

«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

3/2013

Челябинск

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

ВАК РФ

Главный редактор: **Садырин В.В.**

Председатель редакционной коллегии: **Никитина Е.Ю.** - доктор педагогиче-
ских

наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Абсалямова А.Г. - доктор педагогических наук, профессор (г.Уфа)

Афанасьева О.Ю. – доктор педагогических наук, профессор (г.Челябинск)

Боровикова Т.В. - доктор педагогических наук, профессор (г.Смоленск)

Брызгалов А.Н. – доктор физико – математических наук, профессор
(г.Челябинск)

Валеева Р.А. - доктор педагогических наук, профессор (г.Казань)

Викторов В.В. - доктор химических наук, профессор (г.Челябинск)

Гашева Л.П. – доктор филологических наук, профессор (г.Челябинск)

Долгова В.И. – доктор психологических наук, профессор (г.Челябинск)

Ермакова Е.Н. - доктор филологических наук, профессор (г.Тобольск)

Камскова Ю.Г. – доктор медицинских наук, профессор (г.Челябинск)

Кусова М.Л. - доктор филологических наук, профессор (г.Екатеринбург)

Литвинова Т.Н. - доктор педагогических наук, профессор (г.Краснодар)

Магомедова Т.И. - доктор педагогических наук, профессор (г.Махачкала)

Маркова Т.Н. – доктор филологических наук, профессор (г.Челябинск)

Павлова В.И. - доктор биологических наук, профессор (г.Челябинск)

Песин Л.А. - доктор физико – математических наук, профессор (г.Челябинск)

Подобрий А.В. - доктор филологических наук, профессор (г.Челябинск)

Помыкалова Т.Е. - доктор филологических наук, профессор (г.Челябинск)

Потапова М.В. – доктор педагогических наук, профессор (г.Челябинск)

Розенфельд А.С. - доктор биологических наук, профессор (г.Екатеринбург)

Соколова Л.Б. - доктор педагогических наук, профессор (г.Оренбург)

W. Strielkowski – доктор философских наук (г.Прага)

Токарев Г.В. - доктор филологических наук, профессор (г.Тула)

Тюмасева З.И. – доктор педагогических наук, профессор (г.Челябинск)

Худобородов А.Л. - доктор исторических наук, профессор (г.Челябинск)

Усова А.В. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
(г.Челябинск)

Федотенко И.Л. - доктор педагогических наук, профессор (г.Тула)

Шибкова Д.З. – доктор биологических наук, профессор (г.Челябинск)

Шиганова Г.А. – доктор филологических наук, профессор (г.Челябинск)

Учредитель: ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге
Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-35205 от 4.02.2009 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)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1997-98-86

© ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»,
2013.

© «Вестник Челябинского государственного педагогического университета»,
2013.

*«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

3/2013

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*

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

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

EDITORIAL STAFF:

Absalyamova A.G. – Doctor of Pedagogics, Professor (Ufa)
Afanasyeva O.Yu. – Doctor of Pedagogics, Professor (Chelyabinsk)
Borovikova T.V. - Doctor of Pedagogics, Professor (Smolensk)
Bryzgalov A.N. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Chelyabinsk)
Valeeva R.A. - Doctor of Pedagogics, Professor (Kazan)
Viktorov V.V. - Doctor of Science, Professor (Chelyabinsk)
Gasheva L.P. – Doctor of Philology, Professor (Chelyabinsk)
Dolgova V.I. – Doctor of Psychology, Professor (Chelyabinsk)
Ermakova E.N. - Doctor of Philology, Professor (Tobolsk)
Kamskova Yu.G. – Doctor of Medicine, Professor (Chelyabinsk)
Kusova M.L. - Doctor of Philology, Professor (Ekaterinburg)
Litvinova T.N. - Doctor of Pedagogics, Professor (Krasnodar)
Magomedova T.I. - Doctor of Pedagogics, Professor (Makhachkala)
Markova T.N. - Doctor of Philology, Professor (Chelyabinsk)
Pavlova, V.I. - Doctor of Biology, Professor (Chelyabinsk)
Pesin L.A. - Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Chelyabinsk)
Podobry A.V. - Doctor of Philology, Professor (Chelyabinsk)
Pomykalova N.E. - Doctor of Philology, Professor (Chelyabinsk)
Potapova M.V. – Doctor of Pedagogics, Professor (Chelyabinsk)
Rozenfeld A.S. - Doctor of Biology, Professor (Ekaterinburg)
Sokolova L.B. - Doctor of Pedagogics, Professor (Orenburg)
W. Strielkowski – Doctor of Philology (Prague)
Tokarev G.V. - Doctor of Philology, Professor (Tula)
Tuymaseva Z.I. – Doctor of Pedagogics, Professor (Chelyabinsk)
Khudoborodov A.L. - Doctor of History, Professor (Chelyabinsk)
Usova A.V. – RAE Academician, Doctor of Pedagogics, Professor (Chelyabinsk)
Fedotenko I.L. - Doctor of Pedagogics, Professor (Tula)
Shibkova D.Z. – Doctor of Biology, Professor (Chelyabinsk)
Shiganova G.A. – Doctor of Philology, Professor (Chelyabinsk)

Established by: Federal State Budget Educational Institution of Higher Professional Education
(FSBEI 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 the
Russian Federation

Registration certificate PI № FS77-35205, 4.02.2009.

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)

The authors of the published articles are liable for authenticity and accuracy of the quotations, names
and other information, as well as for keeping the intellectual property laws

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

Reference to the journal is required.

ISSN 1997-98-86

© FSBEI HPE « Chelyabinsk State Pedagogical University», 2013.

© «Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University», 2013.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

БАРОНЕНКО А.С., БАРОНЕНКО Е.А. ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ	9
БАХВАЛОВА С.Б., КЕРИМОВА А.В., ПОПОВА Р.И. БЛОЧНО-МОДУЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПО ПРОГРАММЕ "ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ"	23
БЕРЕНДЕЕВА И.А. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ МАГИСТРОВ В ОБЛАСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	36
БУТЕНКО Н.В. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО МУЗЕЯ ИСКУССТВ В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ДЕТСТВА	45
ВЕРШИНИНА Л.В., МАКСИМОВА И.Е. К ВОПРОСУ О ВЫЯВЛЕНИИ КРИТЕРИЕВ НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ СЕМЬИ ДЛЯ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	54
ВОЗГОВА З.В. ИННОВАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ТьюТОРСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ КУРСОВ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ	65
ЕГОРОВА Ю.А. СПОСОБНОСТЬ К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: СУЩНОСТЬ, ФУНКЦИИ, СТРУКТУРА, УРОВНИ РАЗВИТИЯ.....	77
КАДОЧНИКОВ Д.Г. КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА.....	91
ЛЕОНТЬЕВА А.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ДЕЗАДАПТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ: ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ В РЕШЕНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОБЛЕМЫ.....	101
МИНГАЛЕЕВА М.Т. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ С НАЦИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ	114
РОЖДЕСТВЕНСКАЯ И.Н. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ К УЧАСТИЮ ВО ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ В УСЛОВИЯХ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	122
СИГАЛ Н.Г. КОНЦЕПЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКЕ.....	133
ТАНАЕВА З.Р. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ	144
ТЕРЕХОВА Г.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ КОНЦЕПЦИЙ УЧАЩИМИСЯ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ (ТРИЗ).....	153
ТИМЕРБАЕВ Р.М., МУХУТДИНОВ Р.Х., ДАНИЛОВ В.Ф. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ВЫПОЛНЕНИЯ ПРОЕКТНО-РАСЧЕТНЫХ РАБОТ ПО ТЕХНИЧЕСКОЙ МЕХАНИКЕ	161
ЧЕРКАСОВА И.И. ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	171
УЛИТИНА Т.И. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ	182

ХАРИТОНОВА Ф.П. ПРОЕКТ СОДЕРЖАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	191
ЧЕРНЫШЕВА А.Г. БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОЕКТНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА.....	202
ЯРКОВА Т.А. НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	215
 ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ	
ВАЛИУЛЛИНА Г.Ф. ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ КОНЦЕПТА "ЛЮБОВЬ" (МƏХƏББƏТ, LOVE) В ИЗМЕРЕНИИ "ОТ ЗНАКА К КОНЦЕПТУ"	229
ВАЛИУЛЛИНА Ф.М. МИФОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В ДАСТАНЕ "ИДЕГЕЙ"	239
ВОДЯСОВА Л.П., УТКИНА Т.В. ЭПИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО М.Е. ЕВСЕВЬЕВА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ МОРДОВСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ СКАЗКИ	249
ДЖЕЛАЛОВА Л.А. ВОЗМОЖНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОСЛОВИЧНЫХ ИЗРЕЧЕНИЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ "ЧЕЛОВЕК" ПО МЕТОДИКЕ Г.Л. ПЕРМЯКОВА	257
ЕРМАКОВА Е.Н., ПРОКОПОВА М.В. ТРАНСФОРМАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ КАК ЯЗЫКОВАЯ СТРАТЕГИЯ МАССОВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ЦИКЛА Б.АКУНИНА "НЕФРИТОВЫЕ ЧЕТКИ")	271
МОСКОВСКАЯ Н.Л., МАЦАЕВА М.А. К ВОПРОСУ О ЖАНРОВОЙ СПЕЦИФИКЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО РОМАНА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АРТУРА ХЕЙЛИ)	282
ОТАЖОНОВА Д.Б. ПЕРЕДАЧА СТРУКТУРЫ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА В ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ДЖЕКА ЛОНДОНА "МАРТИН ИДЕН").....	292
ПАТАШКОВА Е.С. БЕЗЛИЧНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В СИНТАКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ЯЗЫКА	298
ПИЧУЕВА А.В. ИНТОНАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АГРЕССИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ВЕРБАЛЬНОМ КОНФЛИКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКОГО ТЕЛЕСЕРИАЛА <i>SKINS</i>)	309
ЧЕПАСОВА А.М. ИЗЪЯВИТЕЛЬНОЕ НАКЛОНЕНИЕ И НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА	320
ШАЙМИЕВА Л.В. СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКИ ДИАЛОГИЗАЦИИ ДИСКУССИОННОГО РАДИОДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПЕРЕДАЧИ "В КРУГЕ СВЕТА" РАДИОСТАНЦИИ "ЭХО МОСКВЫ"	333



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.101
ББК 87.74.00

Бароненко Анатолий Сергеевич

доктор педагогических наук

директор муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 1 Копейского городского округа
г.Копейск

Бароненко Елена Анатольевна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра немецкого языка

Челябинский государственный педагогический университет
г.Челябинск

Baronenko Anatoly Sergeevich

Doctor of Pedagogics

Head of Municipal Educational Establishment Secondary School № 1
of Kopeisk Urban District
Kopeisk

Baronenko Elena Anatolievna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of the German Language

Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

pedagogew@mail.ru

Философско-методологические проблемы педагогической науки
Philosophical and Methodological Problems of Pedagogical Science

В статье раскрывается связь методологической проблематики педагогической науки с идеологическим кризисом, переживаемым сейчас российским обществом, характеризуются особенности философского знания, раскрываются основные критерии научного и особенности научно-педагогического знания, дается краткая характеристика основных философских направлений и раскрывается их влияние на педагогическую теорию и практику. Особое внимание обращается на методологическую роль и функции диалектико-материалистической философии. В заключение рассматриваются проблемы статуса философии образования как области человеческого знания, как учебной дисциплины.

The article focuses on the connection of pedagogical science, its methodological problems and ideological crisis that our Russian society faces now. The paper anal-

yses the key features of scientific and pedagogical knowledge, examines the main philosophical tendency, its influence on pedagogical theory and practice. Special attention is paid to the methodological role of dialectical and materialistic philosophy. In conclusion, the problems of education philosophy status as a part of human knowledge and educational discipline are described.

Ключевые слова: идеология, методология, философское знание, научное знание, философия образования.

Key words: ideology, methodology, philosophical knowledge, scientific knowledge, education philosophy.

Если сравнить Россию с живым организмом, то можно утверждать, что она мечется в поисках своей ниши в этом нестабильном мире. У нее много проблем и экономических, и политических, и культурных. Однако положение России в мире, ее будущее как великой державы зависит от успехов образования. В свою очередь совершенствование образования зависит от правильности методологического подхода к проблеме модернизации образования и вообще ко всей научно-педагогической проблематике.

Актуальность этих вопросов усиливается в связи с тем, что наше общество переживает серьезный идеологический кризис. Социально-политические изменения в нашей стране привели к тому, что диалектический материализм как методологическая база отечественной педагогической науки не был преодолен учением более высокого интеллектуального уровня, а был отброшен. И в результате наступила идеологическая слепота и блуждание в методологических потемках.

Некоторые ученые-педагоги довольно легковесно относятся к методологической базе, что неизбежно приводит к снижению качества педагогических исследований. При изложении теоретико-методологических основ исследователи чаще всего опираются на частнонаучную и общенаучную методологию и нередко игнорируют методологию философско-мировоззренческого уровня. А ведь нигде так не нужны широкие философские знания, как в педагогике. Общемировоззренческий уровень методологии, взаимоотношение педагогики и философии являются наиболее сложной и нерешенной проблемой, так как очень часто вообще бывает невозможно отдифференцировать (то есть произвести демаркацию) философии и науки.



Практические работники, как правило, ждут от ученых методических рекомендаций рецептурного характера. Это плохо. Работа учителя настолько разнообразна и учитель может сталкиваться с настолько непредсказуемыми ситуациями, что на все случаи жизни рецептами не запасешься. Поэтому учитель, а тем более учёный, должны, на наш взгляд, овладеть всеми уровнями методологии: и частнонаучной, и общенаучной, и философско-мировоззренческой, чтобы самим находить правильное решение в конкретной ситуации. А это повышает роль философской составляющей в системе профессионально-педагогических знаний.

Рассмотрим особенности философского знания. Философское знание, в отличие от научного, конечно, имеет свою специфику. Философия стремится выявить субстанциальные, то есть предельные основания всех предметов и явлений реальной действительности. В силу этого философское знание не носит логически упорядоченного характера, а принимает вид рефлексивного процесса. В философии невозможно найти единственно правильный ответ на поставленную проблему, так как она поднимается в сферу интеллигибельных, т.е. умопостигаемых сущностей и таким образом отрывается от земных проблем.

Понятийный аппарат философии специфичен сравнительно с научным аппаратом. Язык науки характеризуется четкостью и однозначностью терминов, метафизическая же терминология носит предельно широкий характер всеобщности. Философия, в отличие от науки, может развиваться лишь на основе учета всех других форм общественного сознания.

Наука часто развивается без учета аксиологического аспекта исследуемой проблематики, над системой же ценностей и жизненных смыслов рефлексивирует философия.

Если научные истины носят объективный и, по большей части, не связанный с определенной личностью (неперсонифицированный) характер, то философские положения носят чаще всего личностный и даже национальный характер, так как аксиологическая направленность метафизической проблематики обуславливает субъективно-оценочные суждения в этой сфере.

Перечислим основные критерии научного и особенности научно-педагогического знания. Научное познание представляет собой отражение реальной действительности в понятиях. Чем выше уровень обобщения в понятиях, чем в большей мере они приобретают категориальный статус, тем выше уровень абстрагирования, тем больше возможностей переноса содержания этих понятий на вновь изучаемые предметы и явления.

Важнейшими особенностями и вместе с тем критериями научности познания является его системность, выражающаяся в целостности, а также верифицируемость или фальсифицируемость, то есть подтверждаемость или опровергаемость.

Поскольку главная цель науки состоит в установлении объективной истины (а критерием истины является практика), то главным критерием научности познания также является практика.

Педагогическая наука охватывает всё, что связано с обучением, воспитанием, приобщением человека к жизни общества. Педагогика сочетает в себе и научно-теоретическую, и конструктивно-техническую (нормативную, регулятивную) функции.

Педагогическая наука призвана выявить закономерности образовательно-воспитательного процесса. Она является интегративным феноменом. Педагогика не только опирается на другие науки (психологию, социологию, философию, экономику, историю, кибернетику, генетику, медицину), но и является в значительной мере интегративным результатом диалога (взаимодействия) этих наук. При этом она является сложной и многоплановой, самостоятельной научной дисциплиной.

Стержневым понятием для педагогики является «педагогический процесс». Он должен быть целостным, что обеспечивается системным подходом. Педагогическая система - это совокупность теснейшим образом взаимосвязанных элементов, объединенных системообразующей идеей развития личности в ходе взаимодействия всех субъектов педагогического процесса.

В педагогическом знании важным компонентом является целеполагание. Цели являются выражением социального заказа на каждом конкретном этапе развития



общества. Цель, выраженная в научно-педагогических терминах, выступает как системообразующий фактор педагогической системы.

Совершенствование педагогической деятельности - главная цель педагогической науки. Поскольку педагогическая деятельность является собой последовательное решение педагогических задач разного уровня сложности, постольку большое значение для педагогической практики имеет разработка педагогических технологий, алгоритмизирующих и конкретизирующих эту последовательность. Однако здесь важно не допустить абсолютизации технологичности педагогического процесса, чтобы не закрыть пути для педагогического творчества.

Серьезное внимание следует уделить проблемам методологии в педагогике. К величайшему сожалению, в лексиконе большинства учителей слово «методология» отсутствует. Оно кажется им чем-то очень высоким, оторванным от реальной жизни. Между тем, это система подходов, принципов, методов осуществления как научно-педагогической, так и практической деятельности. Подлинное видение методологических проблем имеет место в том случае, когда педагог воспринимает их в тесной связи с решением практических задач обучения и воспитания.

Методология представляет собой систему, имеющую несколько уровней. Наивысшим уровнем является философско-мировоззренческий, ниже общенаучный, еще ниже - частнонаучный уровни. И наконец, ближе к эмпирическим знаниям находится технологический уровень методологии. Каждый более высокий уровень методологии определяет более общие подходы.

Для педагогической науки и педагогической практики важны все уровни методологии. Но в свете нашего исследования мы остановимся на проблемах философско-мировоззренческого уровня методологических знаний.

В качестве философской методологии всех наук о человеке выступают различные направления: экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неопозитивизм, неопрецидизм, неотомизм, феноменология, герменевтика, аналитическая философия, постмодернизм и др.

Поскольку сейчас у нас в моде все философские течения, кроме диалектического материализма, дадим некоторым характеристику с позиций их значения для педагогики (о диалектическом материализме скажем несколько позже и подробнее).

Экзистенциализм - философия существования (виднейшие представители: Ясперс, Бердяев, Сартр, Камю, Хайдеггер) отрицает объективный характер знаний. Осуществляет ценностный подход к знаниям с точки зрения важности их для отдельной личности. Выступает против программ и учебников в школах. У учащихся должна быть полная свобода в овладении знаниями, они сами должны определять смысл явлений. Акцент в процессе познания делается не на разум, а на эмоции, веру, мечту. На западе философия экзистенциализма стала мировоззренческой базой идеи максимальной индивидуализации обучения.

Позитивизм (основатель Конт) акцентирует внимание не на содержании, а на методах познания. (Главными, таким образом, являются не сами знания, а методы их приобретения.)

Прагматизм, философия действия (Дьюи) критерием истинности знаний считает индивидуальный опыт познающего субъекта. Объективность научного знания отрицается. Соответствующим нравственности объявляется все то, что способствует личному успеху. Прагматизм доминирует в педагогической науке США.

Феноменология - учение о явлениях (феноменах). Основатель - Эдмунд Гуссерль. Наиболее широко распространена в Германии. В России видным представителем феноменологии был А. Ф. Лосев. Сторонники этого метафизического направления акцентируют внимание на описании явлений и выступают против обеднения реальной действительности и научного «засушивания» ее. Они резко преуменьшают роль рационального момента в познании и преувеличивают роль интуиции, с помощью которой якобы происходит переход от созерцания предметов к их осмыслению. Феноменологи настаивают на замене идей «эйдосами», характеризующимися большей конкретностью, образностью, жизненностью, смыслоемкостью, в целях сохранения полноты жизненного мира. Последовательно проведенный феноменологический подход в системе образования приведет к подмене научных (теоретических) знаний описательными, к подмене сущности явлений их видимостью.



Герменевтика (широко распространена в Германии). Основателем этого метафизического направления считается Гадамер, но предшественником его по праву считают Хайдеггера. Черты герменевтики имелись и во взглядах русских философов Булгакова, Флоренского, Лосева. Центр тяжести философской рефлексии герменевтика переносит на интерпретацию текстов, так как понять мир, окружающий человека, можно только посредством языка. С помощью языка открывается потаенность вещи, которая и есть истина. Поскольку материальной оболочкой мысли является язык, элементы герменевтики могут быть частично использованы в качестве компонентов методологической базы педагогики, особенно в сфере гуманитарного образования (так как представители этого философского направления встречаются в основном в сфере литературы и искусства).

Аналитическая философия широко распространена в Англии, США, скандинавских странах. Рефлексия базируется на детальном анализе логики языка. Более того, философствование объявляется деятельностью по логическому прояснению языка. Крупнейшими представителями этого направления философии являются Куайн, Фреге, Рассел, Мур, Витгенштейн. Для философов-аналитиков характерно резкое противопоставление философии и науки, так как ни одно философское утверждение нельзя проверить ни на истинность, ни на ложность - они бессмысленны.

Действительно, за всю историю существования философии как формы общественного сознания, не удалось ни верифицировать, ни фальсифицировать ни одно философское положение, однако это не значит, что философия не может и не должна рефлексировать над проблемами науки. Если совершенно «отлучить» философию от научных проблем, то она, как форма общественного сознания, будет никому не нужна. Во всяком случае, над аксиологической проблематикой научных исследований рефлектирует именно философия.

Постпозитивизм (наиболее крупный представитель - Карл Поппер). В отличие от неопозитивизма выступает за то, чтобы философствовать научно. Вместе с тем постпозитивизм в лице Поппера негативно относится к диалектике, считая, что ее категории настолько эластичны, что с их помощью можно успешно доказывать пра-

вильность диаметрально противоположных утверждений. Это отрицательное отношение к диалектике, по существу, сводит на нет сциентистские тенденции постпозитивизма. Педагогика, базирующаяся на постпозитивизме, теряет гибкость и конкретность и, следовательно, адекватность научно-педагогических истин жизненным реалиям.

Постмодернизм. Наиболее распространен во Франции. Крупнейшие представители - Жак Деррида и Жан Лиотар. Постмодернисты выступают против основных философских направлений нового времени. Они критикуют феноменологию, герменевтику, аналитическую философию за их связь с философией нового времени. В центр всей метафизической проблематики они ставят письменную речь, текст. Вся рефлексия сводится к разнообразной интерпретации текста, который должен доставлять рефлектирующей личности удовлетворение и наслаждение. Эстетическая ориентированность постмодернизма приводит к сближению этики с эстетикой.

Критика постмодернистами других философских направлений нового времени не может скрыть их родственные связи. Все они в своем праксиологическом аспекте имеют лингвистическую направленность и применительно к науке, в том числе и к педагогике, порождают сильно выраженную субъективность.

И, наконец, диалектический материализм. Вопрос о марксизме вообще и его философии - диалектическом и историческом материализме, стал сейчас особенно актуальным в связи с социально-политическими изменениями, тесно взаимосвязанными с кризисом идеологии.

Длительное время государственная власть тоталитарно насаждала марксизм в его догматизированном варианте, применяя средства не только идеологического, но и репрессивного воздействия по отношению к инакомыслящим. Кризис общества привел и к кризису духовных ценностей, в том числе и марксизма. Общество потеряло привычные духовные ценности, но не приобрело новые. Потеря идеологических и тесно связанных с ними нравственных ориентиров практически привела к крушению воспитательной работы в школе. Что же касается общечеловеческих ценностей, то они только в том случае смогут выполнять функции ориентиров в воспитательной работе, если будут базироваться на сформировавшейся идеологии или на религиозном



сознании. Но идеологическая традиция уже не стала, а религиозная традиция еще не стала и не скоро станет доминирующей в нашем обществе, да и вообще неизвестно, выиграет ли общество, если доминирующей в нем станет традиция, насаждающая клерикализм в его православном варианте. Всё это усиливает актуальность задачи научного анализа советского идеологического наследства для решения проблемы методологии формирования в сознании и поведении молодежи философской культуры.

На наш взгляд, при оценке марксизма необходимо вскрыть как социальные, так и гносеологические причины его канонизации и тем самым раскрыть, с одной стороны, вред его некоторых окостеневших догм для всестороннего понимания процесса общественного развития, с другой стороны - антинаучность попыток вообще вырвать марксизм из контекста истории развития мировой общественной мысли. Марксизм - незаурядная теория. В его относительных истинах довольно велика доля абсолютности. Поэтому его истины, особенно в части соприкосновения с общечеловеческими ценностями, стали интеллектуальным достоянием человечества.

Но в марксизме имеется и достаточно элементов утопизма. Важнейшей заслугой марксизма является онтологизация диалектики. В то же время эта онтологизация была абсолютизирована, доведена до отделения субъекта от реальности и до противопоставления их.

Таким образом, если подводить итог роли марксистской традиции в деле формирования философской культуры человека, то надо отметить, что роль этой традиции велика. Прежде всего, реальным завоеванием научной мысли является материалистическая интерпретация диалектики и использование онтологии и диалектики как методов познания мира (при условии преодоления как онтологического догматизма, так и философского релятивизма, при правильном понимании соотношения объективного и субъективного факторов развития реальной действительности). Мы считаем, что философия диалектического материализма не только не «отошла в прошлое», но и продолжает играть ведущую роль в такой сфере, как методология науки вообще и науки об образовании в частности.

Конечно, для формирования философской культуры у молодежи недостаточно знакомить ее только с основными положениями философии марксизма. Старше-

классникам необходимо хотя бы элементарно знать основные вехи истории развития философской мысли, основные положения в системах крупнейших философов (как материалистов, так и идеалистов) домарковского периода, прежде всего Гегеля с его детальной разработкой категориального аппарата диалектики.

Диалектико-материалистическая философия, как наиболее системное учение, выполняет по отношению к науке следующие функции:

1. Онтологическую. Она выражается в разработке моделей реального мира, универсалий, которые определенным образом (в зависимости от тех или иных особенностей мировоззрения) освещают объект и предмет исследования, ориентируют на всестороннее рассмотрение явлений, на восхождение от абстрактного к конкретному (конкретному второго порядка).

1. Гносеологическую. Эта функция особенно тесно связана с педагогикой. Познаваем ли мир? И если да, то как человек его познает? Каковы ступени процесса познания? Какой характер носит истина? Все это имеет непосредственное отношение к истории обучения. Педагогика - это кровь и плоть организма, скелетом которого является материалистическая теория познания.

2. Логическую. Логика - наука о законах и формах мышления. Формальная логика с ее законом непротиворечия является основой обыденного и рассудочного мышления. Диалектическая же логика - основа разумного мышления. Нельзя третируют ни формальную логику (что наблюдается у Гегеля), ни диалектическую логику (что имеет место у Поппера).

4. Методологическую. Она вооружает исследователя наиболее общими подходами к анализу явлений реальной действительности.

5. Прогностическую. Эта функция позволяет на основе анализа самых общих закономерностей предвидеть будущее.

6. Социокультурную. Способствует «встраиванию» педагогики в систему общественных наук и культуры общества в целом.

7. Аксиологическую. Данная функция дает исследователю ценностные установки и смысло-жизненные ориентиры.



8. Концептуально-стимулирующую. Влияет на научное познание при построении фундаментальных теорий. Особенно активно эта функция проявляет себя в период крутых «поворотов» в развитии науки, когда происходит «ломка» устоявшихся понятий, переоценка ценностей и утверждение новых парадигм.

9. Консервативно-охранительную. Она обеспечивает традиционализм и преемственность в развитии научного (в том числе и научно-педагогического) знания.

10. Селективную. Эта функция дает ученому возможность в процессе фундаментальных теоретических исследований из множества концептуальных вариантов реализовать тот, который согласуется с его мировоззрением.

11. Интегративную. Стимулирует науки (в том числе и педагогические) к интенсивному теоретическому синтезу и разработке категориального аппарата высокой степени обобщенности, отражающего процесс создания новой качественной определенности.

12. Системообразующую. Она стимулирует науки к экстенсивному синтезу, то есть к ранжированию элементов, упорядочиванию их установлением горизонтальных и вертикальных связей (соотношения и соподчинения), придающему целостность явлению в рамках существующей качественной определенности.

13. Критическую. Данная функция требует ничего не принимать на веру, а подвергать все сомнению. Но критика - это способ отрицания. Диалектико-материалистическая философия ориентирует не на механическое («зряшное»), а на диалектическое отрицание (то есть на такое отрицание, при котором в новом явлении удерживалось бы всё то положительное, что было в отрицаемом).

Мы рассмотрели далеко не все, а только важнейшие функции диалектико-материалистической философии по отношению к науке вообще и прежде всего к педагогической науке.

Однако надо отметить, что свои функции по отношению к науке философия может реализовывать не непосредственно, а опосредованно, через подходы и принципы общенаучной и частно-научной методологии. Самые общие философские абстракции должны быть вписаны в конкретно-научный материал, способный быть или

верифицированным, или фальсифицированным. В свою очередь результаты научных исследований оказывают активное влияние на философские взгляды и проблемы, стимулируя обобщения философского характера.

Педагогическая наука довольно много внимания уделяет разработке проблемы познавательной активности учащихся в учебном процессе, проблеме сочетания объективной и субъективной диалектик. Но педагогические исследования в этой области тогда будут эффективными, когда они будут методологически обеспечены гносеологической функцией философии, а именно диалектико-материалистической теорией познания. В свою очередь, исследования этой проблемы в области педагогики и педагогической психологии не могут не оказать влияния на философские обобщения в области гносеологии. И в этом плане метафизически окрашенный вопрос о первичности и приоритетности научно-научного или философского знания является весьма относительным. Взаимодействие, взаимовлияние, взаимообогащение философского и научно-научного (через ступень общенаучного) знания - магистральный путь развития познавательного процесса.

Нельзя растворять педагогику в безбрежном океане знаний. И вместе с тем нельзя игнорировать влияния философии на педагогику. Философские идеи, обеспечивающие наиболее общие подходы к рассмотрению педагогических явлений, должны быть адаптированы к той сфере знаний, которую мы определяем как педагогику.

Отдельно следует затронуть проблемы статуса философии образования как области человеческого знания, как учебной дисциплины. В настоящее время можно условно выделить три основных подхода к определению статуса философии образования.

Сторонники первого подхода (Н. Г. Алексеев) определяют философию образования как прикладную философию, то есть как философию, обращенную к образованию).

Второй подход носит оборонительный характер против философской экспансии в сферу педагогики. Сторонниками такого подхода (Б. Л. Вульфсон, В. В. Краевский, В. В. Кумарин, Г. Н. Филонов и др.) ставится под сомнение сама не-



обходимость существования философии образования как относительно самостоятельной области научного знания и утверждается возможность решать все проблемы в рамках общей педагогики и ее методологии.

Третий подход состоит в рассмотрении философии образования как междисциплинарно-интегративной отрасли научного знания. Такой подход оптимально сочетает дедуктивную и индуктивную логику и обеспечивает рассмотрение философии образования не в качестве прикладной философии, а как вполне самостоятельной области научных знаний, отражающей объективные закономерности педагогической науки и системы образования.

При рассмотрении философии образования в качестве науки необходимо прежде всего определить ее объект и предмет. Б. С. Гершунский определяет их следующим образом:

1. объект - образование во всех его ценностных, системных, процессуальных и результативных характеристиках;
2. предмет - наиболее общие, фундаментальные основания функционирования и развития образования [4, с. 80-81].

В общем-то эти формулировки объекта и предмета философии образования являются, на наш взгляд, правильными, хотя и недостаточно отшлифованными. Над ними еще надо поработать.

Системный кризис, охвативший нашу страну с конца 80-х годов XX века, не может быть преодолен без оздоровления идеологической составляющей общественного развития. И в этом процессе оздоровления важнейшую роль будет, по нашему мнению, играть диалектико-материалистическая традиция. Только онтологизированная диалектика может стать средством и фактором (движущей силой) интеграции научных положений, содержащихся в немарксистских философских системах, и тем самым дать педагогической теории и практике необходимые методологические ориентиры.

Библиографический список

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] /Б. Г. Ананьев. - СПб: Питер, 2001. - 288с.

2. Виноградов, В. Г. Законы общества и научное предвидение [Текст] / В. Г. Виноградов, С. И. Гончарук. - М., 1972. - 231с.
3. Вульф, Б.З. Профессиональная рефлексия: потребность, сущность, управление [Текст] / Б.З.Вульф // Магистр. - 1995. - №1. - С.71-79.
4. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б.С. Гершунский. - М.: ИнтерДиалект, 1997. - 697с.
5. Корнетов, Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса [Текст] / Г. Б. Корнетов. - М.: ИТП и МИО РАО, 1999. - 265с.
6. Коршунова, Н. Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? [Текст] / Н. Л. Коршунова // Педагогика. - 2002. - № 7. - С.19-26.
7. Краевский, В. В. Педагогика между философией и психологией [Текст] / В. В. Краевский // Педагогика. - 1994. - № 6. - С.24-31.
8. Кузьмина, С. Л. Философия и педагогика: методологические аспекты истории взаимосвязи [Текст] / С. Л. Кузьмина // Педагогика. - 2001. - №5. - С.8-12.
9. Усова, А. В. Методология научных исследований [Текст]; курс лекций / А. В. Усова. - Челябинск, 2004. - 130с.

Bibliography

1. Ananiev, B.G. A Human Being as a Subject of Cognition [Text] / B.G.Ananiev.-St.Petersburg: Piter, 2001. – 288 p.
2. Gershunsky, B.S. The Philosophy of Education for XXI Century (In Search of Practical Educational Conception) [Text] / B.S.Gershunsky. - M.: InterDialect, 1997. – 697 p.
3. Kornetov, G.B. The Civilized Approach to the Study of the Worldwide Historical Pedagogical Process [Text] / G.B. Kornetov. – M.: ITP and MIO RAE, 1999. – 265 p.
4. Korshunova, N.L. Does Pedagogy Need a New Paradigm? [Text] / N.L. Korshunova // Pedagogika . – 2002. - № 7. - P.19-26.
5. Kraevsky, V.V. Pedagogy Between Philosophy and Psychology [Text] / V.V. Kraevsky // Pedagogika. – 1994. - № 6. - P.24-31.
6. Kuzmina, S.L. Philosophy and Pedagogy : Methodological Aspects of History of Interrelation [Text] / S.L. Kuzmina // Pedagogika. – 2001. - № 5. - P. 8-12.
7. Usova, A.V. Methodology of Scientific Investigation [Text]; Course of Lectures / A.V. Usova. – Chelyabinsk, 2004. – 130 p.
8. Vinogradov, V.G. The Laws of Society and the Scientific Foresight [Text] / V.G. Vinogradov, S.I.Goncharuk. - M., 1972. – 231 p.
9. Vulfov, B.Z. Professional Reflexion: Necessity, Essence, Management [Text] / B.Z. Vulfov // Magistr. - 1995. - № 1. - P. 71-79.



УДК 378.145.3
ББК 74

Бахвалова Светлана Борисовна

кандидат педагогических наук,
доцент

кафедра методики обучения безопасности жизнедеятельности
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург

Керимова Аида Вагабовна

кандидат педагогических наук,
профессор

кафедра общей и теоретической педагогики
Дагестанский филиал
Российский государственный педагогический университет им. И.И. Герцена
г. Махачкала

Попова Регина Ивановна

кандидат педагогических наук,
доцент

кафедра методики обучения безопасности жизнедеятельности
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург

Bakhvalova Svetlana Borisovna

Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor

Chair of Life Safety Teaching Methods
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen
St. Petersburg

Kerimova Aida Vagabovna

Candidate of Pedagogics,
Professor

Chair of General and Theoretical Pedagogy
Dagestan Branch
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen
Makhachkala

Popova Regina Ivanovna

Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor

Chair of Life Safety Teaching Methods
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen
St. Petersburg
mobg@bk.ru

Блочно-модульная организация профессиональной подготовки магистров по программе «Экологическая безопасность»

Block-Modular Organization of Masters' Professional Training Program «Ecological Safety»

В статье характеризуется блочно-модульная организация профессиональной подготовки магистров по направлению «Педагогическое образование» с точки зрения компетентностно-ориентированного подхода. Рассмотрено теоретическое содержание магистерской подготовки в предметной области «Экологическая безопасность». Показаны возможности блочно-модульной подготовки магистров образования для формирования профессиональных компетенций магистров программы «Экологическая безопасность»

The article deals with a block-modular organization of masters' training in "Pedagogical Education" in terms of competence-oriented approach. We consider the theoretical content of master's training in the subject area of "Ecological Safety". The possibilities for educational masters' block-modular training for «Ecological Safety» masters' professional competences forming are presented.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированный подход в образовании, блочно-модульная образовательная программа, модульный подход, инвариантный (базовый) и вариативный компоненты учебного содержания образовательной магистерской программы «Экологическая безопасность»

Key words: competence-based approach in education, block-modular educational program, modular approach, invariant (basic) and variable components of training content of the educational masters' program «Ecological Safety».

Современный этап социально-экономического развития российского общества, ознаменовавшийся коренными изменениями во всех сферах его жизни, выдвинул перед многими социальными институтами ряд принципиально новых требований и задач. С учетом своей социальной функции именно система педагогического образования оказывается наиболее «сенситивной», особенно чуткой к вызовам времени, откликаясь на них содержательным обновлением и изменением образовательной стратегии и тактики, внедрением новых образовательных моделей и технологий, ориентированных на формирование у будущих педагогов не только «адаптационных», но и «преобразующих» профессионально-личностных качеств. Максимально отчетливо это проявляется при подготовке магистров, где, наряду с диверсификацией образования, а также модификацией его структуры и содержания с опорой на компетентностный подход, осуществляется переход от линейной модели подготовки педагогов к блочно-модульной организации учебного процесса.



Между тем, одним из важнейших сегментов профессионального поля деятельности (совокупность объектов профессиональной деятельности в их научном, социальном, экономическом, производственном проявлении) по направлению «Педагогическое образование» является предметная область экологическая безопасность.

Переход на стандарты третьего поколения требует разработки и использования новых концептуально-методологических основ организации учебного процесса, что обуславливает необходимость структурной и содержательной реформы системы профессионального образования магистров.

Результат профессиональной подготовки магистров в области экологической безопасности, получаемый в русле современных требований стандарта третьего поколения, может быть достигнут путем использования компетентностно-ориентированного подхода, который позволяет осуществлять индивидуализацию обучения студентов.

При этом категория «индивидуализация обучения» рассматривается как стратегия обучения студентов в рамках специализированной магистерской программы и может быть представлена в следующих направлениях:

- дифференциация в групповом обучении до полностью индивидуального обучения;
- вариативность содержания магистерской программы (вариативные практико-ориентированные образовательные модули), индивидуальные темпы продвижения в его усвоении образовательного маршрута, различия в требуемом уровне знаний;
- применение балльно-рейтинговой системы как основы мониторинга образовательного процесса [1].

По мнению педагогов-исследователей профессионального образования А.П.Беляевой, И.И.Соколовой, В.П.Соломина, П.В. Станкевича и др. реализация профессиональной подготовки, построенная на модульном подходе, отличается дискретностью, точностью направленности цели обучения, высокой степенью самостоятельности, вариативностью и индивидуальностью. Эти и

другие качественные характеристики модульного обучения ставят его в ряд самых современных и эффективных технологий обучения [2,3,4].

Модульный подход к обучению может обеспечить динамичность и гибкость изучения содержания, разрешить противоречие между инвариантным ядром содержания и вариативными его элементами, действенность, оперативность и функциональность знаний, умений и навыков.

Профессиональная подготовка магистров образования в области экологической безопасности требует решения весьма сложных и принципиальных задач:

- определение стратегии и тактики построения индивидуальных образовательных маршрутов (четкое разграничение содержания вариативной и инвариантной части образовательных модулей);

- внедрение нового понимания базовых дисциплин образовательных модулей (инвариантной часть учебного модуля) в сферы профессиональной деятельности (образование) и предметной области знаний магистров (экологическая безопасность);

- проектирование новых учебных модулей, дисциплин и курсов (вариативный компонент содержания основной образовательной программы) на основе интегративных предметных знаний в области экологической безопасности;

- разработка оценочных методик для определения сформированности компетенций (новых критериев, диагностических средств) и процедуры для системного мониторинга хода образовательного процесса (балльно-рейтинговая система)[5].

При формировании содержания основной образовательной программы (ООП) подготовки магистров образования в области экологической безопасности необходимо учитывать, что она состоит из инвариантной части программы 15 зачетных единиц — дисциплины, определяющие общеобразовательные и предметные знания, вариативной части программы 45 зачетных единиц - дисциплины содержательно дополняют и расширяют профессиональные знания.



Важным направлением для определения логики построения специализированной магистерской программы является целостная в содержательном отношении образовательная программа подготовки магистров образования в области экологической безопасности (трудоемкость 120 зачетных единиц), которая предусматривает изучение инвариантной и вариативной компонентов учебного теоретического содержания ООП (60 зачетных единиц), практическая составляющая (57 зачетных единиц), и проведения итоговой аттестации (3 зачетные единицы).

При этом объединение учебного содержания осуществлялось не в рамках самостоятельных циклов, компонентов циклов, образовательных дисциплин и курсов, а в новой логической структуре — модуле. Стандарт третьего поколения по направлению «Педагогическое образование» определяет модуль как совокупность частей учебной дисциплины (курса) или учебных дисциплин (курсов), имеющую определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам воспитания, обучения. Каждый модуль может состоять из одной или нескольких модульных единиц, каждая единица имеет свои модульные элементы. Модульная единица — это дидактически подготовленный материал, ориентированный на объем знаний, умений и навыков, необходимых для усвоения определенных понятий или практических приемов, действий, видов работ. Модульный элемент — это дидактическая единица содержания, соответствующая определенным понятиям [1].

Использование модульного построения содержания и процесса его изучения позволяет устанавливать внутрипредметные и межпредметные связи, способствует интеграции элементов содержания. Учебный материал, включаемый в модуль, может иметь различную степень сложности и глубины при четко выраженной структуре, целостности, профессиональной направленности, что особенно важно для формирования профессиональных компетенций магистров образования в области экологической безопасности.

Важным аспектом при построении модуля является структурирование деятельности обучаемых с учетом этапов усвоения знаний: восприятия,

понимания, осмысления, запоминания, применения, обобщения, систематизации. Сущность модульного обучения состоит в том, что обучаемый самостоятельно или с помощью преподавателя достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе изучения модуля.

В контексте основной профессионально-образовательной программы подготовки магистров педагогического образования в области экологической безопасности модуль понимается как основное средство построения учебного процесса в качестве законченного блока учебного содержания. Рассмотрим более подробно распределение теоретического содержания магистерской подготовки в предметной области «Экологическая безопасность» по курсам обучения. В состав содержания магистерской программы «Экологическая безопасность» входит специализированная модульная единица (вариативный компонент), образующая основной модуль и включающая следующие модульные единицы: «Основы исследовательской деятельности в области экологической безопасности» (1 курс – 3 кредита), курсы по выбору «Экологическая безопасность Северо-Западного региона» (1 курс – 2 кредита) и «Экологическая безопасность и природопользование» (1 курс – 2 кредита) «Современные способы презентации научной информации» (2 курс – 2 кредита), «Методы исследований и мониторинга в области экологической безопасности» (2 курс – 3 кредита), «Статистические методы в области экологической безопасности» (2 курс – 2 кредита).

Анализируя основной модуль (вариативный компонент) подготовки магистров педагогического образования в области экологической безопасности представим возможности отдельных модульных единиц в формировании теоретических и практических знаний по экологической безопасности и развитию их профессиональных компетенций.

Так, дисциплина «Основы исследовательской деятельности в области экологической безопасности» своей целью имеет формирование системы знаний о закономерностях научных исследований в области экологической безопасности и требованиях к их организации. Структуру курса составляют следующие содержа-



тельные линии: методология исследований в области экологической безопасности; организация методических исследований в области экологической безопасности; оценка методических исследований в области экологической безопасности. Методология исследований в области экологической безопасности включает понятия, раскрывающие специфические особенности использования общенаучных и специфических методов в исследованиях проблем экологической безопасности. В рамках данной дисциплины студенты усваивают знания о структуре и уровнях научного познания; основных методологических подходах; методах, применяемых в педагогических исследованиях и в исследованиях по экологической безопасности; закономерностях и принципах, их роли в научном познании.

В ходе изучения данной дисциплины студентов знакомят с основными видами изложения результатов исследования: отчетом по научно-исследовательской работе, тезисами научных докладов, научными статьями и т.д. Особое внимание в процессе изучения дисциплины «Основы исследовательской деятельности в области экологической безопасности» уделяется ознакомлению студентов с основами методики организации исследовательской деятельности школьников на уроках и внеклассных занятиях.

В учебной дисциплине «Экологическая безопасность Северо-Западного региона» представлен обзор основных экологических проблем, определяющих региональные направления экологической безопасности. Изучение вопросов экологической безопасности предлагается рассматривать комплексно в виде географической и экономической характеристики территорий региона. Также в содержание дисциплины включены знания об обеспечении экологической безопасности в регионе и причинах ее изменений: общей экологической ситуации, экологических проблем территорий региона и антропогенных факторах обострения экологической обстановки. В содержании дисциплины представлены сведения об экологической экспертизе природных экосистем, о направлениях хозяйственной деятельности, влияющей на уровень экологической безопасности Северо-Западного региона. Отдельной темой представлены модели и мероприятия по сохранению природных ресурсов Северо-западного регио-

на, восстановлению регионального экологического потенциала и разработке законодательной базы.

В процессе изучения дисциплины организуется деятельность студентов по изучению нормативных документов и актов региональной экологической политики, составлению рискологических прогнозов региона, оценке экологического состояния природных объектов.

Курс «Экологическая безопасность и природопользование» способствует становлению специальной профессиональной компетентности и происходит это за счет формирования знаний об основах экологической безопасности и рационального природопользования. В содержании дисциплины представлены цели, основные принципы, приоритетные направления и структура рационального природопользования. Серьезное внимание в содержании данной дисциплины уделяется рассмотрению экономических проблем взаимодействия природы и общества, социально-экономическим особенностям сферы природопользования. Дисциплина «Экологическая безопасность и природопользование» предполагает ознакомление магистрантов с понятиями: «государственная экологическая экспертиза», «общественная экологическая экспертиза», «государственный экологический контроль» и др. Так же в содержании представлен сравнительный анализ понятий «рациональное природопользование», «охрана окружающей среды», «охрана биосферы», «оптимизация окружающей среды». Особое значение в содержании дисциплины придается направлениям международного сотрудничества и правового урегулирования в сфере природопользования.

Важным направлением деятельности при изучении дисциплины «Экологическая безопасность и природопользование» является организация самостоятельной работы студентов по изучению нормативно-правовых актов и документов по рациональному природопользованию, оценке экологического состояния водных объектов, воздуха и почвы.

Курс «Современные способы презентации информации в области экологической безопасности» предполагает формирование у студентов компетен-



ций в области информационного сопровождения образовательной и научной деятельности и выполняет инструментальную функцию. Ведущими элементами содержания данной дисциплины являются знания об основных видах представления научной и учебной информации, особенности подготовки и оформления научных исследований графическими материалами, презентации научной и учебной информации, получаемой из различных источников. Так же в содержании дисциплины представлены методологические и методические требования к представлению результатов исследования, этапы и процедуры представления результатов. В рамках данной дисциплины уделяется внимание типичным ошибкам, проблемам и трудностям при представлении результатов исследования. Дисциплина «Современные способы презентации информации в области экологической безопасности» способствует также развитию умений, связанных с использованием современных педагогических и информационных технологий в профессиональной деятельности магистров.

Учебная дисциплина «Методы исследований и мониторинга в области экологической безопасности» своей целью ставит изучение системы приемов проведения исследования в области экологической безопасности. Дисциплина выполняет методологическую функцию на основе фундаментальных знаний о методах исследования загрязнения окружающей среды, основах мониторинга в области экологической безопасности. В содержании данной дисциплины представлены сведения о значении и функциях методов экологических исследований; методах анализа экологической обстановки (оптических, хроматографических, экспресс-анализа). В рамках дисциплины рассматриваются также цели и задачи мониторинга, методика выполнения слежения за природными объектами, системы мер по наблюдению за состоянием окружающей среды и приемов прогнозирования изменений под действием антропогенных и природных факторов. В содержании дисциплины предусматривается изучение истории и состояние организации системы мониторинга окружающей среды в Российской Федерации. Для ознакомления магистров с оценкой состояния окружающей среды в содержание дисциплины включены знания об исполь-

зуемых и рекомендованных нормирующих показателей окружающей среды, нормативах качества окружающей среды. В целях усиления методической направленности подготовки магистров предусмотрено ознакомление магистров с основами организации и проведения различных видов мониторинга с учащимися.

Дисциплина «Статистические методы в области экологической безопасности» выполняет методолого-инструментальную функцию. Задачами данной дисциплины являются:

- овладение комплексом современных методов сбора, обработки и анализа статистической информации для изучения тенденций и закономерностей педагогических исследований в области экологической безопасности;
- применение моделирования и прогнозирования для принятия решений при проведении исследований;
- овладение методологической основой оценки и анализа исследования.

Статистическая обработка данных является основой для проведения научно-исследовательской работы магистрантами. В содержании дисциплины рассматривается применение статистических методов и средств формализации в исследованиях в области экологической безопасности. Особое место в содержании уделяется возможности статистических методов при проведении исследований, концептуальным подходам к определению достоверности результатов исследований. Теоретический уровень содержания дисциплины «Статистические методы в области экологической безопасности» повышается за счет параметрических и непараметрических методик статистической обработки данных, возможности их использования. Большое значение в содержании данной дисциплины уделено вариантам применения конкретных методик при проведении педагогических исследований в области экологической безопасности.

Изучение дисциплины «Статистические методы в области экологической безопасности» позволяет магистрам графически систематизировать данные статистических наблюдений педагогических исследований в области экологической



безопасности, анализировать результаты статистических исследований и делать выводы.

Содержание специализированной магистерской программы «Экологическая безопасность» спроектированное по концентрическому принципу способствует формированию следующих компетенций у магистров:

- способности применять знания в области экологической безопасности в организации образовательного процесса в области педагогического образования;

- способности самостоятельно разрабатывать программы исследований в области экологической безопасности и реализовывать их в области образования;

- готовности свободно применять современные методы обработки информации в области экологической безопасности в организации образовательного процесса;

- готовности использовать в образовательном процессе навыки составления и оформления научных обзоров, докладов, статей по вопросам экологической безопасности;

- способности вариативно использовать формы, методы и средства обучения в практике по обеспечению экологической безопасности в организации образовательного процесса;

- способности проектировать и применять контрольно-измерительные материалы на основе информационных технологий в области экологической безопасности в организации образовательного процесса.

Представленные профессиональные компетенции магистров программы «Экологическая безопасность» являются той основой, которая позволяет выпускнику быть подготовленным для работы в образовательных учреждениях различных типов и уровней и продолжить свое образование по программам послевузовского образования.

В заключении хотелось бы отметить, что стандарты третьего поколения по направлению «Педагогическое образование» диктуют новые подходы к построению образовательного маршрута подготовки магистров:

- мобильное и гибкое планирование образовательного процесса;
- формирование магистрами своего индивидуального образовательного маршрута;
- введение системы зачетных единиц для оценки трудозатрат обучаемых по каждому виду их деятельности;
- установление оптимального соотношения аудиторной нагрузки слушателя и самостоятельной (внеаудиторной) его работы;
- использование балльно-рейтинговой системы для оценки усвоения магистрами учебного материала;
- развитие у магистров способности к самообразованию и саморазвитию, потребности и навыков самостоятельного творческого овладения знаниями в своей практической деятельности.

Приведенная выше система распределения учебного времени по образовательным модулям представляет собой структурно-логическое построение учебного содержания основной образовательной программы подготовки магистров образования в области экологической безопасности.

Библиографический список

1. Станкевич П.В. Инновации в подготовке магистров естественнонаучного образования [Текст] / П.В. Станкевич // Наука и школа №2. — М., 2008.- с.5-7
2. Соломин В.П. Соколова И.И. Интегративные основы построения непрерывного естественнонаучного педагогического образования в многоуровневой системе [Текст] / В.П. Соломин, И.И. Соколова // Информационный бюллетень №1-2 (22-23). - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.- с. 31-37
3. Магистратура и Болонский процесс: вузовский эксперимент [Текст]: научно-методическое пособие / Под ред. В.А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. – 255 с.
4. Беспамятных Т.А. Реализация многоуровневого экологического образования в процессе подготовки специалистов безопасности жизнедеятельности [Текст] / Т.А. Беспамятных // Вестник международной академии (русская секция). Специальный выпуск Экологические проблемы глобального мира: материалы международной конференции. — М., 2009.- с.175-176.



5. Соломин В.П., Станкевич П.В. Формирование содержания специализированных магистерских программ в области экологической безопасности [Текст] / В.П. Соломин, П.В. Станкевич // Вестник международной академии наук (русская секция). Специальный выпуск Экологические проблемы глобального мира: материалы международной конференции. — М., 2009.- с. 218-220.

Bibliography

1. Bespamyatnykh, T.A. Implementation of Multilevel Ecological education in the process of Life Safety Experts' Training [Text] / T.A. Bespamyatnykh // Herald of International Academy of Sciences (The Russian Section). Special Issue: Ecological Problems of the Global World: Proceedings of the International Conference. — М., 2009. - P.175-176.

2. Masters' Training and Bologna Process: Higher School Experiment [Text]: Scientific-and-Methodological Manual / Under the Edit. by V.A. Kozyrev. – SPb.: Publishing House of RSPU n.a. A.I. Herzen, 2006. – 255 p.

3. Solomin, V.P., Stankevich, P.V. Forming the Content of Special Masters' Programs in Ecological Safety [Text] / V.P. Solomin P.V. Stankevich // Herald of International Academy of Sciences (The Russian Section). Special Issue: Ecological Problems of the Global World: Proceedings of the International Conference. — М., 2009. - P. 218-220.

4. Solomin, V.P., Sokolova, I.I. Integral Bases of Constructing the Long-Life Natural Sciences Pedagogical Education in Multilevel System [Text] / V.P. Solomin, I.I. Sokolova // Informative Bulletin №1-2 (22-23). - SPb.: Publishing House of RSPU n.a. A.I. Herzen, 2002. - P. 31-37.

5. Stankevich, P.V. Innovations in Natural Sciences Masters' Training [Text] / P.V. Stankevich // Science and School. - №2. — М., 2008. - P.5-7.

УДК 37.014.1 (075)
ББК 74.489.86я73

Берендеева Ирина Александровна

кандидат филологических наук
кафедра филологического образования

Тобольская государственная социально-педагогическая академия
им. Д.И.Менделеева
г.Тобольск

Berendeeva Irina Alexandrovna

Candidate of Philology
Chair of Philological Education
Tobolsk State Socio-Pedagogical Academy
named after D.I. Mendeleev
Tobolsk
irina_berendeeva@inbox.ru

**Опыт организации научно-исследовательской работы магистров
в области литературного образования в процессе обучения в вузе
The Experience of Masters' Research Work Organization
in Literary Education in the Course of Higher School Training**

В статье предлагается один из возможных вариантов организации научно-исследовательской работы студентов-магистрантов направления подготовки «Педагогическое образование», направленной как на развитие умений проектирования, выполнения и представления научно-исследовательской работы в области литературного образования, так и на обучение основам речевой коммуникации путем совершенствования навыков всех видов речевой деятельности: чтения, письма, слушания, устной речи, а также на овладение навыками работы в различных жанрах собственно научного и научно-информативного стилей речи.

The article offers one of the possible options for the masters' research work organization in the course of "Pedagogical Education" aimed at development of design abilities, performance and representation of research work in the field of literary education and at training the speech communication bases by improvement of all types of speech activity skills: reading, writing, listening, oral speech, as well as at mastering working skills in various genres of actually scientific and informative styles of speech.

Ключевые слова: магистр, научно-исследовательская работа магистров, литературное образование, педагогическое образование.

Key words: master, masters' research work, literary education, pedagogical education.

Научно-исследовательская работа – это один из основных и обязательных разделов основной образовательной программы магистратуры, предусмотренный ФГОС ВПО, направленный на формирование общекультурных и профес-



сиональных компетенций, в частности таких, как готовность использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач, самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки, способность к осуществлению процесса обучения в соответствии с образовательной программой и др.

Профиль подготовки «Литературное образование» в рамках направления подготовки магистров педагогического образования позволяет готовить специалистов, владеющих всеми необходимыми общекультурными, профессиональными и специальными компетенциями, необходимыми в будущей профессиональной деятельности учителя-словесника в условиях современного школьного образования. Процесс обучения магистра литературного образования должен быть ориентирован на формирование личности будущего учителя русского языка и литературы как специалиста высокой квалификации, который владеет методологией и методикой научного творчества, в том числе в области литературного образования, способен самостоятельно осуществлять научно-исследовательские проекты и руководить научно-исследовательским поиском учащихся школы. Формирование этих компетенций возможно осуществлять посредством качественной организации такого учебного курса, как «Научно-исследовательская работа в семестре», который осваивается в соответствии с системой понятий современной науки и образования и категорий литературоведения, в частности в связях с такими дисциплинами, как «Методология и методы научного исследования», «Современные проблемы науки и образования», «Современные проблемы филологического образования», «Компьютерные технологии в филологическом образовании», «Теория текста», «Теоретическая поэтика», «Эстетические основы литературы», «Научное источниковедение» и др.

В случае освоения данного курса в течение трех семестров, можно предложить его следующую структуру, обусловленную основными этапами в проведении научного исследования и теми целями и задачами, на выполнение которых ориентирован профиль подготовки магистра литературного образования: первый семестр изучения данной дисциплины и, соответственно, первый ее

раздел посвящается проектированию научно-исследовательской работы; второй – проведению научно-исследовательской работы; третий – завершению научно-исследовательской работы, подготовке ее текста к печати, публичной защите научно-исследовательской работы. Рассмотрим подробнее содержание каждого из указанных разделов.

Первый раздел курса «Научно-исследовательская работа в семестре» («Проектирование стратегии и тактики научно-исследовательской работы по литературе») может быть направлен на ознакомление магистрантов со спецификой научно-исследовательской работы и ее ролью в системе образования – как высшего, так и школьного, на рассмотрение филологии как области гуманитарных наук и методологии научного творчества в литературоведении. Одна из важнейших задач этого раздела дисциплины – познакомить магистрантов с первоначальным этапом организации и проведения научно-исследовательской работы, поэтому большое внимание в рамках данного раздела должно уделяться изучению научного аппарата исследовательской работы по литературе, а именно развитию практических навыков по формулировке научной проблемы, целей и задач, актуальности и новизны научного исследования, его объекта и предмета и т.д. В процессе занятий каждому магистранту необходимо не только теоретически усвоить специфику структурных компонентов введения научно-исследовательской работы, но и познакомиться с тематикой и общим содержанием научно-исследовательских работ в области литературоведения и, безусловно, обосновать формулировки компонентов введения собственного исследования по теме магистерской диссертации.

В рамках данного раздела магистрантам могут быть предложены для рассмотрения следующие вопросы: научно-исследовательская деятельность как специфический вид человеческой деятельности и ее ценностно-смысловая характеристика; роль научно-исследовательской деятельности в системе образования; выбор места в исследовательском мире; типы исследователей и типы открытий; «стили» научного мышления и специфика научного познания в эпоху постмодерна; научная парадигма исследователя-филолога; эвристическая на-



правленность методологии и основы дискурсивной эвристики; научное изучение как основная форма научной работы; общая схема хода научного исследования; специфика филологии как области гуманитарных наук; филология как объект исследований; содержание общепилологической подготовки; основные и вспомогательные дисциплины литературоведения, их терминологический аппарат; общие особенности научного исследования по филологии; специфика научного исследования в разных филологических науках; формы организации научного знания и средства научного исследования и практика их использования в исследовании по филологии; общелогические, теоретические и эмпирические методы познания и их применение в научном исследовании по филологии; организация процесса проведения научного исследования по филологии; разработка индивидуальной программы исследования; подходы к выработке представлений о структуре исследования; структурно-композиционная и сущностно-содержательная деятельность как два вида работы над магистерской диссертацией; подходы к структуризации основного содержания магистерской диссертации; технологии работы над текстом научного исследования; научный аппарат исследования; первичный сбор информации по теме научного исследования; основы библиографической эвристики; направления поиска источников по теме научного исследования; способы фиксации, формы регистрации и правила оформления «литературы вопроса»; использование информационных технологий в научно-исследовательской работе.

Второй раздел дисциплины («Проведение научно-исследовательской работы») может быть ориентирован на обеспечение магистрантов набором знаний и умений, позволяющих организовать продуктивную научно-исследовательскую работу по теме магистерского сочинения и сформировать коммуникативную компетенцию как одну из самых необходимых для осуществления профессиональной педагогической деятельности. С этой целью ряд занятий может быть посвящен совершенствованию набора таких практических умений и навыков, как чтение, слушание, говорение, письменная и устная речь. В частности, можно предложить следующие вопросы: чтение как вид речевой

деятельности, способы чтения и методика их освоения, способы устранения недостатков чтения; этапы и способы изучения научных публикаций; слушание как вид речевой деятельности, способы проверки и развития слуховой памяти, принципы эффективного слушания публичного выступления и конспектирования лекции, слушание в ситуации диалога, «правила» хорошего слушания; говорение как продуктивный вид речевой деятельности, уровни и критерии оценки культуры речи, коммуникативные качества речи, способы совершенствования навыков устной речи, специфика монолога и диалога как форм речевой коммуникации, виды монологической речи, основные условия успешного диалогового общения; письменная речь как самостоятельная речевая структура, способы совершенствования навыков письменной речи, технология подготовки научной статьи; языковая и стилистическая культура научно-исследовательской работы; научный и научно-информативный стили речи, академический этикет, описание и рассуждение как основные способы создания научного текста, методы логической организации научного текста, типы речи.

В результате изучения данного раздела дисциплины обучающиеся должны овладеть: различными способами чтения, фиксации прочитанной информации (такими, как аннотирование и конспектирование, составление тезисов и плана текста, цитирование и рецензирование, реферат, письменный отчет); методикой написания научной статьи по теме магистерского исследования; приобрести опыт подготовки устных монологических выступлений – с отчетом, с докладом, диалогического общения.

Третий раздел дисциплины («Проведение научно-исследовательской работы и оформление ее текста»), во-первых, нацеливает на рассмотрение специфики литературного образования в школе, его целей и задач, методологии и методики, поднимает вопросы, связанные с проблемами и перспективами школьного преподавания литературы. Предметом внимания здесь могут быть такие вопросы: специфика литературы как учебного предмета в системе школьного образования, его содержательно-структурные элементы, аксиологический статус, взаимосвязь с другими школьными предметами и областями научного зна-



ния, диалогизация литературного образования, современные концептуальные стратегии и педагогические технологии в системе школьного преподавания литературы. В результате магистранты должны демонстрировать знание содержания литературы как школьного предмета, методологии литературоведческого анализа, а также различных педагогических технологий и возможностей их использования в практике учителя-словесника.

Ряд занятий этого раздела дисциплины необходимо посвятить работе по завершению научного исследования и оформлению его текста. В этой связи возможно обращение к рассмотрению следующих вопросов: стили (способы, типы) изложения результатов научного исследования; методические приемы изложения научных материалов; жанровые формы представления результатов научного исследования и проблема научной популяризации результатов исследования; оформление библиографического списка и библиографических ссылок; оформление научно-исследовательской работы: основные правила набора текста и представления иллюстративного материала, правила рубрикации текста, правила формулирования и оформления заголовков, технико-орфографические правила представления отдельных видов текстового материала; мастерство публичного выступления: стратегия успеха.

Освоение курса «Научно-исследовательская работа в семестре», как и большинства других учебных дисциплин данного профиля, осуществляется через аудиторную и самостоятельную работу магистрантов. Учитывая специфику содержания дисциплины и ее цели и задачи, отметим, что наиболее эффективным способом организации аудиторной работы будет являться проведение практических занятий с использованием интерактивных и инновационных технологий обучения, что, в свою очередь, позволяет говорить о применении в процессе обучения магистрантов компетентностного подхода, на реализацию которого ориентирует ФГОС ВПО. Наш опыт организации данного учебного курса позволяет констатировать тот факт, что особенно продуктивными в проведении практических занятий по курсу «Научно-исследовательская работа в семестре» являются следующие образовательные технологии: научно-

методический семинар, групповая дискуссия, тематический диспут, научно-практическая конференция, Круглый стол, ролевая игра, коммуникативный практикум, тренинг, встреча с учителем-практиком, проектная технология, информационные технологии.

Так, для групповых дискуссий можно предложить такие темы: «Наука в жизни человека: “за” и “против”. Опыт жизни и деятельности выдающихся ученых-филологов», «Актуальные проблемы современного литературного образования в школе и пути их преодоления» и др.; для тематических диспутов – «Этические ценности и нормы в науке», «Наука в моей жизни», «Профессиональное самоопределение начинающего словесника» и др. Рассмотрение вопросов, связанных с методологией научного творчества и в частности методологией и методикой литературного образования, целесообразно проводить в форме научно-методических семинаров, Круглых столов, встреч с практикующими школьными педагогами. В форме научно-практических конференций могут проходить занятия, в рамках которых магистранты должны выступить с докладами по теме магистерской диссертации, отчетами о проделанной работе; ролевые игры могут быть организованы на занятиях, посвященных рассмотрению возможностей различных педагогических технологий в практике школьного преподавания литературы. Наиболее удобной и продуктивной технологией работы по совершенствованию навыков чтения, слушания, говорения является тренинговая. Отметим, что весьма обширный и полезный материал для развития речевой коммуникации представлен в работах О.Я.Гойхмана и Т.М.Надеиной [1]. Технологию коммуникативного практикума возможно использовать при рассмотрении, например, таких вопросов, как «Литературное образование и проблема читателя», «Литературное произведение в контексте филолого-педагогической деятельности», «Методология литературоведческого анализа текста» и др. Использование проектной технологии наиболее полезным видится при выполнении магистрантами курсового проекта, являющегося формой отчетности по изучаемой дисциплине. Современные информационные и коммуникационные технологии, начиная со ставшей уже традиционной мультимедийной презентации, позволяют использовать в обучении различные ресурсы, что способствует повышению мотивации и эффективности обучения.



тимедийной технологии до новых, пока еще не так часто внедряющихся в практику преподавания дисциплин гуманитарного профиля, таких как Живой Журнал, Онлайн Видеоконференция, геокешинг [2] и др., могут использоваться в самых разных учебных ситуациях: для визуализации фрагмента урока с использованием одной из современных педагогических технологий, при проведении тестирования и экспресс-опросов, для организации работы с электронными курсами и тренажерами (например, «Виртуальная эвристика»), базами данных, электронными библиотеками, трансляции научных конференций, установления диалогового общения со специалистами в изучаемой отрасли, для разработки авторских программ и т.д.

Известно, что для овладения профессией недостаточно посещения учебных занятий. Большую роль в профессиональной подготовке магистра играет самообразование, осуществляемое в том числе в ходе выполнения предусмотренной самостоятельной работы по курсу. Организация самостоятельной работы магистрантов по курсу «Научно-исследовательская работа в семестре» в самом общем смысле может быть направлена на развитие умений самостоятельно приобретать знания, осваивать их и применять на практике. Именно эти умения могут во многом обеспечить профессиональный рост и профессиональное мастерство. В структуре целостного педагогического процесса самостоятельная работа магистрантов складывается из их самостоятельной подготовки к аудиторным (практическим) занятиям и самостоятельной работы непосредственно в ходе самих занятий (самостоятельная фиксация нового материала, услышанного от педагога, товарищей), а также из самостоятельной внеаудиторной работы, которая может включать в себя следующие виды заданий: работа с учебной, справочной и исследовательской литературой; составление таблиц, схем, банка данных, методической копилки, мультимедийной презентации; составление тезисов, аннотаций, рецензий, отзывов, реферата; подготовка научных докладов и научных статей по теме магистерской диссертации.

Отметим, что предложенный в данной статье опыт организации дисциплины «Научно-исследовательская работа в семестре» позволяет достичь по-

ставленных целей по развитию компетенций профессиональной деятельности, к которой готовится выпускник, и в объеме, позволяющем сформировать соответствующие общекультурные и профессиональные компетенции.

Библиографический список

1. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация: учебник [Текст] / О.Я.Гойхман, Т.М.Надеина; под ред. проф. О.Я.Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 2003. – 272 с. (Серия «Высшее образование»)

2. Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

Bibliography

1. Goykhman, O.Ya. Speech Communication: Textbook [Text] / O.Ya. Goykhman, T.M. Nadeina; Ed. by Prof. O.Ya. Goykhman. – M.: INFRA-M, 2003. – 272 p. (Series “Higher Education”).

2. Polat, E.S. Modern Pedagogical and Informational Technologies in Education System: Study Guide for University Students [Text] / E.S.Polat, M.Yu.Bukharkina. – M.: “Academy” Publishing Centre, 2008. – 368 p.



УДК 74.031
ББК 51.3

Бутенко Наталья Валентиновна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра теории и методики дошкольного образования
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Butenko Natalia Valentinovna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of Theory and Methods of Preschool Education
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

natali-2058@mail.ru

Образовательное пространство музея искусств в развитии культурной личности в период детства

Educational Space of Art Museum in Cultural Identity Development During Childhood Period

В статье исследуется проблема использования образовательного пространства музея искусств в работе дошкольных учреждений. Рассматриваются современные музейные формы работы с детьми дошкольного возраста, способствующие развитию культурной личности в период детства.

The article examines the problem of using the educational space of Art Museum in infant schools. Modern museum forms of working with preschool children ensuring cultural personality development in childhood period are considered.

Ключевые слова: образовательное пространство, музей искусств, культурная личность, музейные педагогические технологии, дети дошкольного возраста

Key words: educational space, art museum, cultural personality, museum educational technology, preschool children.

Современное образование, выступающее сферой социокультурной практики личности, направлено на присвоение общественного опыта культуры, развёртывание сущностных сил и актуализацию потенциальных возможностей, способностей каждого человека. В изменяющихся исторических ситуациях, как отмечает Н. Л. Худякова [6, с. 17], социокультурная функция образования реализуется через процессы трансляции культуры и реализации культурных форм в изменяющихся исторических ситуациях, на новом материале социальных отношений. Социальные и экономические трансформации, изменяющие структурные и

содержательные характеристики культуры и образования способствуют созданию новых технологий образовательного процесса, влияющих на личностное сознание. По мнению Д. И. Фельдштейна [5, с. 3], «технико-технологический прогресс последних десятилетий XX в. жёстко сломал устойчивые рамки стандартных знаний, потребовав их углубления и расширения во всех сферах образовательного пространства; резко увеличилась дистанция между появлением новых знаний и возможностями их реального введения в образовательный процесс».

Музейному искусству во всём многообразии его содержания отводится важная роль в период дошкольного детства, когда начинает складываться тонкий, чувственный внутренний мир ребёнка, и модель картины мира отражается в эмоциональных представлениях, в произведениях искусства, что способствует созданию самого себя с помощью мира искусства.

Обоснование проблемы приобщения личности к музею в педагогике предпринималось многими исследователями (Г. М. Гогоберидзе, И. М. Косова, Н. А. Корф, П. Ф. Лесгафт, Е. Б. Медведева, Б. А. Столяров, М. Г. Чесняк и др.). Ведущий учёный в области отечественной музейной педагогики Б. А. Столяров [2, с. 6] отмечал, что в современное пространство жизни включаются различные формы визуальной массовой культуры (знания о мире, язык, коды, ценности повседневного бытия и т. п.) представляющие собой сумму созданных человеком зрительных артефактов и образов, отождествляющих его с окружающим миром.

Для образовательного процесса дошкольных учреждений культурный и художественно-эстетический потенциал музея искусств, основанный на уникальных коллекциях прошлого, представляет собой неиссякаемый источник знаний для детей дошкольного возраста. В современном дошкольном образовании, к сожалению, недостаточно используются резервы практического применения музейной педагогики, направленной на формирование творческого начала личности ребёнка и возможности



адаптироваться к окружающему миру культуры и искусства. Одной из целей современного образования выступает формирование у подрастающего поколения потребности в общении с культурными ценностями, их постижении и преумножении, что успешно реализуется в рамках музейной педагогики.

Исходными теоретическими положениями использования образовательного пространства музея искусств в развитии культурной личности детей дошкольного возраста явилась взаимосвязь направлений: *образование – культура – искусство – личность*. В настоящее время в обществе активно развивается процесс осмысления и оценки огромного культурного наследия, накопленного человечеством. Рассуждая о значении музея в жизни дошкольников, Л. В. Пантелеева [3, с. 42], указывала на то, что он является средством начального прикосновения с культурными ценностями человечества, общения с искусством и предметным миром, средством обогащения познавательного, эмоционально-образного, социально-нравственного и эстетического начал личности в их единстве. Помочь ребёнку *обрести себя в современной культуре – важнейшая педагогическая задача*, ведь именно в силах педагога познакомить дошкольника с тем особым способом познания мира и предъявления миру себя, каким является искусство. Произведения искусства воплощают в себе бесценный опыт этого познания и созидания: опыт человеческих чувств, идеалов, отношений и предпочтений. Так, ценностное отношение ребёнка к окружающему миру неразрывно связано с его самоопределением в мире культуры (Б. П. Юсупов, В. Б. Хозиев, Р. М. Чумичева и др.). Атмосфера эмоционального образного познания произведений искусств и предметного мира пробуждает активное, субъективно - окрашенное, ценностное и действенное отношение ребёнка к окружающему.

Использование музейного искусства как средства художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста способствует:

➤ передаче искусствоведческих знаний, ценностных ориентаций традиционного характера, накопленных многими поколениями:

- развитию эстетических чувств и способности чувственно воспринимать и переживать предметы окружающего мира (эмоциональный мир ребёнка);
- развитию художественно-эстетического сознания и мировосприятия (художественно-эстетическая мыследеятельность);
- развитию основ художественно - эстетических потребностей детей дошкольного возраста как активное отношение к художественным ценностям (в категории «бессознательное - рациональное»).

Уже в самом раннем детстве детей начинает интересовать предметный мир. Познание окружающего осуществляется путем накопления чувственных впечатлений от окружающих ребёнка предметов. Музей способен обогатить впечатления детей от совершенно новых, незнакомых предметов, которые ребёнок никогда не встречал, что необычайно расширяет кругозор и представление детей об окружающем мире. Дошкольники в раннем возрасте, не обладая способностью к абстрактному мышлению, в то же время очень восприимчивы к конкретике и проявляют большой интерес к детальному рассматриванию объектов. Приобщаясь к познавательной эстетической культуре людей через произведения искусства, ребёнок открывает для себя палитру чувств, обогащающих его отношения с окружающим миром, учиться переживать радость познания и красоты.

Характер образовательно-познавательной деятельности, которую можно вести с дошкольниками в условиях музея, достаточно разнообразен: от узнавания о существовании разных предметов до соотнесения этой информации с известными фактами. Кроме наблюдательности, музей развивает способность сопоставлять и сравнивать, предполагать, обобщать, сопереживать. В зарубежных музеях используют разнообразные формы познавательной деятельности с детьми: проанализируй, опиши, соотнеси с известным тебе, сравни и т. п. Отметим, что такая педагогическая стратегия не должна затенять воздействие самого экспоната, а только способствовать извлечению познавательной информации и её интеграции при осмотре музейных экспонатов.



Освоение дошкольником музейной культуры через эстетику, оживляемую личностными восприятиями, отношением, чувством, оценкой, прежде всего, должно быть творческим, но сверяемым с научно-культурными ориентирами, с современной литературой по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста. Принципиальными ориентирами для педагогов по ознакомлению дошкольников с музейным искусством должны стать:

- историчность и диалектичность в подходе к эстетическим и художественным явлениям;
- связь объективного и отражение его человеком;
- обращение ко всему художественно-эстетическому опыту человечества, в особенности к национальному искусству;
- взаимосвязь формы и содержания в восприятии, оценке, познании художественных явлений, положений гуманистической и художественной педагогики;
- передача необходимых понятий, умений, навыков и материальных действий с художественно – эстетическими объектами.

В процессе реализации культуротворческих и образовательных программ в пространстве музея основными *задачами педагога*, осуществляющего деятельность в образовательном пространстве музея искусств, как организатора и помощника в осуществлении сложных процессов и проектов, проводника детей в мир культуры, выступают следующие:

- научить ребёнка понимать историко-культурный контекст окружающих его вещей, то есть оценивать их с точки зрения развития культуры;
- формировать устойчивую потребность и навыки общения, взаимодействия с памятниками культуры и музеем;
- формировать толерантность, уважение к другим культурам, их понимание и принятие;
- создать у ребёнка целостное представление о картине мира в процессе общения с памятниками культуры и искусства;

- приобщать ребёнка к истории, как условию формирования культуры Отечества, и региональной культуре в условиях социокультурной музейной среды;

- воспитать творчески активного человека, способного осознавать свои и чужие эмоциональные проявления.

В модели музейно-педагогического процесса, разработанной Б. А. Столяровым [4, с. 98], были обозначены основные её структурные компоненты:

➤ составляющие музейно-педагогического процесса (музейная среда: здание музея, образовательное пространство музея, экспозиции и экспонаты, музейный педагог и зритель);

➤ методологическая основа музейно-педагогического процесса (диалог с памятником искусства, диалог с музейным педагогом, межличностный диалог участников педагогического процесса);

➤ основные формы музейно-педагогического процесса (лекция, экскурсия, занятие в музейной аудитории);

➤ принципы общения: *русоистский* (партнёрские отношения педагога и ребёнка с опорой на жизненный опыт); *интерактивный* (ребёнок запоминает только то, что делает); *комплексный* (задействованы каналы восприятия: чувственный, психомоторный, логико-аналитический); *свободный выбор содержания и форм* освоения приобщения к музейной культуре.

В образовательном пространстве музея апробируются эффективные *музейные педагогические технологии: игровые технологии, технология коллективных творческих дел, технологии проблемного и индивидуального обучения*. Одной из основных форм работы с детьми в пространстве музея является *музейное занятие*, сохраняющее преемственность с традиционными формами работы. Немецкий учёный Г. Фройденталь сформулировал совокупность *требований проведения занятий в музее*, актуальных и сегодня в музейной педагогике: *каждое посещение музея – это занятие*, и оно должно иметь учебную, воспитательную и развивающую цели; педагог и дети должны осознавать, что *посещение музея – не развлечение, а серьёзная работа*, и



поэтому к нему необходимо готовиться; посещать музей нужно только после *предварительной подготовки*; следует *отказаться от обзорных экскурсий*, «как безумно тяжёлых не только для сознания ребёнка, но и взрослого»; для экскурсионного показа *необходимо отбирать музейные экспонаты на основе возрастных интересов ребёнка*; итогом посещения музея должно быть *самостоятельное детское творчество* (рисунок, поделка, создание моделей и т. п.).

В образовательном пространстве музея искусств целесообразно использовать нетрадиционные формы (технологии) проведения занятий, которые применяются в музейной педагогике, относятся:

- интегрированные занятия, основанные на межпредметных связях;
- занятия в форме соревнований и игр, конкурсов-турниров, эстафет, викторин;
- занятия, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественных практиках: исследование, изобретательство, анализ первоисточников и т. п.;
- занятия на основе нетрадиционной организации и представлении образовательного материала: урок красоты, урок-презентация и др.;
- занятие с использованием элементов фантазии: урок-сказка, урок-сюрприз и т. п.

Подводя итоги, зафиксируем следующее. Художественно-эстетические впечатления периода детства остаются в памяти ребёнка на всю жизнь. Систематическое восприятие прекрасного в образовательном пространстве музея искусств способствуют формированию культурной личности ребёнка, которая проявляется в индивидуальности его художественного творчества; в развитии основ художественно-эстетического вкуса; способности самостоятельно оценивать произведения искусства, героев и явления окружающего мира. Работа с детьми дошкольного возраста в образовательном пространстве музея искусств как интеграция педагогического процесса должна органично вписываться в систему ежедневных проводимых педагогических

мероприятий, становится основой осуществления культурно-исторической идентификации, диалога времён, людей, и музейных предметов. Образовательное пространство музея искусств способствует приобщению ребёнка к культуре, которая формирует в его душе «значимость переживания увиденного» (Б. А. Столяров), что поможет в начальной школе не только освоить учебные предметы, но и будет способствовать налаживанию межличностной коммуникации.

Библиографический список

1. Методологические основания коммуникационных стратегий современного музея // Образовательная деятельность художественного музея. Труды Российского центра музейной педагогики и детского творчества. Выпуск VIII. СПб.:Гос. Русс. Музей, 2004. – С. 21-49.

2. Мы входим в мир прекрасного: образовательная программа и методические рекомендации для педагогов дошкольных образовательных учреждений, музейных педагогов и студентов [Текст] / авт. кол. А. М. Вербенец, Б. А. Столяров, А. В. Зуева, М. А. Зудина, О. А. Коршунова. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.

3. Пантелеева, Л. В. Музей и дети [Текст] / Л. В. Пантелеева. – М.: Карпуз, 2000. – 287с.

4. Столяров, Б. А. Музейная педагогика: история, теория, практика. М.: Высшая школа, 2004. - 216с.

5. Фельдштейн, Д. И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: В 2 т. [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Т. 2. – 456 с.

6. Худякова, Н. Л. Философия и развитие образования: учеб. пособие [Текст]: / Н. Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.

Bibliography

1. Feldstein, D.I. Psychology of Human Development As a Personality: Selected Works: In 2 Volumes [Text] / D.I. Feldstein. - Moscow: Publishing House of Moscow Psychological and Social Institute. - V. 2. - 456 p.

2. Khudiakova, N.L. Philosophy and Development of Education: Study Guide [Text] / N.L. Khudiakova. – Chelyabinsk: Publishing House of the AI-UMC "Education", 2009. – 230 p.

3. Methodological Bases of Communication Strategies of Modern Museums / / Educational Activities of Art Museum. Proceedings of the Russian Center for Museum Education and Children's Creativity. Issue VIII. - St. Petersburg.: State Russ. Museum, 2004. - P. 21-49.



4. Panteleeva, L.V. Museum and Children [Text] / L.V. Panteleeva. - Moscow: Karapuz, 2000. – 287 p.
5. Stolyarov, B.A. Museum Education: History, Theory, Practice. Moscow: Higher School, 2004. – 216 p.
6. We Enter the World of Beauty: Educational Program and Guidelines for Teachers of Preschool Educational Establishments, Museum Educators and Students [Text] / Coll. by A.M. Verbenets, B.A. Stolyarov, A.V. Zueva, M.A. Zudina, O.A. Korshunova. - St. Petersburg.: Peter, 2008. – 208 p.

УДК 37.015.3
ББК 74

Вершинина Лидия Васильевна

доктор педагогических наук,
профессор

заведующая кафедрой иностранных языков

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
г. Самара

Максимова Инна Евгеньевна

преподаватель

кафедра иностранных языков

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
г. Самара

Vershinina Lidiya Vasilevna

Doctor of Pedagogics,
Professor

Head of Foreign Languages Chair

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
Samara

Maximova Inna Evgenievna

Lecturer

Chair of Foreign Languages

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
Samara

lidver@yandex.ru

**К вопросу о выявлении критериев неблагополучия семьи для ребенка
младшего школьного возраста**

To the Question of Revealing the Criteria of Underperforming Families for Junior Schoolchildren

Статья содержит результаты научного исследования по проблеме выявления критериев неблагополучия семьи для ребенка младшего школьного возраста. Авторами определены критерии неблагополучия семьи для ребенка младшего школьного возраста, с учетом которых конкретизируется научное содержание понятия «неблагополучная для ребенка семья».

The article contains the scientific research results on revealing the criteria of underperforming families for junior schoolchildren. The authors determine the criteria of underperforming families for junior schoolchildren which help specificate the scientific content of such notion as « underperforming families for junior schoolchildren».

Ключевые слова: критерий, неблагополучная семья, ребенок младшего школьного возраста.

Key words: criterion, underperforming family, junior schoolchildren.



В научных исследованиях доказано исключительное влияние семьи на ребенка. Благополучие семьи служит источником силы развития личностных качеств, способностей и возможностей ребенка. Однако, как показывает анализ научной литературы (Т.В. Андреева, В.М. Целуйко, Т.И. Шульга и др.), в развитии современной российской семьи отмечаются негативные тенденции: снижение педагогического потенциала родителей, утрата семейных ценностей, увеличение числа неблагополучных союзов, в которых родители не исполняют должным образом своих обязанностей по воспитанию детей. Дети, живущие в таких семьях, усваивают негативную модель семейных отношений, неконструктивные жизненные установки родителей. В этой связи проблема семейного неблагополучия выходит за рамки собственно семьи и ее своевременное решение поможет изменить жизненный путь подрастающего поколения.

Значительный вклад в решение задач обучения и воспитания детей на этапе младшего школьного возраста вносит начальная школа. Именно школьные учителя, учителя начальных классов, призваны выявлять неблагополучные для ребенка семьи с тем, чтобы своевременно наладить взаимодействие трех заинтересованных в правильно организованном воспитательном процессе сторон: ребенка, его родителей (семьи) и школы.

Вместе с тем, проведенное нами исследование выявило, что в психологической, социологической, педагогической научной литературе нет однозначного толкования понятия «неблагополучная семья» и критериев неблагополучия семьи. Ряд авторов (И.Ф. Дементьева, Т.Н. Кухтевич, В.Д. Москаленко, Л.Я. Олиференко) в качестве ведущих признаков неблагополучия семьи выделяют нарушенную структуру и проблемы родителей. М.И. Буянов, рассматривая неблагополучную семью в контексте нарушений отношений «семья – ребенок», выделяет критерий «характер десоциализирующего влияния семьи на ребенка», В.М. Целуйко – «характер проявления неблагополучия на социальном уровне».

Опираясь на положения С.В. Ковалева о том, что семья представляет собой целостную систему, полноценное функционирование которой обеспечива-

ется реализацией социально-биологических (структура), хозяйственно-экономических (материальные условия), нравственных (преобладающие в семье ценности), психологических (межличностные отношения), эстетических (уровень педагогической культуры родителей) отношений, мы предположили, что основанием для выделения критериев неблагополучия семьи являются нарушения в каждой из вышеперечисленных областей отношений, в соответствии с которыми мы выявили следующие критерии неблагополучия семьи: «структурные дефекты семьи», «дефекты материально-бытового характера», «дефекты нравственных качеств личностей родителей», «дефекты психологических отношений в подсистеме родители – ребенок», «дефекты эстетических отношений» [7, с. 5].

Таким образом, рассмотрение института семьи с позиции системного подхода позволило нам, опираясь на выделенные критерии неблагополучия семьи, описать их содержательные характеристики (Рис. 1).

С целью выявления благополучия – неблагополучия семей по критерию «дефекты психологических отношений» в подсистеме «родители – ребенок» мы использовали анкету «Моя семья» Л.А. Головей, Е.Д. Рыбалко, которая позволяет диагностировать уровень взаимоотношений между родителями и детьми в семье с позиции ребенка: благополучный, менее благополучный, удовлетворительный, неблагополучный; изучить характер проявления (педагогически положительный – отрицательный) следующих факторов в семейном воспитании: «гибкость – авторитарность воспитательных установок»; «наличие – отсутствие воспитания самостоятельности, инициативы»; «положительное – безразличное (негативное) отношение к школе, учителям»; «гибкость – авторитарность методов воспитания»; «теплота – дистантность эмоциональных отношений»; «наличие – отсутствие взаимопомощи и общих занятий»; «общность – разрозненность интересов» [4, с. 620]. Результаты представлены в таблице 1.

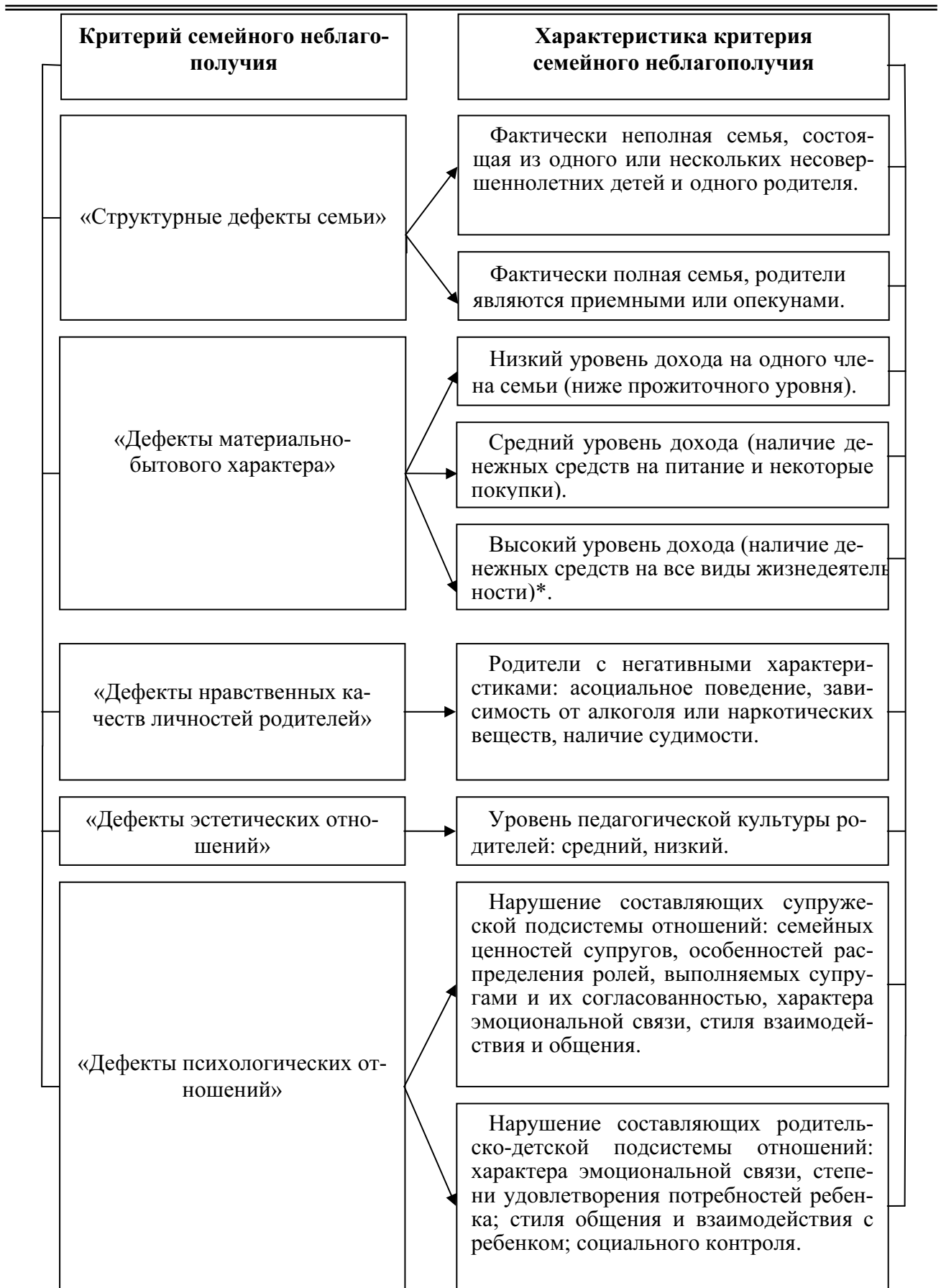


Рис. 1. Содержательные характеристики критериев неблагополучия семьи

*Высокий достаток часто не определяет степень благополучия семьи для ребенка

Диагностика уровней взаимоотношений в семье (N=238) (%)

Фактор	Уровень взаимоотношений в семье							
	Б (8,8)		МБ (43,7)		У (25,2)		Н (22,3)	
	Максимальное – минимальное значение по фактору							
	Max	Min	Max	Min	Max	Min	Max	Min
Количество семей								
Наличие – отсутствие взаимопомощи, общих занятий	95	-	31	-	2	10	-	34
Положительное – безразличное/ отрицательное отношение к школе, учителям	90	-	26	-	10	-	-	40
Гибкость – авторитарность методов воспитания	71	-	20	3	5	-	-	42
Наличие – отсутствие воспитания самостоятельности и инициативы	71	-	43	-	-	7	-	66
Теплота – дистантность эмоциональных отношений	71	-	34	-	-	8	-	23
Наличие – отсутствие общих интересов	48	-	46	-	-	7	-	38
Гибкость – авторитарность воспитательных установок	14	-	7	-	3	-	-	40

Где Б – благополучный уровень взаимоотношений, МБ – менее благополучный уровень взаимоотношений, У – удовлетворительный уровень взаимоотношений, НБ – неблагополучный уровень взаимоотношений; Max – положительное проявление фактора, Min – отрицательное проявление фактора.

В семьях, в которых зафиксирован благополучный уровень взаимоотношений, выявлены максимальные значения по всем факторам. Для большинства семей характерны «взаимопомощь и общие занятия», «положительное отношение к школе и учителям», «воспитание самостоятельности и инициативы», «гибкость методов воспитания», «теплые взаимоотношения и наличие общих интересов».

В семьях, в которых отмечается менее благополучный уровень взаимоотношений, преобладающим является максимальное значение по факторам и лишь в одном случае диагностируется наличие минимального («авторитарность методов воспитания»). У большинства семей отмечаются «общность интересов», «воспитание самостоятельности и инициативы», «теплота эмоциональных отношений», «взаимопомощь и общие занятия», «положительное отношение к школе и учителям», «гибкость методов воспитания».



В семьях, в которых уровень взаимоотношений рассматривается как удовлетворительный, фиксируются в равном соотношении максимальное и минимальное значения по вышеуказанным факторам. Исследованием установлено максимальное значение по следующим факторам: «положительное отношение к школе и учителям», «гибкость методов воспитания», «наличие взаимопомощи и общих занятий». Минимальное значение зафиксировано по следующим факторам: «отсутствие взаимопомощи и общих занятий», «дистантность эмоциональных отношений», «отсутствие общих интересов, воспитания самостоятельности и инициативы».

В семьях, в которых отмечается неблагополучный уровень взаимоотношений, отмечается минимальное значение по факторам. Для большинства семей характерно «отсутствие воспитания самостоятельности и инициативы», «авторитарность методов воспитания», «негативное отношение к школе и учителям», «разрозненность интересов», «отсутствие взаимопомощи и общих занятий», «дистантность эмоциональных отношений».

Установленное исследованием проявление максимального значения по факторам в семьях с менее благополучным уровнем взаимоотношений, позволило нам отнести данные семьи к категории скорее благополучных. Проявление в равном соотношении максимального и минимального значений по факторам в семьях с удовлетворительным уровнем взаимоотношений создает предпосылки для перехода данных семей из категории «пограничных» в категорию неблагополучных, поэтому семьи с удовлетворительным уровнем взаимоотношений мы отнесли к неблагополучным.

Для диагностирования благополучных – неблагополучных семей в соответствии с критерием «дефекты эстетических отношений» мы использовали анкету О.Л. Зверевой, А.Н. Ганичевой «Педагогическая культура семьи», которая позволяет выявить уровень педагогической культуры родителей: высокий (хорошая подготовка родителей в области педагогики и психологии, стремление пополнить свои знания); средний (психолого-педагогические знания родителей имеют отрывочный характер); низкий (в семье отсутствуют психолого-

педагогические знания, родители не стремятся пополнить свои знания) [6, с. 110].

С целью выявления благополучных – неблагополучных семей по критериям «структурные дефекты семьи» (полные – неполные семьи), «дефекты материально-бытового характера» (уровень материальной обеспеченности: высокий, средний, низкий), «дефекты нравственных качеств родителей» (наличие судимости, алко/наркозависимость) мы воспользовались данными, представленными учителями начальной школы.

Обобщив данные о характере проявления всех пяти критериев неблагополучия в семьях, мы представили результаты в сводной таблице 2.

Таблица 2

Проявляемость критериев неблагополучия в семьях (N=238) в (%)

Критерии неблагополучия семьи													
Структурные дефекты семьи		Дефекты материально-бытового характера (уровень материальной обеспеченности)			Дефекты эстетических отношений (уровень педагогической культуры родителей)			Дефекты психологических отношений (характер взаимоотношений в семье)				Дефекты нравственных качеств родителей (нарко/алкозависимость)	
П	НП	В	С	Н	В	С	Н	Б	МБ	У	НБ	НС	АЗ
78	22	22	45	33	9	44	47	9	44	25	22	-	2

Где П – полные семьи, НП – неполные семьи; В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень; Б – благополучный характер взаимоотношений, МБ – менее благополучный характер взаимоотношений, У – удовлетворительный характер взаимоотношений, НБ – неблагополучный характер взаимоотношений; НС – наличие судимости, АЗ - алкозависимость.

В результате анализа экспериментальных данных нами было выявлено 78% полных и 22% – неполных семей; 22% семей, уровень материальной обеспеченности которых характеризуется как высокий, 45% – средний, 33% – низкий; у 9% семей отмечен высокий уровень педагогической культуры, 44% – средний, 47% – низкий; 9% семей с благополучным характером взаимоотношений, 44% – с менее благополучным, 25% – с удовлетворительным, 22% – с неблагополучным, у 2% выборки семей зафиксирована алкозависимость.

Поскольку одной из задач нашего исследования, подлежащей особо пристальному рассмотрению, была выявить критерии неблагополучия семьи для ребенка младшего школьного возраста, мы составили сводную таблицу, опираясь на пять ранее нами выделенных критериев неблагополучия семьи, и представили полученные данные в таблице 3.



Таблица 3

Характер проявления критериев неблагополучия в семьях (N=238) (%)

Критерии неблагополучия семьи											
Структурные дефекты семьи (%)	Дефекты материально-бытового характера (уровень обеспеченности) (%)			Дефекты эстетических отношений (уровень педагогической культуры родителей) (%)			Дефекты психологических отношений (характер взаимоотношений в семье) (%)				Дефекты нравственных качеств родителей (алкозависимость)
	В (14)	С (36)	Н (28)	В (6)	С (37)	Н (35)	Б (6)	МБ (37)	У (17)	НБ (18)	
полная (78)											-
6	В			В			Б				-
7	В				С			МБ			-
1	В					Н			У		-
0,4	В					Н				НБ	-
29		С			С			МБ			-
6		С				Н			У		-
1		С				Н				НБ	-
1			Н		С			МБ			-
10			Н			Н			У		-
17			Н							НБ	-
неполная (22)	(8)	(9)	(4)	(3)	(7)	(11)	(3)	(7)	(7)	(4)	(2)
3	В			В			Б				-
5	В				С			МБ			-
0,4		С		В			Б				-
2		С			С			МБ			-
6		С				Н			У		-
1		С				Н				НБ	-
1			Н			Н			У		-
0,4			Н			Н			У		+
1			Н			Н				НБ	-
2			Н			Н				НБ	+

Где В – высокий уровень, С – средний уровень, Н – низкий уровень; Б – благополучный характер взаимоотношений, МБ – менее благополучный характер взаимоотношений, У – удовлетворительный характер взаимоотношений, НБ – неблагополучный характер взаимоотношений; +/- наличие – отсутствие алкозависимости.

Анализ экспериментальных данных о характере проявления критериев неблагополучия в семьях не выявил зависимости между критериями неблагополучия «структура семьи» и «материальная обеспеченность», «уровень педагогической культуры родителей», «характер взаимоотношений в семье». В полных и неполных семьях отмечается проявление высокого, среднего, низкого уровней материального достатка и педагогической культуры родителей, весь

спектр уровней взаимоотношений – благополучный, менее благополучный, удовлетворительный, неблагополучный.

Исследованием не выявлено зависимости между критериями неблагополучия «материальная обеспеченность» и «уровень педагогической культуры родителей», «характер взаимоотношений в семье». Для семей с высоким уровнем материальной обеспеченности характерно проявление высокого, среднего, низкого уровней педагогической культуры родителей, благополучного, менее благополучного, удовлетворительного, неблагополучного характера взаимоотношений.

Вместе с тем, экспериментальные данные выявили зависимость между критериями неблагополучия «уровень педагогической культуры семьи» и «характер взаимоотношений в семье». В семьях, в которых отмечен высокий показатель по данному критерию, зафиксирован благополучный уровень взаимоотношений, среднему показателю по критерию «уровень педагогической культуры семьи» соответствует менее благоприятный уровень взаимоотношений, низкому уровню педагогической культуры родителей – удовлетворительный и неблагополучный уровни взаимоотношений. Также выявлена зависимость между критериями неблагополучия «дефекты нравственных качеств родителей» и «характер взаимоотношений в семье». В семьях, в которых зафиксирована алкозависимость, отмечено проявление неблагополучного характера взаимоотношений.

Таким образом, результаты исследования позволили установить, что критерии «структурные дефекты семьи» и «дефекты материально-бытового характера» не характеризуют семью как благополучную – неблагополучную по отношению к ребенку младшего школьного возраста. Ведущими критериями неблагополучия семьи для ребенка младшего школьного возраста являются «дефекты нравственных качеств личностей родителей», «дефекты эстетических отношений», «дефекты психологических отношений» в подсистеме «родители – ребенок». Выявленные нами критерии неблагополучия семьи для ребенка младшего школьного возраста позволили конкретизировать содержание поня-



тия «неблагополучная для ребенка семья», под которым мы понимаем семью, характеризующуюся нарушениями системы межличностных отношений в подсистеме «родители – ребенок» (психологическая деформация), асоциальными установками (нравственная деформация), низким уровнем педагогической культуры (эстетическая деформация), которые (нарушения) проявляются в виде «неправильных» форм воспитания или в отсутствии его как такового, оказывают прямое или косвенное негативное влияние на развитие личностных качеств ребенка.

Библиографический список

1. Андреева, Т.В. Психология семьи: Учеб. пособие [Текст] / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2007. – 384 с.
2. Букин, В.Г. Неблагополучие семьи как социальная проблема [Текст] / В.Г. Букин. – Саратов, 2007. – 222 с.
3. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: Книга для учителей и родителей [Текст] / М.И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
4. Головей, Л.А., Рыбалко, Е.Д. Практикум по возрастной психологии [Текст] / Л.А. Головей, Е.Д. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
5. Зверева, О.Л., Ганичева, А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебное пособие для высших учебных заведений [Текст] / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М.: Академия, 2000. – 157 с.
6. Ковалев, С.В. Психология семейных отношений [Текст] / С.В. Ковалев. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
7. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей [Текст] / В.М. Целуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 272 с.
8. Шульга, Т.И. Работа с неблагополучной семьей: Учеб. пособие [Текст] / Т.И. Шульга. – М.: Дрофа, 2005. – 254 с.

Bibliography

1. Andreeva, T.V. Psychology of Family: Study Guide [Text] / T.V. Andreeva. – SPb.: Rech, 2007. – 384 p.
2. Bukin, V.G. Ill-Being of Family as a Social Problem [Text] / V.G. Bukin. – Saratov, 2007. – 222 p.
3. Buynov, M.I. The Child from Underperforming Family: The Notes of Children's Psychiatrist: Textbook for Teachers and Parents [Text] / M.I. Buynov. – M.: Education, 1988. – 207 p.
4. Golovey, L.A., Rybalko, E.D. Practical Work of Age Psychology [Text] / L.A. Golovey, E.D. Rybalko. – SPb.: Rech, 2002. – 694 p.

5. Kovalev, S.V. Psychology of Family Relations [Text] / S.V. Kovalev. – M.: Pedagogy, 1987. – 160 p.
6. Shulga, T.I. Working with Underperforming Family: Study Guide [Text] / T.I. Shulga. – M.: Drofa, 2005. – 254 p.
7. Tseluyko, V.M. Psychology of Underperforming Family: Textbook for Teachers and Parents [Text] / V.M. Tseluyko. – M.: VLADOS-PRESS, 2005. – 272 p.
8. Zvereva, O.L., Ganicheva, A.N. Family Pedagogy and Home Upbringing: Study Guide for Higher Educational Institutions [Text] / O.L. Zvereva, A.N. Ganicheva. – M.: Academy. 2000. – 157 p.



УДК 378
ББК 74.480.8

Возгова Зинаида Владимировна

кандидат педагогических наук,

доцент

Институт дополнительного профессионального образования

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Vozgova Zinaida Vladimirovna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Supplementary Professional Education Institute

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

vozgovazv@cspu.ru

**Инновационные ресурсы дистанционных образовательных технологий в
тьюторском сопровождении курсов непрерывного повышения квалифи-
кации**

**Innovative Resources of Distance Learning in Tutoring Assistance During Life-
Long Professional Development Courses**

В статье обосновывается необходимость тьюторского сопровождения слушателей дистанционных курсов непрерывного повышения квалификации; описаны структура и особенности программы.

The article deals with the adoption of tutoring assistance during the process of distance courses of life-long professional development; the structure and the peculiarities of the given programme are described.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, дистанционное тьюторское сопровождение, дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, непрерывное повышение квалификации.

Key words: tutoring assistance, on-line tutoring, distance learning, distance learning techniques, life-long professional development.

В условиях модернизации национальной системы образования актуализируется проблема разработки и реализации стратегии и тактики инновационного развития системы дополнительного профессионального образования с учетом ее региональной специфики. Модернизация системы педагогического образования и повышения квалификации должна способствовать качественно обновлению педагогического корпуса, формированию механизмов опережающего обновления содержания образования, созданию высокотехнологичной образовательной среды.

Актуальность введения тьюторства обосновывается необходимостью формирования гибкой системы непрерывного профессионального образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации. Именно задача использования всего возможного потенциала непрерывного образования и построения современным слушателем собственной индивидуальной образовательной программы требует от учреждения дополнительного профессионального образования *тьюторского сопровождения* курсов повышения квалификации и профессиональной подготовки педагогических и научно-педагогических кадров.

По данным опроса педагогических работников и студентов педагогических специальностей, проведенного в 2008 г. Межрегиональной тьюторской ассоциацией, потребность в тьюторстве очень высока [2]. Тьютор как педагог, консультант и организатор/менеджер обладает специальными средствами для сопровождения слушателей. Тьюторанты, реализуя свой личный заказ через построение индивидуальных образовательных программ, вынуждены выходить за пределы базовых стандартных программ повышения квалификации и использовать возможности дистанционного образования.

Феномен тьюторства тесно связан с историей университетов Великобритании XIV века. С этого времени под *тьюторством* понимают сложившуюся форму университетского наставничества. В Оксфорде и Кембридже тьюторы до сих пор занимают важное положение в учебной и воспитательной работе, являясь штатной единицей. Считается, что студент формируется как специалист только в условиях так называемого тесного академического сообщества, где существует обратная связь между студентом и преподавателем, и всем профессорско-преподавательским составом, а тьютор выступает связующим звеном, обеспечивающим целостность академического образования.

В США принятие Государственного закона 107-110 (акт «Ни одного отстающего ребенка» - nochildleftbehind.ed.gov; www.tutorforkids.org) в 2001 г., разработанного с целью предоставления дополнительных образовательных ус-



луг посредством программы «Общественные учебные центры XXI века», в результате стал первым шагом к становлению института тьюторства. В общем, по мнению Э.Гордона, Р.Моргана и др. [1], тьюторство предлагает мощную технику для улучшения научения широкой выборки учащихся в разных областях знания. Национальное исследование, проведенное Э. Гордоном, выделило четыре основных вариантов тьюторства:

- профессиональные тьюторы (учителя, занимающиеся индивидуализированным обучением в свободное от школы время или летом);
- общественные тьюторы-волонтеры и /или менторы, проявляющие личный интерес к долгосрочному развитию обучаемого;
- взрослые школьные тьюторы-волонтеры, осуществляющие помощь обучаемому после занятий как в выполнении домашних заданий, так и в коррекции в учении (индивидуально и в небольших группах);
- студенческое тьюторство сверстников или межвозрастное тьюторство, обеспечивающие избыточное научение и улучшенную самооценку посредством помощи своих сверстников или более старших учащихся [1].

В России тьюторство долгое время было малоизвестно, так как отечественная система образования ассимилировала идею университетов значительно позднее, ориентируясь преимущественно на немецкую модель университетского образования, хотя отдельные прецеденты отечественной тьюторской практики были (система гувернерства, «туторы» Лицея памяти Цесаревича Николая Александровича, отдельные педагоги, исповедовавшие принципы свободного развития личности, признававшие «самость» и др.).

В настоящий момент продолжается становление полного цикла воспроизводства профессии тьютор, включающего в себя подготовку, переподготовку и повышение квалификации:

- разработка и утверждение профессионального стандарта тьюторской деятельности;

- разработка и внедрение в образовательную практику образовательного стандарта подготовки тьюторов в образовательных учреждениях ВПО и ДПО;
- профессиональная образовательная подготовка тьюторов в образовательных учреждениях ВПО и ДПО;
- процедура оценки и сертификации профессиональных тьюторских квалификаций.

Согласно сайту thetutor.ru на сегодняшний день получили официальный статус следующие программы повышения квалификации: «Технологическая школа тьюторства: инструменты реализации принципа индивидуализации образовательного процесса» (Кобыща Е.И., г. Москва); «Тьюторское сопровождение введения и реализации ФГОС общего образования» (Балагина Е.В., г. Архангельск). Межрегиональная тьюторская ассоциация, ФГАУ Федеральный институт развития образования выносят на внешнюю общественную экспертизу проект профессионального стандарта «Тьюторское сопровождение индивидуальной образовательной программы (ИОП)» (от 07.03.2012 г.).

На сегодняшний день в России наиболее полно представлены две практики тьюторства:

- тьюторство в дистанционном обучении;
- тьюторство как сопровождение индивидуальных образовательных программ.

Тьюторство в дистанционном образовании продуктивно использует технологии индивидуального консалтинга, наработанные университетской системой Великобритании. Тьютор организует эффективное изучение курса, проводит семинары и консультирует студентов, проверяет и комментирует письменные задания. Задачи тьютора в дистанционном обучении:

- оказывать помощь в достижении наилучшего образовательного результата;



- следить за ходом обучения;
- отслеживать «обратную связь» по выполненным заданиям;
- проводить групповые тьюториалы (консультации);
- консультировать и поддерживать индивидуально;
- поддерживать в слушателе заинтересованность в обучении на протяжении всего курса;
- предоставить возможность постоянной электронной связи студента, тьютора и преподавателя.

В ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» началась подготовка магистров по инновационным образовательным программам: «Тьютор в образовании», «Тьютор по здоровьесбережению», «Психология тьюторства», «Тьюторство в образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья». Челябинский государственный педагогический университет стал третьим в стране, готовящим педагогов (магистров) с тьюторской компетентностью.

Институт дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВПО «ЧГПУ» разработал программу повышения квалификации профессорско-преподавательского состава «Инновационные ресурсы дистанционных образовательных технологий в тьюторском сопровождении слушателей непрерывного повышения квалификации» (Л.И. Дудина, А.А.Богатырев, З.В. Возгова). Цель данной программы заключается в подготовке высококвалифицированных и востребованных научно-педагогических работников для тьюторского сопровождения непрерывного повышения квалификации в вузе с применением дистанционных образовательных технологий (далее ДОТ).

Задачи программы повышения квалификации включают:

- 1) повышение профессиональной компетентности преподавателя вуза в тьюторском сопровождении слушателей непрерывного повышения квалификации;

- 2) применение информационно-коммуникационных технологий в процессе непрерывного повышения квалификации на основе современных методик, технологий и форм дистанционного обучения;
- 3) конструирование и реализация алгоритма тьюторского сопровождения слушателей непрерывного повышения квалификации с применением ДОТ;
- 4) формирование *индивидуальной образовательной траектории* как одного из основных механизмов удовлетворения образовательных запросов слушателей непрерывного повышения квалификации;
- 5) разработка и защита участниками собственных проектов с применением ДОТ.

Рассмотрим перечень дисциплин и разделы программы «Инновационные ресурсы дистанционных образовательных технологий в тьюторском сопровождении слушателей непрерывного повышения квалификации»:

Модуль 1. Государственная образовательная политика

Тема 1.1. Место, роль и задачи системы непрерывного профессионального образования.

Тема 1. 2. Документы Минобрнауки, Рособрнадзора и других органов власти в области тьюториала и ДОТ.

Тема 1. 3. Мировые стандарты в дистанционном образовании.

Модуль 2. Концептуальные основы применения ДОТ в системе непрерывного профессионального образования.

Тема 2.1. Теоретические аспекты использования информационно-коммуникационных технологий при дистанционном обучении.

Тема 2.2. Сущность подготовки учебного материала с использованием ДОТ.

Модуль 3. Специфика профессиональной тьюторской деятельности.

Тема 3.1. Современные практики тьюторства.

Тема 3.2. Тьюторская модель в системе непрерывного повышения квалификации.

Модуль 4. ДОТ в тьюторском сопровождении слушателей курсов повышения квалификации



Тема 4.1. Методики и технологии дистанционного обучения.

Тема 4.2. Создание и оформление материалов с применением ДОТ в соответствии с современными стандартами.

Тема 4.3. Специфика подготовки учебных материалов с применением ДОТ.

Тема 4.4. Основные формы тьюторского сопровождения и алгоритм его реализации.

Модуль 5. Реализация алгоритма тьюторского сопровождения слушателей курсов повышения квалификации с применением ДОТ.

Тема 5.1. Проведение вебинара, виртуального on и off-line занятия по занесенному курсу в Систему Дистанционного Обучения.

Тема 5.2. Организация тьюторского сопровождения слушателей системы повышения квалификации (индивидуальные и групповые тьюториалы).

Тема 5.3. Моделирование деятельности тьютора как организатора процесса повышения квалификации с использованием ДОТ.

Формы организации учебного процесса: лекции, деловая игра, проектный семинар, кейс-технологии, дискуссия, мастер-класс, индивидуальная практическая работа, индивидуальные консультации, портфолио, тренинг, вебинар, интеллект-карта, педагогическая рефлексия.

Форма итогового контроля: защита индивидуального итогового проекта, проведение вебинара, виртуального on и off-line занятия по занесенному курсу в Систему Дистанционного Обучения.

Тематика практических занятий представлена следующим образом:

1. Практические аспекты использования ИКТ при дистанционном обучении.
2. Специфика подготовки учебного материала с применением ДОТ.
3. Современные практики тьюторства.
4. Тьюторская модель в системе непрерывного повышения квалификации.
5. Методики и технологии дистанционного обучения.
6. Создание и оформление материалов с применением ДОТ в соответствии с современными стандартами.
7. Специфика подготовки учебных материалов с применением ДОТ.

8. Основные формы тьюторского сопровождения и алгоритм его реализации.
9. Проведение вебинара, виртуального on и off-line занятия по занесенному курсу в Систему Дистанционного Обучения.
10. Организация тьюторского сопровождения слушателей системы повышения квалификации (индивидуальные и групповые тьюториалы).
11. Моделирование деятельности тьютора как организатора процесса повышения квалификации с использованием ДОТ

Рассмотрим роли тьютора в системе дистанционных образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Челябинского государственного педагогического университета». Тьютор ведет учебный процесс в дистанционной форме и выполняет в зависимости от текущей задачи функции преподавателя, консультанта и организатора/менеджера учебного процесса.

Как преподаватель, ведущий учебный процесс, тьютор:

- Проводит дистанционные и on-line занятия по утвержденному директором ИДПО расписанию в режиме реального времени;
- Иницирует контакт с виртуальной аудиторией в начале занятия, объявляет задачи занятия и план его проведения, приглашает слушателей к общению в программе для on-line взаимодействия;
- Разрабатывает учебно-методическое обеспечение курса, при этом, все файлы, используемые во время занятий, должны быть сохранены в популярных форматах, во избежание трудностей с их использованием слушателями. В случае специфических форматов файлов тьютор-преподаватель должен в комментариях к занятию указать специализированное программное обеспечение (название программного обеспечения, ссылку для скачивания данного программного обеспечения), с помощью которого обучающийся сможет ознакомиться с занятием.
- Учитывает, что on-line занятие должно включать в себя помимо теоретической (объяснительно-иллюстрационной) части, практическую



часть и контроль результатов. В качестве контроля результатов могут быть использованы специальные вопросы, ответ на которые слушатель может отправить в виде текста, файла, нескольких файлов;

- Осуществляет мониторинг учебного процесса для контроля качества образования обучающегося. Результаты тестирования по курсу оформляются в зачетные ведомости.

Как консультант, тьютор выполняет следующие функции:

- Знакомит с основными информационными ресурсами ЧГПУ: портал Системы дистанционных образовательных технологий (СДОТ), клиент рейтинговой системы, система для организации on-line занятий.
- Составляет график off-line консультаций по самостоятельной работе со слушателями и размещает его на портале дистанционного обучения.
- Проводит консультации в режиме off-line на портале дистанционного обучения, используя обсуждения, форум и электронную почту. Если этих средств недостаточно, то тьютор-консультант вправе использовать и другие программы для on-line общения.
- Проводит групповую консультацию перед зачетом/экзаменом в режиме on-line.
- Предоставляет слушателям необходимую и достаточную информацию по курсам (передача информации);
- Оказывает помощь обучающимся в приобретении умений и навыков, а также создает условия для изменения модели мышления.
- Комментирует дискуссии, проверяет письменные работы, готовит комментарии к вопросам для электронного тестирования, создает объявления, выражает участникам поддержку и одобрение, обнародует лучшие работы, рассылает анонсы и напоминания, обращается индивидуально к отдельным слушателям.

Как организатор, тьютор выполняет следующие функции:

- Разрабатывает материалы для рекламной компании будущих дистанционных курсов (информационные письма, объявления, рассылки и т.д.);
- Осуществляет набор и формирование групп слушателей курсов;
- Проводит консультирование тьюторов-преподавателей по работе с информационными ресурсами ЧГПУ;
- Выкладывает ссылки на виртуальные комнаты преподавателей на портале дистанционного обучения и расписание on-line занятий до начала курсов;
- Оформляет заявку на аудиторию для проведения on-line занятий, а также оповещает слушателей об изменениях сроков on-line занятий;
- Контролируют выполнение учебной нагрузки тьюторов-преподавателей с использованием дистанционных технологий, посредством посещения виртуальной on-line комнаты преподавателя, а также отслеживания активности работы преподавателя при проведении off-line консультаций.
- Проводит торжественное мероприятие с директором ИДПО on-line встреча, с целью выявления степени удовлетворенности потребителей оказанных образовательных услуг;
- Проводит текущий контроль успеваемости, а также отдельные виды промежуточной аттестации слушателей;

Таким образом, подводя итог о деятельности тьютора в системе дополнительного профессионального образования, необходимо выделить следующие умения:

- уметь строить образовательный процесс на основе информационно-коммуникационных технологий;
- обладать навыками проведения занятий в интенсивной форме, используя эффективные технологии обучения; организовывать работу в малых группах;



- уметь организовать научно-методическую экспертизу образовательных ресурсов;
- обладать навыками оперативного удовлетворения потребностей педагогов образовательного, информационного, аналитического, научного, методического и технологического характера;
- иметь опыт работы в организации учебного процесса, основанной на модульной технологии.

В целом можно констатировать, что на сегодняшний день созданы нормативные условия для введения тьюторского сопровождения в образовательный процесс (введена должность, имеются квалификационные характеристики). Тьюторское сопровождение дистанционных курсов повышения квалификации и профессиональной подготовки помогает использовать весь возможный потенциал непрерывного образования и выстроить современным слушателем собственной индивидуальной образовательной программы.

Библиографический список

1. Гордон Э. Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся [Текст]/ Эдвард Гордон, Рональд Морган, Чарльз О'Мэлли, Джудит Понтиселл; пер. с англ. под науч. ред. С.Ф. Сироткина, М.Л. Мельниковой. – Ижевск: ERGO, 2010. – 332 с.
2. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор» [Текст]. – М.-Тверь: «СФК-офис». – 246 с.
3. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров [Текст]: моногр./В.В.Латюшин, В.В.Базелюк, Р.С.Димухаметов, Л.И.Дудина. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 189 с.
4. Проект Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=25968(дата обращения: 1.03.13).

Bibliography

1. Conceptual Bases for Development and Implementation of the Multi-Level Life-Long Professional Development System of Professional Personnel [Text]: Monograph / V.V.Latyushin, V.V.Bazelyuk, R.S.Dimukhametov, L.I.Dudina. – Chelyabinsk: “REKPOL” Publishing House, 2009. – 189 p.
2. Gordon, E. The Tutoring Revolution: Applying Research for Best Practices, Policy Implications, and Student Achievement [Text] / Edward E. Gordon,

Ronald R. Morgan, Charles J. O'Malley, Judith Ponticell – Izhevsk: ERGO, 2010. – 332 p.

3. Kovalyova, T.M. Profession of a Tutor [Text] / T. Kovalyova, E. Kobisha, S. Popova, A. Terov, M. Cheredilina. – Moscow-Tver: «SFK-Office». – 246 p.

4. Project of the Russian Federation State Programme “Development of Education” for 2013-2020 [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=22&sid=25968 (11.03.13).



УДК 37.01

ББК 74.00

Егорова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин
филиал ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Чистополь

Egorova Yulia Aleksandrovna

Candidate of Pedagogics,

Assistance Professor

Chair of Humanities and Socio-Economic Subjects
Branch of Kazan (Volga Region) Federal University
Chistopol

egorovaulia@mail.ru

**Способность к целеполаганию как деятельностная и педагогическая
категория: сущность, функции, структура, уровни развития
Ability to Goal-Setting As Activity and Pedagogical Category:
Nature, Functions, Structure, Development Levels**

В статье анализируется способность к целеполаганию как деятельностная и педагогическая категория. Раскрываются сущность, функции, структура и уровни развития способности к целеполаганию. Выявленные параметры целесообразно использовать в качестве информационной основы для диагностики уровня развития способности к целеполаганию у субъектов образовательного процесса и разработки системы обучения целеполаганию.

The article analyzes the ability to the goal-setting as activity and pedagogical category. The nature, functions, structure and development levels of the ability to the goal-setting are revealed. The revealed parameters are expediently to use as an information basis for the diagnostics of the development level of the ability to the goal-setting in educational process subjects and working out the system of the goal-setting teaching.

Ключевые слова: способность, способность к целеполаганию, сущность способности к целеполаганию, функции способности к целеполаганию, структура способности к целеполаганию, уровни развития способности к целеполаганию, дидактическое целеполагание.

Key words: ability, ability to the goal-setting, nature of ability to the goal-setting, functions of ability to the goal-setting, structure of ability to the goal-setting, development levels of the ability to the goal-setting, didactic goal-setting.

Способность ставить перед собой цели и разрабатывать планы для их достижения – важнейшие навыки успешного человека (Б. Трейси) [12, с. 197]. Однако, в реальной практике образовательного процесса установлено неоптимальное состояние развития способности к целеполаганию у его субъектов (ру-

ководителей, педагогов, обучающихся) [1,4], одной из причин которого является отсутствие специального обучения целеполаганию: «Ни учителя, ни преподавателя высшей школы никто специально не обучает грамотной постановке цели для ученика» (Н.П. Ансимова) [1, с. 6]. Следовательно, систему обучения целеполагания необходимо разработать, предварительно уточнив параметры способности к целеполаганию как деятельностной и педагогической категории: его суть, функции, структуру, уровни развития. Это - цель данной статьи.

Представления о сути **способности** содержатся в трудах В.Д. Шадрикова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьева, В.В. Нурковой, Н.Б. Березанской, А.Н. Леонтьева, Н.С. Лейтеса, А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, Т.И. Артемьевой и др. Способность – это психологические особенности индивида, заключающие в себе потенциал успешного выполнения определенных видов деятельности [6, с. 39].

Ряд авторов определяет целеполагание как способность.

По мнению В.А. Архипова, целеполагание – это способность личности к постановке целей и получению планируемого результата, единство мотивов и средств, образующееся при оценке способов удовлетворения соответствующей потребности и имеющее ценностно-рациональную природу [2, с. 36]. В.Д. Шадриков рассматривает целеполагание в качестве компонента функциональной системы способностей, как ведущий этап формирования психологической системы деятельности [6, с. 44].

Способность к целеполаганию изучалась рядом авторов (Близнецовой О.И., Воробьевой И.Н., Дмитриевой И.А. и др.).

И.Н. Воробьева определила способность к целеполаганию как интегративную, самоорганизующуюся, открытую *систему личностных качеств, свойств и особенностей*, обеспечивающих возможность осуществления и степень успешности процесса целеполагания [4, с. 54].

О.И. Близнецова [3] рассматривает способность к целеполаганию как *ключевую компетентность* в профессиональной подготовке студентов. Под компетентностью И.А. Зимняя понимает актуальное, формируемое личное ка-



чество как основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную характеристику человека. При этом «ключевая компетентность представляет собой единую социально-профессиональную компетентность как целостный результат профессионального образования» [7].

По мнению И.А. Дмитриевой, способность к целеполаганию представляет собой *совокупность психологических особенностей*, способствующих постановке реализуемых целей [6, с. 6]. Целеполагание - способность, которая формируется на основе задатков и развивается в соответствующих условиях (в ходе деятельности, обучения, тренинга) [6, с. 41].

Согласно Н.П. Кириленко, **умение дидактического целеполагания** - это *система целенаправленных и взаимосвязанных действий педагога*, обеспечивающих эффективную постановку целей учебного процесса (дидактических целей) [10, с. 34,55].

По мнению Т.П. Ильевич, способность педагога ставить цели и использовать их в построении педагогического процесса зависит от его умений владеть механизмами целеполагания, определять виды и структуры целей [9, с. 18,19].

Н.Л. Гумерова считает, что способность к осуществлению осознанного целеполагания во многом зависит от богатства того опыта, который приобретается студентами в учебной деятельности в вузе. Это обусловлено возможностью студентов проявить себя как личность в процессе постановки и реализации цели в учебной деятельности. Студенческий возраст обладает глубокими потенциальными возможностями для развития профессионального целеполагания, исходя из социально-экономических проблем общества [5, с. 16].

Сущностные характеристики способности к целеполаганию

Согласно И.Н. Воробьевой, способность к целеполаганию:

- является базовой по отношению ко всем остальным способностям, так как целеполагание является компонентом любой деятельности, и, следовательно, любая деятельность не может быть успешной без развитой способности к целеполаганию [4, с. 54];

- на различных уровнях построения человеческой деятельности обеспечивает эффективное разрешение неопределенности в условиях множественности альтернатив [4, с. 54];

- обеспечивает порождение и выбор целей вне зависимости от их масштаба, направленности, характера, сферы и т.п. [4, с. 54];

- характеризует человека как субъекта деятельности и является одним из компонентов - показателей субъектности как интегральной способности выстраивать жизнь в соответствии с собственными целями и ценностями [4, с. 54];

- определяет эффективность построения индивидуальной траектории жизнедеятельности [4, с. 55].

Функции способности к целеполаганию

И.Н. Воробьева выделила три функции способности к целеполаганию: регуляторную, проектировочную и побудительную [4, с. 52].

В общем плане *регуляторная функция* способности к целеполаганию в отношении деятельности проявляется в том, что индивид, строя свою деятельность соответственно логике заданных ею целей, приходит к собственным, «новым» целям, тем самым не только достигая нового результата в деятельности, но и продвигаясь по жизненному пути [4, с. 51].

И.Н. Воробьевой рассмотрены отдельные аспекты регуляторной функции способности к целеполаганию.

Т.И. Артемьева подчеркивала, что регуляторная функция способностей индивида в целом выражается в постановке им целей, планировании последующей деятельности и т.д. При этом качество регуляции деятельности индивидом (постановка целей, стратегия и т.д.) определяется соотношением возможностей индивида и требований, которые предъявляются деятельностью [4, с. 52].

Способный индивид полно и своевременно, в определенной степени до начала деятельности, выявляет свои возможности для ее совершения, осуществляя психологическую операцию соотнесения своих возможностей с условиями осуществления предстоящей деятельности. Результатом этой операции является постановка цели, определение средств для ее достижения и т.д. [4, с. 52].



В рамках способности к целеполаганию эффективность операции соотнесения возможностей с условиями деятельности определяется, с одной стороны, высоким уровнем способности прорабатывать образ цели, процесс ее достижения и последствия ее реализации, а с другой стороны, - гибкостью в постановке целей, то есть способностью изменять цели деятельности в соответствии с изменяющимися обстоятельствами [4, с. 52].

Кроме *регуляторной функции* способность к целеполаганию выполняет *проектировочную функцию*, обеспечивая субъекту «опережающее отражение» его жизненного пути, создание «моделей потребного будущего», в форме непрерывного предвосхищения новой, опережения последующей и преобразования уже сложившейся деятельности, и *побудительную функцию*, обеспечивая человеку выход за пределы самого себя, преодоление своих границ и непрерывное саморазвитие [4, с. 52].

Проектировочная функция способности к целеполаганию обеспечивается *стратегичностью*, то есть способностью планировать свое будущее, определять главное направление жизненного пути, видеть перспективу своего развития, и *реалистичностью*, то есть способностью соотносить уровень сложности поставленной цели и вероятность ее достижения [4, с. 53].

Побудительная функция способности к целеполаганию обеспечивается самостоятельностью в постановке и выборе целей, то есть способностью самостоятельно ставить и выбирать цели, и настойчивостью при достижении целей, то есть способностью к волевой регуляции процесса целеполагания [4, с. 53].

И.А. Дмитриева к этим функциям добавила *исполнительскую* [6, с. 47].

Структура способности к целеполаганию

И.А. Дмитриева [6] в структуре способности к целеполаганию выделяет интеллектуальный, личностный и деятельностный компоненты.

Содержание *интеллектуального компонента* составляют умственные действия субъекта целеполагания по анализу возможностей, прогнозированию, постановке целей, созданию образа желаемого результата, критериев достижения целей, выбору средств достижения, планированию, оценке достигнутого резуль-

тата. К содержательной части *личностного компонента* структуры способности к целеполаганию относятся личностные характеристики, обеспечивающие ее эффективность: мотивация достижения успеха, выражающая стремление достигнуть цели, самоуважение, уверенность, ответственность, самостоятельность, уровень притязаний, локус-контроля «Я». *Деятельностный компонент* включает активность субъекта целеполагания, направленную на достижение целей: она проявляется в принятии решений, - компоненте, подразумевающим готовность субъекта приступить от слов к делу, и волевых качествах личности: целеустремленности, настойчивости, решительности [6, с. 50].

О.И. Блинецова [3] в структуре способности студента к целеполаганию выделяет следующие компоненты:

- *способность к осознанию цели* (осознание предвосхищения будущего результата, осознание возможности достижения цели, осознание степени ее приемлемости (отношения цели к потребностям));

- *способность к принятию цели* – превращение внешнего требования (требования деятельности, учебной ситуации или требования, предъявленного преподавателем) в индивидуальную цель, выбор требования;

- *способность к целеобразованию* – предварительная и окончательная постановка цели, изменение последующих целей в зависимости от результатов предшествующих действий, прогнозирование успешности (неуспешности) предстоящих действий, выделение промежуточных целей [3].

Реализация в деятельности каждого из названных компонентов возможна, по мнению О.И. Блинецовой, при условии сформированности у студентов определенных психических функций или в процессе решения преподавателем задач по их развитию и воспитанию.

Так, чтобы цель была *осознана*, необходимы следующие умения: определять структурные и функциональные связи изучаемого объекта; выделять «информативные точки» в изучаемом объекте; активно слушать, включаться в диалог, вербализовать содержание цели предстоящей деятельности; выделять в требовании известное и искомое.



Способность к *принятию цели* включает в себя: умения анализировать, сравнивать, классифицировать на уровне эмпирического мышления; способность к теоретическому анализу, обобщению на уровне теоретического мышления; владение рациональными приемами запоминания, умение переводить мнемическую задачу в познавательную; умение обнаруживать связь между мотивом и целью деятельности; умение выделять смысловые единицы в содержании учебного материала; произвольность психических процессов.

Способность к *целеобразованию* реализуется посредством: умения соотносить характер действий с условиями деятельности и предъявленными требованиями; умения объективировать мысли в рисунках, схемах, моделях; умения выдвигать гипотезы; владения способами планомерного контроля действий; умения изменить формулировку мысли, переконструировать текст, изложить его в сжатом виде; умения формулировать вопросы по содержанию изучаемого материала [3].

Структура дидактического целеполагания (система умений)

Н.П. Кириленко, в соответствии с разработанной структурно-функциональной схемой личностно ориентированного дидактического целеполагания, определила следующую *систему умений* (шесть групп умений):

I группа - восприятие, осмысление и актуализация учителем стратегических и тактических личностно ориентированных педагогических целей: умение выявлять стратегические и тактические цели; умение анализировать их взаимосвязь; умение представлять образ конечного результата на стратегическом и тактическом уровнях;

II группа - диагностика особенностей учеников: умение диагностировать индивидуальные особенности учеников (обученность, обучаемость, мотивацию); умение диагностировать личностные особенности учеников (личностно значимый опыт); умение дать заключение о психолого-педагогическом состоянии как класса в целом, так и отдельного ученика;

III группа - прогнозирование вариантов развития процесса обучения: умение ставить цели реально и оптимально с учетом соответствующих лично-

стно ориентированному обучению средств их осуществления (учебного диалога, игры, личностно значимых заданий) [10, с. 55];

IV группа - конкретизация дидактических целей: умение учитывать факторы, влияющие на постановку ситуативных дидактических целей (стратегические и тактические личностно ориентированные педагогические цели, диагноз, прогноз); умение ставить цели диагностично и комплексно [10, с. 55, 56];

V группа - актуализация целей учениками: умение соотносить цели обучения с личностно значимыми целями учения и на этой основе доопределять их; умение создавать условия для актуализации целей учениками;

VI группа - корректирование, конкретизация дидактических целей, рефлексия: умение соотносить цели с промежуточными и конечными результатами процесса обучения; умение корректировать дидактические цели на основе полученной информации; умение рефлексировать собственный опыт [10, с. 56].

Уровни развития способности к целеполаганию

И.Н. Воробьевой, в соответствии с критериями и показателями развития способности к целеполаганию, выделены три уровня ее развития: высокий, средний и низкий [4, с. 53].

Субъект деятельности, который обладает *высоким* уровнем развития способности к целеполаганию, умеет выстраивать стратегические, тактические и текущие цели как целостную систему и просчитывать последствия реализации каждой цели; владеет значительным арсеналом средств достижения цели и оптимально использует их; способен гибко реагировать на изменяющуюся ситуацию, но в то же время максимально самостоятелен в постановке и выборе целей и независим при целеполагании от внешних воздействий и влияний [4, с. 54].

Развитая способность к целеполаганию определяет стратегичность построения жизни [4, с. 58]. Высокий уровень развития способности к целеполаганию является одним из главных факторов стратегичности жизни [4, с. 60].

О.И. Блинецова, по сформированности у студентов умений, входящих в состав компонентов структуры способности к целеполаганию, говорит об уровнях характеристиках способности к целеполаганию и выделяет четыре уров-



ня ее развития: нулевой, низкий, средний и высокий.

На *нулевом* уровне способность к целеполаганию отсутствует, цель, сформулированная преподавателем, не осознается и не принимается или принимается в виде формальных указаний на то, какие действия и каким образом необходимо выполнить.

На *низком* уровне цель осознается только в ситуации, когда студенту представлен алгоритм предстоящих действий и разъяснен их смысл; принимается конкретно-практическая задача, требования теоретической задачи могут осознаваться, но в процессе решения она подменяется конкретно-практической.

На *среднем* уровне осознаются требования как практической, так и теоретической задачи. Студент определяет последовательность предстоящих действий, может контролировать их выполнение, соотнося с целью, сформулированной преподавателем.

На *высоком* уровне студенты самостоятельно формулируют цели предстоящей деятельности, в том числе и выходящие за рамки учебной программы, выдвигают гипотезы, при необходимости переопределяют цель.

Переход от одного уровня способности к другому осуществляется как движение от одного качественного состояния способности к другому, отличающемуся от прежнего составом компонентов, внутренними связями между ними и функциями. Движение от нулевого к высокому уровню и есть качественное преобразование способности к целеполаганию, или ее развитие [3].

И.С. Сивова выделила пять уровней развития целеполагания у младших школьников: высший, высокий, средний, низкий, начальный. Их характеристика показывает, что наиболее предпочитаемыми являются высокий и высший уровни [11, с. 90].

Г.В. Репкиной и Е.В. Заикой выделяется шесть уровней сформированности целеполагания у школьников. Первый, обозначенный как отсутствие цели, характеризуется тем, что требование, предъявляемое учителем, ребенок осознает частично, формально, может выполнить задания, предъявляемые лишь в форме прямого указания. При этом выполнение сложных заданий требует по-

стоянного контроля в силу отвлечения ребенка, он не может ставить промежуточные цели и планировать свою деятельность. Второй уровень - принятие практической задачи - предполагает умение выделять промежуточные цели в выполнении практической задачи, осознание предполагаемого результата; стремление довести дело до конца и получить оценку, но отсутствие ориентации в задачах теоретических. На третьем уровне - переопределения познавательной задачи в практическую - ребенок достаточно хорошо осознает требования теоретической задачи и направленность на выявление и обоснование нового способа действия, но, приступив к ее выполнению, быстро утрачивает теоретическую часть задания. Четвертый уровень - принятие познавательной задачи - характеризуется сохранением осознанной цели деятельности в течение всего процесса ее выполнения. При этом все компоненты деятельности четко осознаются, запоминаются и воспроизводятся. На пятом уровне осуществляется переопределение практической задачи в познавательную, в процессе которого ученик сам формулирует познавательную цель без дополнительных побуждений извне. Решив задачу в соответствии с поставленной целью, он осознает как структуру найденного способа, так и его связь со способами решения предыдущих задач. Наконец, на шестом уровне происходит самостоятельная постановка новых учебных задач, причем цели, поставленные ребенком, выходят за пределы требований школьной программы [1, с. 238].

Типология учащихся по уровням развития способности к целеполаганию

О. Ильченко выделила четыре категории психологических типов учащихся (со свойственными им особенностями целеполагания): 1) *преобразователи (новаторы)* – устанавливают для себя персональные кратко- и долгосрочные цели, которые находятся на более высоком уровне, чем цели, установленные другими людьми; прилагают максимальные усилия для достижения личных целей, а также создания новых знаний; 2) *исполнители* – устанавливают для себя краткосрочные, ориентированные на выполнение поставленных задач цели, которые соответствуют средним стандартам. В зависимости от ситуации минимизируют усилия. Прилагают усилия, чтобы получить и использовать ре-



левантные знания; 3) *конформисты* – пробуют достигнуть простых, ориентированных на выполнение задач, назначенных другими людьми целей, стараются удовлетворить предъявленные к ним требования; максимизируют усилия в поддерживающих средах с безопасными условиями. Готовы прилагать усилия к воспроизводству знаний, чтобы соответствовать внешним требованиям; 4) *сопротивленцы* – стремятся к более низким стандартам, академическим целям более низкого уровня или же вообще не стремятся ни к каким достижениям; максимизируют или минимизируют усилия, чтобы сопротивляться достижению назначенных целей. Хронически избегают учебы (безразличны, фрустрированы, «непослушны») [8, с. 118].

Уровни сформированности умений дидактического целеполагания

Н.П. Кириленко выделила четыре уровня сформированности умений дидактического целеполагания: интуитивный, стереотипно-репродуктивный, вариативно-репродуктивный, творческий [10, с. 51].

На *интуитивном уровне* у студентов знания педагогической теории отсутствуют или имеются отдельные частичные знания; при целеполагании студенты демонстрируют отдельные умения; действия не опираются на знания, нет ответа на вопросы "Зачем?" и "Почему?"; действия методом проб и ошибок; позитивное отношение к идеям и ценностям лично ориентированного обучения может отсутствовать.

На *стереотипно-репродуктивном уровне* знания студентов по программе неполные и неточные; имеются расхождения в количестве и последовательности действий при целеполагании по сравнению со структурно-функциональной схемой дидактического целеполагания; цели действий осознаются недостаточно, отсутствует аргументация выбора способов достижения цели действия; студенты действуют по шаблону, затрудняются при переносе образца в конкретную ситуацию; наличие позитивного отношения к идеям лично ориентированного обучения.

На *вариативно-репродуктивном уровне* студенты демонстрируют полные и точные знания по программе; количество и последовательность действий аде-

кватно структурно-функциональной схеме дидактического целеполагания; осознаются цель действия и мотивы выбора стандартных способов ее достижения; студенты действуют самостоятельно, без затруднений при переносе; лично значимы идеи и ценности лично ориентированного обучения.

На *творческом уровне* сформированности умений дидактического целеполагания знания студентов полные и точные, выходящие за рамки программы; количество и последовательность действий определяется как структурно-функциональной схемой целеполагания, так и конкретной ситуацией; студенты осознают цель действия и мотивы выбора нестандартных способов ее достижения; проявляют полную самостоятельность, оригинальность решений в конкретных ситуациях; лично значимы идеи и ценности обучения, ориентированного на личность [10, с. 51,52].

Критерии оценки умений дидактического целеполагания

Для характеристики умений дидактического целеполагания Н.П. Кириленко предложила следующие *критерии*: полнота и точность знаний педагогической теории; последовательность умений; осознанность умений, степень их корреляции с теоретическими знаниями; освоенность: самостоятельность, навыки переноса как отдельных умений, так и дидактического целеполагания в целом в новые педагогические ситуации; принятие идей и ценностей лично ориентированного обучения [10, с. 56].

В заключении отметим следующее: только овладев умением самостоятельно ставить цель собственной деятельности, человек становится истинным субъектом собственной деятельности [1, с. 363].

Выявленные и представленные в статье параметры способности к целеполаганию как деятельностной и педагогической категории целесообразно использовать в качестве информационной основы для диагностики уровня развития способности к целеполаганию у субъектов образовательного процесса и разработки системы (модели и технологии) обучения целеполаганию.



Библиографический список

1. Ансимова, Н. П. Психология постановки учебных целей в совместной деятельности учителя и учеников : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 [Текст] / Ансимова Нина Петровна. – Ярославль, 2008. – 432 с.
2. Архипов, В. А. Целеполагание как элемент социализации личности (На примере курсантов высших военно-учебных заведений) : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 [Текст] / Архипов Владимир Анатольевич. – М., 2005. - 209 с.
3. Близнецова, О.И. Способность к целеполаганию как ключевая компетентность в профессиональной подготовке студентов [Текст] / О.И. Близнецова // Среднее профессиональное образование. Приложение. - 2010. - № 2. - С. 43-47.
4. Воробьева, И. Н. Эффективность развития способности к целеполаганию у менеджеров : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 [Текст] / Воробьева Ирина Николаевна. – М., 2009. – 168 с.
5. Гумерова, Н. Л. Развитие педагогического целеполагания у учителей общеобразовательных школ : аксиологический подход : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Гумерова Назира Латыповна. – М., 2008. - 200 с.
6. Дмитриева, И. А. Развитие способности к целеполаганию у студентов и аспирантов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 [Текст] / Дмитриева Инна Александровна. - Казань, 2011. - 190 с.
7. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - № 11. – 2005.
8. Ильченко, О. Условия персонифицированного обучения в информационной среде [Текст] / О. Ильченко // Высшее образование в России. – 2008. - № 12. - С. 116-121.
9. Ильевич, Т. П. Технология проектирования учебных задач в контексте личностно-ориентированного целеполагания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Ильевич Татьяна Петровна. - Ростов н/Д, 2001. - 204 с.
10. Кириленко, Н. П. Формирование умений дидактического целеполагания у студентов университета (На материале изучения педагогики) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Кириленко Наталья Петровна. - Саратов, 1997. - 163 с.
11. Сивова, И. С. Развитие целеполагания младших школьников в учебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 [Текст] / Сивова Ирина Станиславовна. - Волгоград, 1999. - 207 с.
12. Трейси, Б. Замечательная большая книга мудрости [Текст] / Пер. с англ. – СПб.: «Издательство «ДИЛЯ», 2010. – 512 с.

Bibliography

1. Ansimova, N. P. Psychology of Training Purposes Setting in a Joint Activity of Teacher and Pupils : Dis. ... Dr. of Psychol.: 19.00.07 [Text] / Ansimova Nina Petrovna. - Yaroslavl, 2008. – 432 p.
2. Arkhipov, V.A. Goal Setting As the Element of Personality Socialization

(By the Example of the Cadets of Higher Military Educational Institutions) : Dis. ... Candidate of Sociology: 22.00.08 [Text] / Arkhipov Vladimir Anatolievich. - Moscow, 2005. - 209 p.

3. Bliznetsova, O. I. The Ability for Goal Setting As a Key Competence in the Professional Training of Students [Text] / O. I. Bliznetsova // Secondary Professional Education. Appendix. - 2010. - № 2. - P. 43-47.

4. Dmitrieva, I. A. Undergraduate and Post-Graduate Students' Ability For a Goal Setting Developing: Dis. ... Candidate of Psychol.: 19.00.13 [Text] / Dmitrieva Inna Aleksandrovna. - Kazan, 2011. - 190 p.

5. Gumerova, N. L. Development of Pedagogical Goal-Setting at Secondary School Teachers: Axiological Approach: Dis. ... Candidate of Ped.: 13.00.01 [Text] / Gumerova Nazira Latypovna. - Moscow, 2008. – 200 p.

6. Ilchenko, O. Terms of Personalized Teaching in the Information Environment [Text] / O. Ilchenko // Higher Education in Russia. - 2008. - № 12. - P. 116-121.

7. Ilevich, T. P. Technology of the Learning Tasks Design in the Context of Personality-Oriented Goal-Setting: Dis. ... Candidate of Ped.: 13.00.01 [Text] / Ilevich Tatiana Petrovna. – Rostov-on-Don, 2001. - 204 p.

8. Kirilenko, N. P. University Students' Didactic Goal-Setting Skills Forming (On the Material of Studying Pedagogy): Dis. ... Candidate of Ped.: 13.00.01 [Text] / Kirilenko Natalya Petrovna. - Saratov, 1997. - 163 p.

9. Sivova, I. S. Junior Schoolchildren's Goal-Setting Development in Learning Activities: Dis. ... Candidate of Ped.: 13.00.01 [Text] / Sivova Irina Stanislavovna. - Volgograd, 1999. - 207 p.

10. Tracy, B. A Great Book of Wisdom [Text] / Trans. from English. - St. Petersburg: "DILYA" Publishing House, 2010. – 512 p.

11. Vorobyova, I. N. The Effectiveness of Developing the Ability For a Goal Setting at Managers : Dis. ... Cand. of Psychol.: 19.00.13 [Text] / Vorobyova Irina Nikolaevna. - Moscow, 2009. – 168 p.

12. Zimnyaya, I.A. General Culture and Socio-Professional Person's Competence [Text] / I. A. Zimnyaya // Higher Education Today. - № 11. - 2005.



УДК 78.351

ББК 341

Кадочников Дмитрий Геннадьевич

преподаватель

кафедра спортивных дисциплин

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Kadochnikov Dmitry Gennadievich

Lecturer

Chair of Sports Subjects

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

kadochnikovdg@mail.ru

**Компетентностная характеристика структуры профессиональной
подготовленности специалиста в сфере физической культуры и спорта**
**Competence Based Characteristics of a Specialist's Professional Qualifications
Structure in Physical Education and Sports**

В статье рассматривается проблема разработки и теоретического обоснования структуры профессиональной компетентности специалиста по физической культуре в условиях педагогического вуза. Структурные элементы создаются на основе современных образовательных программ высшего профессионального образования.

The article covers the problem of working out and theoretical argumentation of a physical education specialist's professional qualifications structure in higher pedagogical school. The structural elements are based on modern educational programs of higher professional education.

Ключевые слова: профессиональная компетентность специалиста по физической культуре, общепрофессиональные компетенции, профессионально-прикладные компетенции.

Key words: specialist's professional competence in the sphere of physical education; general professional competences; professionally applied competences.

Процесс развития современной системы образования актуализирует вопросы повышения квалификации и профессионализма педагога в аспекте совершенствования его профессиональной компетентности. Профессиональная компетентность, в данном контексте, рассматривается как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности. Если попытаться определить место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то она находится между исполнительностью и совершенством. Анализ основных вопросов, связанных с обсуждаемой проблемой, показывает, что

в новых условиях не отрицаются привычные знания – умения – навыки. Происходит перенос акцентов на знание – понимание – навыки, в результате интегрирования которых формируются компетенции, которые большинством специалистов сегодня трактуются как способность и готовность личности к той или иной деятельности [1; 3; 4].

Анализ структуры компетентностной подготовки педагогов дается в работах Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, М.И. Лукьяновой и др. В предложенных данными авторами вариантах структуры, нами были определены ряд элементов профессиональной компетентности специалиста по физической культуре, которые можно классифицировать на общепрофессиональные и профессионально-прикладные компетенции (рис. 1).

Поскольку, компетентность личности специалиста проявляется в профессиональной деятельности и профессиональном общении, следовательно, включает способности, знания, умения и навыки, необходимые для осуществления деятельности и общения в процессе этой деятельности. Конкретный выбор указанных показателей определяется сущностью профессиональной деятельности, ее содержанием. В целом профессиональная компетентность специалистов по физической культуре и спорту, включает систему общих и специальных психолого-педагогических знаний и умений, необходимых для эффективного осуществления учебно-воспитательной деятельности; экономико-управленческую и правовую подготовку, позволяющую исполнять самим и готовить воспитанников к исполнению различных социальных ролей; сформированное целостное профессиональное мышление и сознание, обуславливающие успешность творческой профессионально-педагогической деятельности.

К общепрофессиональным компетенциям мы отнесли базовые и психологические компетенции. Базовые компетенции направлены на формирование целостного представления о субъектах образовательного процесса. Базовые компетенции отражают физический, эмоциональный, интеллектуальный, аксиологический компоненты личности. Проектируемое на данной основе образование будет обеспечивать не только разрозненное предметное, но и целостное компетентностное образование.

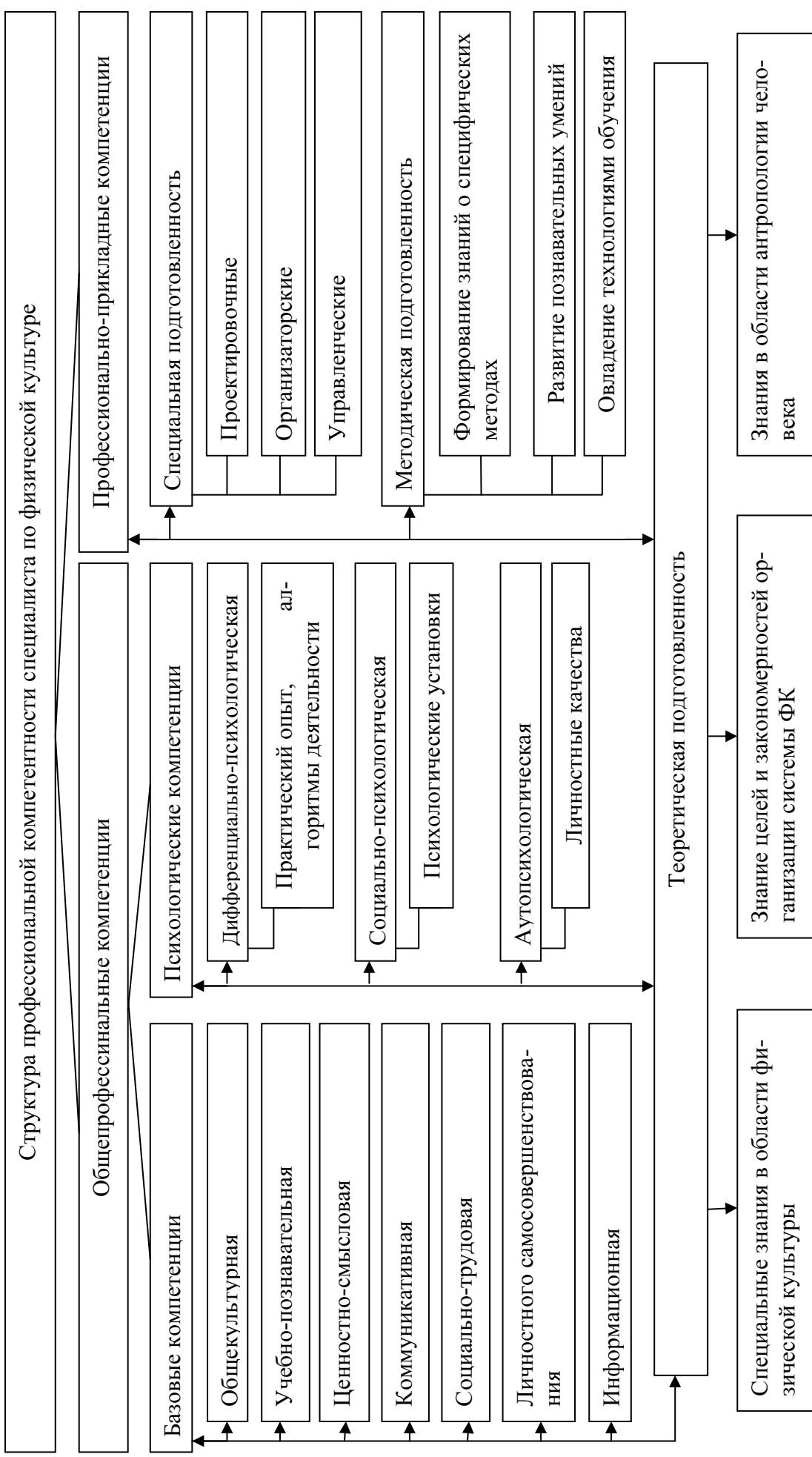


Рис. 1. Структура профессиональной компетентности специалиста по физической культуре

Базовыми образовательными компетенциями являются следующие:

1. *Общекультурная компетенция.* Включает в себя круг вопросов по содержанию и особенностям национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственным основам жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения обучаемым научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

2. *Учебно-познавательная компетенция.* Это совокупность компетенций студента в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации, целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам студент овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добытием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данной компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

3. *Ценностно-смысловая компетенция.* Эта компетенция отражает элементы мировоззрения, направленные на формирование аксиологической ориентации студента в системе общественных отношений, его способности видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые приоритеты для своих действий и поступков. Данная компетенция формирует механизм самоопреде-



ления обучаемого в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория студента и программа его жизнедеятельности в целом.

4. *Коммуникативная компетенция.* Включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Студент должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данной компетенции в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для студентов каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

Информационная компетенция. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио - видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности студента по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. *Социально-трудовая компетенция* означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данную компетенцию входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Студент овладевает минимально необходимыми для жизни в

современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

6. *Компетенция личностного самосовершенствования* направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данной компетенции выступает сам студент. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данной компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

7. *Информационная компетенция*. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио - видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности студента по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

Компетентность как сложное неоднозначное понятие включает также **психологические компетенции**, позволяющие в социальных, профессиональных и личностных ситуациях действовать ответственно и самостоятельно («действенная компетентность»), или способности субъекта выполнять совокупность определенных функций. Поэтому в структуре компетентности следует выделить особый вид – психологическую компетентность.



Понятие «психологическая компетентность» определяется как представленность в индивидуальном сознании психологического содержания, психологических ситуаций и способов их решения [5].

Нами выделены следующие психологические компоненты компетентности:

- *Дифференциально-психологический* (знания об особенностях усвоения учебного материала конкретными учащимися в соответствии с индивидуальными и возрастными характеристиками);
- *Социально-психологический* (знания об особенностях учебно-познавательной и коммуникативной деятельности учебной группы и конкретного обучающегося в ней, об особенностях взаимоотношений преподавателя и студентов, о закономерностях общения);
- *Аутопсихологический* (знания о достоинствах и недостатках собственной деятельности, особенностях своей личности и ее характерных качествах) анализ [2].

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. Вопросы профессиональной компетентности рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых. Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности весьма различны.

В области педагогической деятельности профессиональная компетентность специалиста по физической культуре, реализуется через уровень овладения **профессионально-прикладных компетенций**. Уровни профессионально-прикладной компетентности включают в себя теоретическую подготовленность, методическую подготовленность и специальную подготовленность. Каждый из выделенных уровней направлен на формирование различных видов профессиональной компетентности, при этом все они находятся во взаимосвязи и взаимодействии, а в реальном образовательном процессе реализуются интегрировано в соответствии с задачами профессиональной деятельности.

Теоретическая подготовленность будущих специалистов по физической культуре и спорту относится к педагогической категории, так как она связана с процессами образования, обучения, развития и воспитания человека в интересах общества. Она изучает физическую культуру как особый, специфический вид культуры общества, сложную область социально необходимой деятельности, имеющую множество взаимосвязей с другими явлениями и сторонами социальной жизни. Ее задачи заключаются в том, чтобы обнаружить и раскрыть взаимосвязи и взаимовлияния культуры общей и физической, закономерности гармоничного развития человека, объяснить и обосновать средства, обеспечивающие его целенаправленное и всестороннее физическое развитие, найти рациональные методы использования средств, целесообразные формы и принципы, обеспечивающие их эффективную реализацию.

Теоретическая подготовленность определяет фундаментальность образования специалиста в области физической культуры и спорта, педагогическую направленность его деятельности. Она лежит в основе знаний любой конкретной специализации (преподаватель, методист, воспитатель, инструктор, тренер и т.д.), создает необходимые предпосылки и условия для профессионального роста и совершенствования специалиста [3]. Теоретическая подготовленность специалиста по физической культуре и спорту носит накопительный характер.

Методическая подготовленность – это формирование знаний о специфических (характерных только для процесса физического воспитания) методах, используемых в физическом воспитании; развитие познавательных умений; овладение технологиями обучения в процессе занятий различными формами физической культуры, физкультурно-спортивных и физкультурно-оздоровительных занятий. Перед специалистом при решении воспитательных, образовательных задач и задач физического развития в процессе физического воспитания, спортивной тренировки, физической рекреации и реабилитации особо важное значение приобретают способы применения избранных средств, которые помогут более успешно и продуктивно их достигнуть. Этот поиск связан с выбором эффективных методов обучения двигательным действиям, раз-



вития физических качеств (способностей) и воспитания личностных свойств. Цель методической подготовки будущих специалистов по физической культуре и спорту направлена на реализацию на практике научных знаний, теоретических положений, результатов исследований в области физической культуры и спорта и охватывает по существу все проявления физической культуры. В методической подготовке важное место занимают наряду с методическими принципами, методические приемы, методики, технологии обучения, воспитания и развития. Методическая подготовка в процессе обучения будущих специалистов по физической культуре и спорту осуществляется на семинарских, лабораторных и практических занятиях.

Специальная подготовленность включает глубокие знания, квалификацию и опыт деятельности в области преподаваемого предмета, по которому ведется обучение; знание способов решения технических, творческих задач. В процессе специальной подготовки формируются такие виды компетенций, как проектировочная, организаторская, управленческая.

- **Проектировочные:** предусматривают перспективное планирование стратегических, тактических, оперативных задач, связанных с организацией досуга школьников и проведением внеклассной и внешкольной физкультурной работы, организацией активного отдыха разных групп населения, организацией массовых физкультурно-спортивных мероприятий и т.п., а также определение способов их решения.
- **Организаторские:** непосредственная разработка проектов в реальном образовательном процессе.
- **Управленческие:** управление физкультурно-спортивной деятельностью.

Представленная структура профессиональной компетентности специалиста по физической культуре является результатом многолетних исследований по оценке содержания деятельности специалиста, действующего в данной сфере. Вместе с тем, учитывая многообразие форм, условий проведения и организации различных видов физкультурно-спортивной деятельности с различным

контингентом занимающихся, следует отметить, что представленная структура не исчерпывает многообразие вариантов реализации компетенций, которые могут быть востребованы в условиях реального образовательного или учебно-тренировочного процесса. Это позволяет высказать предположение о возможности дальнейшего развития предложенной автором структуры профессиональной компетентности специалиста по физической культуре и спорту.

Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал, 1997.– Т. 18. – № 6. – С. 35-42.
2. Кузьмина, Н.В. Профессионализм педагогической деятельности: методич. пособие / Н.В. Кузьмина, А.А. Реан. – Рыбинск, 1993. – 54 с.
3. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
4. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
5. Яковлева, Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача): автореф. к.п.х.н. [Текст] / Н.В. Яковлева. – 1994. – 277 с.

Bibliography

1. Kuzmina, N.V. Professionalism of Teaching Activities / N.V. Kuzmina, A.A. Rean. – Rybinsk, 1993. – 54 p.
2. Makarova, A.K. Psychology of Professionalism [Text] / Makarova A.K. – M.: Znanie, 1996. – 308 p.
3. Personality and Profession: Psychological Support and Psychological Follow-Up: Manual for Students of Higher Pedagogical Education Institutions [Text] L.M. Mitina, Yu.A. Korelyakov, G.V. Shavyrina, et al.; Under the Editorship of L.M. Mitina. – M.: «Academia» Publishing Center, 2005. – 336 p.
4. Yakovleva, N.V. Psychological Competence and Its Development in Educational Process in of Higher Education Institutions (Following Medical Practice): Synopsis of Diss. ... Cand. of Psychology [Text] / N.V. Yakovleva. – 1994.–277 p.
5. Zeer, E.F. Crises of Professional Socialization [Text] / E.F. Zeer, E.E. Symanyuk // Psychological Journal. – 1997. – V. 18. – № 6. – P. 35-42.



УДК 159.97:615.851
ББК Ю949.2:Ю948

Леонтьева Александра Николаевна

педагог-психолог

Центр социально-психологической помощи
Сибирский государственный технологический университет
г. Красноярск

Leontieva Alexandra Nikolaevna

Pedagogical Psychologist

Centre of Socio-Psychological Help
Siberian State Technological University
Krasnoyarsk
an-leontyeva@yandex.ru

**Психологическое консультирование дезадаптированной личности: формирование субъектной активности в решении психологической проблемы
Psychological Counseling of Disadapted Personality: Subject Activity Forming in Solving Psychological Problems**

В статье представлен опыт исследования проблемы формирования субъектной активности дезадаптированной личности, направленной на решение возникшей психологической проблемы в процессе психологического консультирования.

The article presents the experience of the research problems of disadapted personality's subject activity forming which is aimed at solving the psychological problems arising in the course of psychological counseling.

Ключевые слова: дезадаптированная личность, кризис, актуальная ситуация, психологическое консультирование, метафора, мета-ситуация.

Key words: disadapted personality, crisis, current situation, psychological counseling, metaphor, meta-situation.

Дезадаптированная личность – личность, находящаяся в состоянии психологического кризиса. Психологическая помощь кризисной личности имеет свою специфику.

Сегодня подробно исследованы методы и средства кризисной психотерапии и консультирования (Л.И.Анцыферова, В.А.Бодров, Ф.Е.Василюк, В.В.Козлов, И.Е.Марина, В.Ю.Меновщиков, Н.Г.Осухова, В.Г.Ромек, В.А.Конторович, Е.И.Крукович).

При всем многообразии разработанных методов и средств оказания психологической помощи кризисной личности их приоритетной целью является

обеспечение возможности перехода личности от пассивного ожидания помощи и решения психологических проблем, к активной самопомощи. Необходимость субъектной активности у дезадаптированной личности в решении ее психологических проблем обусловлена признанием приоритета *сотрудничающей* (сопровождающей) модели психологической помощи по отношению к кризисной личности.

Целевое содержание психологической помощи кризисной личности определяет требования к взаимодействию психолога и личности в процессе консультативной работы и актуализирует вопрос о степени готовности дезадаптированной личности к активной позиции в процессе психологической работы.

Актуальность разработки проблемы формирования субъектной активности у дезадаптированной личности в решении ею собственных психологических проблем обусловлена необходимостью организации субъект-субъектного пространства в процессе психологической помощи дезадаптированной личности и дефицитом научных разработок и рекомендаций по применению специальных инструментов, для организации данного пространства в ходе первичной консультации.

Последствиями существования данной проблемы на практике является дефицит мотивации у дезадаптированной личности для системного посещения психологических мероприятий поддержки [3, с.80-81; 4, с.48-50].

Целью данной статьи является исследовать формирование активности дезадаптированной личности, направленной на решение возникшей у нее психологической проблемы, в процессе первичной психологической консультации.

Гипотеза исследования: опыт решения проблемы, приобретенный дезадаптированной личностью в мета-ситуации, в ходе первичной консультации, влияет на формирование субъектной активности и потребности в продолжении психологической работы, то есть получение первого позитивного опыта в ре-



шении собственной проблемы возвращает личности утраченную мотивацию достижения.

Новизной исследования является разработка техники «Мета-ситуация» и универсального пошагового алгоритма ее реализации, с помощью которого психолог сможет создавать условия, для формирования активности личности в решении ее психологической проблемы в условиях первичного консультирования, через формирование и переноса на актуальную ситуацию жизнедеятельности мета-опыта решения проблемы.

Материалами для исследования послужили результаты консультативно-диагностической работы сотрудников Центра социально-психологической помощи Сибирского государственного технологического университета города Красноярска (далее Центр) 2008-2012 годов.

Так, согласно анализу консультативно-диагностической работы психологов Центра, первичное обращение дезадаптированной личности за психологической помощью вызвано потребностью «разобраться в себе», в частности, пройти психологическую диагностику.

Анализ результатов консультаций по обсуждению заключений психологической диагностики показал, что из 283 клиентов Центра (2008-2009 года), у которых была выявлена дезадаптация, только 9% активно выразили запрос на получение квалифицированной психологической помощи. В большинстве случаев у дезадаптированной личности не сформирована потребность в дальнейшей системной работе с психологом. Такие клиенты Центра, ограничились запросом пройти психологическую диагностику, ознакомились с результатами, после чего выразили точку зрения о том, что решение возникшей проблемы не связано с ними лично, и зависит от позитивных изменений во внешней ситуации (изменение поведения других людей, повышения заработной платы/стипендии, качества жилищных условий и другое). Следствием такого отношения к решению проблемы дезадаптации явилось эпизодическое посещение

ими психологических мероприятий (25% клиентов) или отказ от работы с психологом (66% клиентов) (рисунок 2).

В психологии данный эффект называют отсутствием «внутреннего движения» - сознание здоровых людей, переживающих жизненный стресс как потерю силы «Я» во многом определено внешними объектами, именно на них, человек возлагает всю (или почти всю) ответственность за свою жизнь, словно все в ней зависит от них. К числу таких внешних объектов относятся все: время и место рождения, родители, устройство общества, знак зодиака, содержание программ телевидения, погода и другое [1, с.26].

Данный эффект наблюдался и в процессе работы в тренинг-группах с дезадаптированными.

Было отмечено смещение акцентов в решении проблемы на социальные изменения, не зависящие от личности, отрицание или недооценивание собственных ресурсов в решении проблемы («...это не в моих силах...», «...здесь от меня мало что зависит...», тут дело не в том, что я что-то могу сделать...», «...здесь изменить я уже ничего не могу...»).

В целях актуализации у дезадаптированной личности потребности решать возникшую у нее проблему и формирования необходимой для этого субъектной активности была разработана и внедрена в первичное психологическое консультирование техника «Мета-ситуация» (рисунок 1).

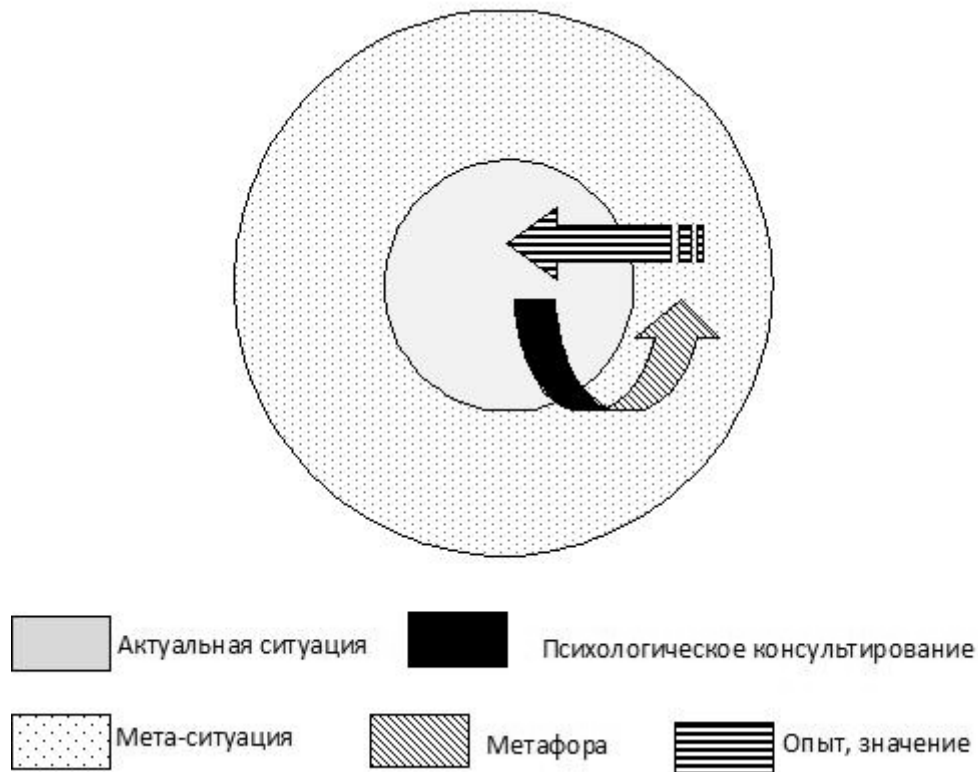


Рисунок 1. Техника «Мета-ситуация»

Из рисунка 1 видно, что в ходе первичной консультации психолог и дезадаптированная личность исследуя актуальную ситуацию, через метафору выходят на уровень «мета-ситуации», личность приобретает опыт решения проблемы, исследует значение этого опыта в актуальной ситуации.

Актуальная ситуация в данном случае – ситуация в которой находится личность, и социально-психологические характеристики которой являются факторами дезадаптации.

То есть, актуальная хаотическая ситуация в которой находится дезадаптированная личность, переносится в формат другой ситуации, позволяющей на образном языке проанализировать, упорядочить, увидеть важное, выбрать необходимое. Использование метафоры в психологической помощи доказало свою эффективность в качестве метода повышения адаптивности человека, возможности сконструировать новую модель взаимодействия личности с ее проблемой [2, с.621].

Техника «Мета-ситуация» в силу специфики ее реализации (работу на нестандартном образном материале) вносит определенный эффект необходимости проявления активности от личности.

В качестве погружения в проблему используется мета-ситуация конструируемая с помощью субъективной метафоры, которой клиент описывает свою актуальную ситуацию.

Мета-ситуация в данной технике - метафорическая ситуация, *конструируемая* клиентом совместно с психологом, выход на которую осуществляется через метафору, предложенную клиентом (субъектную метафору), в ходе описания своей актуальной ситуации.

Под субъективной метафорой мы понимаем особый способ «сплава» (сосредоточения):

1. *Субъективной оценки ситуации и самооценки.*

Метафора комплексно отражает проблему, в ней в свернутом виде содержится вся информация о структуре личности, личной истории, проблемных зонах [2, с.620]. Язык образов является основным языком, в котором отражается картина, как внутренней психической реальности человека, так и внешнего мира во всех возможных модальностях опыта [6, с.60].

2. *Личностных ресурсов по решению возникшей проблемы.*

Метафора уже содержит в себе решение личностной проблемы, содержит в себе способ выхода из зоны «не так» в зону «так», работает как средство овеществления или экстерниоризации проблемы и позволяет клиенту буквально «увидеть со стороны» свою проблему и самому найти пути ее решения [2, с. 614-616; 5, с.49-50].

Конструирование мета-ситуации требует от личности определенной субъектной активности. Выполняя операции анализа, проектирования, оценки, постановки цели личность выбирает, принимает решения, оценивает.



Приведем примеры субъективных метафор различных клиентов, высказанные ими в ходе первичной консультации, в момент описания их актуальной ситуации: «...я как будто стою над пропастью и кричу в пустоту...»; «...все словно разлетелось на куски, я смотрю и не знаю с чего начать, чтобы их собрать...»; «...я как консервная банка, куда пнешь туда и полетит...».

Приведенные примеры иллюстрируют насколько высок уровень субъективности в описании актуальной ситуации, который необходимо понять и принять психологу для организации конструктивного взаимодействия с дезадаптированной личностью. Личность находится «внутри» созданного ею метафорического образа ситуации. В психологии данное явление описывают понятиями «искажение образа мира» (Н.Г.Осухова), «ментальная (когнитивная) репрезентация» (С.В.Духновский), «когнитивная оценка ситуации» (И.А.Красильников, В.В.Константинов), «когнитивные искажения» (А.Эллис).

Технология использования данной техники представлена в таблице 2.

При разработке алгоритма техники мы опирались на принципы работы с образами (Н.Д.Линде); методы применения графики в психологическом консультировании (Г.С.Абрамова); программу и аналитическую схему взаимодействия с клиентами (В.Козлов); существующие подходы к описанию и применению метафор в психологической работе (Н.Пезешкиан). Приоритетным принципом работы является исследовательский принцип, постепенный переход от осознания опыта к его расширению.

При работе по алгоритму психологу целесообразно ориентировать клиента при формулировании ответов на задаваемые вопросы сохранять позицию «Я-высказываний».

Ключевым этапом работы по алгоритму является реконструкция заложенного действия и выявление новых возможных ресурсных действий, то есть приобретение опыта «выхода из ситуации».

Таблица 1. Алгоритм техники «Мета-ситуация»

№	Шаг	Цель	Рекомендованные вопросы	Пример (ответы клиента даны в сокращенном демонстрационном варианте)	Примечание
1	Выявление метафоры	Выявление метафоры	На что похожа ситуация? Что на что похоже? Как можно образно описать ситуацию?	«...я как будто стою над пропастью и кричу в пустоту...» «...пустота – это все люди, которые меня не понимают...»	В случае, если клиент при описании актуальной ситуации самостоятельно приводит метафору, рекомендуется использовать ее и пропустить первый шаг.
2	Перенос	Визуализация мета-ситуации	Где ты? Где здесь ты? Кто здесь есть еще? Что здесь есть? Где?	«...я как будто в воздухе прям над пропастью, кричу...я один, но и пропасть будто живая, она молчит...»	В данном случае клиенту было предложено расположиться в пространстве так, как он описывает в мета-ситуации. Можно использовать расположение образов на листе бумаге, вылепливать их из пластилина, предложить расположить все имеющиеся подручные средства в консультационном кабинете для формирования мета-пространства.
3	Конструирование мета-ситуации	Обнаружить заложенное действие в опыте	Что ты делаешь? Что еще ты делаешь? Как?	«смотрю вниз...» «...балансирую, руками баланс сохранять помогаю...» «кричу...» «спрашиваю почему я...?» «опустил голову...смотрю в одну точку...»	Рекомендуется максимально детализировать действия, выстраивать их хронологически.
5	Выявление ресурсного действия	Обнаружить ресурсное действие	Что хочешь изменить? Что еще хочешь изменить? Что можешь сделать сейчас?	«...хочу голову поднять и смотреть прямо... по сторонам...» «...хочу идти...выйти из пропасти, со стороны на нее смотреть» «...хочу говорить тише...»	Рекомендуется использовать словарь клиента и формулировать вопросы с позиции «как» согласно всем выявленным действиям в шаге №3. В данном случае вопрос «как» к первому действию звучит следующим образом: «Какмотришь вниз?» Изменение в действиях должно касаться только самого клиента.

6	Активизация ресурсов	Формировать опыт решения проблемы	Как ты это сделаешь?	«...выпрямляюсь...» «...шире шагаю...»	Выполнение клиентом действий, сопровождается по мере возможности всеми необходимыми комментариями. Рекомендуется выполнять действия самому клиенту, или, если использовался дополнительный инвентарь, моделировать выполнения действий с ним (например, трансформировать образ из пластилина). Действия должны касаться только активности самого клиента.
7	Обратный перенос	Расширения действия опыта («что на что похоже?»)	Давай вспомним актуальную ситуацию. Действие (психолог по-очереди называет все действия, которые были выполнены на предыдущем этапе, в каждом новом вопросе) что означает в твоей ситуации? Что ты сделаешь в первую очередь? Как сейчас образно ты назывешь свою ситуацию?	«...пора учиться быть уверенным...» «...задать вопрос одному человеку...» «опыт»	На данном шаге рекомендуется записывать все шаги, которые называет клиент. При задании вопроса «Что ты сделаешь в первую очередь?» психологу рекомендуется зачитать весь список действий.
8	Ценностный этап	Закрепление полученного опыта решения проблемы.	Что ценного было для тебя в этой работе?	«...понимание того, что я хочу поговорить с одним человеком, мне нужно позвонить самому...»	-

В самой метафоре априори заложена необходимость совершения определенного внутреннего действия [2, с.618]. В приведенном примере в таблице 1, данное действие было заложено в акценте «кричу...я один, но и пропасть будто живая, она молчит». В ходе работы по алгоритму было выявлено действие «мне нужно поговорить с одним человеком».

Вырабатывая к ситуации альтернативное отношение (в нашем случае понятие «пропасть, над которой я» трансформировалось в понятие «опыт») человек совершает определенные действия, которые завершаются конкретными результатами (в приведенном примере – принятой целью действий).

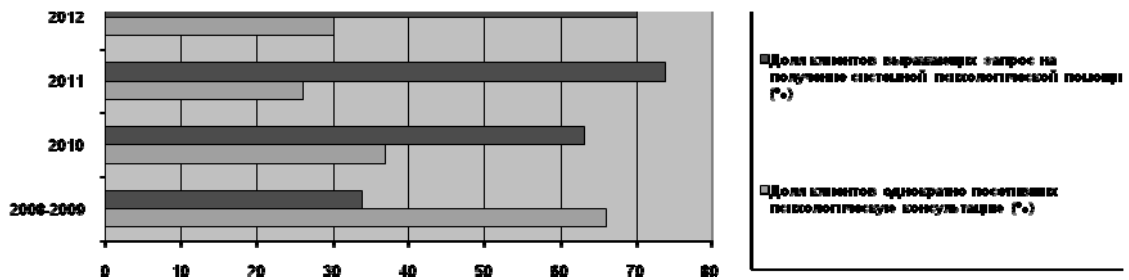
Данный опыт в ситуации дезадаптации, когда предпринятые личностью действия результата не принесли, является опытом, который активизирует «Я-усилия как возможности, воздействовать на свое психологическое пространство [1, с.40].

Критериями эффективности работы с техникой «Мета-ситуация» являются:

- новое (другое, разное) образное описание актуальной ситуации на первом и седьмом шаге работы;
- появление Я-высказываний в описании ситуации (особенно, без напоминания психолога);
- появление смежных с актуальной ситуацией тем для исследования, работы (в нашем примере: «пора учиться быть уверенным»).

Работа на уровне мета-ситуации – это исследование актуальной ситуации в ресурсном состоянии сознания. Такая работа позволяет упорядочить случайный поток жизни субъекта, дает базовое чувство опоры в данный момент, субъект может сконцентрировать все свое внимание на осознанно выбранной «задаче в руках» и мгновенно забыть то, что его разрушало [5, с.41]. Это важный опыт для дезадаптированной личности в сложный для нее период сомнения в себе и в своих способностях.

Применение данной техники способствовало увеличению доли клиентов выражающих запрос на повторные психологические консультации и на увеличение количества запросов на продолжительную системную работу с психологом, направленную на снижение/нивелирование состояния дезадаптации (рисунок 2).



Примечание: доля (%) просчитана от общего количества клиентов, обратившихся с запросом на психологическую диагностику, по результатам которой согласно заключениям во всех случаях выявлена дезадаптация: 2008-2009 года – 283 человека; 2010 год – 162 человека; 2011 год – 104 человека; 2012 год – 150 человек.

Рисунок 2. Доля клиентов Центра выражающих запрос на систематическую психологическую работу в ситуации дезадаптации

Отметим, что в понятие «систематическая психологическая работа» включены клиенты, которые посещали:

- индивидуальные психологические консультации;
- сеансы релаксаций (индивидуально, в группах);
- тренинг-группу личностного роста.

Учитывая специфику дезадаптированной личности, метод метафоры позволяет формировать субъектную активность в решении психологической проблемы за счет приобретения позитивного опыта от проявления активности в мета-ситуации. В данной технике максимально используется специфичность человеческого опыта, основанная на трансформации и переносе [2, с. 620-624]. Изменение уровня активности в мета-ситуации способствует изменению активности в реальной ситуации, в частности способствует выражению личностью травмирующего субъективного опыта; позволяет увидеть ресурсные стороны проблемы; расширить «репертуар» действий и опыт решения проблемы.

В совокупности данные достижения позволяют реализовывать решение-ориентированное консультирование дезадаптированной личности, используя минимальную интервенцию и максимальную работу на личном субъективном опыте.

Предложенный алгоритм технологизирует работу психолога с клиентом и тем самым обеспечивает безопасность и корректность данного метода работы, что особенно важно в случаях, когда консультацию ведет начинающий специалист.

Применение работы с метафорой возможно на любом этапе консультирования в целях активизации вовлеченности дезадаптированной личности в процесс психологического решения проблемы и рекомендуется использовать на первичной консультации на этапе обозначения запроса на психологическую помощь.

Библиографический список

1. Абрамова, Г.С. Графические методы в психологическом консультировании [Текст] / Г.С.Абрамова. - М.: ПЕРСЭ, 2001. - 142 с.
2. Леоненко, Е.А. Метафора и телесная метафора в психотерапии: опыт осмысления систематизации [Текст] / Е.А.Леоненко, Г.В.Тимошенко // Психология телесности: Между душой и телом / Под ред. В.П.Зинченко, Т.С.Леви. - М.: АСТ, 2005, С. 614–641.
3. Леонтьева, А.Н. Актуальность исследования проблемы психологической дезадаптации личности и условий ее минимизации [Текст] / А.Н.Леонтьева // Актуальные проблемы современного социального знания: сборник научн. трудов. - Красноярск: РИЦ ФГБОУ ВПО «СибГТУ», 2012. - Вып. 18, С.80-83.
4. Леонтьева, А.Н. Значение когнитивного компонента в системе социально-психологической дезадаптации личности [Текст] / А.Н.Леонтьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: Научный журнал. - Челябинск, 2011. - Выпуск №8, С. 43-50.
5. Психотехнологии в социальной работе. [Текст] / под ред. В.В. Козлова. - Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2005. - Вып.10. - 272 с.

Bibliography

1. Abramova, G.S. Graphical Methods in Psychological Counseling [Text] / G.S.Abramova. - M. PERSE, 2001. - 142 p.
2. Leonenko, E.A. Metaphor and Corporeal Metaphor in Psychotherapy: The Experience of Thinking About Ordering [Text] / E.A.Leonenko,



G.V.Timoshenko // Corporality Psychology: Between Body and Soul / Ed. by V.P. Zinchenko, T.S.Levi. - Moscow: AST, 2005. - P. 614-641.

3. Leontieva, A.N. The Relevance of Research Problems of Personality's Psychological Disadaptation and How To Minimize It [Text] / A.N.Leontieva // Topical Problems of Modern Social Knowledge: Collection of Scientific Works. - Atlanta: RIP VPO "SibSTU", 2012. - Vol. 18. - P.80-83.

4. Leontieva, A.N. The Value of the Cognitive Component in the System of Social and Psychological Personality's Disadaptation [Text] / A.N.Leontieva // Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University: Scientific Journal. - Chelyabinsk, 2011. - Issue Number 8. - P. 43-50.

5. Psychotechnologies in Social Work [Text] / Ed. by V.V.Kozlov. - Yaroslavl: MAPN, Yaroslavl State University, 2005. - Issue 10. - 272.

УДК 74.1
ББК 54.7

Мингалеева Милеуша Талгатовна

соискатель

кафедра педагогики

Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н.Ульянова

г.Ульяновск

Mingaleeva Mileush Talgatovna

competitor

pedagogics chairs

The Ulyanovsk state pedagogical university of I.N.Ulyanov

Ulyanovsk

mil383@mail.ru

Модель формирования экологической культуры учащихся в образовательном учреждении с национальным компонентом

Model of formation of ecological culture of pupils in educational institution with a national component

Представлена модель формирования экологической культуры подростков в образовательном учреждении с национальным компонентом, раскрыты педагогические условия формирования экологической культуры, возможность использования традиций своего народа в учебно-воспитательном процессе школы

There is a formation model to present, revealing teenagers' ecological culture in an educational institution with a national component, disclosing pedagogical conditions of the environmental culture, the possibility of using nations' traditions in the educational process of the school.

Ключевые слова: модель формирования экологической культуры, средства этнопедагогики, этнокультурная среда, межпредметные связи

Keywords: model of ecological culture, ethnopedagogics items, ethnocultural environment, interdisciplinary connections.

В настоящее время формирование экологической культуры жизненно необходимое условие выживания человечества и требование к результату экологического образования. Среди многочисленных проблем особое место занимают углубление и расширение комплексных экологических знаний учащихся средних школ. В подростковой группе на первый план выступает практическая деятельность по облагораживанию окружающей среды, исследовательская деятельность. Ясно, что определяющим в экологической культуре является ценностная составляющая, воспитание любви к природе.



По мнению Мамедова Н.М., «если литература и история нужны для усвоения духовной культуры, естествознание – закономерностей природы, то экологическое образование необходимо для формирования подлинно человеческого, гуманистического отношения к природе. Это предполагает понимание допустимой меры преобразования природы, усвоения адекватных нормативов поведения, при которых возможно сохранить экологические условия на нашей планете для дальнейшей жизни и развития человека» [2, с.13].

Важную роль в формировании экологического мировоззрения и нравственных отношений к природе должна сыграть опора на традиции национальной культуры. Этнопедагогические исследования обращены на опыт и традиции народа в отношении к родной природе. Они обогащают педагогическую науку такими находками, которые имеют бесспорную воспитательную ценность. Мудрость народа, заложенная в фольклоре неисчерпаемый источник знаний, умений, ценностных ориентиров.

Мировоззрение людей формировалось под влиянием культурно-исторических процессов. Традиционная культура человека и система взаимоотношений нации с окружающей природой на основе традиций, любви к родной земле важнейшее условие выживание человечества. Человеческие цивилизации различны, как различны культуры народов, их традиции и мироощущения. Учение древних предполагало необходимость ограничения вмешательства человека в природу в целях сохранения ее естественной данности. Человек рассматривал природу как объект покорения и подчинения. Существовали разнообразные табу, нарушение законов взаимодействия с природой со стороны человека рассматривалось как один из основных источников экологической опасности. Народная педагогика отраженная в фольклоре, прикладном творчестве - это кладезь нравственности и любви к родной природе. Сельская культура, закреплённая в сознании людей, овеществлялась предметами крестьянского быта и выражалась в системе человеческих взаимоотношений, преданиях, ритуалах. Массовое творчество происходило в устно-фольклорных формах. Наличие положитель-

ных черт в крестьянском культурном наследии признают многие исследователи, видя в нем наличие таких ценностей, как преданность земле, единение человека с природой, активные формы творчества и досуга. Разрушение цельности крестьянской культуры в результате вытеснения из жизни общества традиционных норм, обычаев грозит перерасти в глобальную проблему «экологии культуры». Для жизни человека важна среда, созданная культурой. Он должен находиться в процессе постоянного обмена с нею, чтобы сохранить свою жизнь [1,с.3].

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации»(2000-2025г.г.) [3]отмечается, что система образования призвана обеспечить не только историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, но и воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; воспитание патриотов своей страны, граждан правового демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к традициям и культуре других народов. Предметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования с учётом общих требований Стандарта и специфики изучаемых предметов, входящих в состав предметных областей, должны обеспечивать успешное обучение на следующей ступени общего образования. Необходимо проводить уроки непосредственно на природе, на экологической тропе, использовать знания своего народа о природе на уроках при изучении национально-регионального компонента.

Для формирования экологической культуры школьников на основе этнокультурных ценностей была разработана модель формирования экологической культуры учащихся средствами энопедagogики (рис1.). В основе ее лежит представление о цели экологического образования школьников, как формирование экологической культуры личности под которой понимается



особое свойство личности - субъекта культуры, обладающего экологическим сознанием и реализующим свое отношение к природе в экологически направленных поступках и действиях, осознающего себя частью социо-природной и социокультурной среды, принимающего традиционные ценности направленные на обогораживание родной природы.

Под педагогическими условиями формирования экологической культуры школьников мы понимаем целенаправленно используемые учителем объективные возможности педагогического процесса и специально организуемые факторы и обстоятельства, которые обеспечивают формирование экологической культуры школьника в ее когнитивном, ценностном, нормативном и деятельностно-практическом аспектах. Раскроем содержание педагогических условий формирования экологической культуры школьников на основе этнокультурных ценностей, реализующихся в социокультурной татарской среде в ОУ с национальным компонентом.

-ознакомление учащихся со средствами этнопедагогики: изучение творческого наследия местных писателей и живописцев о природе родного края. Во время похода, выхода в природу обращать внимание учащихся на красоту флоры и фауны родного края, приводить яркие примеры из устного народного творчества, подводить учащихся к пониманию природы родного края, формируя у них экологическую культуру и патриотические чувства. Проведение экологических праздников, относящиеся к определенной дате, (например- «Сабантуй», «Каз омясе»);

-использование межпредметных связей: возможности использования экологического содержания в естественнонаучных и гуманитарных предметных областях, также в предметах эстетического блока.

Формированию экологической культуры учащихся способствуют проведение исследовательской и проектной работы по родному краю, на основе интеграции разных предметных дисциплин, практическая реализация проекта;

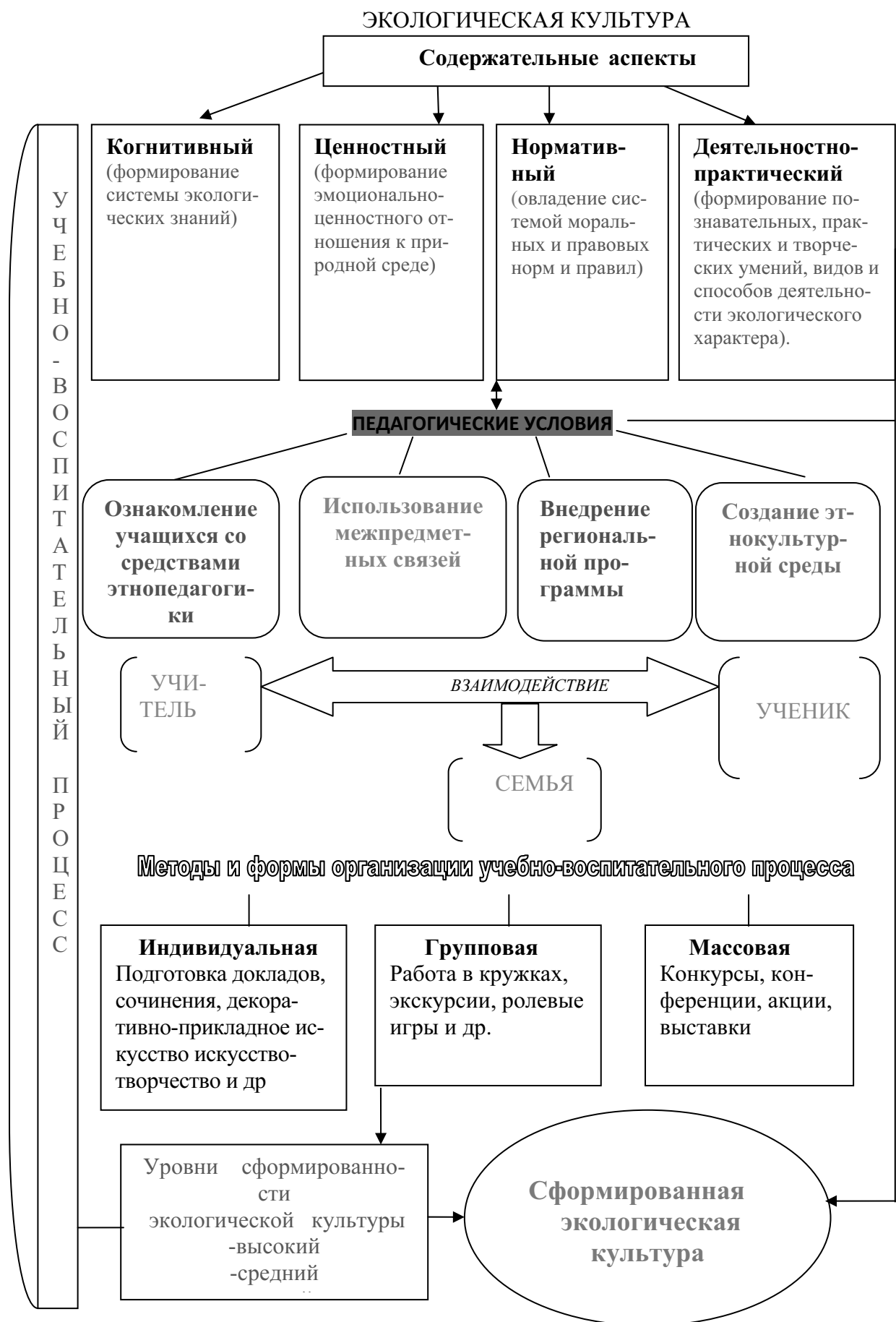


Рис.1. Модель формирования экологической культуры подростков



-создание этнокультурной среды: включение учащихся, родителей и педагогов в материально-пространственную среду с этнокультурным содержанием и в деятельность по облагораживанию природы;

Совместная деятельность учащихся и взрослых, создает благоприятную основу формирования экологической культуры. Основой для становления ребенка как личности, является семья, в ней у ребенка закладываются первые ростки экологической культуры. Знания татарского народа о природе, воспитательное и природоохранное наследие, закладывают в сознание ребенка прочную основу бережного отношения к природе;

-внедрение региональной программы.

Цель программы: формирование экологической культуры подростков средствами этнопедагогики на основе приобщения детей к традициям своего народа

Программа направлена на решение ряда задач: изучение природопользования на местности, изучение учащимися народных традиций, отражающих отношение местного населения к природе, развитие у учащихся эстетического восприятия окружающего мира, вовлечение учащихся в реальную деятельность по изучению и охране природы родного края.

Содержательные аспекты программы:

- Народные семейные ценности и традиции для устойчивого развития
- Ценность экономности, нерасточительности, скромности, бережного отношения к природным ресурсам в фольклоре, художественных произведениях, религиозных текстах .
- Экологические, нравственные, правовые ограничения природопользования.
- Принцип экологически безопасного поведения («не навреди»)
- Моральный кодекс народа: истина, добро, труд.
- Экологический кризис как кризис ценностных установок человека.
- Проблема нравственного выбора: эгоцентризм -эгоцентризм

Содержание программы реализуется в таких предметах как география, искусство (музыка+ИЗО), родная литература.

Программа состоит из 4 разделов.

1.Этнографический - происхождение народа и его национальная специфика.

2.Экологический - использования традиций татарского народа в экологическом воспитании, природоохранной деятельности.

3.Культурологический - богатое культурное наследие татарского народа в формировании культурной личности, любящей природу и разделяющая ценности своего народа.

4.Футурологический - экологическая культура в интересах устойчивого развития, духовно - религиозные основы экологического воспитания

Основная идея, объединяющая разделы - неразрывная связь и глубокое исторически сложившееся взаимовлияние в системе природа-этнос.

Для реализации программы предусмотрены разнообразные формы работы:

-индивидуальная – подготовка докладов, сообщений, сочинение стихов, эссе, создание номеров художественной самодеятельности, декоративно-прикладное творчество, выполнение заданий и др.

-групповая- работа в кружках, инсценировка, занятия по изобразительной деятельности, ролевые игры, экскурсии и др;

-массовая –конкурсы, конференции, выставка творческих работ по изобразительному искусству, музыкальные занятия и др.

В результате реализации программы по формированию экологической культуры средствами этнопедагогики у школьников будут сформированы: представление об этносе, познавательный интерес к изучению культуры своего народа, к экологическому состоянию окружающей среды и изучение способов взаимодействия в системе этнос-природа; понимание ценности природы и места человека в природе, этнокультурная толерантность, этническая идентич-



ность, умение через звуки и краски изображать гармонию окружающей природы; наличие этнических знаний и навыков для природоохранной деятельности, способность собирать и изучать краеведческий материал (исследовательская деятельность); уважение к семье, традициям своего народа, к своей малой родине.

Библиографический список

1. Лосев, А.В., Провадкин, Г.Г. Социальная экология. Учеб. пособие для вузов [Текст]/А.В. Лосев, Г.Г. Провадкин - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998 - 312 с.
2. Мамедов, Н.М. Новые грани экологического образования [Текст]/ Н.М. Мамедов //Экологическое образование- 2011.-№4.- С. 13-15.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] /информационно-правовой портал.- Режим доступа: <http://iv.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>

Bibliography

1. Losev, A.V. Provadkin, G.G.Sotsialnaya ecology. Studies. grant for [Text]/A.V higher education institutions. Losev, of Provadkin - M: Гуманит. prod. VLADOS center, 1998 - 312 pages.
2. Mamedov, N of M. New sides of ecological education [Text] / N M. Mamedov//Ecological education - 2011.-№4. - Page 13-15.
3. The national doctrine of education in the Russian Federation [Electronic resource] / information and legal portal. - Access mode: <http://iv.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm>

УДК 452.9
ББК 96.6

Рождественская Ирина Николаевна

заместитель директора по научно-методической работе

Муниципальное автономное учреждение

дополнительного образования детей

Дворец пионеров и школьников им. Н.К. Крупской

г. Челябинск

Rozhdestvenskaya Irina Nikolaevna

Deputy Director in Charge of Scientific-and-Methodological Work

Municipal Autonomous Institution of Children's Supplementary Education

Palace for Pioneers and Schoolchildren named after N.K.Krupskaya,

Chelyabinsk

rin2174@yandex.ru

Развитие системы подготовки школьников к участию во Всероссийской олимпиаде в условиях муниципального образования
Schoolchildren's Training System Development for Participation in the National Olympiads Within the State Municipal Education Framework

В статье представлено развитие системы муниципальных образовательных проектов, направленных на эффективную подготовку школьников к участию в олимпиадном движении. Автор показывает необходимость комплексного сопровождения одаренных учащихся педагогами, психологами и тьюторами для повышения качества олимпиадной подготовки.

The article focuses on the development of the system of municipal educational projects oriented at the effective training of schoolchildren for participation in the Olympiad movement. The author shows the necessity for the integrated support of gifted children by teachers, counselors and tutors in order to improve the quality of the Olympiad training.

Ключевые слова: Олимпиадное движение, инновационный образовательный проект, одаренность, тьюторство

Key words: Olympiad movement, innovative educational project, giftedness, tutoring.

Наиболее актуальным направлением работы в современном образовании является создание систем поиска и поддержки талантливой молодежи, обеспечение условий для ее обучения, воспитания и самореализации в изменчивом социуме. Это определяется целями и задачами «Федеральной целевой програм-



мой развития образования на 2011-2015 годы», разработанной в соответствии с Указом Президента Российской Федерации «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» и утвержденной Постановлением правительства РФ [1,2].

Одной из значимых целей реализации программы является поиск ресурсов и создание программ развития одаренных детей. В рамках указанного мероприятия планируется создание центров поддержки одаренных детей, создание единой федеральной базы данных победителей и призеров Всероссийской олимпиады школьников, организация олимпиад школьников, мероприятий и конкурсов, по результатам которых присваиваются премии для поддержки талантливой молодежи. Важнейшим индикатором реализации программы является доля обучающихся в общей численности обучающихся на всех уровнях образования, получивших оценку своих достижений через добровольные и обязательные процедуры оценивания для построения на основе этого индивидуальной образовательной траектории, способствующей социализации личности.

Базовые принципы государственной политики в сфере развития детской одаренности, выявления и сопровождения способных и одаренных детей сформулированы в Концепции общенациональной системы по поиску и развитию молодых талантов, утвержденной Президентом Российской Федерации [3]. Среди них: приоритет интересов личности ребёнка; доступность и открытость; опора на высококвалифицированные кадры, лучшие образовательные учреждения, передовые методики обучения; индивидуальный подход в обучении, непрерывность и преемственность на всех уровнях образования; межведомственное и сетевое взаимодействие; общественный и профессиональный контроль; сочетание государственных и общественных инициатив и ресурсов. Целью концепции является обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития. В концепции отмечено, что «за последние годы в стране увеличилось число лицеев, гимназий, специализированных школ, реализующих программы

работы с одарёнными детьми. Десятки тысяч школьников и студентов участвуют в различных конкурсах и олимпиадах» [3].

Олимпиадное движение играет большую роль при выявлении и развитии академической одаренности детей школьного возраста. На протяжении последних нескольких лет в Челябинске по инициативе Управления по делам образования и городского Центра по работе со способными и одаренными детьми на базе Дворца пионеров и школьников сложилась эффективная система организации олимпиадного движения. В качестве элементов системы можно обозначить: формы проведения школьного и муниципального этапов олимпиады, регламента работы и состава городского жюри, составления олимпиадных заданий предметно-методическими комиссиями, формы обучения и подготовки школьников к участию в олимпиадах.

Прежде всего, отметим, что наряду с муниципальным этапом Всероссийской олимпиады в Челябинске проводится школьный этап. Это обеспечило возможность «социального лифта» [3] для детей вне зависимости от их школьной академической успешности. Изначально на школьном этапе было апробировано проведение олимпиады в традиционной форме. На протяжении последних трех лет в городе Челябинска на школьном этапе Всероссийской олимпиады практикуется проведение Интернет-олимпиад. Такая форма проведения школьного этапа Всероссийской олимпиады создает возможность реализовать один из базовых принципов Концепции по поиску молодых талантов для всех участников олимпиадного движения – открытость, доступность и прозрачность информации. Другими словами, учителя, учащиеся и их родители имеют доступ к материалам пользовательского сервиса, на котором отображен процесс формирования итоговых протоколов и списка победителей и призеров. Совершенствование форм проведения школьного этапа олимпиады иллюстрируется увеличением количества школьников, участвующих во Всероссийской олимпиаде (рисунок 1, 2).

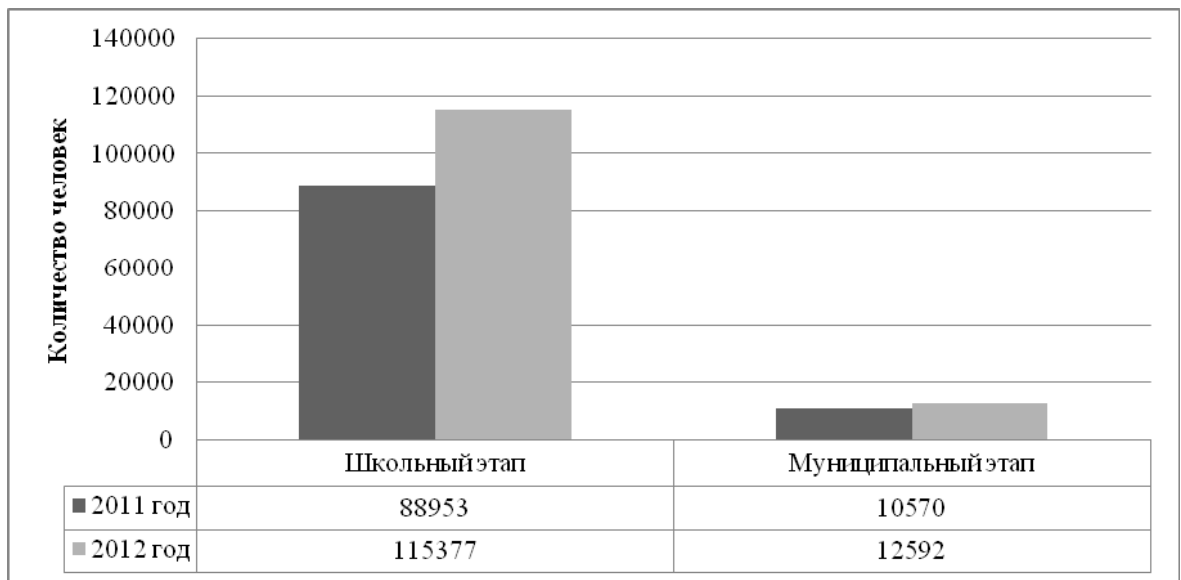


Рисунок 1. Количество школьников, принявших участие в школьном и муниципальном этапах Всероссийской олимпиады в 2011-2012 годах.

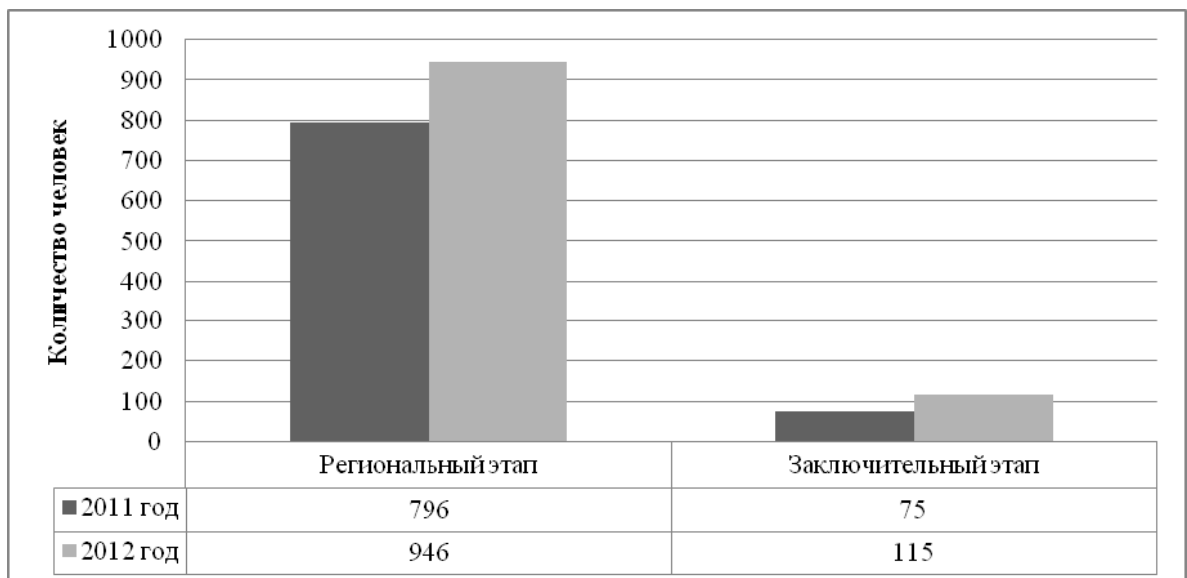


Рисунок 2. Количество школьников, принявших участие в региональном и заключительном этапах Всероссийской олимпиады в 2011-2012 годах.

В 2012 году в школьном этапе олимпиады приняло участие 115 377 детей, а это на 26 424 ребенка больше по сравнению с прошлым годом. В муниципальном этапе Всероссийской олимпиады в 2012 году приняло участие 12 592 ребенка, и если проводить сравнение с прошлым годом, то этот показатель увеличился на 2022 участия. Анализируя статистику участия школьников в региональном этапе Всероссийской олимпиады, можно отметить увеличение количества участвующих с 796 детей в 2011 году до 946 детей в 2012 году, а также

увеличение количества призеров данного этапа с 254 до 338 человек и количества победителей с 25 до 40 человек. Если говорить о прохождении на Заключительный этап Всероссийской олимпиады в 2013 году, то от Челябинска примут участие 115 школьников, что на 40 человек больше по сравнению с прошлым годом [5].

Одним из важных элементов системы организации олимпиадного движения является работа над составлением олимпиадных заданий для школьного этапа. Для этого вот уже третий год применяется практика создания муниципальных предметно-методических комиссий, утвержденных приказом управления по делам образования.

Если говорить о муниципальном этапе Всероссийской олимпиады то с 2009 года применяется следующий регламент проведения, утвержденный приказом управления по делам образования: ежегодно определяются площадки проведения и утверждается состав единого городского жюри. Более тысячи учителей-предметников города, прошедших предварительный отбор и подготовку на специальных обучающих семинарах, привлекаются к работе. Такой подход к организации работы комиссий и жюри на муниципальном этапе позволил организовать качественную проверку работ школьников города по единым критериям, обеспечить открытость и доступность информации об итогах проверки, используя сервис сайта городских предметных олимпиад и интеллектуальных состязаний «Олимпийский портал» [7]. В результате создается единый общегородской рейтинг школьников, который позволяет выявить детей, не ставших победителями, но набравших достаточно большое количество баллов для получения дополнительной квоты для участия в региональном этапе. Данное нововведение позволяет значительно повысить эффективность участия школьников города Челябинска во Всероссийской олимпиаде. Соблюдением регламента проведения также является качественная работа конфликтных комиссий на муниципальном этапе олимпиады.



На наш взгляд, одним из существенных элементов муниципальной системы организации олимпиадного движения является эффективная подготовка школьников к участию в олимпиадах. Поиски оптимальных форм обучения ведутся не первый год. В качестве основы может быть обозначено создание в 2007 году сети статусных школ, на базе которых открыты семнадцать предметных лабораторий (таблица №1).

Таблица №1

Предметные лаборатории, осуществляющие подготовку школьников города Челябинска к участию в олимпиадном движении

МБОУ гимназия №1 Лаборатория «Иностранные языки»	МБОУ гимназия № 10 Лаборатория «Искусство для работы с одаренными детьми»	МАОУ гимназия № 23 Лаборатория «Обществознание» Лаборатория «Поляязыково-го образования»
МАОУ гимназия № 26 Гуманитарно-информационная лаборатория	МБОУ лицей № 31 Лаборатория «Физика» Лаборатория «Современные технологии»	МАОУ лицей № 77 Лаборатория «Химия плюс»
МАОУ гимназия № 80 Лаборатория «Филология»	МАОУ лицей № 82 Лаборатория биологии Лаборатория химии Лаборатория физики	МАОУ лицей № 97 Лаборатория по информатике и ИКТ
МАОУ лицей № 102 Лаборатория «Эколого-биологическая» Лаборатория «Математика-информатика»	МБОУ лицей № 120 Лаборатория «Технология»	МАОУ лицей № 142 Лаборатория «Технология»

Начиная с 2009 года на базе этих предметных лабораторий, проводились учебно-тренировочные сборы по подготовке старшеклассников города Челябинска к региональному и заключительному этапам Всероссийской олимпиады. Лучшие учителя и профессорско-преподавательский состав ВУЗов города накануне регионального этапа олимпиады в течение двух-трех дней проводят за-

нения, обеспечивающие глубокое погружению школьников в конкретную предметную область.

Наряду с традиционными формами муниципального этапа Всероссийской олимпиады четвертый год проводятся Интеллектуальный марафон школьников города Челябинска и Интеллектуальный кубок Главы Администрации города Челябинска [4]. Это способствует активизации олимпиадного движения в муниципальном образовательном пространстве, а также создает необходимые условия для поддержки одаренных детей.

Необходимость включения Интеллектуального марафона в муниципальную систему олимпиадного движения определяется особенностями регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады, участвовать в которых могут только учащиеся старших классов. Интеллектуальный марафон школьников города Челябинска проводится для учащихся пятых-восьмых классов в два этапа: заочный (отборочный) тур в форме Интернет-олимпиад на сайте городских предметных олимпиад и интеллектуальных состязаний «Олимпийский портал» и очный (заключительный) тур в традиционной форме на базовых площадках предметных лабораторий и образовательных учреждений города Челябинска. Марафон проводится по одиннадцати основным предметам, при этом учитывается структура учебного плана среднего звена школы. Для учащихся 5-6 классов проводятся олимпиады по английскому языку, биологии, географии, информатике и ИКТ, литературе, математике, обществознанию и русскому языку, а для учащихся 7-8 классов по астрономии, физике и химии. За последний 2012 год в марафоне приняли активное участие 12 735 детей из 108 общеобразовательных учреждений, что по сравнению с прошлым годом больше на 1878 человек.

Интеллектуальный кубок Главы Администрации проводится для школьников 1-11 классов и объединяет 39 олимпиад по различным областям знаний. В перечень Интеллектуального кубка Главы Администрации входят интернет-олимпиады школьного этапа Всероссийской олимпиады школьников по 10 ос-



новным предметам, Интернет-олимпиады заочного тура и традиционные олимпиады очного тура Интеллектуального марафона школьников города Челябинска по 11 основным предметам (22 олимпиады), а также семь олимпиад, которые проводятся социальными партнерами муниципального олимпиадного движения. Среди них: олимпиады по техническому творчеству, экономике / праву, занимательной кулинарии, дизайну, информатике / компьютерному творчеству («Челябинский Государственный Педагогический Университет»); олимпиада по осмысленному чтению (МБОУ лицей №31 г. Челябинска), олимпиада «Колесо Безопасности» (отделение пропаганды БДД ОГИБДД УМВД России по г. Челябинску, МБОУ гимназия №1). Интеллектуальный кубок Главы администрации за последний год получили 133 школы.

Данные нововведения позволили добиться стабильных результатов, сформировать команду преподавателей и организаторов, работающую с участниками олимпиад на уровне муниципальной образовательной системы, заложить основы сетевого взаимодействия предметных лабораторий и образовательных учреждений города, выделить перспективные направления развития олимпиадного движения и выявить наиболее мотивированных школьников для подготовки к участию в олимпиадах высокого уровня. На настоящем этапе сформировалась необходимость перехода от разовых массовых мероприятий к непрерывной системе работы с наиболее перспективными школьниками.

При разработке структуры нового инновационного образовательного проекта, в рамках которого осуществлялась бы длительная эффективная подготовка школьников города Челябинска к участию в олимпиадном движении, изучен опыт создания подобных проектов на территории России. Анализ этих проектов позволил классифицировать их на длительные, периодические и краткосрочные. Примером длительного проекта может выступать специально созданное отделение олимпиадной подготовки на базе Академии информатики и программирования города Санкт-Петербурга [8]. Гуманитарно-математическая школа, созданная на базе НОУ Центра дополнительного образования «Пер-

спектива» в Омске, на наш взгляд, может служить примером периодического проекта [9]. Различного рода олимпиадные тренинги и занятия по подготовке к олимпиадам относятся к краткосрочным проектам [6]. Такие образовательные проекты могут быть организованы при высших учебных заведениях, а также на базе школ и учреждений дополнительного образования детей.

Для качественной организации работы по эффективному сопровождению одаренных школьников города Челябинска на базе Центра по работе со способными и одаренными детьми Дворца пионеров и школьников им. Н.К. Крупской в 2012-2013 учебном году разработан и апробирован инновационный образовательный проект «Школа олимпиадников». В рамках данного проекта проводится обучение одарённых школьников по восьми направлениям олимпиадной подготовки: астрономия, биология, география, история, математика и экономика, русский язык, химия, экспериментальная физика. В реализации проекта участвуют преподаватели, имеющие опыт подготовки победителей и призеров регионального и заключительного этапов Всероссийской олимпиады школьников. Организация занятий осуществляется таким образом, что ребенок посещает шестичасовые занятия, посвященные выбранному им предмету, один день в неделю. Эта особенность организации образовательной деятельности ребенка определяет необходимость разработки для них системы индивидуальных заданий по школьным предметам этого дня. В перспективе мы видим тесное сотрудничество со школьными педагогами в решении данной проблемы. Важной особенностью Школы олимпиадников является то, что параллельно с основательной предметной подготовкой учащихся к олимпиаде также проводится психологическое и внедряется тьюторское сопровождение учащихся, что позволяет осуществлять разностороннее развитие каждого ребенка.

В перспективе планируется организовать не только предметные занятия, но и предметные тренинги, а также ввести систему проектной деятельности учащихся. Также актуальным направлением развития является создание электронных систем учета детей, участвующих в олимпиадном движении, и сбора



электронных портфолио одаренных и способных детей города Челябинска. Такая организация информации о талантливых детях, безусловно, полезна как для самих детей при осуществлении ими оценки своей образовательной деятельности, так и для их педагогов при выстраивании дальнейших образовательных программ. Эта же информация может быть полезна для представителей высших учебных заведений, заинтересованных в привлечении наиболее академически успешных абитуриентов.

Такой подход позволяет организовать индивидуальную подготовку школьников города к участию в олимпиадах и улучшить качественные показатели результатов заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников по перечисленным направлениям, выстроить индивидуальный образовательный маршрут как для школьников статусных образовательных учреждений, так и обучающихся средних общеобразовательных школ.

Библиографический список

1. Указ Президента РФ от 07.05.2012 №599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 года № 61 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011 - 2015 годы»
3. Концепция общенациональной системы по поиску и развитию молодых талантов, утвержденная Президентом Российской Федерации (№Пр-827 от 03 апреля 2012 года)
4. Итоги проведения Интеллектуального марафона школьников города Челябинска и Интеллектуального кубка Главы Администрации города Челябинска в 2011-2012 учебном году / И.А. Иоголевич, И.Н. Рождественская, М.Л. Карманов, Н.А. Куршева. – Челябинск: МБОУ ДПО УМЦ, 2012. – 88с.
5. Результаты Всероссийской олимпиады школьников в 2011-2012 учебном году / И.А. Иоголевич, И.Н. Рождественская. – Челябинск: МБОУ ДПО УМЦ, 2012. – 296 с.
6. Пустовалова, В.В. Самопроектирование управленческой деятельности методистов как условие развития олимпиадного движения / В.В. Пустовалова // Вестник Томского государственного университета: общенаучный периодический журнал. – 2008. – № 307. – С. 139-143
7. <http://www.olymp74.ru>
8. <http://aip.ifmo.ru/main/olympiads>
9. <http://www.perspektiva-omsk.ru>

Bibliography

1. [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.olymp74.ru>
2. [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://aip.ifmo.ru/main/olympiads>
3. [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.perspektiva-omsk.ru>
4. National System Concept for Searching out and Developing Talents in Children and Young People; Approved by the President of the Russian Federation (№ 827 dated April 3rd, 2012)
5. President's Decree dated May 7th, 2012, №599 «About the Measures for the Realization of State Policy in Education and Science».
6. Pustovalova, V.V. Self-Projection of Managerial Activities for Methodologists As a Condition for the Olympiad Movement Development / V.V. Pustovalova // Tomsk State University News Bulletin: All-Science Periodical. – 2008. – № 307. – P. 139-143.
7. The Results of the Intellectual Marathon for Schoolchildren of the City of Chelyabinsk and the Intellect Cup of the Head of the Administration of the City of Chelyabinsk in 2011-2012 / Compiled and Analyzed by.: I.A. Iogolevich, I.N. Rozhdestvenskaya, M.L. Karmanov, N.A. Kursheva. – Chelyabinsk: Municipal Educational Institution Teaching and Methodological Center, 2012. – 88 p.
8. The Results of the Russian National Olympiad of Schoolchildren for 2011-2012 / Compiled by: I.A. Iogolevich, I.N. Rozhdestvenskaya. – Chelyabinsk: Municipal Educational Institution – Teaching and Methodological Center, 2012.– 296 p.
9. The Russian Federation Government Ruling dated February 7th, 2011, № 61 «About the Federal Program of Education Development for 2011 - 2015».



УДК 371.212.51
ББК 74.00

Сигал Наталья Германовна

соискатель

кафедра иностранных языков отделения романо-германской филологии
Институт Филологии и Искусств
Казанский (Приволжский) Федеральный Университет
г.Казань

Sigal Natalia Germanovna

Applicant for a Degree

Department of Foreign Languages
Chair of Romance and Germanic Philology
Institute of Philology and Arts
Kazan (Volga Region) Federal University
sigaln@mail.ru

Концепция инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в зарубежной педагогике
The Inclusive Education Concept of Children with Special Educational Needs in Foreign Pedagogy

В данной статье представлен аналитический обзор зарубежного опыта реализации концепции инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Автор ставит задачу исследовать проблему определения сущности понятий «инклюзия», «инклюзивное образование» и обосновать актуальность развития идей инклюзивного образования в современной системе образования во всем мире.

This article presents the analytic review of the realization of inclusive education of children with special educational needs in foreign pedagogy. The author raises the task to explore the entity of terms “inclusion”, “inclusive education” and to settle the actuality of the development of this educational paradigm in the modern system of education all over the world.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, эксклюзия, интеграция, инклюзивное общество.

Kew words: inclusion, inclusive education, children with special educational needs, exclusion, integration, inclusive society.

Глобализация, динамика и стремительная изменчивость современного мира, масштабные и кардинальные изменения структуры и характера мирового экономического, социального и личностного развития обусловили модернизацию всех сфер жизни общества, и в первую очередь, системы образования как фундаментальной основы инновационного общества, “общества знаний”. В со-

временных условиях, когда существенным образом обострились противоречия «между глобальным и локальным, всеобщим и индивидуальным, традициями и современностью, перспективными и ближайшими задачами, конкуренцией и равенством возможностей, неограниченным расширением знаний и ограниченными возможностями человека усваивать их, противоречия между духовным и материальным» именно система образования призвана стать стабилизирующим фактором и основой социально-экономического и духовного не только развития, но и благополучия любого общества и каждого человека в нем. [2, с .2].

Особенно актуальным является проблема разработки и реализации эффективных стратегий совершенствования системы школьного образования, играющую ключевую роль в формировании и развитии уникального потенциала каждого индивидуума как неотъемлемого условия обеспечения возможности процветания общества, созидания будущего всего человечества. Однако, как показывает мировая практика, поиски эффективных стратегий повышения качества образования очень часто приводит к маргинализации некоторой категории детей, в частности, детей с ограниченными возможностями здоровья, в системах образования, что, безусловно, противоречит принятым большинством развивающихся стран международным и национальным целям развития образовательных систем. Коэффициент зачисления в школу детей с ограниченными возможностями здоровья в развивающихся странах варьируется от менее 1 до 5 процентов, что составляет свыше одной трети от общего числа детей, не посещающих школу.

Разрешить глобальные противоречия современной социальной системы и обеспечить право на возможность получения образования каждым ребенком призвана концепция инклюзивного образования, являющаяся одним из ведущих направлений современной государственной политики в области образования во всем мире.

Как известно, о благополучии общества можно судить по тому, как оно относится к детям, старикам и людям с ограниченными возможностями здоро-



вья. Исторические факты являются свидетельством того, как за период почти двух тысячелетий постепенно изменялся вектор отношения общества к детям с ограниченными возможностями здоровья: полное неприятие и даже уничтожение – сегрегация – интеграция – инклюзия. Трансформация идеологии общества к детям с ограниченными возможностями здоровья, обусловила усиление внимания со стороны государств и правительств не только к разработке и внедрению мер социальной защиты и поддержки данной категории детей, но и принятие целого ряда законодательных актов, регламентирующих образовательные процессы в большинстве стран с высоким социально-экономическим уровнем развития. Мысль, высказанная еще на заре просвещения в 1690 году известным английским философом Джоном Локком о том, что в условиях развивающегося государства девять из десяти человек обязаны своей подготовленностью к жизни в обществе обучению и воспитанию, явившаяся предпосылкой для разработки педагогических исследований в области массового образования таких великих ученых, как: И.Гербардта, А.Дистерверга, Д.Дьюи, Г.Кершенштейнера, Я.Коменского, В.Лая, И.Песталоцци, Ж.Руссо, К.Ушинского и др., постепенно превращается из мечты в реальность.

Проведенный анализ зарубежных исследований показал, что в целом уже в период с начала 19 века до середины 20 века в Австралии, Австрии, Англии, Германии, Дании, Италии, Нидерландах, США, Франции, Швеции, являющихся центрами мировой культурной, научной и политической жизни, происходит стремительное становление систем специального образования, базирующееся на официальной нормативно-правовой основе. Например, результатом реформы прогрессивных американских педагогов Горация Манна и Генри Барнарда в 1852 году в штате Массачусетс был принят первый закон об обязательном обучении всех детей начальной школы. А к 1918 году законы об обязательном образовании всех детей были приняты во всех штатах. Безусловно, тот факт, что дети с ограниченными возможностями здоровья в странах Европы и США получили право на гарантированную социальную помощь и образование, а также

то, что общество и государство приняли на себя ответственность за реализацию данного права, можно считать «прорывом» прогрессивной педагогической мысли в практику школьной системы образования. Однако, дети с ограниченными возможностями здоровья по-прежнему оставались изолированными из жизни общества и системы массового образования, более того, такая практика “экслюзии” нередко поддерживалась и судами. Например, в 1893 году в Массачусетский Верховный суд постановил признать право школы исключить ребенка, если он считается “слабоумным” или “неспособным к обучению” [10]. Вплоть до середины 20 века, несмотря на принятые рядом стран мира национальных законопроект, направленных на реализацию равенства возможностей для всех детей в получении образования, в целом, ситуация развивалась как “экслюзия” данной категории детей как из системы образования, так и из жизни общества в целом.

Изменения, происходившие в политической, экономической, социокультурной жизни за рубежом в период 50-70-х гг. прошлого столетия явились предпосылками к совершенствованию национальных систем специального образования и формированию принципиально новой идеологии общества, сфокусированной на интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество. Во многом развитие интеграционных процессов в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья было обусловлено необходимостью проведения в жизнь международных законодательных актов, принятых по инициативе Организации объединенных наций, которая, начиная с момента своего создания, обращает пристальное внимание государств и правительств на проблемы обеспечения права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья. Проведенный в рамках исследования анализ практики внедрения концепции «интеграции» в систему общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья во многих странах мира (Австралии, Великобритании, Германии, Дании, Канаде, Италии, США, Швеции) показывает, что первые попытки совместного обучения детей не всегда были успешным. На



наш взгляд, ведущими барьерами на пути к полноценной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в систему общего образования явились следующие: неготовность общества в целом к интеграционным процессам, к взаимодействию и принятию данной категории детей; негативное восприятие, а нередко и полное неприятие, педагогами общеобразовательных школ новой для них роли и ответственности; отсутствие в традиционной системе образования системы специальных образовательных услуг и условий для детей с ограниченными возможностями здоровья. Важно отметить, что неудачи в интеграции детей с ограниченными возможностями в систему общего образования не остановили данный процесс, напротив, государствами и правительствами прогрессивных стран мира был взят курс на целенаправленное, целесообразное и эффективное совершенствование интеграционных процессов в системе образования в соответствии с принятыми правовыми актами. Так, согласно закону, принятому парламентом Дании в 1969 году, интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья является приоритетной политикой модернизации системы образования. Все дети данной категории имеют право на обучение в 9-летней общеобразовательной школе, при этом функционирует система специальных школ и классов. В Норвегии и Швеции образовательная политика в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья также целенаправленно ориентирована на интеграцию. В США закон 94-142 «Об образовании детей-инвалидов» также поставил на правовую основу и регламентировал интеграционные процессы в образовании. Данный закон обеспечил широкими правами родителей детей с ограниченными возможностями здоровья по сравнению с другими странами. В Италии, после принятия в 1977 году парламентом закона 517, постепенно начинают ликвидироваться специальные учебные заведения для детей с ограниченными возможностями здоровья, а обучение таких детей проходит в общеобразовательных школах. Итальянская интеграционная система имеет беспрецедентную поддержку в обществе. В Японии право всех людей на получение образования, соответствующего их способ-

ностям, закреплено в Конституции. Процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в рамках «кооперативной модели» и предусматривает следующие вариативные организационные формы обучения: специальная школа или специальный класс в общеобразовательной школе, общеобразовательная школа для детей с одним и нетяжелым нарушением в развитии с оказанием гарантированной специализированной поддержки в специальной «ресурсной комнате». Следует особо отметить, что государство Японии в лице Министерства образования целенаправленно проводит работу по контролю и оценке соответствия образовательных услуг и качества обучения действующим законодательным актам, проведению и организации непрерывного повышения квалификации учителей, а также уделяет особое внимание разработке научно-методического обеспечения образовательного процесса и систематическому формированию в обществе позитивного отношения к «особым» детям посредством оперативного информирования населения о результатах проводимых практико-ориентированных исследований. Государственная политика в области школьного образования в Финляндии базируется на фундаментальных принципах интегративной школы, методологическую основу которой составляют концепции М. Монтессори, С. Френе, Р. Штайнера, основополагающим ядром которых является максимальная ориентация на всестороннее и целостное развитие ребенка в соответствии с природой его способностей и возможностей. Данная образовательная политика получила реальное развитие в 70-80-х годах прошлого столетия и явилась предпосылкой к трансформации специальных школ для детей с ограниченными возможностями здоровья. Заинтересованность и вера государства в ценность и уникальность каждого отдельного ребенка, создание адекватных условий для его интеграции в общество, функционирование гибкой системы организации учебного процесса, равноправное участие и взаимодействие «слабых» и «сильных» учащихся в общем потоке, ориентированность не реализацию равенства не только возможностей,



но и результатов образования являются не абстрактными понятиями, а находят свое реальное воплощение в педагогической практике Финляндии.

Одним из важных правовых документов, предписывающим государствам стремиться к постепенной интеграции системы специального образования в систему общего образования являются “Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов”, принятые Организацией объединенных наций 20 декабря 1993 года. В частности, Правило 6 данного документа закрепляет право инвалидов в системе общего образования как неотъемлемой его части. Результатом дальнейшего усиления широкомасштабного реформирования мировой педагогической системы в направлении интеграции системы специального образования с общим на рубеже 20-21 веков явилось принятие большинством стран мира в 1994 году Саламанской декларации “О принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями”. С этого времени в педагогику был официально введен термин “инклюзивное образование”, принцип инклюзивного образования был признан основополагающим ядром реализации программы “Образование для всех” к 2015 году.

Однако, несмотря на широкое употребление терминов “инклюзия”, “инклюзивное образование”, анализ зарубежных исследований показал, что проблема определения сущности данных понятий еще не решена. В современной научно-педагогической литературе нет единого общепринятого определения данных терминов. Некоторые ученые считают, что “инклюзия”, прежде всего, должна рассматриваться как единая образовательная среда, в условиях которой учащиеся с ограниченными возможностями здоровья не только обучаются по одной образовательной программе с их здоровыми сверстниками, но и участвуют во всех проводимых мероприятиях. Так, профессор Университета Эдит Кован в Западной Австралии Роберт Джексон, являющийся одним из ведущих ученых-педагогов в области специального образования, считает, что инклюзия есть физическое включение ребенка с ограниченными возможностями в общеобразовательный класс, в котором процесс обучения осуществляется по единой образовательной програм-

ме, в рамках установленного программой времени, а также в полном соответствии со школьными правилами, несмотря на то, что это может потребовать от учителя усиления внимания к отдельным ученикам класса и дополнительного времени [3].

Сторонники другой точки зрения рассматривают термин «инклюзия» как «процесс и практику обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах, расположенных рядом с местом их проживания, в условиях которых им предоставляется необходимая поддержка» [8, с. 40]. Несколько расширяя объем данного понятия, ряд зарубежных исследователей акцентируют внимание на возможности полноценного и адекватного взаимодействия между учащимися с ограниченными возможностями здоровья с их сверстниками, учителями в процессе их обучения и внеурочной деятельности в условиях общеобразовательной школы [9].

В ряде зарубежных исследований термин «инклюзия» рассматривается как философская категория, фундаментальной основой которой является признание обществом и школой уникальности и ценности каждого ребенка, независимо от их индивидуальных различий [5].

В исследовании американских ученых, изучающих проблемы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, представлена попытка определения сущности данного понятия с позиции системного подхода. По их мнению, основу данного понятия составляет совокупность следующих компонентов: 1) дети с ограниченными возможностями здоровья находятся в естественных условиях общеобразовательной школы; 2) дети с ограниченными возможностями здоровья и здоровые дети учатся вместе по единой образовательной программе; 3) необходимая помощь и поддержка оказывается детям с ограниченными возможностями здоровья непосредственно в общеобразовательных классах; 4) все дети класса являются уникальными и принятыми друг другом; 5) команда педагогов планирует и реализует образовательные стратегии, направленные на успешное включение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс. [6].

Три первых компонента авторы считают доминирующими в представленной системе инклюзивного образования.



Немецкий ученый Альфред Сандер считает, что инклюзивная педагогика есть дальнейшее развитие интеграционной педагогики в странах, в которых уже есть прочная основа для интеграции. По его мнению, существующие в научно-исследовательской литературе подходы к определению специфики данного педагогического термина, можно условно разделить на три направления. Первый подход предполагает размещение детей с ограниченными возможностями здоровья в классах с их сверстниками без каких-либо ограничений, так как все дети могут учиться в общеобразовательных классах и участвовать в общественной жизни. Второй подход к инклюзии ученый рассматривает как закономерную стадию развития инновационного процесса – “диссеминация”, которая, с одной стороны, и есть цель реформы, с другой стороны, масштабность реализуемого процесса несет в себе опасность участия в нем незаинтересованных лиц, а, порой, и противников реформ. Следовательно, с целью избежать подобной ситуации некоторые специалисты используют термин «инклюзия» как освобожденную от ложных форм оптимизированную интеграцию детей с ограниченными возможностями здоровья. С позиции третьего подхода инклюзия - это оптимизированная и широко развитая интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные школы, в процессе которой различия у всех детей не рассматриваются больше как барьер, а являются отправной точкой и целью всего педагогического труда [7]. Созвучно данному положению, британский исследователь инклюзивного образования Т. Бут рассматривает “интеграцию” и “инклюзию” как две фазы одного сложного процесса, ведущей целью которых является создание гибкой образовательной системы, в которой естественным образом будет восприниматься многообразие категорий детей с их индивидуальными образовательными потребностями [1, с.36-44].

Принимая во внимание существующие определения термина “инклюзивное образование”, мы считаем, что данное понятие следует рассматривать как целостный педагогический феномен, гибкую образовательную систему, системообразующим стержнем которой является признание ценности и уникальности каждого

ребенка без исключения, обеспечивающую право на получение доступного и качественного образования всеми детьми в соответствии с многообразием их индивидуальных возможностей и потребностей, формирующей позитивное отношение общества к детям с ограниченными возможностями здоровья.

Очевидно, что множественность в определении сущности понятий данных терминов обуславливает возникновение ряда проблем, поиском эффективных решений которых в настоящее время ведет все мировое педагогическое сообщество. Отмечая успешный опыт зарубежных стран в реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, необходимо отметить, что в настоящее время существует целый ряд факторов, препятствующих его дальнейшему развитию, что требует дальнейшего проведения глубоких исследований.

Таким образом, инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья есть фундаментальная основа перспективного плана развития и совершенствования подлинно гуманистического общества, в котором система образования является одним из основных трансляторов культуры, ценностей, информации, накопленных человечеством веками. Следовательно, успешное и эффективное решение проблемы инклюзивного образования обуславливает успешное становление и развитие культуры инклюзивного общества.

Библиографический список

1. Бут, Т. Политика включения и исключения в Англии: В чьих руках сосредоточен контроль?: хрестоматия [текст] / Состав. Ш. Рамон, В. Шмидт. М.: Высшая школа. - 2003. - 123с.

2. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище [Текст] / Ж. Делор. - М.: ЮНЕСКО, 1996. - 31с.

3. Jackson, R. Inclusion or Segregation for Children with an Intellectual Impairment: What does the Research Say? [Электронный ресурс]./ R. Jackson. – Режим доступа: URL: http://www.include.com.au/wp-content/uploads/2011/11/Inclusion_Seg.pdf - 20.04.13.

4. March, E. Inclusive educational practices for student with disabilities within the European [Text] / E. March. - Urbana, 2008. – 280 p.

5. Renzaglia, A. The impact of teacher education on the beliefs, attitudes, and dispositions of preservice special educators [Text] // Teacher Education and Special Education. – 1997. - №20. - p. 360-377.



6. Ryndak, D. L. Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? // *Exceptionality*. – 2000. - Vol. 8.- №2. - p. 101-116.
7. Sander, A. Konzepte einer inklusiven pädagogik // *Zeitschrift für Heilpädagogik*. – 2004. - №5. - p.240-244.
8. Shemesh, Y. R. A survey of teachers' perceptions of administrative support and their attitudes toward inclusion in New Jersey [Text] / Y. Shemesh. - New Brunswick, New Jersey. - 2009. 123 p.
9. Voltz, D. L. What matters most in inclusive education: A practical guide for moving forward // *Intervention in School and Clinic*. - 2001. - Vol. 37. -№1. - p. 23-30.
10. York, J. Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes // *Exceptional Children*. – 1991. - Vol.58 . - № 3. - p. 244-258.

Bibliography

1. Boot, T. The Policy of Inclusion and Exclusion in England: Where Is the Control Concentrated? [Text] / Ed. and Comp. by Sh. Ramon, V. Shmidt. - M.: Higher School - 2003. – 123 p.
2. Delor, G. Learning: The Treasure Within [Text] / G. Delor. - M.: UNESCO, 1996. – 31p.
3. Jackson, R. Inclusion or Segregation for Children with an Intellectual Impairment: What Does the Research Say? [Electronic Resource] / R. Jackson. –Access Mode: http://www.include.com.au/wp-content/uploads/2011/11/Inclusion_Seg.pdf - 20.04.13.
4. March, E. Inclusive Educational Practices for Student with Disabilities within the European [Text] / E. March. - Urbana, 2008. – 280 p.
5. Renzaglia, A. The Impact of Teacher Education on the Beliefs, Attitudes and Dispositions of Preservice Special Educators [Text] // *Teacher Education and Special Education*. – 1997. - №20. - P. 360-377.
6. Ryndak, D. L. Defining School Inclusion for Students with Moderate To Severe Disabilities: What Do Experts Say? // *Exceptionality*. – 2000. - Vol. 8.- №2. - P. 101-116.
7. Sander, A. Konzepte Einer Inklusiven Pädagogik // *Zeitschrift für Heilpädagogik*. – 2004. - №5. - P. 240-244.
8. Shemesh, Y. R. A Survey of Teachers' Perceptions of Administrative Support and Their Attitudes Toward Inclusion in New Jersey [Text] / Y. Shemesh. - New Brunswick, New Jersey. - 2009. - 123 p.
9. Voltz, D. L. What Matters Most in Inclusive Education: A Practical Guide for Moving Forward // *Intervention in School and Clinic*. - 2001. - Vol. 37. - №1. - P. 23-30.
10. York, J. Feedback About Integrating Middle-School Students with Severe Disabilities in General Education Classes // *Exceptional Children*. – 1991. - Vol.58 . - № 3. - P. 244-258.

УДК 378.146: 34
ББК 74.480.05: 67

Танаева Замфира Рафисовна

доктор педагогических наук
кафедра социальных дисциплин и управления
Южно-Уральский государственный университет (НИУ)
г. Челябинск

Tanaeva Zamfira Rafisovna

Doctor of Pedagogics
Chair of Social Subjects and Management
South Ural State University
Chelyabinsk
zamfira-t@yandex.ru

**Педагогический мониторинг как средство повышения
качества обучения будущих юристов**

Pedagogical Monitoring As a Means of Future Lawyers' Education Quality Improvement

В статье на примере подготовки будущих юристов раскрываются этапы мониторинга компетентности студентов (бакалавров). Анализируются критерии и показатели, объективно отражающие этапы подготовки обучаемых, учитывающие требования ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы в форме общекультурных и профессиональных компетенций.

The article reveals the monitoring stages of the future lawyers' (bachelors') competence. The criteria and indicators objectively reflecting the stages of students' training are analyzed taking into account the FES requirements to the results of mastering the basic educational program in the form of cultural and professional competences.

Ключевые слова: педагогический мониторинг, будущий юрист, компетентность, компетенции, показатели, критерии, уровни.

Key words: pedagogical monitoring, future lawyer, competence, competences, indicators, criteria, levels.

Одной из основных задач государственной политики в сфере образования на современном этапе развития России в свете требований Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года является задача «формирования механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг» [3]. В условиях перехода на компетентностную модель высшего профессионального образования оценка качества высшего образования – одна из сложнейших проблем российского образования. В качестве требований к результатам освоения основных образовательных про-



грамм в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами выступают общекультурные и профессиональные компетенции. Практически любая компетенция формируется в результате изучения нескольких дисциплин. Поэтому важнейший компонент компетенции – интеграция в единое целое усвоенных студентом знаний, действий, способов и приемов профессиональной деятельности. Проблема заключается в том, что образовательный процесс в вузе строится по кафедральному принципу, следовательно, оцениваются отдельные компоненты компетенций.

В этих условиях педагогический мониторинг призван обеспечить участников образовательного процесса, руководителей структур учебного заведения качественной и своевременной информацией, необходимой для оценки компетенций студентов, принятия решений по пересмотру или внесению корректив в целевые, технологические, организационные, информационные, нормативные параметры педагогической деятельности. Мониторинг в качестве информационной основы в системе оценивания и управления качеством образования, в том числе, через теорию компетентностного подхода рассматривают в своих исследованиях многие ученые (Н.Г. Буркова, Н.К. Горшкова, Э.Ф. Зеер, С.А. Курносова, М.В. Мартыненко, И.В. Митрофанова, И.Н. Молчанов, Е.Ю. Никитина, Т.И. Шамова и др.). Солидаризуясь с их мнением, под мониторингом в системе высшего профессионального образования понимаем специально организованный непрерывный процесс выборочного или постоянного наблюдения на основе предварительно планируемых и научно обоснованных показателей, характеризующих текущие и прогнозируемые изменения системы или её отдельные элементы, отражающие состояние подготовки специалистов с целью получения оперативных данных в аспекте их соответствия поставленным целям, принятия коррекционно-упреждающих мер, управленческих, научно обоснованных решений.

На примере образовательного процесса в юридическом вузе представим разработанные этапы мониторинга компетентности бакалавров – будущих юри-

стов. Разработка этапов педагогического мониторинга сопровождалась решением следующих задач: а) выявление уровней компетентности специалистов правоохранительной сферы; б) определение критериально-оценочного аппарата; в) изучение системы подготовки сотрудников правоохранительных органов в высших учебных заведениях юридического профиля; г) выяснение начального уровня компетентности обучаемых; д) оценка уровня освоения компетенций.

В педагогическом мониторинге в качестве желаемых ситуаций выступают образовательные стандарты и требования к уровню компетентности выпускников, а в качестве реализуемых ситуаций выступают основные образовательные программы, рабочие учебные программы, оценка освоения компетенций. В связи с этим первый этап педагогического мониторинга связан с изучением содержания федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр») [4] и также основной образовательной программы. Анализ требований к обязательному минимуму содержания образовательной программы позволил сформулировать следующие выводы:

- область профессиональной деятельности бакалавров включает разработку и реализацию правовых норм; обеспечение законности и правопорядка, проведение научных исследований, образование и воспитание;
- объектами профессиональной деятельности бакалавров являются общественные отношения в сфере реализации правовых норм, обеспечения законности и правопорядка;
- бакалавр по направлению подготовки 030900 Юриспруденция готовится к следующим видам профессиональной деятельности:
 - а) нормотворческая;
 - б) правоприменительная;
 - в) правоохранительная;
 - г) экспертно-консультационная;



ж) педагогическая;

- выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает достаточным уровнем профессионального правосознания (ОК-1); способен добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста (ОК-2); владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-3); способен логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4); обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-5); нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону (ОК-6); стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-7); способен использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач (ОК-8); способен анализировать социально значимые проблемы и процессы (ОК-9); способен понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-10); владеет основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-11); способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-12); владеет необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке (ОК-13);
- выпускник должен обладать профессиональными компетенциями (ПК) в указанных сферах деятельности.

Второй этап педагогического мониторинга связан с определением критериев и показателей компетентности, адекватно и объективно отражающих этапы подготовки обучаемых. При выделении показателей нами учитывались тре-

бования ФГОС к результатам освоения основной образовательной программы в форме общекультурных и профессиональных компетенций. Под критериями мы понимаем признаки, на основании которых производится оценка, определяется состояние и уровень овладения компетенциями. В связи с тем, что процесс подготовки будущих юристов предусматривает, с одной стороны, овладение правовыми и психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, с другой – изменения в интеллектуальной и эмоциональной сферах обучаемых, выражающиеся в готовности и стремлении к борьбе с преступностью, мы полагаем, что для измерения происходящих изменений по качественно-количественным параметрам необходима система критериев перехода будущего юриста на более высокий уровень профессиональной подготовки. На основе анализа научной литературы, образовательного процесса юридического вуза, собственного опыта работы в качестве критериев определения уровня компетентности будущих юристов нами выделены: характеристика фонда теоретических знаний; умение решать практико-ориентированные задачи; умение применять знания в практической деятельности; способность к рефлексии, коммуникативные способности. Далее нами были разработаны показатели и методы выявления уровня освоения компетенциями (таблица 1).

Таблица 1

Таблица показателей, характеризующих компетентность будущих юристов

№	Критерии	Показатели	Диагностические методы
1	Характеристика фонда теоретических знаний	Совокупность методологических, теоретических, методических и специальных знаний, их системность, гибкость	Анализ продуктов учебной деятельности (анализ ответов на занятиях, зачетах, комбинированный контроль, анализ задач, письменных работ, рефератов и т.д.), тестирование, самодиагностика
2	Умение решать практико-ориентированные задачи	Усвоение учебного материала на основе создания проблемных ситуаций, степень владения профессионально-правовыми, психолого-педагогическими, знаниями, характер вариантов решения задач	Экспертные оценки, самооценка, анализ решения практических задач и заданий, творческих работ, отчетов и т.д.



3	Умение применять знания в практической деятельности	Степень творческой активности, характер участия в дискуссиях, деловых играх, участие в правовом просвещении в образовательных учреждениях, прохождения учебных практик	Экспертные оценки, самооценка, анализ и оценка деятельности обучаемых на практике, наблюдение, заслушивание, отчеты
4	Способность к рефлексии	Степень адекватности самооценки с подключением механизмов самоанализа, самопознания, самоконтроля, степень осознания значимости работы, способность к самоуправлению	Экспертные оценки, беседы, наблюдения, анализ конкретных ситуаций
5	Коммуникативные способности	Общительность и коммуникабельность, согласованность в межгрупповом взаимодействии, способность оперативно провести поиск и анализ информации, установление контакта, степень овладения толерантным общением	Экспертные оценки, методика В.В. Бойко, самооценка, приемы рефлексивной диагностики, наблюдение

Третий этап педагогического мониторинга связан с определением уровня компетентности. Для измерения качества подготовки будущих юристов нами выделены три уровня компетентности: низкий, средний, высокий. Учитывая, что под уровнем понимается «степень величины, развития, значимости», выделенные уровни отличаются поэтапным продвижением обучаемого от низкого к среднему, а от него – к высокому. Опишем каждый из уровней.

Низкий уровень компетентности будущих юристов характеризуется выполнением действий, направленных на борьбу с преступностью на интуитивном уровне; знания на данном уровне носят нецелостный, несистемный характер, представляют собой описание фактов, не переведенных на язык категорий; отсутствует педагогическое предвидение, прогнозирование результатов. Обучаемые не могут продуцировать новые идеи, связанные с профилактикой преступности, видеть элементы новизны и творчества; не владеют способами анализа ситуации, не знают или не могут сформулировать концептуальные положения права, педагогики, психологии, которые помогают ориентироваться в конкретной ситуации. Использование средств, форм и методов борьбы с преступностью носит неэффективный и непланомерный характер; владеют автори-

тарным стилем общения; нет осознания потребности в дальнейшей работе по профилю, вследствие чего обучаемым свойственно безразличное или даже отрицательное отношение к теоретическим знаниям.

Средний уровень компетентности будущих юристов характеризуется осознанностью цели профессиональной деятельности, готовностью к решению профессиональных проблем. Обучаемые имеют значительные теоретические знания по отдельным дисциплинам, фонд знаний включает в себя не только факты, но и понятия, идеи, гипотезы, однако знания не систематизированы. В основном верно решаются практико-ориентированные задачи, однако умение рефлексии и идентификации теоретических знаний развиты недостаточно, в то же время они осознают как необходимые условия для качественной профессиональной подготовки. Ситуации, связанные с элементами новизны и творчества, требующие аргументации, предвидения, в целом затруднений не вызывают, однако принимаются в основном стандартные решения. Использование средств, форм и методов борьбы с преступностью носит устойчивый, но не творческий характер. У обучаемых на данном уровне проявляется устойчивый интерес к будущей профессиональной деятельности.

Высокий уровень компетентности будущих юристов характеризуется способностью оценить имеющийся опыт в решении профессиональных проблем. Фонд знаний дополняется за счет знаний междисциплинарного характера и способствует целостному восприятию проблемы. В ее описаниях присутствует стремление посмотреть на изучаемое глазами юриста, педагога, психолога, методиста и т.д. Теоретические знания носят системный характер. Обучаемые проявляют ярко выраженные способности к рефлексии и идентификации, предвидят и прогнозируют свои результаты. Охотно и продуктивно продуцируют новые идеи в области профилактики правонарушений, видят элементы новизны и творчества. Проявляется способность овладения партисипативным стилем общения. Умеют создавать обстановку открытого и равноправного общения, основанного на соучастии и диалогических взаимоотношениях.



Таким образом, три уровня профессиональной компетентности будущих юристов взаимосвязаны между собой, при этом каждый предыдущий уровень обуславливает последующий, включается в его состав. Проведенное исследование показало, что формирование профессиональной компетентности носит поэтапный характер, продвигаясь от уровня к более высокому уровню. Определяя показатели и уровни компетентности обучаемых, мы не считаем, что они абсолютны: существуют, несомненно, и другие показатели. Однако заметим, что предложенные нами показатели выделены на основании анализа научной литературы, собственных исследований и носят дидактическую направленность, то есть отражают реальный образовательный процесс в условиях высшей школы. Описанные выше характеристики трех уровней компетентности использовались нами в практической педагогической работе и позволили качественно оценить ее результаты.

Библиографический список

1. Зеер, Э. Ф. Профориентология личности : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – 186 с.
2. Никитина, Е. Ю. Информационно-образовательное пространство вуза как фактор подготовки компетентного выпускника / Е. Ю. Никитина, С. А. Курносова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – №4. – С. 148-163.
3. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года : распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 08.08.2009) // Собрание законодательства РФ. – 2008. – № 47. – ст. 5489.
4. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр») : приказ Минобрнауки РФ от 4 мая 2010 г. № 464.
5. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами : учебное пособие для студ. высш. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыдова, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Академия, 2008. – 384 с.

Bibliography

1. About the Approval and Introduction in Action the Federal State Educational Standard of Higher Professional Education on Training Direction 030900 Jurispru-

dence (Qualification (Level) «Bachelor»): Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation 04.05.2010 № 464.

2. About the Concept of Long-Term Socio-Economic Development of the Russian Federation for the Period up to 2020: Order of the Government of the Russian Federation 17.11.2008 № 1662-r (Edition of 08.08.2009) // The Legislative Assembly of the Russian Federation. – 2008. – № 47. – P. 5489.

3. Nikitina, E. Yu. The Information-and-Educational Space of Higher School As a Factor of a Competent Graduate's Training / E.Yu. Nikitina, S. A. Kurnosova // Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2012. – №4. – P. 148-163.

4. Shamova, T. I. Educational Systems Management: Manual for Students of Higher Educational Institutions / T. I.Shamova, T. M. Davydova, G. N. Shibanova; Edit. by T. I.Shamova. – M.: Academy, 2008. – 384 p.

5. Zeer, E. F. Professional Guidance of a Person: Manual / E. F.Zeer, E. E. Symanyuk. – Yekaterinburg: The Russian State Professional Pedagogical University. - 2005. – 186 p.



УДК 371.01
ББК 74.202.45

Терехова Галина Владимировна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра теоретической и прикладной психологии

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Terekhova Galina Vladimirovna

Candidate of Pedagogical Science,

Assistant Professor

Chair of Theoretical and Applied Psychology

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

terekh@list.ru

Психологические особенности освоения концепций учащимися на основе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ)
Psychological Characteristics of Students' Concepts Mastering Based on Theory of Inventive Problem Solving (TIPS)

В статье представлен анализ образовательного направления по развитию творческих способностей обучающихся на основе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Проанализировано понятие ТРИЗ-образование, выявлены особенности его формирования на современном этапе в классической, актуальной и перспективной формах. Определены особенности творческого развития субъектов ТРИЗ-образования, выраженные в целях, процессе, результате творчества. Представлена классификация программ, направленных на освоение опыта творческой деятельности на основе ТРИЗ. Приведены психологические характеристики экспериментальных площадок, реализующих различные направления ТРИЗ-образования.

This article presents the analysis of the educational direction for the development of the students' creative abilities on the basis of the theory of inventive problem solving (TIPS). The concept of TRIZ-education is analyzed, the peculiarities of its forming at the present stage in the classic, topical and perspective forms are revealed. The peculiarities of the TIPS-education subjects' creative development are defined; the classification of programs for mastering the creative activities experience based on TIPS is presented. The psychological characteristics of the experimental sites that implement various aspects of TIPS –education are given.

Ключевые слова: творческое образование, технологии образования, теория решения изобретательских задач, ТРИЗ-образование, концепция.

Key words: creative education, educational technology, theory of inventive problem solving, TIPS -education, concept.

Понятие «ТРИЗ-образование» сформировалось в середине 90-х гг. XX в. при внедрении образовательных концепций, предложенных к разработке Г.С. Альтшуллером [3]. В этот период стали активно внедряться в систему образования элементы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ): «На начальном этапе этого внедрения проходил процесс адаптации ТРИЗ в образовательной среде и поиск места ТРИЗ в новых условиях» [2]. За этот период исследователями ТРИЗ были разработаны и внедрены концепции обучения, воспитания и развития детей всех образовательных ступеней [1, 5, 9, 14, 17], а также студентов и взрослых, организованы конкурсы, олимпиады, проводятся конференции образовательной направленности, в поддержку образовательных проектов функционируют сайты, что позволяет сделать вывод о формировании среды субъектов ТРИЗ-образования [6, 7].

Потребность общества в личностях, способных работать с проблемами из различных областей знания, обуславливает активное развитие систем творческого образования [11,12]. «В отличие от концепций, непосредственно связывающих креативность с дивергентным мышлением, со способностью генерировать большое количество оригинальных идей (Э. Боно, Т. Бьюзен, Дж. Гилфорд, У. Гордон, М. Воллах, Н. Коган, С. Медник, А. Осборн, Э. Торренс Ф. Цвикки и др.) ТРИЗ-образование ориентировано на построение конкретного, эффективного в заданной ситуации решения, без перебора большого количества вариантов» [8]. Вместе с тем, ТРИЗ-образование синтезирует наиболее актуальные теории творчества из разных наук – психологии, педагогики, методологии творчества, инноватики.

На сегодняшний день концепции ТРИЗ-образования находят применение в системах образования стран Европы, Азии и Латинской Америки. Более 30 лет в России и на территории бывшего Союза создаются и развиваются образовательные системы по освоению ТРИЗ. В 2012 г. проведен анализ современного состояния ТРИЗ-образования на основе доступной для



исследования информации: сайты, печатная продукция, материалы фонда ТРИЗ в Челябинской областной универсальной научной библиотеке (ЧОУНБ), частные сообщения наших коллег, личном опыте авторов (более 20 лет работы в системе ТРИЗ-образования). В результате были выявлены подходы, направления, модели развития ТРИЗ-образования на современном этапе.

В основе концепций ТРИЗ-образования в настоящее время можно условно выделить три подхода: традиционный (классический), актуальный (популярный), перспективный (опережающий), которые дифференцированы по целям, содержанию, технологиям реализации, стратегиям внедрения. Разработчиками направлений (Гафитулин М.С., Гин А.А., Нестеренко А.А. и др.) публикуются новые психолого-педагогические исследования, разрабатываются технологии и программы, создается и наполняется творческая (в том числе, виртуальная) среда.

Отметим общее в направлении работы с проблемами: 1) классические инструменты ТРИЗ (законы развития технических систем, алгоритм решения изобретательских задач, типовые приемы разрешения противоречий, вепольный анализ, применение стандартов решения задач, информационных фондов и др.); 2) элементы теории развития творческой личности (способы постановки новых целей с высокой общественной значимостью, методики повышения работоспособности, планирования творческой деятельности, формирование умения «держать удар» и др.); 3) технологии развития творческого воображения (шкала оценки научно-фантастической идеи, приемы генерации фантастических идей (отдельные приемы фантазирования, фантограмма), методы снятия психологической инерции при решении проблем, методы развития фантастических идей, системный оператор (многоэкранная схема) и др.). Большинство разработанных программ по ТРИЗ-образованию включает элементы психологических теорий развития креативности.

Дадим психолого-педагогическую характеристику каждого из направлений:

- представители традиционного (классического) подхода к ТРИЗ-

образованию ведут разработки программ по освоению ТРИЗ как содержания образования, формируют содержание программ максимально приближено к основам ТРИЗ. Для освоения классического инструмента формируют творческие способности: диалектического, системно-функционального, рефлексивного преобразования. Программы реализуются преимущественно в дополнительном образовании, а также в профильных курсах школ, колледжей, вузов, центров дополнительного образования и др. Разработаны программы непрерывного образования. Интеграция с другими компонентами содержания осуществляется, в основном, путем применения предметных знаний для решения изобретательских задач, а также использование отдельных инструментов ТРИЗ в предметных курсах;

- представители актуального (популярного) подхода реализуют программы, включающие открытые задачи, неалгоритмические методы (методы активизации мышления), не требующие адаптации элементы ТРИЗ для разных возрастных групп и актуальный психолого-педагогический опыт. Для освоения содержания формируют у субъектов креативность, эрудицию, навыки самопрезентации. Разрабатывают проекты по созданию творческой среды. Особенности работ в этом направлении является направленность на задачное построение курсов, доступность и кратковременность подготовки педагогов, методическое сопровождение, фонд приемов педагогической техники, интеграция открытых задач в предметных курсах;

- представители перспективного (опережающего) подхода разрабатывают методики и технологии обучения решению проблем на основе ТРИЗ. Для освоения содержания формируют у субъектов умение творческого подхода к любой ситуации, построение образа желаемого результата, технологичность в конструировании решения. В настоящее время программы этого направления являются научной и методической базой для исследований различных ТРИЗ-образовательных направлений. Экспериментальные исследования направлены на применение адаптированных и усовершенствованных инструментов ТРИЗ, технологий работы с междисциплинарными проблемами для всех категорий



субъектов образования. В связи с этим предложены разработки для конструирования образовательных технологий, автономные технологичные конструкты для использования в учебных курсах стандартизированного образования. Создают проекты по формированию творческой среды.

Таким образом, можно сделать вывод о наличии выбора программ для всех возрастов и типов контингента, для разных условий и средств реализации (количество программ по ТРИЗ-образованию насчитывает более 500), осуществляется поддержка информационного фонда материалов по ТРИЗ [5,7,9,10].

Исследованием выявлены трудности педагогов-практиков, педагогов-психологов, возникающие при освоении ТРИЗ-образования каждого из направлений. Как показал опрос участников VIII конференции «Развитие творческих способностей детей в процессе обучения и воспитания на основе ТРИЗ» [13], освоение закономерностей, приемов, технологий, алгоритмов ТРИЗ как содержания учебного предмета (классический подход), вызывает следующие трудности: низкий уровень творческих решений педагогов, отсутствие опыта в решении проблем высокой степени неопределенности; оценка творческой деятельности субъектов ТРИЗ-образования; контроль ЗУНов творческой деятельности учащихся; целесообразность самостоятельного приобретения знаний, решения выбранных детьми проблемных ситуаций, тем проектной работы; организация рефлексии творческой деятельности; развитие продуктивного воображения; познавательной активности; формирование мотивации к творческой деятельности и др.

Педагоги, реализующие модели актуального ТРИЗ-образования, а также сопровождающие их деятельность педагоги-психологи отмечают сложности освоения, связанные с решением открытых задач, а также педагогическими приемами работы с ними на учебных предметах. Так, например, анализ интернет-ресурса лаборатории образовательных технологий (ЛОТ) [5] показал актуальность следующих проблем педагогов: развитие креативности, изобретательности мышления учащихся; применение индивидуальных и групповых форм при

решении задач; активизация мышления в процессе решения открытых задач; социализация креативной личности; особенности решения открытых задач различных возрастных категорий; формирование навыков педагогической техники взаимодействия педагогов и воспитанников в творческой деятельности и др.

Нами установлено, что исследователи перспективного (опережающего) ТРИЗ-образования в большей степени сталкиваются с проблемами технологизации процесса освоения [2, 9, 10, 15]. Необходимость развития обучающихся в творческой среде является для них условием управления процессом создания продуктов творчества как в учебной, так и внеучебной деятельности.

Актуальными для разработчиков являются трудности обучения работы с междисциплинарными социокультурными комплексами (или проблемами) [4, 16, 17]: формирование навыков работы с проблемами (распознавать проблемную ситуацию, определять задачу в проблеме, проводить мысленное экспериментирование, допуская как возможное то, что кажется невозможным и нереальным и др.); развитие способностей к прогнозированию; развитие навыков моделирования; формирование мотивации личностного роста, самосовершенствования; организация целесообразно насыщенной проблемной среды; диагностика процесса конструирования новых знаний на основе технологий творческой деятельности и др.

Таким образом, в каждом из направлений возникает потребность в психологическом сопровождении субъектов ТРИЗ-образования. Выявленные особенности освоения концепций классического, актуального и опережающего образования на базе ТРИЗ предполагает как общие, так и различные подходы к решению психологических задач консультирования, планирования текущих измерений, поддержки субъектов образовательного процесса. К общим направлениям сопровождения субъектов образования относятся развитие интеллекта, общеучебных навыков, творческого мышления, продуктивного воображения, мотивации достижений. К специфичным – системное, диалектическое мышление, навыки идеализации, прогнозирования, рефлексии.



Библиографический список

1. Гафитулин, М.С. Формирование интереса к творческой познавательной деятельности у учащихся младшего школьного возраста на основе АТРИЗ: автореф. дис....канд. пед. наук, 1996. – 22 с.
2. Гафитулин, М.С. Трисконпонентные связи. 2003. Режим доступа: http://www.trizminsk.org/e/2350002_7.htm
3. Выступление на петрозаводском семинаре разработчиков и преподавателей ТРИЗ. - 1980. ТРИЗ: исследования, обучение, внедрение: (изложение) /Г.С. Альтшуллер//Технологии творчества (Челябинск). – 1999, № 3. – С. 45-53.
4. Козырева, Н.А. Психологические условия формирования творческой позиции дошкольников (на материале игр с противоречием): автореф. дис.... канд. психол. наук, 2007. Режим доступа: <http://kozyreva.ucoz.ru/load/20-1-0-21>
5. Лаборатория образовательных технологий. Режим доступа: <http://www.trizway.com>
6. Лихолетов, В.В. Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук, 2002. – 45 с.
7. Международный образовательный проект «Джонатан Ливингстон». Режим доступа: <http://jproj.ru>.
8. Нестеренко, А.А. Дидактические модели реализации проблемно-ориентированного обучения: автореф. дис....канд. пед. наук, 2006. – 19 с.
9. Официальный сайт МА ТРИЗ. – Режим доступа: <http://www.matriz.ru>
10. ОТСМ-ТРИЗ в образовании. Сайт для учителей и родителей. Режим доступа: <http://jproj.ru/>
11. Педагог-психолог: основы профессиональной деятельности/И.В. Макарова, Ю.Г. Крылова, Москва, Бахрах-М, 2004. – 288 с.
12. Практическая психология образования: учеб. пособие. 4-е изд. /под ред. И.В. Дубровиной, СПб.: Питер, 2006. – 592 с.
13. Развитие творческих способностей в процессе обучения и воспитания на основе ТРИЗ: материалы VIII междунар. науч.-практ. конф. 2006. – 212 с.
14. Сидорчук, Т. А. Система творческих заданий как средство формирования креативности на начальном этапе становления личности: автореф. дис. ... канд. пед. наук, 1998. – 23 с.
15. Хоменко, Н.Н. Перечень навыков ОТСМ-ТРИЗ/ Н.Н. Хоменко, А Сокол, 2004. Режим доступа: <http://www.trizminsk.org/e/215105.htm>.
16. Ширяева, В.А. Развитие системно-логического мышления учащихся в процессе изучения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ): дис. ...канд. пед. наук. 2000. – 241 с.
17. Шрагина, Л.И. Смена парадигмы методологии как способ разрешения противоречия в системе образования/Шрагина Л.И., Меерович М.И.//Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи, 2000. – С.167-173.

Bibliography

1. Creativity Development in the Process of Training and Education on the Basis of TIPS: Proceedings of VIII Intern. Scientific and Practical Conf., 2006. - 212 p.
2. Educational Psychologist: Bases of Professional Activity / I.V. Makarova, Y.G. Krylova. – Moscow: Bachrach-M, 2004. – 288 p.
3. Gafitulin, M.S. Primary School Pupils' Interest Forming for Creative Cognitive Activity Through TIPS: Synopsis of Diss. ... Cand. of Ped., 1996. – 22 p.
4. Gafitulin, M.S. TIPS-Component Connections. – 2003. - Access Mode: http://www.trizminsk.org/e/2350002_7.htm
5. International Educational Project "Jonathan Livingston". - Access Mode: <http://jlproj.ru>.
6. Khomenko, N. The List of OTSM-TIPS Skills / N.N. Khomenko, A.Sokol. - 2004. - Access Mode: <http://www.trizminsk.org/e/215105.htm>.
7. Kozyreva, N.A. Psychological Conditions of Preschoolers' Creative Position Forming (Based on Contradiction Games): Synopsis of Diss. ... Cand. of Psychol., 2007. - Access Mode: <http://kozyreva.ucoz.ru/load/20-1-0-21>
8. Laboratory for Educational Technology. - Access Mode: <http://www.trizway.com>
9. Likholetov, V.V. Theory and Technology of Creativity Intensification in Professional Education: Synopsis of Diss. ... Dr. of Ped., 2002. – 45 p.
10. Nesterenko, A.A. Didactic Models for Problem-Based Learning Implementation: Synopsis of Diss. ... Cand. of Ped., 2006. – 19 p.
11. Official Site of TIPS. - Access Mode: <http://www.matriz.ru>
12. OTSM-TIPS in Education. Site for Teachers and Parents. - Access Mode: <http://jlproj.ru/>
13. Practical Psychology of Education: Study Guide: 4th Ed. / Ed. by I.V. Dubrovina. - St. Petersburg: Peter, 2006. - 592 p.
14. Shiryayeva, V.A. Students' System and Logical Thinking Development in the Study of the Theory of Inventive Problem Solving (TIPS): Diss. ... Candidate of Ped., 2000. - 241 p.
15. Shragina, L.I. Methodology Paradigm Shift As a Way To Resolve the Contradictions in the System of Education / L.I. Shragin, M.I. Meerovitch // Philosophy of XXI Century: Challenges and Prospects, 2000. - P.167-173.
16. Sidorchuk, T.A. Creative Tasks System As Means of Creativity Forming at the Early Stage of Personality Development: Synopsis of Diss. ... Candidate of Ped., 1998. - 23 p.
17. Speech at the Petrozavodsk Workshop of TIPS Developers and Teachers. - 1980.- TIPS: Research, Training, Implementation: (Summary) / G.S. Altshuller / / Technology Creativity (Chelyabinsk). - 1999, № 3. - P. 45-53.



УДК 621.01:631.8+378

ББК 30.12+74.58

Тимербаев Раис Мингалиевич

кандидат физико-математических наук,

доцент

кафедра общей инженерной подготовки

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Татарстан, г. Елабуга

Мухутдинов Рафис Хабреевич

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедры общей инженерной подготовки

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Татарстан, г. Елабуга

Данилов Валерий Федорович

кандидат технических наук,

доцент

кафедра общей инженерной подготовки

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

Татарстан, г. Елабуга

Timerbayev Rais Mingalievich

Candidate of Physics and Mathematics

Assistant Professor

Kazan (Volga Region) Federal University (Elabuga Institute)

Elabuga, Republic of Tatarstan

Mukhutdinov Rafis Khabreevich

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Kazan (Volga Region) Federal University (Elabuga Institute)

Elabuga, Republic of Tatarstan

Danilov Valery Fedorovich

Candidate of Engineering,

Assistant Professor

Kazan (Volga Region) Federal University (Elabuga Institute)

Elabuga, Republic of Tatarstan

rafis53@mail.ru

Педагогические условия и методические аспекты интенсификации выполнения проектно-расчетных работ по технической механике

Pedagogical Environmental Complex and Methodology Aspects of Project-Calculation Work Intensification in Engineering Mechanics

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся педагогических условий и методических аспектов интенсификации выполнения расчетно-графических и проектно- расчетных работ, используемых в процессе изучения учебной дисциплины «Техническая механика» в частности курса «Детали машин» студентами как машиностроительных так и немашиностроительных специальностей в ВУЗе.

The article deals with the problems of pedagogical environmental complex and methods that could promote a faster outcome in calculating, diagramming and projecting during the study of such university subject as “Engineering Mechanics”. Once specifying this subject as the basic one, the authors lay emphasis to its subdivision “Machine Elements” studied by the students of machine building and other technical university programs.

Ключевые слова: Педагогические условия, интенсификация учебного процесса, техническая механика, детали машин, компоненты технологии учебного процесса, проектно-расчетные работы, информационное обеспечение, компьютерные средства и программы.

Key words: pedagogical environmental complex, intensification of training process, engineering mechanics, machine elements, teaching process componentry, calculating and projecting, data support, software.

В период модернизации сферы производства реальный сектор экономики нуждается в специалистах, способных решать технические задачи самой разной сложности.

Большое значение в обеспечении такой потребности имеют высшие профессиональные образовательные учреждения. Отечественная профессиональная педагогика накопила значительный опыт по подготовке специалистов различных технических направлений. Существуют наработанные методики преподавания технических дисциплин, множество литературных источников в помощь преподавателю и обучающемуся. Каждая дисциплина представлена в учебном плане рядом курсов. Например, учебная дисциплина «Техническая механика» включает в себя такие курсы как: «Теоретическая механика», «Сопротивление материалов», «Детали машин».



Освоение указанных курсов сопряжено с кропотливой методической работой преподавателя, в свою очередь, содержание курсов требует максимальной адаптации в особенности к студентам немашиностроительных специальностей учебных заведений высшего профессионального образования.

Студенты на основе полученных знаний должны научиться выполнять расчеты соединений деталей машин на прочность, производить проектные и проверочные расчеты различных передач, выбирать и рассчитывать опоры валов и осей, конструировать узлы и детали с использованием межпредметных сведений [1]. Все это должно проходить в логике развития у студентов навыков работы на лабораторном оборудовании и со справочной, а также нормативной литературой.

Современное обучение студентов, как машиностроительных, так и немашиностроительных специальностей подразумевает широкое использование компьютерных технологий. Наличие исчерпывающих по своему содержанию рекомендаций, справочных материалов и прочей дополнительной литературы указывает на то, что студент в части «необходимого минимума» для выполнения проектно-расчетных работ обеспечен. При этом актуальность приобретают технологии используемые инженерами в своей профессиональной работе. Перспективным представляется при выполнении проектно-расчетных работ по технической механике, использование информационных технологий, которые получили широкое распространение в области решения практических расчетных задач и проектов среди специалистов на производстве.

Заметим, что любое усовершенствование методов расчета должно быть принято во внимание студентами, осваивающими профессию. При этом проектно-расчетные работы могут стать отличным началом для освоения систем автоматизированного проектирования. Таким образом, появление новых способов решения, технологий, компьютерных программ для выполнения проектно-расчетных работ необходимо внедрять в учебный процесс, что позволит, в свою

очередь, повысить эффективность и интенсификацию самого процесса обучения[4].

Расчетно-графические и проектно-расчетные работы по «Технической механике» имеют большое значение в развитии самостоятельных навыков творческой работы студентов и определяет степень практического овладения теоретическим курсом предмета. Выполнение такой работы неизбежно связано с использованием различной методической и технической литературы, справочников и прикладных компьютерных программ.

Структура технологии организации учебной деятельности студентов вуза, основанной на интенсификации учебного процесса, должна включать следующие блоки: цель, содержание, средства и формы контроля, оценка результатов, коррекция и управление познавательной деятельностью обучаемых. Педагогическими условиями практической реализации технологии организации учебной деятельности, основанной на интенсификации учебного процесса, является наличие: информационного обеспечения учебно-познавательной деятельности всех членов образовательного процесса; банка тестовых заданий для организации тестового контроля по проверке знаний студентов; ресурсного обеспечения программными и компьютерными средствами; учебного плана изучения дисциплины; учебной и рабочей программы по дисциплине, с учетом обязательного образовательного минимума и того, что технология организации учебной деятельности основана на модульном обучении; методических пособий для всех членов образовательного процесса по предлагаемой технологии; опорных конспектов лекций по дисциплине; заданий для самостоятельной работы студентов; методических рекомендаций по выполнению этих заданий [5].

Представленная структура компонентов технологии учебного процесса и педагогических условий ее реализации позволит повысить уровень самостоятельной учебной деятельности студента за счет интенсификации учебного процесса. Эффективность интенсификации учебного процесса можно проследить на примере выполнения курсового проекта по деталям машин. В процессе про-



ектирования студентами механических передач осуществляется систематизация и закрепление знаний полученных при изучении курса «Детали машин», а также многих предшествующих технических дисциплин (черчение, технология конструкционных материалов, теоретическая механика, сопромат и др.).

В России формирование курса деталей машин можно отнести к 20-30-м годам XIX века. В те времена в качестве теоретической базы деталей машин использовались результаты исследований из области сопротивления материалов, металловедения и других дисциплин. Перенос этих результатов на конкретные расчетные методы осуществлялся без необходимого анализа физики процессов, характерных для сочленений деталей машин. Структура курса «Детали машин» как самостоятельной дисциплины, определилась, примерно, в середине прошлого столетия в книге "Публичные лекции о машинах" (1859 г.) И. Вышнеградского. Первый курс "Детали машин" проф. В.Л. Кирпичева (1845-1913 гг.) в литографированном виде выпущен в 1881 г.

Развитие современных методов проектирования в машиностроении оказывает огромное влияние на технологию организации учебной деятельности студентов по курсу «Детали машин» как для машиностроительных, так и немашиностроительных специальностей ВУЗов [1, 3].

Поскольку студентам необходимо не только понять и запомнить, но и практически овладеть знаниями, то естественно, что их познавательная деятельность не может не сводиться только к слушанию, восприятию и фиксации учебного материала. Вновь полученные знания студент пробует тут же мысленно применить, прикладывая к собственной практике и формируя, таким образом, новый образ профессиональной деятельности. И чем активнее протекает этот мыслительный и практический учебно-познавательный процесс, тем продуктивнее его результат. У учащегося начинают более устойчиво формироваться новые убеждения и конечно же пополняется профессиональный багаж учащегося. Вот почему активизация учебно-познавательной деятельности в учебном процессе имеет столь важное значение.

При изучении курса «Детали машин» рассматриваются следующие уровни познавательной активности студентов.

Первый уровень – воспроизводящая активность. Характеризуется стремлением студента понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом его применения по образцу. Этот уровень отличается неустойчивостью волевых усилий студента, отсутствием у него интереса к углублению знаний, отсутствие вопросов типа: «Почему?». Для данного уровня соответствуют объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы. Объяснительно-иллюстративный метод заключается в комплексе рассказа (объяснения, описания и др.) и демонстрации плакатов (слайдов, презентации, механизмов, макетов и др.). Репродуктивный метод – выполнение студентами задания по аналогии с тем, которое преподаватель решил, используя четкий алгоритм.

Второй уровень – интерпретирующая активность. Характеризуется стремлением студента к выявлению смысла изучаемого содержания, стремлением познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях. Характерный показатель: большая устойчивость волевых усилий, которая проявляется в том, что студент стремится довести начатое дело до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а ищет пути решения. Данному уровню соответствует метод проблемного изложения материала. В отличие от объяснительно-иллюстративного такой метод представляет собой изложение материала наряду с демонстрацией, но в содержании материала закладывается проблемная ситуация. Проблемное изложение материала в формировании умений тоже играет существенную роль. Преподаватель предлагает студентам решить задачи, которые требуют неординарного, с точки зрения выполненных ранее заданий, подхода. Проблемность в таком случае является значительным отличием рассматриваемого метода от репродуктивного метода.

Третий уровень – творческий. Характеризуется интересом и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и най-



ти для этой цели новый способ. Характерная особенность – проявление высоких волевых качеств студента, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы. Данный уровень активности обеспечивается возбуждением высокой степени рассогласования между тем, что учащийся знал, что уже встречалось в его опыте и новой информацией, новым явлением. Активность, как качество деятельности личности, является неотъемлемым условием и показателем реализации любого принципа обучения. К активным методам обучения при изучении курса «Детали машин» относится частично-поисковый метод, раскрывающий творческий уровень активности студентов и играющий важную роль в интенсификации процесса обучения.

Состояние и развитие учения о деталях машин к настоящему времени выдвинуло на очередь в качестве первоочередных задач обоснованный выбор расчетных схем, установление минимально-допустимых коэффициентов запасов прочности, определение величины расчетной нагрузки. Эти позиции взаимосвязаны и решение их в комплексе призвано способствовать совершенствованию машиностроительных конструкций, снижению их массы, повышению надежности и долговечности.

Преподавание курса «Детали машин» студентам технических специальностей высших профессиональных образовательных учреждений ориентировано на достижение следующей цели - изучение основ теории, расчет и конструирование деталей машин общего назначения, обеспечивающих их безопасную работу в течении заданного срока службы.

В ходе достижения указанной цели преподаватель должен сформировать у студентов комплекс знаний по предмету.

Вместе с тем, при изучении технических дисциплин необходимо ориентироваться на улучшение условий, которые создаются преподавателем для выполнения студентами проектно-расчетных работ. Нам представляется перспективным использование в проведении таких работ информационных технологий, которые получили широкое распространение в области решения подобных задач

среди специалистов. Данная позиция сформирована на основании положения, что любое усовершенствование методов расчета и конструкции деталей, позволяющее уменьшить затраты материала, понизить стоимость производства, повысить долговечность, приносит большой экономический эффект [2]. Следует добавить, что такое усовершенствование методов должно быть принято во внимание и студентами, осваивающими профессию. Т.е. появление новых способов решения, технологий, компьютерных программ для выполнения проектно-расчетных работ необходимо внедрять в учебный процесс. Это позволит, в свою очередь, путем внедрения технологии интенсификации учебного процесса направленной на повышение эффективности самостоятельной работы студента, повысить эффективность и самого процесса обучения.

Использование компьютерных программ позволяет четко и быстро решить поставленную задачу. Одной из таких программ является «Компас 3D», которая может быть использована при курсовом проектировании по курсу «Детали машин».

Программа Компас 3D представляет собой чертежно-графический редактор и является системой автоматизации проектных работ сокращенно САПР. Программа Компас 3D предназначена для оформления проектно-конструкторской документации в соответствии с ГОСТами. Обеспечивает высокую скорость работы и автоматизацию операций оформления благодаря применению технологии интеллектуального чертежа. Содержит функциональность для работ по созданию двухмерных чертежей. Всеобщее признание ему обеспечили обладание широкими возможностями, простота освоения и работы, поддержка российских стандартов, широчайший набор отраслевых приложений. Платформа Компас 3D содержит все необходимые инструменты базового проектирования и обладает интуитивно понятным интерфейсом. Компас 3D позволяет создавать и редактировать различные 2D и 3D чертежи, тексты, объекты оформления чертежа, настройки отображения и печати графической технической документации.



Проектно-расчетные работы имеют большое значение в развитии самостоятельных навыков творческой работы студентов и определяют степень практического овладения теоретическим курсом предмета «Детали машин». Выполнение такой работы неизбежно связано с использованием необходимой технической литературы, справочников и прикладных компьютерных программ по проектированию машин.

Умение правильно и эффективно пользоваться технической литературой, действующими государственными стандартами и прикладными компьютерными программами дает студенту возможность быстрого использования в будущем полученных знаний в производственных условиях.

Библиографический список

1. Алексеева Н.А. Основы проектирования и конструирования узлов и деталей машин и механизмов [Текст] // Учебное пособие к расчетной работе для студентов экономических и других немашиностроительных специальностей технических вузов, изучающих курсы «Детали машин и механизмов» и «Основы проектирования и конструирования деталей машин» М.: МАИ, 2006. – 104 с.
2. Иванов М.Н. Детали машин: Учебное пособие для студентов втузов [Текст] / Под ред. В.А. Финогенова. – М.: Высш.шк., 2000. – 383 с.
3. Методические указания для выполнения расчетно-графических заданий по дисциплине «Детали машин и основы конструирования» для студентов специальностей 220402, 150201, 150202, 151001, 151002, 130501, 160302 всех форм обучения [Текст]. / Сост. В.А. Нилов [и др.]. – Воронеж: Воронеж. гос.техн.ун-т, 2005. – Ч.1. – 36 с.
4. Мухутдинов Р.Х., Тимербаев Р.М. Интенсификация учебного процесса как условие эффективности выполнения проектно-расчетных работ по деталям машин [Текст] // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Техноогическая подготовка в школе и в вузе» Стерлитамак: Стерлитамакская гос.пед.академия, 2009. – с.84-87
5. Павлова, Е.С. Технология интенсификации учебного процесса в вузе: автореф. дис. канд. пед. наук / Е.С. Павлова. – Новокузнецк, 2007. – 19 с.

Bibliography

1. Alekseyeva, N.A. Fundamentals of Projecting and Designing the Machine Components // Teaching Guide for Students of Non-Engineering Professions. – М.: MAI, 2006. – 104 p.
2. Ivanov, M.N. Machine Elements: Teaching Guide for Technical Students / Ed. by V.A. Finogenov. – М.: Higher School Publishers, 2000. – 383 p.
3. Mukhutdinov, R.Kh., Timerbayev, R.M. Intencification of the Teaching Process As a Condition for Effective Projecting of Machine Elements // All-Russia

Scientific Conference “Technology Training at School and Universities”. - Sterlitamak: SSPA, 2009. – P.84-87.

4. Pavlova, E.S. The Techniques of University Teaching Intencification: Synopsis of Diss. ... Cand. of Ped. / E.S. Pavlova. – Novokuznetsk, 2007. – 19 p.

5. Teaching Guidance for Calculating and Diagramming in “Machine Elements and Fundamentals of Designing” for the Students of 220402, 150201, 150202, 151001, 151002, 130501, 160302 Specialities / Compiled by V.A. Nilov [et al.]. – Voronezh: VSTU, 2005. – Part.1. – 36 p.



УДК 378.1
ББК 74.0

Черкасова Ирина Ивановна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра педагогики и социального образования

Тобольская государственная социально-педагогическая академия

им. Д. И. Менделеева,

г. Тобольск

Cherkasova Irina Ivanovna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of Pedagogical and Social Education

Tobolsk State Socio-Pedagogical Academy named after D.I. Mendeleev

Tobolsk

irinka65@rambler.ru

Технологии сопровождения и поддержки деятельности студента в контексте изменения педагогического мышления преподавателя
Technologies of the Students' Activity Maintenance and Support in the Context of Teachers' Pedagogical Thinking Changing

В статье рассмотрены современные технологии профессионального педагогического образования, направленные на поддержку и сопровождение деятельности студента в контексте новых ролей преподавателя: модератора, тьютора, фасилитатора, инноватора, эксперта, менеджера и др. Показана необходимость изменения педагогического мышления для успешного освоения и реализации данных ролевых позиций.

Modern technologies of professional pedagogical education directed on support and accompaniment of student's activity in the context of new roles of a teacher as a moderator, tutor, facilitator, innovator, expert, manager and so on are described in the article. The necessity of changing pedagogical thinking for successive learning and realization of the role positions is expressed in the article as well.

Ключевые слова: педагогические технологии, роли преподавателя вуза, панорамное педагогическое мышление.

Key words: pedagogical technologies, roles of a teacher of higher educational establishment, panoramic pedagogical thinking.

Новый тип рациональности, формирующийся в современном общественном сознании, акцентирует внимание на умении понять новое, появившееся здесь и сейчас, умении включить это новое в свою деятельность, умении видеть не только типичное, но и особенное, индивидуальное. Одной из социокультурных трансформаций, определяющих необходимость новой образовательной па-

радигмы, по мнению многих исследователей, является неготовность учителей и преподавателей вузов принять новизну ситуации. Принимая во внимание, что школьный учитель и преподаватель вуза – это «предметники», многие связывают свою деятельность, прежде всего, с предметным знанием, имея цель научить ему, «передать» его, и меньше всего с психолого-педагогическими и дидактическими проблемами преподавания. Вспомним известный исторический факт, что Д.И.Менделеев открыл периодическую систему химических элементов как раз в процессе размышления над тем, как лучше объяснить данный материал студентам.

Развитие современного социума и культуры основывается не столько на познавательной способности как культууроформирующей, сколько на способности определять границы значимого и незначимого, то есть способности находить ценность. Понимание субъектного опыта студента как ценности меняет роль преподавателя вуза, которая в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения заключается, прежде всего, в сопровождении и поддержке деятельности студента. Преподаватель становится интерпретатором, а не транслятором информации; коммуникатором, а не информатором; модератором; фасилитатором – активным помощником в процессе самообразования; тьютором – консультантом; менеджером; инициатором учебных действий, генератором идей, координатором совместных усилий.

Успешная реализация указанных позиций и ролей возможна через адекватный выбор и применение эффективных технологий. В данной статье предпринимается попытка выделить и охарактеризовать педагогические технологии, позволяющие обозначать и реализовывать ту или иную позицию преподавателя. Понятно, что подобное выделение достаточно условно, поскольку, с одной стороны, многие роли и позиции перекликаются, с другой, – одна и та же технология может быть использована для реализации разных ролей. Цель подобного соотношения – лишь сориентировать преподавателя высшей школы в имеющемся в современном профессиональном образовании «арсенале» техно-



логий, освоение и применение которых поможет преподавателю обозначить и успешно реализовать ту или иную профессиональную роль.

Преподаватель-модератор. Семантически слово «модератор» восходит латинскому «moderator» – возглавляющий группу, руководитель, наставник. За рубежом модераторами называют теле- и радиоведущих, то есть тех, кто управляет дискуссией во время передачи. В процессе преподавания под модерированием понимается деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей студента и его способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, подводящий студента к принятию решения за счет реализации его внутренних возможностей. Методы работы преподавателя-модератора призваны побуждать студентов к деятельности, выявлять существующие проблемы и ожидания, организовывать дискуссионный процесс, создавать атмосферу партнерского сотрудничества. К личностным и профессиональным качествам успешного модератора можно отнести: умение задавать вопросы, умение слушать, безоценочность восприятия, управление групповой динамикой. Его роль состоит в том, чтобы «наводить мосты», устанавливать взаимоотношения.

Реализации данной роли способствуют технологии интерактивного обучения, в частности, приемы, используемые на интерактивной лекции (активное резюмирование, дебрифинг, викторина, вкрапленные задания, диагноз и предписание, перевод и др.). Интерактивная лекция объединяет в себе аспекты традиционной лекции и тренинговой игры, вовлекая участников в учебный процесс, при полном контроле со стороны педагога-лектора. На семинарских, практических занятиях могут быть использованы следующие приемы и технологии интерактивного обучения: обучение в парах; ротационные (изменяемые) тройки; два – четыре – все вместе; «карусель», обсуждение проблемы в общем кругу; «микрофон»; незаконченные предложения; мозговой штурм; обучая – учусь; «аквариум»; броуновское движение; «дерево решений», симуляции, ра-

зыгрывание ситуаций с ролями, метод - пресс; «займи позицию»; «изменение позиции»; непрерывная шкала мнений; дискуссия; дебаты и др. Перспективной технологией в рамках роли модератора является технология образовательного ретренинга, предложенная Н.Н.Суртаевой [2]

Преподаватель-консультант оказывает консультативную помощь студентам в вопросах содержания профессионального образования, воспитания и развития; последних достижений в области теории и практики педагогического образования, соответствующего предмета (физики, химии, математики, лингвистики и др.); исследовательской деятельности; обращается к профессиональному опыту обучающихся, помогает искать решения уже поставленных задач, самостоятельно ставить новые и т.д. Преподаватель-консультант является носителем определенной (в том числе собственной) концептуальной идеи или технологий, осваиваемых студентами под его непосредственным руководством.

Преподаватель-тьютор. Тьюторство предполагает организацию различных форм сопровождения студентов в их учебной и внеучебной деятельности. Тьютор влияет не столько на знание, получаемое в ходе аудиторной работы при изучении учебной дисциплины, сколько на организационные формы самостоятельной деятельности студента в образовательном пространстве. Деятельность преподавателя-тьютора, как и преподавателя-консультанта, направлена не на воспроизводство (трансляцию) информации, а на работу с субъектным опытом студента. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности студента, разрабатывает упражнения и задания, опирающиеся на современные коммуникационные методы, личную и групповую поддержку, продумывает способы мотивации и варианты фиксации достижений, определяет направления проектной деятельности, помогает в выборе индивидуального образовательного маршрута, профессиональном и жизненном самоопределении студента. Задачи преподавателя-тьютора: формировать мотивацию студента, помогать им максимально использовать возможности информационно-образовательной среды вуза, следить за ходом учебного процесса, осуществ-



лять обратную связь в процессе выполнения заданий, проводить групповые тьюториалы, консультировать студентов.

Для реализации позиций преподаватель-тьютор и преподаватель-консультант могут быть использованы следующие технологии: технология разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута студента; образовательная технология «30/70»; модульно-рейтинговая технология, технология портфолио и др.

Преподаватель-исследователь. Исследовательская функция педагога высшей школы, наряду с преподаванием и воспитанием, всегда являлась ведущей в его профессиональной деятельности. Исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает творческий потенциал, повышает научный уровень знаний. В современных условиях важным является понимание расширения исследовательской роли преподавателя вуза. С одной стороны, он занимается научными исследованиями как специалист в своей предметной области (по математике, биологии, химии, истории, лингвистике и т.д.). С другой стороны, он может заниматься исследованиями в сфере дидактики, теории и методики преподавания в вузе. Эти исследования могут быть как частью какого-либо научного проекта, так и использоваться для локального решения практико-ориентированных задач. Наконец, преподаватель может выступать в качестве менеджера некоторого исследовательского или инновационного проекта. Таким образом, с позиции системно-ролевой модели можно выделить как минимум три роли: исследователь в предметной области, педагог-исследователь, менеджер проектов.

Педагоги, сочетающие в своей профессиональной деятельности педагогическую и исследовательскую направленность, в большей степени выстраивают взаимодействие со студентами в рамках предметной научно-исследовательской деятельности. Эта деятельность может быть реализована через применение исследовательских способов обучения в процессе освоения учебного предмета

(например, применение кейс-метода), а также непосредственно в научном наставничестве.

Преподаватель-фасилитатор. Фасилитатор (от англ. «facilitate» – облегчать, помогать; от лат. *facilis* – «лёгкий, удобный») в буквальном смысле означает поддерживающий. Это человек, облегчающий общение двух и более людей, контролирующий ход встречи для того, чтобы участники смогли сконцентрироваться на обсуждении содержания и решении задач дискуссии. В качестве фасилитатора педагог не вносит в групповой процесс собственного содержания, а лишь обеспечивает развитие того содержания, которое задают сами участники, управляет процессом обсуждения, вовлекает участников и структурирует работу группы и т.д. Термин «фасилитатор» широко употребляется в англоязычном мире. Например, ведущая международная ассоциация фасилитаторов (The International Association of Facilitators), существующая с 1989 года, в настоящее время включает более 1200 членов из 63 стран.

Педагогическая фасилитация – усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их стиля общения и личности педагога. В парадигме личностно-развивающей педагогики фасилитатором называют педагога, который помогает ребенку в процессе развития, облегчает «трудную работу роста» (в этом значении термин был введен К. Роджерсом). Преподаватель-фасилитатор – педагог, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы обучающихся, групповую учебную работу, поддерживающий проявления в ней кооперативных тенденций, предоставляющий обучающимся разнообразный учебный материал.

По мнению Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой, в состав ключевых квалификаций педагога-фасилитатора должны входить: действенный педагогический гуманизм; социально-коммуникативная компетентность; сверхнормативная профессионально-педагогическая активность, готовность и потребность в иннова-



ционной деятельности; социально-психологическая толерантность; эмоциональная устойчивость и самообладание; педагогическая рефлексия; социальная ответственность [3].

Преподаватель-фасилитатор должен владеть такими технологиями, как коучинг, скэффолдинг, технологии личностно-ориентированного и личностно-развивающего обучения, технологиями организации группового взаимодействия, технологиями создания благоприятного психологического климата и др. Кроме того, фасилитация сама может быть рассмотрена как отдельная технология. В этом контексте наиболее употребимы следующие техники и приемы: OpenSpaceTechnology; динамическая фасилитация; грейп-коктейль; идея-лог; интернациональное кафе; scamper; техники Pinpoint и др.

Преподаватель-менеджер. Данная роль трактуется как инновационная. В современных условиях осуществляется переход от педагога-транслятора информации – к педагогу-организатору (менеджеру) по управлению знаниями. В условиях информационной образовательной среды вуза появляется новая дидактическая система на основе информационно-обменных процессов (сложная или коммуникативная система), в которых информационная функция, лидирующая в деятельности преподавателя, теряет свою значимость, уступая место функциям менеджмента.

Рассматривая проблему управления знаниями в современном вузе Е.Ю.Игнатьева выделяет следующую последовательность действий в реализации функций менеджера: создает некоторую информационную образовательную среду по дисциплине, подготавливает и передает студенту базовую (инвариантную) часть образовательного знания, достаточную для понимания и погружения студента в эту среду; осуществляет деятельность по поддержанию среды, ее рефлексивной организации, развитию ее инновационного характера, активизации интеллектуальной деятельности студентов путем «обучения через открытие» [1].

Одной их технологий, используемой в данном качестве, является технология управления знаниями.

Преподаватель-технолог. Современное образование актуализирует эту роль преподавателя вуза, который активно включён в проективную деятельность. Сущность технологической позиции преподавателя вуза заключается в рефлексивном определении нормы педагогической деятельности и технологическом её оформлении в виде педагогического опыта, что делает его технологичным и пригодным для трансляции. Кроме того, в роли технолога преподаватель осуществляет выбор технологий из имеющегося арсенала, а также занимается самостоятельным проектированием авторских технологий или отдельных технологических приемов педагогической деятельности. Позиция технолога проявляется также при осуществлении процесса целеполагания, а именно, диагностичной постановки цели развития, обучения и воспитания студентов на различных уровнях: системы профессионально-педагогической подготовки, отдельного цикла дисциплин, отдельного предмета, отдельного занятия.

Здесь может быть использован целый спектр современных технологий, назовем некоторые из них: технология контекстного обучения, проблемное обучение, задачный подход, приёмы реализации компетентного подхода в профессиональном образовании, методы мыследеятельности и др.

Преподаватель-эксперт. Педагогическая экспертиза представляет собой совокупность процедур, необходимых для определения индивидуального или коллективного мнения в форме экспертного суждения (оценки) о педагогическом явлении или процессе. В условиях реализации компетентного подхода, включении в объект оценивания помимо знаний и умений ценностных, мотивационных, личностных компонентов, опыта студента, в том числе субъектного, актуализируется экспертная роль преподавателя.

Преподаватель-инноватор (генератор идей). Инноватор – человек, который занимается инновациями. Его задача – построить цепочку от научного открытия до коммерческого продукта. Инновационный тип мышления (по П. Дракеру) –



это ориентация на «созидательное разрушение» с центральной идеей – не приспособливаться к неизбежным изменениям, а учиться их использовать. При этом изменения воспринимаются как нормальное явление, а не помеха в работе, как благоприятные возможности для непрерывного роста и обновления; это способность жить и работать в атмосфере перемен, чувство нового, интеллектуальная, волевая и эмоциональная стрессоустойчивость при внезапных изменениях обстановки и др. В современной ситуации образования потребность в преподавателе-инноваторе крайне востребована. Для реализации этой роли важно не только уметь воспринимать инновации, но и самому их создавать. А для этого необходимо иметь творческое, инновационное мышление. Кроме того, преподаватель должен уметь формировать инновационное мышление у студентов, вовлекая их в совместный научный поиск, проектирование учебных курсов, обсуждение читаемых дисциплин с целью их совершенствования и т.д. Для реализации данной ролевой позиции могут быть рекомендовано освоение техник креативности (Э. де Боно, Т. Бьюзен и др.), технологии ТРИЗ и др.

Изменение позиций преподавателя, успешное освоение их невозможно без изменения мышления педагога. Современное педагогическое мышление вышло за рамки практической деятельности. Сфера педагогического мышления расширяется методологией и теорией педагогики, что соответствует современному статусу науки, обуславливающей деятельность мышления. Ещё одной особенностью, которую нельзя игнорировать в процессе развития современного педагогического мышления, является изменившийся контекст, особенности мышления и восприятия студентов. Сегодня фиксируется тенденция развития клипового, фрагментарного мышления. Всё ярче проступает противоречие между когнитивным стилем обучающихся и стилем изложения информации в учебнике или преподавателем. В триаде «рацио-эмоцио-интуицию» в процессе обучения приоритет принадлежит рацио. Преподаватель, обладающий современным панорамным педагогическим мышлением, должен учитывать данный контекст в своей работе, привлекая новые технологии, опираясь не только на рациональ-

ный, но и на эмоциональный аспект в процессе обучения, динамический образ, развивая личность в направлении гуманизации её ценностей, убеждений, поведения.

В практике образования тревожат имеющиеся тенденции стереотипизации деятельности педагога. С одной стороны, рост свобод и возможностей конкретного педагога в определении содержания и технологий обучения и воспитания в условиях вариативного образования требует высокого творческого потенциала учителя, панорамного мышления, с другой – широкие возможности интернет-ресурсов во многом способствуют развитию практики простого «заимствования», «копирования» имеющихся образцов без необходимого теоретического осмысления.

Таким образом, сегодня меняются взгляды на сущность и содержание педагогического мышления, осмысление и учет которых необходимы для подготовки современного учителя, обладающего панорамным педагогическим мышлением, способного решать задачи теории и практики образования.

Мышление позволяет, с одной стороны, строить одни знания на основе других и конституировать представления о действительности, с другой стороны, оно обусловлено характером решаемых задач и сферой профессиональной деятельности. Следовательно, панорамность как ведущий признак нового педагогического мышления надо задавать как в предметной (учебной, квазипрофессиональной, профессиональной) деятельности, так и через различные виды интеграции (методологическую, категориальную, содержательную и др.), способы усвоения. Согласно С. Л. Рубинштейну, мышление начинается с проблемной ситуации. Однако оно возникает только в том случае, если есть мотив, побуждающий к решению данной ситуации. Именно связь мышления с мотивами позволяет рассматривать его в личностном плане как конкретную познавательную деятельность. В традиционной знаниевой парадигме образования понятийное содержание отделялось от личностного контекста. В современной ситуации, наряду с опытом овладения знаниями, способами деятельности, умениями ре-



шать профессиональные задачи, творческим опытом, человек должен овладеть опытом «быть личностью» (В.В.Сериков). В динамично меняющемся мире главным капиталом становятся индивидуально-личностные способности человека, ключевые и базовые компетенции, к числу которых мы относим и панорамно-педагогическое мышление.

Библиографический список

1. Игнатьева, Е. Ю. Менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы: Автореферат дисс. ... д. п. н. – Великий Новгород, 2008. – 48 с.
2. Суртаева, Н.Н. Технология: образовательный ретренинг [текст]/ Н.Н.Суртаева. – Тюмень-СПб., 2009. – 25 с.
3. Шахматова, О.Н. Психологические особенности педагогической фасилитации / О.Н. Шахматова // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы III Всерос. съезда психологов. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 2003. – Т. 8. – С. 373-377.

Bibliography

1. Ignatyeva, E.Yu. Knowledge Management in Higher School Educational Process: Synopsis of Diss. ... Dr. of Ped. [Text]. – Veliky Novgorod, 2008. – 48 p.
2. Shakhmatova, O.N. Psychological Features of Pedagogical Facilitation [Text] / O.N. Shakhmatova// Yearbook of the Russian Psychological Society: Proceedings of III All-Russian Congress of Psychologists. – SPb.: Publishing House of SPb. University, 2003. – V. 8 . – P. 373-377.
3. Surtayeva, N.N. Technology: Educational Retraining [Text] / N.N. Surtayeva. – Tyumen - SPb., 2009. – 25 p.

УДК 79.02

ББК 568

Улитина Татьяна Ивановна

соискатель

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

Ulutina Tatyana Ivanovna

Applicant for a Degree

Chair of Pedagogy, Psychology and Subject Teaching Methods
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
ulitina@tpi.ac.ru

**Педагогическое управление научно-исследовательской деятельностью
студентов технических вузов**

**Pedagogical Management of Higher Technical School Students' Research
Work**

В статье раскрывается одно из педагогических условий педагогического управления инженерным образованием студентов вузов – управление научно-исследовательской деятельностью обучающихся, анализируются формы и методы привлечения студентов к научной работе.

The article reveals one of the educational conditions of pedagogical management of higher school students' engineering training, i.e. the students' research work management; forms and methods of the students' enlisting to research services are analyzed.

Ключевые слова: педагогические условия, научно-исследовательская работа, проект, будущие инженеры, педагогическое управление, технический вуз.

Key words: the educational conditions, research work, project, future engineers, pedagogical management, higher technical school.

Успешность педагогического управления инженерным образованием студентов вузов может быть обеспечена при наличии комплекса педагогических условий, учитывающих назначение и содержание деятельности будущего специалиста в данной области, социальный заказ общества в высококвалифицированных инженерных кадрах, особенности образовательного процесса в высшем учебном заведении технического профиля.



Анализ научной литературы (О.Ю. Афанасьева, З.В. Возгова, С.Н. Борунова, Т.Е. Климова, Е.Ю. Никитина, З.Р. Танаева, И.Т. Фролов и др.) позволил выявить основные признаки понятия «педагогические условия», рассматриваемые в рамках общепедагогических или организационно-педагогических аспектов деятельности. К ним относятся:

- совокупность внешних объектов образовательной среды, в определенных отношениях с которыми находится предмет исследования;
- совокупность внутренних особенностей (состояний, качеств) предмета исследования, от которых в той или иной степени зависит решение проблемы;
- данная совокупность внешних объектов и внутренних особенностей определяет существование, функционирование и развитие предмета исследования (эффективное решение поставленной задачи).

Учитывая выявленные основные признаки, под категорией «педагогические условия» понимаем совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач, которые сознательно создаются в образовательном процессе и реализация которых обеспечивает наиболее эффективное протекание этих процессов [4, С. 462]. При этом считаем важным заметить, что речь идет об организационно-педагогических условиях, обеспечивающих эффективное управление инженерным образованием студентов вузов по достижению высокого уровня компетентности в инженерно-технической сфере. Исследованием установлено, что комплекс педагогических условий, обеспечивающий достижение высокого уровня инженерной компетентности студентов технических вузов, должен включать в себя следующие условия:

- реализация образовательных технологий проектного метода в управлении инженерным образованием студентов вузов;
- управление научно-исследовательской деятельностью студентов;
- применение партисипативных методов управления инженерным образованием будущих специалистов.

Рассмотрим сущность и значимость управления научно-исследовательской деятельностью студентов для подготовки компетентного специалиста.

В условиях модернизации экономики нашей страны на инновационной основе в свете требований Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года приоритетной задачей ставится создание условий для подготовки будущих инженеров, способных обеспечить конкурентоспособность российской продукции и технологий на международном рынке. Это актуализирует проблему формирования высокоэффективной системы подготовки инженерных кадров. Формирование инновационной системы подготовки инженерных кадров невозможно без развития научно-исследовательской деятельности студентов и поддержки научных обществ студентов, ибо научно-исследовательская работа является одним из «важнейших средств повышения качества подготовки и воспитания специалистов с высшим образованием, способных творчески применять в будущей практической деятельности достижения научно-технического прогресса» [2].

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования научно-исследовательскую деятельность студентов рассматривают как неотъемлемую часть развития профессиональных компетенций. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 151701.65 Проектирование технологических машин и комплексов (квалификация (степень) «специалист») выделяет конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится специалист: производственно-технологическая; организационно-управленческая; научно-исследовательская; проектно-технологическая. В рамках научно-исследовательской деятельности специалист по направлению подготовки должен решать следующие профессиональные задачи:



- выполнение новых разработок на основании изучения современной научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по направлению исследований в области машин, приводов, систем, технологических комплексов различного назначения;
- разработка методов проведения математического моделирования машин, приводов, систем, различных комплексов, процессов, оборудования и производственных объектов и выполнение научных исследований с проведением экспериментов, обработкой и анализом результатов;
- выполнение работ по составлению научных отчетов и по внедрению результатов исследований и разработок в области технологии машиностроения;
- организация работ по защите объектов интеллектуальной собственности и результатов исследований и разработок как коммерческой тайны предприятия [3].

Выпускник в области научно-исследовательской деятельности должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК):

- способностью к систематическому изучению научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по соответствующему профилю подготовки (ПК-19);
- умением обеспечивать моделирование машин, электроприводов, гидроприводов, средств гидро- и пневмоавтоматики, систем, различных комплексов, процессов, оборудования и технических объектов и технологических процессов с использованием стандартных пакетов и средств автоматизированного проектирования, проводить эксперименты по заданным методикам с обработкой и анализом результатов (ПК-20) [3].

Итак, управление научно-исследовательской деятельностью студентов в вузе должно быть направлено на решение профессиональных задач, указанных в федеральных государственных стандартах. Специфика управления заключается в целенаправленной совместной деятельности преподавателя и обучаемого, взаимодействие которых принимает форму управления процессом,

в которой на передний план выдвигаются цели, связанные с внутренними потребностями развития обучаемых. Результативность исследовательской работы студентов повышается при условии обеспечения индивидуального подхода к обучающимся.

В отечественной педагогике имеется немало научных работ (В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер, М.И. Махмутов, К.К. Платонов, Д.Б. Эльконин и др.), заложивших теоретические основы формирования у обучающихся умений исследовательской деятельности обучающихся. Большинство исследователей (В.А. Анисимова, Ф.Ш. Галиуллина, И.В. Карасева, Е.Ю. Никитина, З.Р. Танаева, А.С. Тимофеева, Е.М. Тимофеева и др.) рассматривали научно-исследовательскую деятельность студентов как одно из необходимых педагогических условий формирования у студентов профессиональных компетенций. Солидаризуясь с ними, научно-исследовательскую деятельность студентов мы связываем с развитием профессиональных компетенций будущих специалистов в инженерно-технической сфере.

Для организации научно-исследовательской деятельности студентов используются разнообразные формы и средства образовательного процесса. К ним следует отнести, прежде всего, выполнение индивидуальных научно-исследовательских работ под управлением преподавателей и написание курсовых работ. Во время подготовки к написанию работы обучаемый знакомится с технической литературой, научной периодикой, пополняет знания и закрепляет полученные в процессе учебы умения. Обучаемый готовится к написанию научно-исследовательской работы постепенно, приобретая навыки самостоятельного усвоения научной литературы, библиографических источников и т.п. Существенное значение при этом имеет участие обучаемого в научно-практических студенческих конференциях, олимпиадах различного уровня по исследуемой проблеме.



Большую помощь в подготовке научно-исследовательской работы оказывает участие обучаемого в работе студенческой научно-исследовательской лаборатории «Лаборатория исследований и испытаний механообрабатывающих и инструментальных комплексов в машиностроении». Актуальность создания данной лаборатории обусловлена специализацией обучения в вузе в данном направлении. Занятия в ней предполагают определённый запас знаний у студентов, к примеру, о принципах и особенностях создания инструментальных комплексов в машиностроении и их основных технических характеристик, конструктивных особенностях разрабатываемых и используемых в инструментальных комплексах в машиностроении технических средств и т.д. Работа в рамках лаборатории является естественным продолжением и развитием научной деятельности студентов в рамках исследуемого проблемного поля, связанного с умением выполнять работы по проектированию инструментальных комплексов в машиностроении, способностью выбирать необходимые технических данные для обоснованного принятия решений по проектированию инструментальных комплексов в машиностроении, способностью выполнять технико-экономический анализ целесообразности выполнения проектных работ по созданию инструментальных комплексов в машиностроении.

Необходимо отметить, что наибольший успех при написании научно-исследовательской работы приходится на долю тех, кто осуществлял апробацию результатов исследования посредством выступлений на конференциях, научных выставках; активно принимал участие в работе лаборатории. Опытно-поисковая работа показала, что при определившемся, осознанном научном интересе к изучаемой проблеме начинающий исследователь не испытывает трудностей в выборе темы, написании работы и ее защите.

Заключительным этапом научно-исследовательской работы студентов выступает дипломный проект. Тематика научно-исследовательских работ

(курсовых, дипломных) по исследуемой проблеме определяется в соответствии с учебным планом. При этом тесное сотрудничество вуза (в нашем случае Трёхгорного технологического института МИФИ) с базовым предприятием (Приборостроительным заводом) позволяет реализовать ряд задач в части выполнения научно-исследовательской работы с участием работодателей. С одной стороны, выполнение дипломных работ и проектов достаточно часто проводится по заказу предприятия, с другой стороны – студент приобретает профессиональный практический опыт работы, так как первые четыре недели преддипломной практики студент непосредственно на рабочем месте, выполняя конкретную работу, занимаясь сбором и подготовкой материала для будущего дипломного проекта. Эта практика является завершающим этапом обучения и результатом ее является написание и защита дипломного проекта.

Управление научно-исследовательскими проектами обучаемых подразумевает оказание помощи в выборе темы квалификационной научно-исследовательской (дипломной) работы, направлении исследования, определении жанровой разновидности: теоретическая проблемная работа, типологическое историко-конкретное сравнение. Руководитель осуществляет консультирование по методологическим компонентам работы: объекта, предмета, цели, задачи, гипотезы, методов исследования, базы опытно-экспериментальной работы, поскольку от их формулировки будет зависеть в дальнейшем качество работы в целом. Целесообразно совместно с руководителем сформулировать цели и задачи, которые необходимо решить в ходе исследовательской работы.

Управление научно-исследовательской работой обучаемых, кроме руководства студенческой научно-исследовательской лабораторией «Лаборатория исследований и испытаний механообрабатывающих и инструментальных комплексов в машиностроении», управления дипломными и курсовыми проектами, осуществляется также через руководство выступлениями обучаемых в научно-практических студенческих конференциях, олимпиадах различного уровня по



исследуемой проблеме. Данное условие предполагает применение проблемно-поисковых методов. Особое место при его реализации занимает метод постановки задачи, как инструктаж (установочный, предваряющий работу обучающегося, и параллельный, инструктаж каждой отдельной задачи, из которых состоит вся работа в полном объеме). Основная задача преподавателя заключается в раскрытии внутренних резервов обучающегося, повышении творческой активности, познавательной самостоятельности и интеллектуальной инициативы. Управление научно-исследовательской деятельностью студента предполагает совершенно иную роль преподавателя. В управленческом процессе преподаватель выступает в качестве опытного и компетентного наставника, а обучаемый – в роли заинтересованного партнера. В результате резко сокращается дистанция между преподавателем и обучаемым, осуществляется перевод их взаимоотношений из «субъект-объектных» в «субъект-субъектные», которые открывают возможность для самореализации будущего специалиста через проведение самостоятельных исследований уже в условиях высшего учебного заведения.

Таким образом, управление научно-исследовательской деятельностью будущих инженеров рассматривается нами как один из эффективных способов включения всех обучаемых в совместную деятельность, построенную на паритетных началах, по разрешению проблем, существующих в инженерно-технической сфере; направленную на раскрытие внутренних резервов будущих специалистов, обеспечивая тем самым активизацию образовательного процесса и формирование у обучаемых профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Никитина, Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : монография / Е. Ю. Никитина. – Челябинск : ЧГПУ, 2000. – 285 с.
2. О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года : распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 08.08.2009) // Собрание законодательства РФ. – 2008. – № 47. – ст. 5489.
3. Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по

направлению подготовки (специальности) 151701 Проектирование технологических машин и комплексов (квалификация (степень) «специалист») : приказ Минобразования и науки РФ от 24 декабря 2010 г. № 2078.

4. Танаева, З. Р. Организационно-педагогические условия педагогического управления профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями / З. Р. Танаева // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 4. – С. 85–88.

5. Тимофеева, Е. М. Научно-исследовательская работа студентов технических вузов / Е. М. Тимофеева, Н. П. Белик, А. С. Тимофеева // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 12 – С. 462-463

Bibliography

1. About the Concept of Long-Term Socio-economic Development of the Russian Federation Up To 2020: Order of the RF Government, 17.11.2008, № 1662-p (Edit. on 08.08.2009) // Legislative Collection of the RF. – 2008. – № 47. – Art. 5489.

2. About the Adoption and Implementation of the Federal State Educational Standard of Higher professional education on 151701 The Technological Machinery and Complexes Designing (Qualification (Degree) «Specialist»): Order of the Department of Education and Science of the RF, 24.12.2010, № 2078.

3. Nikitina, E. Yu. Theory and Practice of Future Teachers' Training for Educational Differentiation Management: Monograph / E.Yu. Nikitina. – Chelyabinsk: ChSPU, 2000. – 285 p.

4. Tanaeva, Z. R. Organizational-and-Pedagogical Environmental Complex of Pedagogical Management of Future Specialists' Professional Training for Working with Juvenile Offenders / Z. R. Tanaeva // Higher Education Today. – 2010. – № 4. – P. 85–88.

5. Timofeeva, E. M. Higher Technical School Students' Scientific-and-Research Activity / E. M. Timofeeva, N. P. Belik, A. S. Timofeeva // Fundamental Research. – 2007. – № 12 – P. 462-463.



УДК 37.017.925

ББК 74.489

Харитоновна Фаина Петровна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра педагогики начального образования

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева

г. Чебоксары

Kharitonova Faina Petrovna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of Primary Education Pedagogics

Chuvash State Pedagogical University

named after I. Ya. Yakovlev

Cheboksary, Chuvash Republic

Mgkhar@mail.ru

Проект содержания процесса формирования

этнопедагогической компетентности педагога

в поликультурном образовательном пространстве

Layout of the Teachers' Ethnopedagogical Competence Forming Process in

Multicultural Educational Environment

Статья посвящена проблеме развития этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве. В ней раскрыты возможности содержания некоторых учебных дисциплин в ее формировании, научно-методическое содержание процесса ее формирования.

The article discusses the scientific and methodological content of the teachers' ethnopedagogical competence forming in multicultural educational environment.

Ключевые слова: этнопедагогическая компетентность, процесс ее формирования, поликультурное образовательное пространство.

Key words: ethnopedagogical competence, multicultural educational environment, ethnopedagogical competence forming.

Социокультурная и демографическая ситуация, проблемы межкультурного взаимодействия в многонациональном коллективе, возрастание напряженности в межэтнических отношениях, частичное использование в общеобразовательных учреждениях регионально-этнической культуры воспитания выдвигают перед системой образования новые требования по подготовке педагога к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве (ОП).

В современных условиях, когда в вузах обучаются представители разных народов с различной национальной культурой и разнообразными этниче-

скими традициями повышается значимость проблем межкультурного взаимодействия, взаимоотношения участников образовательного процесса, актуализируется роль и значение педагога с высоким уровнем развития профессиональной этно-психолого-педагогической культуры. Педагогу необходимы знания и умения их использования в профессиональной деятельности в поликультурном ОП не только своей родной этнической культуры, но и культуры других народов. Такие знания и умения должны способствовать организации в учебном процессе позитивных межэтнических отношений с детьми разных национальностей.

Особую значимость приобретает проблема формирования этнопедагогической компетентности педагога к работе в поликультурном ОП, важнейшими направлениями которого являются: компетентность педагога в обеспечении в педагогическом процессе взаимодействия субъектов этноса в поликультурном ОП (личность педагога и учащиеся); этно-психолого-педагогическая ориентация личности в педагогической деятельности в поликультурном ОП; ценностно-смысловые доминанты поведения личности педагога для предупреждения конфликтов детей разных этносов; развитие эмпатийных качеств, толерантности, взаимопонимания и др.

В данной статье рассматриваются вопросы проектирования содержания данного процесса формирования в поликультурном образовательном пространстве.

Категория этнопедагогической компетентности как характеристика личности педагога остается недостаточно изученной в педагогической теории. Сложность ее изучения заключается в том, что до последнего времени она разрабатывается в рамках традиционных устойчивых понятий «знания», «умения» (М.Г. Харитонов, А.В. Кайсарова). В работах С.Н.Федоровой этнопедагогическая субкомпетентность, рассматриваемая как структурный элемент этнокультурной компетентности, определяется как «система этнопедагогических знаний, умений, навыков и личностных качеств учителя как этнопедагога» [4, с. 63].



В рамках специфического содержания рассматриваемого понятия раскрывается как: интегративное профессионально-личностное качество, охватывающее следующие сферы личности педагога: когнитивно-интеллектуальную, операционально-деятельностную и потребностно-мотивационную (Р.В. Комраков); ряд компонентов, которые представляют «совокупность способностей, личностных качеств» (В.Ю. Штыкарева). Для работы в полиэтничном регионе Е.В. Кузнецова включает в данное понятие «стремление к повышению своего профессионального уровня». Специального исследования этнопедагогической компетентности как разновидности, части профессиональной компетентности мы не встретили. Имеется исследование М.В. Кумаховой, рассматривающей её как национально-региональную профессиональную компетентность, предполагающую «теоретическую и практическую готовность педагога к осуществлению его профессиональной деятельности в условиях региона» [2, с. 40].

Будучи сложным многофакторным явлением, она, согласно нашей концепции [5], является единой целостной структурой, состоящей из следующих компонентов, отражающих ее как системное образование:

– *профессиональный*, который в свою очередь включает когнитивную, операционально-деятельностную, коммуникативную, мотивационно-смысловую, рефлексивную составляющие;

– *этнопсихологический*, интегративные характеристики которого проявляются в следующих частях: этносоциально-психологической, этнодифференциально-психологической, этноаутопсихологической;

– *этнопедагогический*, в составе которого выделяются следующие его части: этнокультурная, этнодидактическая, этновоспитательная. Мы считаем, что этнопедагогическая компетентность педагога не должна быть представлена односторонне, а должна быть профессиональной и учитывать национально-психологические особенности обучающихся. Следовательно, эти три компонента не должны быть изолированы друг от друга, а рассматриваться в единст-

ве и составлять профессиональную этно-психолого-педагогическую компетентность [6].

Этно-психолого-педагогическая компетентность (ЭППК) педагога для работы в поликультурном ОП целенаправленно развивается в процессе этнопедагогизации педагогического процесса в вузе, которая помогает будущим педагогам овладеть с духовным богатством народа, способствует развитию у них способности анализировать различные этнопедагогические ситуации, показывает ценностно-смысловую значимость этнопсихологических и этнопедагогических знаний, повышает их этно-психолого-педагогическую подготовку для профессиональной деятельности в поликультурном ОП.

Разработанная нами комплексная экспериментальная программа формирования ЭППК педагога включает *десять учебных модулей*. Содержание учебных модулей направлены на реализацию разработанной нами теоретической модели этнопедагогической компетентности педагога [5] и образовали следующие комплексы составляющих ее компонентов:

- модуль 1. Этно-культурно-социально-психологический;
- модуль 2. Этно-дидактико-социально-психологический;
- модуль 3. Этно-воспитательно-социально-психологический;
- модуль 4. Этно-воспитательно-дифференциально-психологический;
- модуль 5. Этно-культурно-дифференциально-психологический;
- модуль 6. Этно-дидактико-дифференциально-психологический;
- модуль 7. Этно-культурно-аутопсихологический;
- модуль 8. Этно-дидактико-аутопсихологический;
- модуль 9. Этно-воспитательно-аутопсихологический;
- модуль 10 составляет реализацию этнопедагогического компонента содержания образования в ходе внеаудиторных занятий и мероприятий.

Объединение содержания различных дисциплин в модуль направлено на усиление их взаимосвязи на каждом этапе педагогической системы формирования ЭППК. В соответствии с содержанием этнопедагогической компетентности



педагога нами обоснованы как целесообразные в процессе ее формирования следующие этапы: ориентационный (установочной этнопедагогизации); представление студентами о регионально-этнической культуре воспитания разных народов; актуализация ими этнических особенностей обучающихся на основе общности педагогических культур народов и осознание необходимости сложности работы в поликультурном образовательном пространстве; ситуационно-контекстное освоение студентами этнической коммуникации в профессиональной деятельности; моделирование ими проблем и вопросов этно-психолого-педагогического содержания; самоактуализация педагогом и рефлексия собственной педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве (рефлексивный этап).

На каждом этапе формируются содержательные части всех компонентов профессиональной ЭПК (этнопедагогического и этнопсихологического). Структурно результаты этих этапов могут быть охарактеризованы через составляющие профессионального компонента раскрываемой компетентности (когнитивную, операционально-деятельностную, коммуникативную, мотивационно-смысловую, рефлексивную). Это значит, что на всех этапах решаются задачи, связанные с развитием системы этно-психолого-педагогических знаний и умений, становлением коммуникативных навыков в межкультурном взаимодействии, освоением общечеловеческих и национально-этнических ценностей, рассматриваемых этнопедагогикой в их единстве (Г.Н. Волков) и формированием мотивов поведения в поликультурном ОП и этнопедагогической деятельности, проявлением этнопедагогической рефлексии.

Содержание тем учебных дисциплин модуля, осваиваемых студентами в рамках разработанной нами экспериментальной программы, предполагает построение его на основе системно-модульного подхода к содержанию обучения в высшей школе, разработанного И.Г. Шамсутдиновой [7]. По мнению автора, «модульная организация содержания обучения обуславливает блочное по-

строение учебного плана подготовки специалиста в соответствии с иерархией целей» [7, с. 39].

Системно-модульное построение содержания учебных предметов, в соответствии с этим подходом имеет своим началом дисциплины профессионального содержания. Система учебных дисциплин выстраиваются из циклов: ГСЭ – общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, ЕН – общие математические и естественнонаучные дисциплины, ОПД – общепрофессиональные дисциплины, ДПП – дисциплины предметной подготовки, ФТД – факультативные дисциплины, представленные в содержании профессиональной подготовки педагогов общеобразовательной программой, построенной на основании ФГОС ВПО, с последующим возвращением «по спирали» к исходной дисциплине для решения проблем формирования этно-психолого-педагогической компетентности педагога.

Отбор содержания разделов и тем разных учебных дисциплин, изучаемых студентами на психолого-педагогическом факультете ФГБОУ ВПО «ЧГПУ им. И.Я. Яковлева» по каждой специальности, таких как педагог-психолог, социальный педагог, учитель начальных классов производился по принципу соответствия их целевому назначению для формирования этно-психолого-педагогической компетентности педагогов в целом и в соответствии с целью данного модуля.

Нами проанализированы образовательные программы, в структуру которых входят учебные планы и программы дисциплин профессиональной подготовки студентов по вышеуказанным направлениям подготовки и выявлены возможности их содержания в формировании ЭПК педагога, отобраны темы дисциплин из рабочих программ, относящиеся к каждому модулю.

Для формирования ЭПК содержание экспериментальной программы предполагало введение дополнительных тем по этим дисциплинам.

Так, в первом модуле (*этно-культурно-социально-психологическом*) учебная дисциплина «Теория и методика воспитания» предоставляет значи-



тельные возможности для формирования *коммуникативной* составляющей профессионального компонента ЭПК педагога. Вводимая нами тема «Профессиональные умения педагога в общении с детьми разных национальностей» способствует развитию готовности педагогов к установлению контактов с детьми с разными этническими традициями на основе понимания этнических особенностей взаимодействия в общении. Содержание учебной дисциплины «Деловая риторика», раскрывая понятия «культура речевой деятельности», «речевое воздействие», согласно учебной программы, разработанной В.И. Бычковым [1], служит базой для формирования коммуникативной составляющей профессионального компонента ЭПК. Нами вводится в девятом модуле (*этно-воспитательно-аутопсихологический*) по этой дисциплине тема «Отношение учителя к языку как к этнокультурной ценности».

Возможности для обеспечения формирования *мотивационно-смысловой* составляющей профессионального компонента ЭПК педагога в экспериментальной программе открываются в учебной дисциплине «Мировая художественная культура» в третьем модуле (*этно-воспитательно-социально-психологическом*). При введении темы «Общечеловеческие и национальные ценности, ценностно-смысловое отношение педагога к многонациональной культуре, народным ремеслам» происходит осознание студентами к процессу передачи накопленных культурных ценностей и национального художественного творчества старшего поколения младшему. В учебной дисциплине «Педагогическая антропология» во втором модуле (*этно-дидактико-социально-психологический*) при введении темы «Ценностно-смысловое отношение к развитию человека, способного усваивать национальные традиции, этнокультуру, язык других этносов» происходит осознание студентом себя как представителя определенного этноса.

Для развития *мотивационно-смысловой* составляющей профессионального компонента ЭПК, а именно ценностно-смыслового отношения к этнокультурным ценностям, таким как язык, традиции, природа, религия, искусство

во, большие возможности предоставляют и другие учебные дисциплины. Так, в «Истории и культуре родного края» рассматриваются вопросы взаимосвязи истории и культуры родного края с культурой мировой цивилизации. По данной дисциплине вводится тема «Ценностно-смысловое отношение педагога к своим предкам, к родному краю», в которой раскрываются общечеловеческие и национальные ценности народов региона.

Для развития *когнитивной* составляющей профессионального компонента ЭПК важную роль играет усвоение учебной дисциплины «Этнопедагогика», как науки о регионально-этнической культуре воспитания, представляющего собой, по мнению Г.Н. Волкова, «единство общечеловеческих и национально-этнических ценностей. Причем первые выступают тем общим началом, что объединяет педагогику различных этносов, регионов; вторые же придают этнопедагогике национально-региональную специфику, делая ее неповторимой, присущей, только данному народу» [2, с. 22]. В процессе изучения этой дисциплины студенты рассматривают общность культур народов и особенности, подчеркивая уникальность каждой. Водимый нами в девятом модуле (*этно-воспитательно-аутопсихологическом*) экспериментальный курс «Этнопедагогика в системе поликультурного педагогического образования» состоит из трех частей: введение в этнопедагогику, этнодидактика, воспитание личности в этнопедагогическом процессе. В первой части изучаются основы этнопедагогики, способствующие формированию у студентов всех трех частей (этнокультурной, этнодидактической, этновоспитательной) этнопедагогического компонента профессиональной ЭПК. Во второй части студентами осознаются содержание этнопедагогического образования и его функции, осваиваются образовательные технологии, направленные на формирование этнопедагогической компетентности. Будущим педагогам раскрываются темы «Особенности обучения учащихся различной этнической общности», «Соблюдение культуры межнационального общения в учебно-воспитательном процессе» и др. В третьей части раскрывается тема «Факторы народного воспитания (природа, игра, традиции, слово, общение, быт,



искусство, религия) их взаимосвязь и взаимодействие. Для формирования рассматриваемой компетентности нами вводятся следующие темы: «Методы, приемы народного воспитания, применяемые в традиционной культуре воспитания народов региона», «Индивидуальные характеристики, свойственные конкретным обучающимся и их учет в педагогическом процессе» и др. В процессе преподавания этой дисциплины решаются задачи усвоения педагогами этнопедагогических знаний, необходимых для работы в поликультурном ОП.

Для развития *операционально-деятельностной* составляющей профессионального компонента ЭПК большие возможности предоставляет содержание таких дисциплин, как «Основы общей психологии», «Психология воздействия», «Экспериментальная психология», «Психология личности» и др. *Содержание* тем дисциплины «Основы психологии семьи и семейного консультирования», изучаемое студентами в пятом модуле экспериментальной программы (*этно-культурно-дифференциально-психологическом*), предполагает рассмотрение ими национальных особенностей семейных отношений. Вводимая нами тема «Использование особенностей семейного воспитания, семейных культурных традиций у разных народов» способствует развитию у студентов умения использовать в профессиональной деятельности этнические семейные традиции.

Развитие *рефлексивной* составляющей профессионального компонента ЭПК педагога предусматривает введение в восьмом модуле (*этно-дидактико-аутопсихологическом*) для повышения профессиональной компетентности в области совершенствования этнопедагогической деятельности разработанного нами спецкурса «Этнопсихологические и этнопедагогические основы профессиональной деятельности педагога в системе поликультурного педагогического образования». Дополнительные темы вводимого спецкурса, такие как «Взаимодействие педагога в активизации своего профессионального саморазвития», «Самодиагностика и умение видеть сильные и слабые стороны своего труда в процессе работы с детьми разных национальностей» дают большие

возможности для развития рефлексивной и операционально-деятельностной составляющих профессионального компонента на рефлексивном этапе формирования ЭПК.

Учитывая в содержании профессиональной подготовки педагога необходимость проведения педагогической практики студентов психолого-педагогического факультета в различных образовательных учреждениях, в экспериментальной программе были нами разработаны этнопедагогические задания для выполнения ими во время ее прохождения (проведение классных часов, внеклассных мероприятий с использованием методов и средств народной педагогики; проведение уроков с использованием фольклорного материала; работа с родителями в поликультурном ОП и др.).

Десятый модуль экспериментальной программы по развитию ЭПК предусматривает проведение со студентами воспитательных внеаудиторных мероприятий, психолого-педагогических тренингов межкультурного взаимодействия, ролевых игр. Разработаны сценарии проведения мастер-класса «Презентация народных инструментов» и организации встреч с народными художниками, писателями, народными умельцами и др.

Процесс формирования ЭПК по разработанной нами экспериментальной программе в течение всех лет обучения в вузе в результате этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса способствует организации целостной и комплексной системы развития рассматриваемого качества.

Таким образом, содержание профессиональной этнопедагогической подготовки педагогов дает достаточно широкие возможности для развития составных компонентов (профессиональный, этнопсихологический, этнопедагогический) этно-психолого-педагогической компетентности педагога.

Библиографический список

1. Бычков, В.И. Деловая риторика / В.И. Бычков. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 16 с.
2. Волков, Г.Н. Концепция научно-исследовательского института этнопедагогики / Г.Н. Волков // Этнопедагогический ежегодник. – Чебоксары, 2005. – С. 15-22.



3. Кумахова, М.В. Формирование этнопедагогической компетентности учителя / М. В. Кумахова. – Пятигорск: ПГПУ, 2009. – 127 с.
4. Федорова, С.Н. Системный подход к этнокультурной подготовке будущих педагогов / С.Н. Федорова. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет», 2008. – 436 с.
5. Харитоновна, Ф.П. Концепция формирования этнопедагогической компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве / Ф.П. Харитоновна // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, 2013. – №1. – Ч. 2. Серия «Гуманитарные и педагогические науки». – С. 185-190.
6. Харитоновна, Ф.П. Формирование этнопедагогической компетентности студентов в поликультурном образовательном пространстве / Ф.П. Харитоновна // Педагогическое образование: вызовы XXI века. – Курск. В 2-х ч. – Ч. I. – Курск.: Курский государственный университет, 2012. – 451 с.
7. Шамсутдинова, И.Г. Системно-модульный подход к содержанию обучения в высшей школе / И.Г. Шамсутдинова. Научные труды МПГУ им. В.И. Ленина. Серия: Психолого-педагогические науки. – М.: Прометей, 1997. – С.40-41.

Bibliography

1. Bychkov, V. I. Business Rhetoric / V. I. Bychkov. - Cheboksary: Chuvash State Pedagogical University, 2008. - 16 p.
2. Fedorova, S. N. System Approach to Ethno-Cultural Training of Future Teachers / S. N. Fedorova. - Yoshkar-Ola: Mari State University, 2008. - 436 p.
3. Kharitonova, F. P. The Concept of Teachers' Ethnopedagogical Competence Forming in Multicultural Educational Space / F. P. Kharitonova // Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University named after Ivan Yakovlev. - 2013. - Part 2. - Series Humanities and Pedagogical Sciences. - P. 185-190.
4. Kharitonova, F. P. Students' Ethnopedagogical Competence Forming in Multicultural Educational Space / F. P. Kharitonova // Pedagogical Education: Challenges of the XXI Century. - In 2 Parts. - Part 1. - Kursk: Kursk State University, 2012. - 451 p.
5. Kumakhova, M.V. Teacher's Ethnopedagogical Competence Forming / M. V. Kumakhova. – Pyatigorsk: PSPU, 2009. - 127 p.
6. Shamsutdinova, I. G. System-Modular Approach to the Content of Higher School Training / I. G. Shamsutdinova. - Scientific Papers of MPSU named after. V. I. Lenin. - Series: Psychological and Pedagogical Sciences. - M.: Prometey, 1997. - P. 40-41.
7. Volkov, G. N. The Scientific Research Concept of the Institute of Ethnopedagogy / G.N. Volkov // Ethnopedagogical Yearbook. - Cheboksary, 2005. - P. 15-22.

УДК 378: 001.8: 687.1

ББК 74.480.26: 73: 37.24

Чернышева Анастасия Геннадьевна

аспирант

кафедра педагогики, психологии и предметных методик
Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Chernysheva Anastasiya Gennadievna

Post-graduate

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

Chelyabinsk

chernysheva_05@mail.ru

Балльно-рейтинговая система контроля и оценки при формировании проектно-информационной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна

The Mark-and-Rating System of Monitoring and Assessment in Future Design Professional Education Teachers' Project-and-Information Competence Forming

В статье рассматривается балльно-рейтинговая система контроля и оценки качества подготовки как педагогическое условие формирования проектно-информационной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна. Описана технология балльно-рейтинговой системы на примере дисциплины «Конструктивное моделирование и технология сложных форм».

The article considers the mark-and-rating monitoring system and assessment of training quality as a pedagogical condition of future design teachers' project-and-information competence forming. The technology of mark-and-rating system is described in terms of such subject as "Constructive Modeling and Complex Forms Technology".

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, дизайн, проектно-информационная компетенция, рейтинг, балльно-рейтинговая система, контроль, оценка.

Key words: professional education teacher, design, project-and-information competence, rating, mark-and-rating system, control, assessment.

В современных условиях научно-технического прогресса, когда компьютерные технологии активно внедряются во все этапы дизайн-проектирования, для успешного выполнения проектных задач в будущей профессиональной деятельности педагогам профессионального обучения необходимо быть компе-



тентными в области информационных технологий. Поэтому формирование проектно-информационной компетенции является актуальной задачей при подготовке будущих педагогов в области дизайна.

Под *проектно-информационной компетенцией* будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) нами понимается личностная, интегративная, формируемая характеристика способности и готовности выпускника (специалиста) к применению информационных технологий в проектно-творческой деятельности на основе информационной грамотности, личностных качеств и владения специальными проектными знаниями и умениями, сформированность которой обеспечит подготовку высококвалифицированного педагога профессионального обучения в области дизайна. Иными словами, это способность и готовность студентов применять компьютерные технологии на всех этапах проектирования: при проведении предпроектных исследований (Internet, CD, DVD, текстовые и табличные редакторы и др.), осуществлении художественного (графические редакторы CorelDraw, Photoshop и др.) и технического проектирования (САПР – система автоматизированного проектирования одежды, АРМ, текстовые и табличные редакторы и др.), подготовке презентации проекта (презентационные пакеты программ).

Мы считаем, что процесс формирования проектно-информационной компетенции будущего специалиста должен протекать не спонтанно, а целенаправленно, и этого можно достичь при создании ряда специальных педагогических условий. Одним из таких условий является балльно-рейтинговая система контроля и оценки качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения (дизайн).

Рейтинг (от английского «to rate» – оценивать и «rating» – оценка, оценивание) – индивидуальный числовой показатель оценки какого-либо лица, а также его деятельности.

Рейтинговый контроль (РК) – индивидуальный числовой показатель учебной деятельности студента, характеризующий класс достижения студента по результатам обучения по предмету [4, с. 68].

Балльно-рейтинговая система контроля — одна из современных систем контроля успешности освоения обучающимися содержания образования [4, с. 13]. Анализ многочисленных научных статей и исследовательских работ (Е. Г. Булатова, В.С. Бухмин, Ю.Ф. Верещагин, В.П. Ерунов, С.А. Оськин и др.), а также анализ положений о рейтинговой системе, разработанных в университетах, показал, что в большинстве случаев рейтинговая система используется в контексте оценки *знаний*. Мы считаем, что возможность балльно-рейтинговой системы значительно шире, и с ее помощью можно оценивать умения, личностные качества, отношение студента к дисциплине, творческие возможности, инициативность и другие проявления не просто знаний, а компетенций. Поэтому мы, соглашаясь с Е.Н. Перевошиковой [7], используем понятие балльно-рейтинговая система в контексте контроля и оценки *качества подготовки студентов*. Поскольку «рейтинговая система, разработанная только на принципе оценки накопления знаний, на практике оказывается не очень динамичной и слабо стимулирует познавательную деятельность обучающихся» [2, с. 88]. А «результатом учебной деятельности, должны стать не отдельные, фрагментарные знания, действия, оценки, а целостные возможности личности к продуктивной работе, к решению учебных, впоследствии учебно-профессиональных задач» [5, с. 233].

Под *качеством подготовки* студентов по дисциплине мы понимаем совокупность характеристик, с одной стороны, знаний, умений и навыков (полнота и глубина, обобщенность и конкретность, осознанность, логичность и рациональность, системность, прочность и действенность), с другой – личностных качеств (самостоятельность и ответственность, инициативность, коммуникабельность, дисциплинированность, трудолюбие, активность, способность к творчеству, к рефлексии, к корректному и уважительному общению со студен-



тами и преподавателями), позволяющих дифференцировать обучаемых с одинаковым уровнем подготовки [7, с. 41].

Рейтинговая система оценивания качества подготовки студентов – это совокупность нормативно-методических документов (правил, методических указаний, рекомендаций, механизмов оценивания), обеспечивающих управление систематической, ритмичной и продуктивной учебной деятельностью студентов по формированию у них опыта самостоятельной работы и самообразования [7, с. 45].

Рассматривать рейтинговую систему контроля и оценки качества подготовки, как педагогическое условие формирования проектно-информационной компетенции будущих педагогов профессионального обучения (дизайн) мы можем по ряду причин:

1. Балльно-рейтинговая система является эффективным средством управления профессионально-личностным развитием студентов, поскольку помогает скорректировать активность студентов путем приоритетных баллов. Таким образом, включение стимулирующих баллов поможет дополнительно мотивировать студентов к освоению компьютерных технологий при проектировании одежды. Добавление в рейтинг студента оценки за применение современных дизайн-технологий при выполнении контрольных работ, курсовых проектов, подготовке к семинарам и др. по отраслевым дисциплинам, позволит осуществлять непрерывное формирование проектно-информационной компетенции.

2. Балльно-рейтинговая система подходит для оценки компетенции, поскольку позволяет оценивать не только знания и навыки студентов, но и творческие их возможности: активность, неординарность решений поставленных проблем, умение организовать группу для решения проблемы и т.д. [1, с. 244 – 245]. Это значит, что грамотно разработанные и представленные студентам критерии оценки будут требовать от него умения применять свои знания на практике, проявлять проектно-информационную компетенцию по перечислен-

ному перечню, а у преподавателя появиться возможность контролировать уровень формирования.

Основными целями балльно-рейтинговой системы контроля и оценки качества подготовки будущих педагогов профессионального обучения (дизайн), как педагогического условия формирования проектно-информационной компетенции являются:

- повышение заинтересованности студентов к систематической работе в течение всего процесса изучения дисциплины за счет равномерного распределения учебной нагрузки;

- повышение мотивации студентов к освоению информационных технологий в области проектирования одежды и как следствие поэтапное формирование проектно-информационной компетенции;

- стимулирование активной познавательной, исследовательской, проектной, а также самостоятельной работы студентов в межсессионный период и качества управления ею;

- развитие у студентов таких социально-значимых качеств личности, как дисциплинированность, ответственность за выполнение планов, заданий, добросовестность, стремление освоить изучаемую дисциплину и компьютерные технологии при проектировании одежды;

- повышение уровня организации образовательного процесса;

- уменьшение стрессовых нагрузок студентов во время сессии;

- обеспечение оперативного, четкого, объективного, систематического, поэтапного, наглядного и гласного контроля качества подготовки студента в течение всего семестра, а не только на момент сессии;

- исключение случайности при сдаче итогового экзамена и субъективизма преподавателя;

- повышение качества образовательных результатов в целом.

Помимо этого, «развернутая процедура контроля дает возможность развить у обучающихся навыки самооценки и формирования самоконтроля в про-



фессиональной деятельности» [3, с. 158]. А в соответствии с письмом Рособнадзора от 17.04.2006 г. № 02-55-77 ин/ак, «модульно-рейтинговые системы обучения и контроля знаний способствуют развитию самостоятельности и ответственности будущих специалистов» [6].

Как педагогическое условие формирования проектно-информационной компетенции, для нее характерно:

– разделение учебного материала на логически завершенные части (модули), после изучения которого предусматривается обязательное контрольное мероприятие;

– накопительная система оценки образовательных результатов, в процессе текущего, промежуточного и итогового контроля, отражающая объективную информацию об успешности учебного процесса;

– учет в итоговой оценке по дисциплине баллов, набранных за все виды обязательных и дополнительных работ, таким образом, итоговая оценка по дисциплине отражает не только итоги сдачи экзамена или зачета, но и результаты учебной работы в течение всего семестра;

– высокий стимулирующий коэффициент за использование компьютерных технологий при выполнении лабораторно-практических, контрольных работ, курсовых проектов и т.д.;

– использование понижающего коэффициента за несвоевременное выполнение и защиту лабораторно-практических, контрольных работ, курсовых проектов и т.д.;

– использование тех форм оценки образовательных результатов студентов, которые направлены на выявление не объема знаний студента, а уровня развития профессиональной компетентности студента;

– ознакомление студентов в начале изучения дисциплины с перечнем выполняемых обязательных видов работ и работ по выбору, правилами начисления баллов, за каждый вид учебной нагрузки и переводной шкалой

баллов, в пределах которой студент получает зачет или обеспечивает себе "3", "4" или "5" за экзамен по дисциплине;

- обеспечение четкого и прозрачного учета выполнения студентом всех видов работ;

- разработка соответствующих нормативно-методических документов.

При подготовке будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна можно выделить следующие виды учебной нагрузки, входящие в систему контроля при рейтинговой системе оценки образовательных результатов студентов: лекции, семинары, лабораторно-практические занятия, текущий контроль после прохождения каждого модуля дисциплины, контрольные работы («Оборудование швейного производства», «Моделирование одежды», «Материаловеденье» и др.); курсовые проекты («Конструирование одежды», «Технология швейных изделий», «Дизайн костюма»), практика (прохождение и отчет), зачеты, экзамены.

Дополнительно оцениваются:

- посещаемость занятий и индивидуальная активность на лекциях и семинарах;

- использование компьютерных дизайн-технологий при выполнении контрольных, лабораторно-практических работ, курсовых проектов;

- участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, мастер-классах,

- получение призового места на олимпиадах, конкурсах по профилю дисциплины;

- выполнение работы, не входящий в перечень обязательных заданий по дисциплине и выполненная сверх нормы по собственной инициативе с целью реализации своих профессиональных и творческих интересов: подготовка доклада и выступление на конференции или научном семинаре, опубликование научной статьи по профилю дисциплины, изготовление изделий (если это не является обязательным требованием, прописанным в УМК), разработка качественных дидактических материалов по дисциплине и др.



Поощрительные баллы выставляются по той дисциплине, по которой выполнена оцениваемая работа студента, в рамках более детального ее изучения или развития.

В таблице 1 представлены правила начисления баллов за все виды обязательных работ, а так же поощрительные виды работ, которые студент может выполнять для увеличения своего рейтинга и получения итоговой экзаменационной оценки «автоматически», на примере дисциплины «Конструктивное моделирование и технология сложных форм».

В контрольной работе студентам необходимо выполнить конструктивное моделирование (КМ) и разработать технологическую последовательность (ТП) на 5 моделей. Правильность выполнения конструктивного моделирования и технологической части оценивается отдельно по 3-х бальной шкале. Таким образом, максимальное количество баллов, которое может заработать студент за каждую модель – 6 баллов, а за всю контрольную работу – 30.

3 балла за **конструктивное моделирование** выставляется студенту при условии, что:

- правильно выполнено конструктивное моделирование;
- представлены все этапы моделирования (базовая конструкция, нанесение модельных особенностей, модификация базовой конструкции в модельную, оформление деталей и др.);
- грамотно подписаны все чертежи с использованием правильной терминологии;
- студент может грамотно объяснить каждый этап моделирования с использованием профессиональной лексики.

3 балла за **технологическую последовательность** выставляется студенту при условии, что:

- последовательность технологической обработки разработана верно;
- грамотно используется терминология;
- аккуратно и правильно прорисованы технологические узлы;

– студент может объяснить технологическую последовательность с использованием профессиональной терминологии.

- 2 балла – есть незначительные погрешности или небрежное оформление, при защите контрольной работы студент сомневается в правильности выбранного решения, путается в терминологии;
- 1 балл – есть одна грубая ошибка или много недочетов;
- 0 баллов – две и более грубые ошибки или явно не самостоятельное конструктивное моделирование, а схематичное копирование из учебников или другого источника.

Таблица 1. Правила начисления баллов по дисциплине «Конструктивное моделирование и технология сложных форм»

Обязательные виды работ				Поощрительные виды работ и стимулирующий коэффициент			
Виды работ		макс. балл	мин. балл	Виды работ	Стимулирующий коэффициент		
Лекции (за все лекции)		10	0	Дополнительная активность на лекциях	2		
Текущий контроль (ТК) после прохождения каждого модуля	ТК 1	5	25	15	–		
	ТК 2	5					
	ТК 3	5					
	ТК 4	5					
	ТК 5	5					
Лабораторно-практические занятия (ЛПЗ)	ЛПЗ 1	5	15	10	Использование графических редакторов при выполнении ЛПЗ		
	ЛПЗ 2	5					
	ЛПЗ 3	5					
Контрольная работа (КР)	М 1	КМ	30	10	Использование графических редакторов при выполнении КР		
		ТП				3	1,2 1,5 – 2
	М 2	КМ			3	Разработка фрагмента мультимедийных лекций	2 – 4
		ТП			3		
	М 3	КМ			3	Изготовление одного изделия из контрольной работы	2 – 4
		ТП			3		
	М 4	КМ			3	Изготовление дидактических материалов (макета изделия)	1,5 – 2
		ТП			3		
М 5	КМ	3					
	ТП	3					
Экзамен		20	10	–	–		
Итого:		100	50				



Если студент при выполнении контрольной работы или лабораторно-практического занятия использует графический редактор, например, CorelDraw, количество баллов может увеличиться вдвое и составить максимально 60 баллов за контрольную работу и 30 баллов за лабораторно-практическое задание. Расчет производится следующим образом: баллы, которые набрал студент по критериям, описанным выше, суммируются и умножаются на стимулирующий коэффициент; учитываются только те этапы, на которых использовался графический редактор.

Стимулирующий коэффициент может быть уменьшен, если графический редактор использован нецелесообразно, есть замечания по оформлению, акценты по толщине линий расставлены неверно, если чертежи выполнены не в едином масштабе (нарушено масштабирование).

Также при выполнении контрольной работы студенту предоставляется возможность набрать поощрительные баллы: при разработке фрагмента мультимедийных лекций, изготовлении изделия или дидактических материалов. Стимулирующий коэффициент применяется только к тем моделям, по которым выполнялась дополнительная работа.

Высокий балл за контрольную работу не освобождает студентов от выполнения обязательных видов работ, таких как лабораторно-практические занятия и текущего контроля после прохождения каждого модуля дисциплины, но может освободить его от сдачи экзамена и дает возможность получить итоговую оценку «автоматом». Если оценка студента не устраивает, он может повысить оценку за итоговую аттестацию путем сдачи экзамена. Студент, не набравший минимальное количество баллов, для получения «автоматической оценки» 4 или 5 обязан сдавать экзамен. В общую сумму баллов включаются только баллы за положительно сданный экзамен. Итоговые успехи студента определяются на основе шкалы, приведенной в таблице 2.

Таблица 2. Распределение баллов по дисциплине «Конструктивное моделирование и технология сложных форм»

Баллы за работу в течение семестра	Автоматическая оценка	Баллы за экзамен	Общая сумма баллов	Итоговая оценка
90 и более	5	–	90 и более	5
75 – 89	4	0 – 20	90 – 119	5
			75 – 89	4
60 – 74	–	0 – 20	90 – 94	5
			75 – 89	4
			60 – 74	3
40 – 59	–	0 – 20	75 – 79	4
			55 – 74	3
< 40	–	не допускается	–	–

Аналогичным образом происходит рейтинговый контроль и по другим дисциплинам отраслевой подготовки. Максимальное количество баллов во всех дисциплинах за обязательные виды работ и экзамен равно 100 баллам. Но мы не ограничиваем максимальное количество баллов, которое может набрать студент при освоении той или иной дисциплины, выполняя поощрительные виды работ. Студент сам определяет траекторию своего развития, поскольку «суть рейтинговой системы в педагогическом смысле состоит в том, что в ней принципиально отсутствует принуждение к «погоне за баллом». Каждый выбирает для себя подходящую ему свою «дистанцию», но в ее рамках добивается высоких результатов»[5, с.234].

Неофициальный опрос студентов, которые предпочли сделать дополнительные виды работ для получения «автоматической» итоговой оценки, показал, что их знания не ниже, чем у студентов, которые готовились к сдаче экзамена, а в большинстве случаев, на порядок выше. Выполняя поощрительные задания, студент больше углубляется в изучение дисциплины и более ответственно подходит к выполнению своей работы. У данных студентов лучше формируется понимание как теоретической, так и практической части дисциплины. Поощрительный коэффициент служит дополнительным стимулом к освоению компьютерных дизайн-технологий и позволяет осуществлять формирование



проектно-информационной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна.

Библиографический список

1. Богословский, В.А. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун и др. — М. : Университетская книга, 2010. — 249 с.
2. Виленский, М.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман. -М.: Педагогическое общество России. - 2005. - 192 с.
3. Егоров, В.В. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.
4. Никифоров, В.И. Теория и практика высшего профессионального образования. Термины, понятия и определения : учеб.-методическое пособие / В. И. Никифоров, А. И. Сурыгин. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 141 с.
5. Новиков, А.М. Развитие отечественного образования / Полемические размышления / А.М. Новиков – М.: Издательство «Эгвес», 2005. – 176 с.
6. О новых критериях показателя государственной аккредитации высших учебных заведений [Электронный ресурс] / Письмо рособнадзора от 17.04.2006 n 02-55-77ин/ак [http:// URL: www.lawmix.ru/prof/38227](http://URL: www.lawmix.ru/prof/38227)
7. Перевощикова, Е.Н. Рейтинговая система оценки подготовки бакалавров / Е.Н. Перевощикова // Высшее образование в России. 2012. - № 6. – С. 40 – 47.
8. Рощина, Н.Н. Основы дидактики высшей школы : учебное пособие по дисциплине «Педагогика и психология высшей школы» (Часть 1) / Н.Н. Рощина - Новогорск: 2011. – 109 с.

Bibliography

1. About New Criteria of State Accreditation Indicators of Higher Educational Institutions [Electronic Resource] / Letter of 17.04.2006 n 02-55-77in/ak. - Access Mode: www.lawmix.ru/prof/38227
2. Bogoslovsky, V.A. Transition of the Russian Higher Education Institutions to the Level System of Training According to Federal State Educational Standards: Standard and Methodical Aspects / V.A. Bogoslovsky, E.V.Karavaeva, E.N.Kovtun, et al. — M.: University Book, 2010. — 249 p.
3. Egorov, V.V. Higher School Pedagogics: Manual / V.V. Egorov, E.G. Skibitsky, V. G. Khrapchenkov. – Novosibirsk: SAFBD, 2008. – 260 p.
4. Nikiforov, V.I. Theory and Practice of Higher Education. Terms, Concepts and Definitions: Study Guide / V.I. Nikiforov, A.I. Surygin. – SPb.: Publishing House of Politechnical Institution, 2009. – 141 p.

5. Novikov, A.M. Development of Domestic Education / Polemic Reflections / A.M. Novikov. – M.: “Egves” Publishing House, 2005. – 176 p.

6. Perevoshchikova, E.N. Rating System of Assessment in Bachelors’ Training / E.N. Perevoshchikova // Higher Education in Russia. - 2012 . - №. 6. – P. 40 – 47.

7. Roshchina, N.N. Didactics Bases of Higher School: Manual on "Pedagogics and Psychology of Higher School" (Part 1) / N.N. Roshchina. – Novogorsk, 2011 . – 109 p.

8. Vilensky, M.Ya. Technologies of Professional Oriented Training at Higher School / M.Ya. Vilensky, P.I. Obraztsov, A.I.Uman. – M.: Pedagogical Society of Russia, 2005. - 192 p.



УДК 378
ББК 74.00

Яркова Татьяна Анатольевна

доктор педагогических наук,
профессор

кафедра педагогики и социального образования

Тобольская государственная социально-педагогическая академия

им. Д.И. Менделеева

г. Тобольск

Yarkova Tatyana Anatolievna

Doctor of Pedagogics,
Professor

Chair of Pedagogy and Social Education

Tobolsk State Socio-Pedagogical Academy named after D.I. Mendeleev

Tobolsk

tatyanayarkova59@mail.ru

Научные основы организации научно-исследовательской деятельности студентов в педагогическом вузе
Scientific Bases of the Students' Research Activity Organization in Higher Pedagogical Institutions

В статье раскрывается сущность исследовательской деятельности студентов педагогического вуза, ее основные задачи и направления; определяются формы и условия организации учебно-исследовательской (УИДС), научно-исследовательской деятельности (НИДС) и научно-исследовательской работы студентов (НИРС).

The essence of higher pedagogical institutions students' research activity is revealed in the article; its main objectives and directions are revealed; forms and conditions of organizing the educational-and-research activity (ERAS), scientific-and-research activity (RAS) and the students' research work (RWS) are defined in the article.

Ключевые слова: компетентный учитель, научно-исследовательская деятельность студентов, подготовка к исследовательской деятельности, формы и условия организации исследовательской деятельности в вузе.

Key words: competent teacher, students' scientific-and-research activity, training for research activity, forms and conditions of organizing the research activity in higher education institution.

Одной из важнейших задач высшей школы является подготовка специалистов, способных непрерывно пополнять и углублять свои знания, повышать

теоретический и профессиональный уровень, творчески подходить к решению возникающих проблем.

В современных условиях качество образования в педагогическом вузе определяется новым пониманием образованности – не как «многознание», а как развитость разнообразных способностей системного характера, среди которых на первое место выходит способность к исследовательской деятельности, столь необходимая для познания другого человека – ученика. Достижение необходимого уровня образованности – интегративного показателя качества образования – выдвигает задачу привлечения студентов к научной деятельности [4, С.11].

В рамках реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования все большую актуальность приобретает модель профессионального развития будущего специалиста, ориентированная не на сиюминутное реагирование на внешние изменения, а на прогнозирование и учет будущих изменений. В соответствии с этой моделью основной акцент в подготовке специалиста делается на становление умения «выйти» за пределы непрерывного потока повседневной практики; видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул к дальнейшему развитию [3, С.6].

Решение этих задач осуществляется в учебно-воспитательном процессе вуза и в организации научно-исследовательской деятельности студентов. Необходимо отметить, что в современном вузе эти два относительно самостоятельных процесса все более сближаются, интегрируются. Учебный процесс все больше начинает приобретать черты научного поиска: на смену репродуктивной деятельности преподавателя и студента приходит частично-поисковая и собственно – исследовательская. Исследовательская же деятельность студентов приближается к потребностям практики, выполняет функцию профессиональной подготовки.



Такой подход к профессиональной подготовке обусловлен спецификой деятельности учителя в современной школе. Необходимость в исследовательской направленности профессиональной подготовки будущего учителя обусловлена рядом обстоятельств:

- 1) ориентация современной парадигмы образования на функционирование в нем педагога нового типа, способного к нестандартным решениям;
- 2) необходимость обеспечения адаптации образовательного процесса к запросам и потребностям личности обучающегося, возможностей ее самораскрытия;
- 3) требование постоянного поиска нетрадиционных форм организации и технологий обучения и воспитания, соответствующих разным типам учебных заведений и др.

Приходится констатировать, что не все выпускники педвуза готовы решать современные педагогические задачи, требующие от учителя научного подхода к их решению. Компетентный учитель сегодня – это учитель креативный, умеющий не только сам мыслить нестандартно, но и развивающий данное качество у своих учеников. Тем более, что современная школа постоянно находится в поиске новых путей организации педагогического процесса, поэтому необходимо усиление исследовательской составляющей в процессе профессиональной подготовки будущих учителей.

Научно-исследовательская работа студентов является одним из важнейших средств повышения качества подготовки и воспитания специалистов, способных решать задачи современной общеобразовательной школы и вуза, предвидеть перспективы их развития. Эти качества будущий специалист может приобрести лишь при органическом соединении обучения с научно-исследовательской деятельностью. Научная работа является не дополнением к учебному процессу, а его обязательной составляющей, так как развитие научных исследований меняет не только требования к уровню знаний студентов, но и сам процесс обучения и

его структуру в высшей школе, повышая степень подготовленности будущих специалистов, их творческий, практический кругозор.

Проблема организации научно-исследовательской деятельности студентов и формирования готовности к ней нашла отражение в научной литературе. Учеными рассмотрены различные аспекты этой проблемы: психолого-педагогические факторы успешности научно-исследовательской работы студентов (Л.Ф. Авдеева); формирование исследовательских умений студентов (С.П. Арсенова, Е.И. Барчук); разработка системы привлечения студентов к исследовательской деятельности в процессе аудиторной и внеаудиторной работы (В.Н. Намазов, Л.М. Скворцов); моделирование исследовательской деятельности студентов (В.И. Горовая, Т.Г. Пронюшкин, С.И. Тарасова) и др. Анализ литературы позволил сформулировать основные задачи данного вида деятельности и определить его содержательные характеристики.

Основными задачами исследовательской деятельности студентов являются:

- 1) оказание помощи студентам в овладении профессией учителя;
- 2) развитие творческого мышления и инициативы в решении практических задач;
- 3) развитие склонности к исследовательской деятельности и формирование исследовательских навыков;
- 4) расширение теоретического кругозора и научной эрудиции;
- 5) овладение методами научного познания;
- 6) формирование навыков работы с научной литературой и др.

Понятие «исследовательская деятельность студентов» включает в себя два взаимосвязанных элемента:

- обучение студентов элементам исследовательского труда, привитие им навыков этого труда;
- научные исследования, проводимые под руководством преподавателей.

Исходя из этого, в системе научно-исследовательской деятельности студентов выделяется три направления:



- 1) научно-исследовательская деятельность, встроенная в учебный процесс (УИДС);
- 2) научно-исследовательская деятельность, дополняющая учебный процесс (НИДС);
- 3) научно-исследовательская деятельность, параллельная учебному процессу (НИРС).

Учебно-исследовательская деятельность студентов (УИДС) выполняется в отведенное расписанием занятий учебное время по специальному заданию в обязательном порядке каждым студентом под руководством преподавателя.

Основной задачей УИДС является обучение студентов навыкам самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, ознакомление с реальными условиями труда в лаборатории, научном коллективе. В процессе выполнения учебных исследований будущие педагоги учатся самостоятельно проводить эксперименты, применять свои знания при решении конкретных задач на аудиторных занятиях и при выполнении цикла домашних заданий. Участие в учебно-исследовательской работе обязательно для каждого студента.

Учебно-исследовательская деятельность организуется первоначально на материале учебных дисциплин, изучаемых всеми студентами данного курса согласно учебного плана; в дальнейшем – на материале углубленного изучения разными группами студентов одного и того же курса отдельных комплексных проблем (курс по выбору), результаты которых отражаются в курсовой работе, а далее в выпускной квалификационной работе, содержащей итоги самостоятельных наблюдений студента).

Специфика УИДС состоит в том, что, занимаясь ею, студент выступает не в роли пассивного объекта педагогического воздействия – получателя готовой, систематизированной и методически обработанной информации, а в роли субъекта познавательного процесса. В системе УИДС студент самостоятельно, хотя и под руководством преподавателя, ведет наблюдения за материалом, экспериментирует, осуществляет поиск в научной литературе. Таким образом, по типу

познавательной деятельности эта работа является исследовательской, по функциональному назначению – носит учебный характер.

От учебных исследований не ожидаются объективно ценные (новые) научные результаты: занимаясь учебно-исследовательской работой, студент, как правило, «открывает для себя» то, что фактически уже известно науке. Лишь отдельные результаты УИДС представляют подлинный научный интерес – публикуются или используются в преподавании. Хотя сама учебно-исследовательская деятельность представляет собой форму обучения, осуществлению собственно исследовательских действий обязательно предшествует этап освоения техники исследовательской работы.

Необходимыми компонентами учебно-исследовательской деятельности являются: самостоятельная работа с литературой; пользование библиографическими указателями, каталогами, картотеками.

Студенты должны уметь выделять основные положения в изучаемом материале и кратко формулировать их, вести текстуальные и свободные конспекты, сопоставлять различающиеся положения в изучаемых источниках с постепенным увеличением их числа, реферировать учебную литературу, критически сопоставляя различные точки зрения.

Основными организационными формами УИДС являются:

- углубленное изучение материала учебных предметов;
- изучение дополнительного, внепрограммного материала (факультативы, спецкурсы, спецсеминары, экспедиции, экскурсии и др.);
- проведение лабораторных и практических работ с элементами исследования;
- перевод научной и нормативной литературы и реферирование научных статей на иностранных языках;
- подготовка аннотаций, докладов, отзывов, рефератов, эссе и пр.;
- выполнение курсовых и дипломных работ;



- проектирование и изготовление наглядных пособий, лабораторных установок, ТСО, обучающих, контролирующих, тренажерских программ и др.;
- решение нестандартных задач повышенной трудности;
- изобретательская и рационализаторская деятельность;
- выполнение различных творческих заданий: научное исследование проблемы, художественное произведение, техническое произведение, педагогическое произведение, методологическое произведение и др.;
- составление тезисов и выступления с сообщениями и докладами по темам учебной программы на учебных занятиях.

Несколько иные функции имеет научно-исследовательская деятельность (НИДС) и научно-исследовательская работа студентов.

Термин «научно-исследовательская» в строгом смысле предполагает не «ученический» уровень изысканий, а объективную общественную значимость ожидаемых и получаемых результатов. В практике учебных заведений НИДС и НИРС отличаются от УИДС фактически не по качеству итогов, а по характеру отношения к учебному процессу и, соответственно, по контингенту участников. Как и в УИДС, только некоторые исследования, выполненные в рамках НИДС, а именно в рамках НИРС, представляют научную ценность. Значительная часть НИДС сводится к овладению студентами специальными знаниями и исследовательскими приемами.

В то же время НИДС и НИРС, в отличие от УИДС, не являются частью учебного процесса, хотя и оказывают на него положительное воздействие. НИДС и НИРС проводятся только в свободное от учебных занятий время: студенты работают над индивидуальными или коллективными темами (связанными с кафедральной научно-исследовательской тематикой или тематикой исследовательской лаборатории), участвуют в работе студенческих научных кружков и обществ, выступают с сообщениями на студенческих научных конференциях. К участию в НИДС и НИРС студенты привлекаются на добровольных началах.

К основным организационным формам НИДС относят:

– работу научных кружков, исследовательских групп, студенческих конструкторских бюро, студенческих научно-исследовательских лабораторий и других подобных объединений;

– выполнение индивидуальных научных исследований (исследования по индивидуальному графику); прикладных заданий;

– проведение состязательных мероприятий: конкурсов, смотров, викторин, олимпиад и др.;

– проведение массовых научно-технических мероприятий: научно-практические конференции, семинары, симпозиумы, круглые столы, дискуссии, диспуты, встречи и др.;

– написание тезисов и научных статей; участие в виртуальных научных конференциях в Интернете и их проведение;

– проведение конкурсов грантов;

– получение патентов;

– выступления с научными сообщениями на заседании кружка, проблемной группы;

– внедрение результатов исследований в педагогическую практику; пропаганду НИРС (выпуск бюллетеней, газет, оформление стендов, страничек на сайтах института и факультетов и др.);

– предоставление работ на конкурсы, смотры и др.

Для организации НИРС используются и специфические формы:

– выполнение студентами научных работ по тематике НИР института на общественных началах;

– выполнение студентами научных работ в научных подразделениях института с выплатой заработной платы;

– научная работа по договорам и грантам (самостоятельно или совместно с преподавателями вуза);

– участие в экспедициях, поисковых партиях и других формах экспедиционных научно-исследовательских работ и др.



При выполнении всех видов научных работ студентам предоставляется возможность широкого использования материальной базы и производственных площадей вуза, преимущественного права пользования фондами научной библиотеки, возможностью получения научных командировок в ведущие научные исследовательские центры страны и др.

На завершающем этапе обучения студента в вузе происходит слияние УИДС и НИДС. Тема исследования, проводимого студентом в научном обществе или в других формах, может быть положена в основу его курсовой или выпускной квалификационной работы. В свою очередь, дипломная работа (ВКР), выполненная в рамках УИДС, при защите ее на заседании ГАК может быть оценена как подлинно научное исследование.

Таким образом, несмотря на определенные различия и формы организации, в соотнесенности с учебным планом и в ряде конкретных задач, научно-исследовательская и учебно-исследовательская работа студентов служат одной общей цели – формированию компетентного, творчески мыслящего специалиста, способного оперативно решать возникающие перед ним профессиональные задачи.

Необходимо отметить, что сами по себе исследовательские умения и способности не возникают, необходима специальная работа по их формированию. Процесс формирования готовности к исследовательской деятельности обязательно должен включать следующие компоненты: диагностический, мотивационный, содержательный, процессуальный (технологический) и рефлексивно-оценочный (В.И. Горовая, С.И. Тарасова).

Диагностический компонент предполагает изучение наличного уровня развития умений и способностей студента, необходимых для его включения в исследовательскую деятельность в вузе. Перечень таких умений достаточно объемный:

– проективно-исследовательские (ставить проблему, описывать, интерпретировать, систематизировать научные факты; планировать, формулировать гипотезы; составлять библиографию и т.д.);

– конструктивно-исследовательские (предусматривать затруднения, определять наиболее рациональные виды деятельности, находить необходимые и наиболее эффективные методы исследования и др.);

– исследовательско-организационные (проводить наблюдение, эксперимент; осуществлять взаимный контроль, производить обмен научной информацией; создавать коллектив единомышленников и др.);

– коммуникативно-исследовательские (устанавливать контакт; воспринимать и учитывать критику; предотвращать конфликты и др.);

– собственно-исследовательские (формулировать познавательную задачу; анализировать конкретные явления; сравнивать явления между собой; производить перенос ранее усвоенных знаний на рассмотрение новых фактов и др.).

От степени сформированности этих умений зависит успешность адаптации студентов к вузовскому обучению в целом, готовность выполнять те или иные виды исследовательских заданий в процессе учебной деятельности.

Проявлением мотивационной готовности будущего педагога к исследовательской деятельности является профессиональная направленность личности: избирательное положительное отношение к исследовательской педагогической деятельности, система мотивов исследовательского поиска, интерес к исследовательской педагогической деятельности и склонность заниматься ею.

Помимо желания заниматься исследовательской деятельностью, студент должен обладать системой знаний об ее основах. Ученые выделяют философско-методологическую, социально-педагогическую, психологическую и организационно-методическую составляющие содержательного компонента исследовательской деятельности [2]. К числу основополагающих знаний относят: знание философии современного образования, представление об основных понятиях педагогической науки, знание различных подходов к рассмотрению пе-



дагогических явлений и построению педагогических процессов (диалектический, системный, синергетический и др.), знание о структуре и содержании исследовательской педагогической деятельности, о структуре личности, знание психологических закономерностей обучения и воспитания и др.

Процессуальный (технологический) компонент исследовательской деятельности, на наш взгляд, необходимо рассматривать с двух сторон. Первая – относится к выполнению заданий исследовательского характера в процессе обучения и во внеаудиторное время.

Вторая сторона может быть определена как научное сопровождение исследовательской деятельности студентов в виде поэтапного управления этой деятельностью. Условно эти этапы можно определить как адаптационный, формирующий и собственно исследовательский (творческий). Первый этап совпадает с периодом адаптации студента к условиям вуза: посещение вводных спецкурсов, посвященных основам учебной и исследовательской деятельности в вузе, погружение в творческую атмосферу вузовского обучения, знакомство с научными разработками преподавателей вуза и т.д. На втором этапе происходит постепенное усложнение заданий исследовательского характера, включение студента в разработку фундаментальных и прикладных исследований, осуществляемых на кафедрах и исследовательских лабораториях вуза. Третий этап связан с окончательным определением студента в сфере научных интересов, самостоятельное выполнение научного исследования.

В условиях перехода высшего образования на многоуровневую систему подготовки специалистов А.Л. Денисова [2, С.79-80], рассматривает следующие этапы формирования готовности к исследовательской деятельности.

На первой ступени – подготовке бакалавров – необходимо создание студенческих научно-исследовательских лабораторий, осуществляющих связь научных исследований с научной работой и выявляющих наиболее талантливую молодежь. В процессе обучения для получения степени бакалавра необходимо привлекать студентов к следующей научно-исследовательской деятельности:

1. Выполнение научных работ на кафедрах, научных кружках.
2. Выполнение лабораторных работ с исследовательской направленностью.
3. Использование компьютеров для создания:
 - а) информационно-логических моделей объектов научного исследования;
 - б) базы данных о приоритетных направлениях развития вузовской науки;
 - в) базы знаний по проблемам научного исследования.
4. Участие в коллективных научных исследованиях.
5. Участие в научно-практических и методических семинарах по проблемам научного исследования.
6. Выступление в открытой печати с результатами научных исследований.
7. Участие в конкурсах научно-исследовательских работ студентов.

Вторая ступень высшего образования предусматривает подготовку специалистов и магистров. Она диктует необходимость создания научных лабораторий по исследованию и решению отраслевых задач, которые определяются по научным направлениям совместно с заказчиком и выпускающей кафедры. Для этой категории студентов могут быть предложены следующие виды научно-исследовательской работы:

1. Создание банка проблем и задач отраслевого характера.
2. Участие в коммерческих и госбюджетных научных исследованиях.
3. Участие в научно-практических, теоретических и методологических семинарах.
4. Выступление с докладами и сообщениями по проблемам научного исследования на конференциях.
5. Выступление в открытой печати с результатами научных исследований.
6. Создание банка информационного обеспечения для проведения научных исследований студентами, обучающимся на степень бакалавра.



7. Разработка новых информационных технологий, систем и средств коммуникаций, формирование банков данных, позволяющих вести общение на международном уровне с использованием сетей ЭВМ.

8. Участие в разработке комплексных научно-исследовательских программ.

Рефлексивно-оценочный компонент предполагает системную итоговую диагностику готовности выпускника к исследовательской работе в сфере профессиональной деятельности.

Такой подход является весьма продуктивным и отвечает новым требованиям к подготовке компетентного специалиста, соответствующим международным стандартам качества. Какой бы ни была модель формирования готовности к исследовательской деятельности, научного сопровождения этой деятельности, она должна отвечать определенным требованиям, которые выражены в принципах и условиях ее организации.

Ведущими принципами научного сопровождения являются: постепенное повышение сложности исследовательских заданий; свобода выбора сферы научных интересов; создание атмосферы поддержки, стимулирования исследовательской деятельности; взаимосвязь науки и практики; индивидуальный подход и др.

К условиям, определяющим успешность и эффективность исследовательской деятельности, могут быть отнесены следующие:

- актуальность, научная и практическая значимость тематики научных исследований;
- наличие в вузе авторитетных научных коллективов, научных школ и их ведущих ученых – лидеров в определенных областях знаний;
- широта и интенсивность научных связей различного характера;
- уровень материально-технического и финансового обеспечения;
- вовлечение в научно-исследовательскую деятельность всех субъектов образовательного процесса [1, С.11].

Таким образом, исследовательская деятельность студентов в вузе, с одной стороны, тесно связана с учебным процессом, студенческая наука и учебный процесс взаимодополняют друг друга; с другой, – органично входит в систему вузовской науки, вносит определенный вклад в ее развитие. Недооценка роли студенческой науки чревата серьезными изъянами как в уровне профессионального мастерства будущего учителя, так и в его общем развитии.

Библиографический список

1. Богословский, В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики: Монография. [Текст] / В.И.Богословский. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2000. – 142 с.

2. Горовая, В.И. Подготовка учителя к исследовательской педагогической деятельности. [Текст] / В.И.Горовая, С.И.Тарасова. – М.: Илекса, Ставрополь: Ставропольсервисшкола, 2002. – 127 с.

3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография /Под ред.проф.В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой и проф.А.П. Тряпицыной. [Текст] – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2005. – 392 с.

4. Потемкин, М.Н. Сопричастность к научным исследованиям – личностный приоритет подготовки специалистов высшего педагогического образования [Текст] / М.Н. Потемкин // Актуальные проблемы научно-исследовательской работы в средней и высшей школе: Сб.матер.науч.-практ.конф.,15-17 апр. 2002 г.– Мурманск: Мурман.гос.пед.ин-т, 2002. – С.11-14.

Bibliography

1. Bogoslovsky, V.I. Scientific Accompaniment of Educational Process at Pedagogical University: Methodological Characteristics: Monograph [Text] / V.I.Bogoslovsky. – SPb.: RSPU Publishing House, 2000. – 142 p.

2. Competence Approach in Pedagogical Education: Multi-Author Monograph / Ed. by Prof. V.A. Kozyrev, N.F. Radionova, Prof. A.P. Tryapitsyna [Text]. – SPb.: Publishing House of RSPU n.a. A.I. Herzen, 2005. – 392 p.

3. Gorovaya, V.I. Teachers' Training to Research Pedagogical Activity [Text] / V.I. Gorovaya, S.I.Tarasova. – M.: Ilekxa, Stavropol: Stavropol Service School, 2002. – 127 p.

4. Potyomkin, M.N. Belonging to Scientific Researches – A Personal Priority of Higher Pedagogical Education Specialists' Training [Text] / M. N. Potyomkin // Topical Problems of Research Work at High and Higher School: Proceedings of Scientific-and-Practical Conference, April, 15-17, 2002. – Murmansk: Murmansk State Pedagogical Unoversity, 2002. – P. 11-14.



ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 81.119

ББК 81

Валиуллина Гульназ Фоатовна

преподаватель

кафедра иностранных языков

Казанский федеральный университет

г. Казань

Valiullina Gulnaz Foatovna

Lecturer

Chair of the Foreign Languages

Kazan Federal University

Kazan

mgulkaz@mail.ru

Лексикографические интерпретации концепта «любовь» (мэхэббэт, love) в измерении «от знака к концепту»**Lexicographic Interpretations of the Concept “Love” in Measurement “From a Sign to a Concept”**

В статье на примере концептов «мэхэббэт» и «love» рассматриваются сравнения традиций, сложившихся в татарской и английской лексикографии, что позволяет обнаружить сходства и различия в способах передачи данных слов в словарях татарского и английского языка, а именно в аспекте их семантизации и понятийных связей.

The article considers the comparison of the traditions, which have developed in the Tatar and English lexicography, on the example of such concepts as “mehebet” and “love” that allows to find similarities and distinctions in ways of transmission of these words in the Tatar and English dictionaries, namely in the aspect of their semantization and conceptual connections.

Ключевые слова: концепт, семантизация, лексикография.

Key words: concept, semantization, lexicography.

Во всем обилии лексикографических произведений, как отмечает И. М. Кобозева, можно выделить два подхода к описанию языковых единиц (концептов): «семасиологический (от формы к содержанию) и ономасиологический (от единиц содержания к способам формального выражения этого содержания)» [4. С. 124]. От этого следует, что словарный состав языка получает лексикографическую интерпретацию в основном в двух измерениях: от знака к концепту и от концепта к знаку. Измерение «от знака к концепту» наиболее полно реализуется в толковом словаре, первоначальная задача которого – се-

мантизация единицы словаря. Второе измерение – «от концепта к знаку» - находит отражение в идеографических словарях.

Рассмотрим семантические представления концепта «любовь» в философских, этических, лингвистических и психологических энциклопедических словарях, где слова представлены в измерении «от знака к концепту».

В философском энциклопедическом словаре любовь описывается как интимное и глубокое чувство, как устремленность на другую личность, человеческое общность или идею. Любовь включает в себя порыв и волю к постоянству, оформляющиеся в этическом требовании верности. Любовь возникает как самое свободное и поскольку «непредсказуемое» выражение глубин личности; ее нельзя принудительно ни вызвать, ни преодолеть. Следует отметить, что важность и сложность явления любви определяются тем, что в нем пересекаются противоположности биологического и духовного, личностного и социального, интимного и общезначимого.

В словаре представлена разработанная терминология различных типов любви, которая существовала в древнегреческом языке. «*Эрос*» - это стихийная и страстная самоотдача, восторженная влюбленность, направленная на плотское или духовное, но всегда смотрящая на свой предмет «снизу вверх» и не оставляющая места для жалости или снисхождения. «*Филия*» - это любовь-дружба, любовь-приятель индивида к индивиду, обусловленная социальными связями и личным выбором. «*Сторге*» - это любовь-привязанность, особенно семейная, «*агапе*» - жертвенная и снисходящая любовь «к ближнему» [11. С.328].

Духовная близость в любви ощущается как постоянное мысленное взаимное общение, как такое отношение любящих, когда один человек направляет свои помыслы и чувства к другому и оценивает свои поступки, материальные и духовные ценности в постоянном соотношении с тем, как бы на это посмотрел любимый человек. Любовь есть сложная динамичная интеллектуально-эмоционально-волевая система. Истинная любовь предполагает глубину пере-



живаний, отличается полнотой своего проявления и цельностью, нераздельностью [11. С. 329].

Любовь выявляется в ее устремленности не просто на существо иного пола, а на личность с ее уникальностью, которая выступает как нечто необычайно ценное из-за своих эмоционально-волевых, интеллектуальных, моральных и эстетических качеств. Индивидуальности с их природными и духовными различиями, дополняя друг друга, образуют нечто целое. Любовь общественно развитого человека носит в целом сознательный характер, вместе с тем подчиняясь и власти бессознательных побудительных сил, которые выражают себя и в самом факте рождения этого чувства, и в выборе объекта любви, и в формах своего проявления [11. С. 329].

В статье М. А. Можейко в «Новейшем философском словаре» любовь представляется как универсалия культуры субъектного ряда, фиксирующая в своем содержании глубокое индивидуально-избирательное интимное чувство, векторно-направленное на свой предмет и объективирующееся в самодостаточном стремлении к нему. Любовью называют также субъект-субъектное отношение, посредством которого реализуется данное чувство. Для носителя любви она выступает в качестве максимальной ценности и важнейшей детерминанты жизненной стратегии, задавая специфическую сферу автономии: нельзя произвольно ни вызвать, ни прекратить любовь, ни переадресовать ее на другой предмет. Атрибутивным аспектом любви является особый эмоциональный ореол ее носителя, выражающийся в душевном подъеме и радостной окрашенности мировосприятия. Любовь является сложным комплексным феноменом, поскольку возникает в пространстве соприкосновения противоположных начал: индивидуального и общесоциального, телесного и духовного, сугубо интимного и универсально значимого [6. С. 578].

В.М. Розин характеризует любовь как межличностное отношение и выделяет три основных характеристики: 1. Любовь изначально присуще человеку как биологический атрибут. 2. Человеческая любовь имеет социальную природу. 3. Любовь – неотъемлемая характеристика личности, личностного поведения.

ния и предполагает принятие (и следование) личностной концепции любви [7. С. 118].

В этике любовь понимается «как такое отношение между людьми, когда один человек рассматривает другого как близкого, родственного самому себе и тем или иным образом отождествляет себя с ним: испытывает потребность к объединению и сближению, отождествляет с ним свои собственные интересы и устремления, добровольно физически и духовно отдает себя другому и стремится взаимно обладать им» [8. С. 168].

В лингвистическом энциклопедическом словаре любовь описывается как относительно устойчивое, глубокое, достигающее силы страсти доминирующее чувство тяготения одного индивида к другому индивиду, интуитивно принятого в качестве максимальной ценности. Индивидуально-интимное чувство любви связано с традициями и нормами общества, особенностями семейного воспитания. Однако в возникновении любви первопричинную роль может играть и ситуативные факторы, обуславливающие абсолютное принятие любимого человека. Любовь – высшее проявление духовно-эмоционального отношения к человеку. Абсолютное принятие любимого человека ведет иногда к снижению общепринятых требований к нему [5. С. 204].

Тут можно вспомнить полузабытую теорию Стендаля о кристаллизации. В своем трактате «О любви» философ писал, что если в соляных копиях оставить ветку, она вся покроется кристаллами, и никто не узнает в этом блистающем чуде прежнюю ветку. То же, говорит он, происходит и в любви, когда любимого человека украшают, как кристаллами, тысячью совершенств.

Кристаллизация, как выражался Стендаль, это «сущность безумия, именуемого любовью, безумия, которое все же доставляет человеку величайшее наслаждение» [9. С. 371].

В большой психологической энциклопедии даются разновидности любви, которые зависимы от объекта проявления любви: 1) любовь братская («любовь между равными людьми») – фундаментальный тип, составляющий основу всех



видов любви; 2) любовь материнская («любовь к беспомощному существу»); 3) любовь эротическая; 4) любовь к себе; 5) любовь к Богу. [2. С. 189].

В психологическом энциклопедическом словаре М. И. Еникеева любовь рассматривается в широком смысле, как «стремление друг к другу, предполагающее в своем существовании уважение друг друга и даже способствующее этому». [3. С. 251-252]. Любовь делится на *любовь к ближнему* и *любовь к дальнему*. Провозглашенная христианством этическая ценность, которая соответствовала основной этической ценности древности, любовь к ближнему являлась вместе с тем более широкой по содержанию. Любовь к ближнему означает, что одна личность заступает за другую, так же как за саму себя, не рассуждая о правах, заслугах или достоинствах этой личности. Любовь к ближнему не есть явление, сопутствующее состраданию; она есть чувство и стремление, рассматривающее другую личность как некую ценность. В этике любовь к кому-то дальнему, подчас неведомый иным людям идеал, осуществление которого подняло бы человечество на более высокую ступень. Любовь к дальнему отличается от любви к ближнему величию морального мужества и душевной щедрости.

Таким образом, в данных словарях к концепту «любовь» даются различные разъяснения и классификации, представленные в измерении «от знака к концепту»; в них любовь представляется как сложный комплексный феномен, как глубокое чувство и универсалия культуры и т.д. Такое разностороннее рассмотрение этого феномена объясняет наш интерес к этому концепту в представленной работе.

Для изучения содержания концепта большую роль играет этимология. Поэтому предлагаем интерпретацию концептов «мэхэббэт» и «love» в татарских и английских этимологических словарях. Так как русский язык является промежуточным языком в данной работе, считаем, рассмотрение концепта «любовь» и в русской этимологии вполне целесообразным.

Прежде рассмотрим, как Ю.С. Степанов указывает на то, что значение ключевого слова несет информацию, включенную в пассивный, исторический

слой концепта. «Внутренняя форма, или этимологический признак, или этимология открывается лишь исследователям и исследователями. Но это не значит, что для пользующихся данным концептом этот слой содержания концепта вообще не существует. Он существует для них опосредованно, как основа, на которой возникли и держатся остальные слои значений» [10. С. 48].

Ю.С. Степанов в своем словаре концептов изучает семантическую сторону понятия «любовь» [10. С. 392-418]. Слово любовь является отглагольным, поэтому в поле зрения исследователя попадает семантика данного глагола. Глагол *любити* в виду своего созвучия с лексемой *любѣти* включил значение последнего в свое семантическое пространство. Ввиду этого глагол *любити* получил богатую каузальную семантику: «вызывать в ком-то или в чем-то соответствующее действие, заставить кого-то или что-то делать это», «впасть, погрузиться в состояние любви, желанья чего-то», «пребывать в состоянии любви, влечения к чему-либо или кому-либо».

Подытоживая свое исследование концепта «любовь», Ю.С. Степанов указывает на то, что «внутренняя языковая форма складывается из трех компонентов: а) «взаимное подобие двух людей, б) «установление, или вызывание, этого подобия действием», в) осуществление этого действия, или скорее, цикла действия, по «круговой модели», в которой «адресантом» и «адресатом» попеременно выступают оба участника, причем первоначально, по-видимому, «адресантом» или «источником» всего цикла действия оказывается неактивный агент, который затем, в середине «цикла», будет «объектом» любви [10. С. 397].

В этимологическом словаре русского языка Н. М. Шанского слово «любовь» представляется как общеславянское слово той же основы, что любить, любой. Слово «любовь» происходит от исходного слова «любы» под влиянием форм косвенного падежа (род. падеж любѣве, винит. падеж любѣвь и т.д.), аналогичным путем произошли слова «свекровь, морковь». Любить – общеславянское слово, производное от любь «любый, любимый, желанный» [12. С. 174].



В кратком татарском историко-этимологическом словаре Р. Г. Ахметьянова есть разъяснения к словам «яр, сөю», которые являются синонимами концепта «любовь». Слово «яр» в своем втором значении «возлюбленный; милый» происходит от персидского слова йар «дус, яраткан кеше»; на древнем литературном языке слово йаран означает «сопровождающее лицо» [13. С. 264]. Сөй-ү [сөю] имеет значение «любить, ласкать», в тюркских языках от корня сөй-образованы многие новые слова; в татарском языке от этого корня образованы такие слова, как сөекле (любимый), сөенеч (радость) и другие [13. С. 179].

В арабско-татарско-русском словаре заимствований представлены слова «мәхәббәт, гыйшык», которые являются синонимами концепта «любовь»: мәхәббәт - устаревшее слово, переводится как любовь, привязанность [1. С.339]; гыйшык – сущ. любовь, влюбленность [1. С. 101]. Кроме того в словаре были найдены производные от слова любовь: гыйшыкбаз – сущ. ухажер, соблазнитель [1. С. 101]; гашикь – любящий, влюбленный, поклонник [1. С.89]; гашиканә – любовно, страстно, словно влюбленные [1. С. 89].

В английском этимологическом словаре (The Barnhart concise dictionary of etymology) дается следующее объяснение слову «love»: в 13 веке существительное love использовалось в виде *luve*; позже *love* (возможно до 14 века); произошел от древнеанглийского *lufu* (до 725 года). Глагол love до 1121 года использовался в виде *luven*; позже в виде *loven* (возможно до 12 века); произошел от древнеанглийского *lufian* (до 725 года) [15. С. 443-444].

Итак, в сопоставляемых языках концепт «любовь» используется с давних времен, и претерпело в каждом языке некие структурные изменения. Мы считаем, что с этимологической стороны это является сходной чертой для концепта «любовь» в татарском и английском языках. Но, если в английском языке слово «love» исконно английское, то, например, слово «яр» заимствовано от персидского языка.

Рассмотрим употребление концепта «любовь» в толковых словарях в татарском и английском языках.

В татарском толковом словаре 2005 года выпуска даются объяснения слов «гыйшык, мэхэббэт, сөю, ярату», которые составляют синонимический ряд и переводятся словом «любовь» на русский язык. Если существительные «гыйшык, мэхэббэт» обозначают в татарском языке чувство любви, близости к кому-либо или к чему-либо, то в значениях глаголов «сөю, ярату» есть отличия. Так, глагол «сөю» обозначает ласку, любовь, притяжение души. Помимо этих значений в этимологии глагола «ярату» есть значение «создать, породить на свет». [14. С. 134].

В словаре «Longman dictionary of contemporary English» представлены пятнадцать значений существительного love, где помимо значений «чувство нежности к другому человеку, любовь объединенная сексуальным влечением» есть словосочетания, в которых этимология концепта love еще больше раскрывается: 1) love's young dream – a phrase used when talking about young people who are in love and believe that their love will last for ever and they will always be happy (молодая мечта любви – фраза используется, когда говорят о молодых людях, которые влюблены, и их любовь будет вечной, и они будут всегда счастливы); 2) make love not war - a phrase used by hippies in the 1960s, encouraging people to make love rather than to fight (заниматься любовью, чем воевать – фраза использовалась хиппи в шестидесятые годы, подстрекавших людей иметь любовные отношения, чем воевать); 3) no love lost between - no friendship between (недружественное отношение); 4) not for love or / nor money - not by any means (любым способом); 5) the ... you love to hate - *saying of someone who is generally unpopular* (разговорный кто-то, кого любишь ненавидеть - кто-то, кто вообще непопулярный).

Значения глагола to love в этом словаре: 1. to feel love, desire, or strong friendship (for) (чувствовать любовь, влечение или сильное дружелюбие); 2. to have a strong liking for; take pleasure in (испытывать сильное влечение; находить удовольствие в чем-либо); 3. Love thy neighbour as thyself – *saying from the Bible* – people should be kind and understanding towards others (из Библии люби



ближнего как себя - людям следует быть добрыми и понимающими по отношению к другим); 4. 'Tis better to have loved and lost than never to have loved at all – *quote* a phrase from poem by Tennyson (лучше полюбить и потерять, чем вообще никогда не полюбить – *цитата* фраза из поэмы Теннисон). [16. С. 806]

Помимо этих четырех значений, у глагола to love в словаре «Longman Dictionary of English Language and Culture» есть еще несколько значений [17. С.963]: 1. to have a strong feeling of loyalty to your country, an institution etc. (иметь сильное чувство преданности к своей стране, обществу и т.д.); 2. I love it! *spoken* used when you are amused by something; especially by someone else's mistake or bad luck (Я люблю это! - *разговорный* используется, когда что-то забавляет; особенно когда кто-то ошибается или в чем-то не везет); 3. somebody's going to love something *spoken* a) used to say that someone will enjoy something; b) used to say that someone will not be pleased about something (кто-то собирается любить чего-то *разговорный* а) используется чтобы сказать, что кто-то будет получать удовольствие в чем-то; б) используется чтобы сказать, что кто-то не будет получать удовольствие в чем-то).

Таким образом, в толковых словарях татарского и английского языков концепт «любовь» (мәхәббәт, love) представлен как чувство любви, близости к кому-либо или к чему-либо, то в то же время есть и отличия, что обуславливает интерес к исследованию.

Библиографический список

1. Арабско-татарско-русский словарь заимствований / сост. М. И. Махмутов, К. З. Хамзин, Г. Ш. Сайфуллин. Казань, 1993. Т. 1.
2. Большая психологическая энциклопедия. М., 2007.
3. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. М., 2008.
4. Кобозева, И. М. Лексическая семантика [Текст] / И. М. Кобозева. М., 2000.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990.
6. Можейко, М. А. Любовь [Текст] / М. А. Можейко // Новейший философский словарь: 3-е изд., исправ. Мн., 2003. С. 578-580.

7. Розин, В. М. Что такое любовь? [Текст] / В. М. Розин // *Философия науки*. 2002. №2. С. 117-119.
8. *Словарь по этике* / под ред. И.С. Кона. М., 1983.
9. *Стендаль. Собр. соч.* [Текст] / Стендаль. М., 1959. Т. 4.
10. Степанов, Ю. С. *Константы: Словарь русской культуры* [Текст] : Изд. 2-е, исп. и доп. – М., 2001.
11. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. М., 1983.
12. Шанский, Н. М. *Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов* / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва – 5-е изд., стереотип. М., 2002.
13. Әхмәтъянов, Р. Г. *Татар теленең кыскача тарихи-этимологик сүзлеге*. Казан, 2001.
14. *Татар теленең аңлатмалы сүзлеге*. Казан, 2005.
15. *The Barnhart concise dictionary of etymology*. – New York, 1995.
16. *Longman dictionary of contemporary English*. – Harlow, 2003.
17. *Longman Dictionary of English Language and Culture*. – Harlow, 1998.

Bibliography

1. Akhmetyanov, R. G. *Brief Historical and Etymological Dictionary of the Tatar language*. - Kazan, 2001.
2. *Arabic-Tatar-Russian Dictionary of Borrowings* / Comp. by M. I. Makhmutov, K. Z. Khamzin, G. Sh. Saifullin. - Kazan, 1993. - V. 1.
3. *Dictionary of Ethics* / Ed. by I.S. Kon. - M., 1983.
4. *Encyclopedic Dictionary of Philosophy* / Ed. by L.F. Ilichev. - M., 1983.
5. Enikeev, M. I. *Psychological Encyclopedic Dictionary* / M. I. Enikeev. - M., 2008.
6. *Etymological Dictionary of the Tatar language*. - Kazan, 2005.
7. *Great Psychological Encyclopedia*. - M., 2007.
8. Kobozeva, I. M. *Lexical Semantics* [Text] / I. M. Kobozeva. - M., 2000.
9. *Linguistic Encyclopedic Dictionary* / Ed. by V.N. Yartseva. - M., 1990.
10. *Longman Dictionary of Contemporary English*. – Harlow, 2003.
11. *Longman Dictionary of the English Language and Culture*. – Harlow, 1998.
12. Mozheiko, M. A. *Love* [Text] / M. A. Mozheiko // *The Latest Philosophical Dictionary: 3rd Edit.* - Mn., 2003. - P. 578-580.
13. Rozin, V. M. *What is Love?* [Text] / V. M. Rozin // *Philosophy of Science*. - 2002. - №2. - P. 117-119.
16. Shansky, N. M. *School Etymological Dictionary of the Russian Language. The Origin of the Words* / N. M. Shansky, T. A. Bobrova – 5th Ed. - M., 2002.
14. *Stendhal. Collected Works* [Text] / Stendhal. - M., 1959. - V. 4.
15. Stepanov, Yu. S. *Constants: Dictionary of the Russian Culture* [Text] : 2nd Ed. – M., 2001.
17. *The Barnhart Concise Dictionary of Etymology*. – New York, 1995.



УДК 82

ББК 82,3 (2 = Тат)

Валиуллина Фарида Мансуровна

кандидат филологических наук,

доцент

Филиал ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Чистополь

Valiullina Farida Mansurovna

Candidate of Philology

Assistant Professor

Branch of Kazan (Volga Region) Federal University

Chistopol

farida1@bk.ru

Мифологические мотивы в дастане «Идегей»

Mythological Motives in the Epos «Idegey»

В статье рассматриваются мифологические мотивы в эпическом произведении «Идегей». Мифологический слой сюжета составляют мотивы, связанные чудесным рождением и детством героя, магическим оружием и богатырским конем, героическими поступками героев.

The article deals with mythological motives in the epos "Idegey". The motives present mythological layer of the plot. They are associated with the miraculous birth and childhood of a character, a magic weapon and heroic horse, as well as the heroic deeds of characters.

Ключевые слова: эпос, мифологические мотивы, традиции тюркских сказок, пэри, магическая неуязвимость, история народа.

Key words: epos, mythological motives, traditions of Turkish tales, Peri, magical invulnerability, history of nation.

Создание любого эпического произведения опирается на многовековые традиции народного творчества. В связи с этим в сюжете, в системе образов, поэтике фольклорного произведения отражаются исторические, культурно-нравственные взгляды той или иной эпохи. Героический эпос «Идегей» не является исключением. В дастане много как исторических, так и таинственных, мифологических мотивов.

Каждый шаг, каждое действие древнего человека было проникнуто религиозно-мифологическими представлениями. Миф – сборник рассказов, в которых реальность отражается в фантастической форме. А. Ф. Лосев дает следующее

определение: «Миф всегда делает упор в факты, существующие как именно факты. Их бытие – абсолютное бытие. Мифологическая действительность – есть подлинная действительность. Не мифологическая, не иносказательная, но совершенно самостоятельная, доподлинная. Нужно понимать так, как она есть, совершенно наивно и буквально» [4,с. 132].

В эпосе «Идегей» в образной форме рассматривается определенный исторический период. Пользуясь терминологией, условно можно выделить первичный мифологический слой сюжета дастана. Для подтверждения этого необходимо отметить то, что в эпосе сохранено немало мифологических мотивов. Наибольший интерес вызывают мотивы, связанные с чудесным рождением и детством Идегея.

К сожалению, точных биографических данных о рождении и детстве исторического Идегея почти не сохранилось. Материалы, дошедшие до нас в легендарной форме, имеют противоречивый характер. Основываясь на арабо-персидских и русских источниках, Урманчиев Ф. И. пишет, что Идегей был выходцем из племени мангыт; на исторической арене появился одновременно с Токтамышем и был очень противоречивой личностью [7, с 144].

В татарской версии дастана Идегей – сын Кутлукия бия. По традиции тюркских сказаний повествование о народном герое начинается с чудесного рождения или с чудесного появления богатыря. Рождение Идегея рассматривается по-разному. О его чудесном происхождении мы узнаем из уст Токтамыша, когда он выносит приговор: уничтожить Кутлукия и его дитя от пэри. Далее эта версия еще раз подтверждается при встрече с Кара Тиин Алыпом. Умирая от стрелы Идегея, Кара Тиин Алып повествует о его происхождении от пэри. Сам он тоже рожден от пэри и является братом Идегея:

Не уходи, не уходи, Идегей,
Были две родные сестры - пэри
Старшая меня родила,
Младшая тебя родила.



Не гордись, не хвались,
И ты рожден от пэри,
И я рожден от пэри.
Старшего брата ты убил,
Знай ты это, Идегей¹.

Несмотря на то, что и Кара Тиин Алып, и Идегей дети пэри, они совершенно разные. Судя по легендам, рожденный от пэри, Идегей не всосал досыта материнского молока, так как мать-пэри оставила его в степи. Идегей чудом остался жив.

Материнское молоко обладает могущественной силой. С молоком матери ребенку передается все светлое. И в произведениях народного творчества понятия «молоко», «кровь» занимают важное место. В дастанах «Чура батыр», «Туляк», «Шахсанам и Гариб», в сказке «Рогатый падишах» им уделяется огромное внимание.

Рождение главного героя от союза пэри и человека – традиционный эпический мотив. Например, главный герой эпоса «Туляк» тоже сын пэри. Не случайно это явление повторяется и в «Идегее». Дети, рожденные от пэри, отличаются особой красотой, растут очень сильными и способными. Идегей тоже отличается от своих сверстников интеллектуальными и физическими данными, обладает целым рядом незаурядных качеств.

Следующая версия рождения связана с именем Баба Тукляс Шашли Азиз. В эпосе встречаются строки, где он упоминается как предок Идегея. Баба Тукляс – святой, в казахском фольклоре и некоторых других тюркских народов рассматривается как один из восьмидесяти пророков. Если в татарской версии нет полного описания, то в башкирском варианте дается более полная характеристика рода Идегея, связанная с Баба Тукляс.

Начало рода от Баба Тукляс определяет жизненный путь Идегея. На первый взгляд, рожденный от сына земли и дочери воды должен отличаться только

¹ Подстрочный перевод наш, – Ф. В.

благочестивыми деяниями, но жизнь диктует свое, и Идегей, имеющий мифические корни, сталкивается со многими трудностями.

Есть еще один мотив, связанный с рождением героя – появление из света. Об этом повествует 195-летний Субра жырау. Рождение от света – широко распространенный мотив. В киргизском эпосе «Манас» соратник главного героя Алмамбет родился от святого луча, в казахском «Кобланды-батыр» герой тоже создан «из сияющих лучей».

Мотив возникновения от солнечных лучей появляется уже в древнеегипетском фольклоре и доходит до средневековой литературы и фольклора. Он нашел отражение и в Коране. В исламе все пророки являются носителями божественного света [2, с. 83]. Урманчеев Ф. И. отмечает, что связь родословной Идегея с мусульманскими святыми появляется позже. Например, в хрестоматии И. Хальфина «Жизнь Чингизхана и Аксак Тимура» (1822) дается родословная, полная легендарных, фантастических имен. Там Идегей возводится через Баба Тукляса к одному из повелителей правоверных, к святому Абубакр-Сытдику, тестю пророка [7, с. 27]. Основываясь на этой хрестоматии и записи Ибн Арабшаха, Ш. Ш. Уалиханов предполагает, что Идегей был человеком духовным и занимал значительную должность [1, с. 229]. Урманчеев Ф. И. не опровергает эту мысль, но отмечает, что «Если по происхождению Идегей и не был человеком духовного звания, то пользовался большой популярностью не только в среде верующих, но и высокопоставленных представителей мусульманского духовенства, чем и объясняется одна из приведенных его родословной». Сохранилось также множество легенд, связанных с именем Идегея. В одном варианте В. В. Радлова речь идет о старике, который находит в степи ребенка-подкидыша, кладет его в сапог и приносит домой. По совету окружающих дает ему имя Идеге (сапог-итек). В легенде барабинских татар бездетные старик со старухой находят плачущего ребенка. Они называют его Едигей, потому что он был рожден «от ветра в поле». В легенде «Итюк батыр» отец находит ребенка на берегу и приносит домой в подоле. Во всех вариантах



будущий богатырь по древним эпическим традициям изображается как подкидыш [6].

Традиционно эпический герой имеет два имени. В исследуемом эпосе герой тоже растет как Кобогыл, и в определенный этап, когда в силах совершать подвиги, принимает свое эпическое имя. В тюрко-монгольском эпосе рождение героя играет важную роль в развитии сюжета. В архаических рассказах бурят и якутов большое место уделяется изображению появления на свет могучего богатыря, спасителя от злых духов. В средневековом тюркском эпосе в центре внимания – подкидыш или долгожданный ребенок бездетных родителей. Несмотря на то, что в дастане описываются исторические события, рождение героя связано с мифологическими образами (пэри, девушка-голубь, лебедь, луч). Генетически они связаны с тотемизмом и анимизмом. «Идегей» – следующий шаг в развитии данных эпических традиций.

Большое внимание уделяется изображению детства героя. О детстве исторического Идегея ничего не известно. По канонам героического эпоса, детство богатыря имеет ряд особенностей и включает традиционные эпизоды: одинокое детство, магическая неуязвимость, первые детские подвиги, добывание богатырского коня и волшебного оружия. Детство Идегея мало отличается от них. Однако исключительность и необычность его детства изображена в своеобразных эпизодах. Рожденный от пэри Идегей чудом остается жив, развивается и растет сказочно быстро: в три года стал учиться, в четыре прославился умом и прозорливостью, в пять стал во главе 5-х сыновей Джантимера, в шесть – стал ловким ездоком, в семь сделался метким стрелком и т.д. Уже в детстве ему доверяют пасти стадо жеребят и овец. В эпосе подчеркивается его необычайная доброта и исключительное благородство. Еще в детстве бывает заметно, что он станет героем, выдающимся во всех отношениях.

Идегей выделяется среди сверстников своей находчивостью, физической силой, мудростью. Одолев в борьбе 90 мальчиков 90 родов Золотой Орды, он становится их ханом. Нельзя не сказать о мудрых судах героя, которые пока-

зывают его высокий интеллектуальный уровень. Несмотря на то, что герой действует на исторической арене, его биография окутана сказочными элементами. Следует отметить, что у тюркских народов сохранилось множество легенд о рождении, детстве Идегея. Их внедрение восходит к историко-этнической и художественно-эпической основой, идейно-эстетическими особенностями каждой версии [7, с 40].

После того, как весть о мудрых судах Идегея доходит до дворца, Токтамыш хан решает взять его во дворец, создает все условия для жизни. Сначала не бывает между ними острого конфликта. С приходом во дворец, жизнь государства меняется только в лучшую сторону. Далее события развиваются по сказочному руслу. Особенное отношение хана к своему эмиру у окружающих порождает ненависть. Яркой противницей Идегея в эпосе выступает жена хана Джанике. С мифологической точки зрения наиболее интересен эпизод попытки отравления его. Джанике дает Идегею отравленный мед, но заранее предупрежденный Идегей не пьет, а достает кинжал и произносит магические слова. Итак, с помощью магического ножа он обезвреживает яд. Джанике понимает смысл его жестов и ужасается: Идегей показывает, что Золотая Орда будет разделена на 4 части, города Сарай и Булгар разгромлены и Идегей будет делать все, что захочет.

Общая деталь для многих героев сказок и дастанов – магическое оружие. Оно помогает богатырю в трудных ситуациях. Как видим, в рассматриваемом эпосе Идегея тоже спасает его оружие. В татарской версии не описывается история о том, как он добывает оружие. В башкирском варианте есть строки, где говорится, что сабля достается от его предка Умар бабай.

Бегство Идегея после разоблачения его Субра-жырау – вполне естественная реакция. Это единственный путь к спасению. Данный поступок вызывает полное замешательство у Токтамыша, Субра жырау своей песней подливает масла в огонь. Он предупреждает, что если Идегей за Итиль уйдет, станет еще опасней. В данном случае переправа через реку является мифологическим мо-



тивом. В древности существовало поверье, что вода, река является гранью между двумя мирами: этим и потусторонним. Поэтому кладбища располагали по ту сторону реки, считалось, что вода не пропустит всяких духов. В древнегреческой мифологии есть миф о лодочнике Харуне, который переправлял души умерших в потусторонний мир.

Данный сюжет встречается в таких эпических сказаниях, как «Бабахан дастаны», «Туляк и Сусылу», «Кыйссаи Йосыф» и т. д. Переправа Идегея через Итиль на лошади – измененный вариант данного распространенного мотива.

Ученые утверждают, что конфликт между личностью и коллективом имеет архаичный характер. А. Н. Киреев отмечает, что данный конфликт является показателем разложения древней общины. Он считает, что выделение сильных личностей приводит к протесту всего рода. Это вынуждает героя уйти в поисках лучших условий [3, с. 76]. В нашем случае Идегея обстоятельства вынуждают уйти из дворца.

В эпосе Итиль – грань между этим и потусторонним миром. После переправы Идегей становится совсем другим, у него появляется связь с представителями другого мира, новые таинственные качества. Вскоре, при встрече с Кара Тиин Алыпом, Идегей узнает о своей связи с мифическими созданиями. Это приближает его к героям архаического эпоса. Их общая черта – обладание свойствами колдуна и шамана (Манас, Алмамбет, Йир Тюшлюк, Волх Всеславович).

Эпос «Идегей» можно рассматривать наряду с традиционными эпическими произведениями о несправедливо изгнанном герое и о его мести за погибшего от жестокости правителя отца. Но дальнейшие поступки Идегея выходят за рамки личной мести и приобретают более широкие масштабы.

Идегей – национальный герой. Его жизнь – с рождения до последнего этапа является образцом мужества. Он сказочно сильный, могучий, обладает крепкой силой воли. С детства он был покровителем бедных и обездоленных.

Со временем масштаб его деяний расширяется. В борьбе с Токтамышем, Аксак Тимером, Кара Тиин-Алыпом раскрываются его воинские способности, человеческие качества. Главный герой эпических сказаний всегда изображается в борьбе. Основная функция эпических произведений – увековечивание благородных деяний, силы и имени народного героя. Народный эпос стоит выше мелочей жизни. Он имеет дело с государством, с историей. Многовековые события подчиняет воле одного батыра. Чтобы ярче показать величие и мощь Идегея, Сказитель обращается ко многим сказочным мотивам.

На пути к Шах Тимуру Идегей участвует во многих сказочных событиях. В более поздних вариантах он спасает дочь Тимура от русского богатыря Анисима. В башкирской версии борется с калмыцким богатырем. В каракалпакском варианте встречается с Кара Тиин дию. Дию (див) – символ темных сил, злых духов. Борьба батыра за спасение украденной девушки – традиционный мотив. («Гульнязек», «30 сыновей», «Нурсылу», «Три голубя», «Три друга» и т.д.) Этот мотив имеет аналоги в греческой мифологии. Персей, сын Зевса и Данаи, спасает дочь царя Андромеды от водного духа. Геракл, спасая дочь троянского царя, повторяет тот же поступок.

В татарской версии Идегей борется с Кара Тиин Алыпом. При описании противника сказитель широко использует эпитеты, сравнения. В эпосе громадному чудовищу противопоставляется Акбияк. Она раскрывает Идегею тайну уязвимости и смерти Алыпса. Он может быть убит только во время богатырского сна выстрелом в подмышку. Этот мотив традиционен для многих произведений. Многие эпические герои имеют условно уязвимые места. У Кришны из «Махабхараты» уязвимы ступни, у Ахиллеса в гомеровской «Илиаде» это пятка, у Зигфирда («Песнь о Нибелунгах») – спина. Такие герои, как Алпамыш, Кобланды батыр, Нюргун-Боотур – неуязвимы.

Многие герои тюркского эпоса вступают в борьбу со всевозможными чудовищами. У них имеются помощники – конь и оружие. Конь богатыря обладает сказочными качествами. В мифологии конь – это символ-атрибут богов.



Эпический конь намного умнее и шустрее своего хозяина [5, с. 166]. Идегей тоже обладает таким конем и саблей.

Итак, Идегей совершает подвиг: после сокрушительной борьбы побеждает Кара Тиин Алып, спасает Акбияк, освобождает 40 рабов. В эпосе встрече с чудовищем отводится целая глава, в которой раскрываются его богатырские способности. Данная часть наиболее богата мифологическими мотивами. Несмотря на то, что они далеки от реальных событий, все равно имеют отношение к истории. Так как основой каждой легенды, мифа является история народа.

Таким образом, напрашивается вывод, что в эпосе «Идегей» немало мифологических мотивов, которые своими корнями уходят в мифы древних тюрков, древнего Египта, Индии, Греции. Подтверждением этому является традиционный переход символов, образов народного творчества из поколения в поколение. «Идегей» – один из связующих звеньев в этой неразрывной цепочке.

Библиографический список

1. Валиханов, Ч. Ч. Сочинения. [Текст]// Записки Русского Географического общества / Ч. Ч. Валиханов – Т. XXIX. – СПб., 1904
2. Ганиева, Р. К. Восточный Ренессанс и поэт Кул Гали [Текст]/ Р. К. Ганиева. – Казань. КГУ. 1988. – 170 с.
3. Киреев, А. Н. Башкирский народный героический эпос [Текст]/ А. Н. Киреев. – Уфа: Башкирское книжное издательство, 1970. – 304 с.
4. Лосев, А. Ф. Философия. Мифология. Культура [Текст] / А. Ф. Лосев – М.: Политиздат, 1991. – 524 с.
5. Мифы народов мира. Т.1.-Москва,1987
6. Радлов, В. В. Образцы народной литературы тюркских племен. [Текст] СПб, 1872. ч 4. – 200 с.
7. Урманче, Ф. И. Народный эпос “Идегей”[Текст] / Ф. И. Урманче. – Казань: Фэн, 1999. – 200 с.

Bibliography

1. Ganieva, R.K. The Eastern Renaissance and Kul Gali Poet [Text] / R.K. Ganieva. – Kazan: KSU, 1988. - 170 p.

2. Kireev, A.N. Bashkir People's Heroic Epos [Text] / A.N. Kireev. – Ufa: Bashkir Book Publishers, 1970. – 304 p.
3. Losev, A.F. Philosophy. Mythology. Culture [Text] / A. F. Losev. - M. Politizdat, 1991. – 524 p.
4. Myths of Nations of the World: V.1. – Moscow, 1987.
5. Radlov, V. Samples of Folk Literature of the Turkish Tribes [Text]. - St. Petersburg, 1872. – Part 4. – 200 p.
6. Urmanche, F.I. Epos "Idegey" [Text] / F.I. Urmanche. - Kazan: Fen, 1999. – 200 p.
7. Valikhanov, Ch. Ch. Works [Text] // Notes of the Russian Geographical Society / Ch. Ch. Valikhanov - V. XXIX. - St. Petersburg., 1904.



УДК 811.511
ББК 81.66.3

Водясова Любовь Петровна

доктор филологических наук,
профессор

кафедра мордовских языков

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева
г. Саранск

Уткина Татьяна Викторовна

кандидат педагогических наук,
доцент

кафедра литературы и методики обучения литературе

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева
г. Саранск

Vodyasova Lyubov Petrovna

Doctor of Philology,
Professor

Chair of the Mordovian Languages

Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev
Saransk

Utkina Tatyana Viktorovna

Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor

Chair of the Literature and Methods of Teaching Literature

Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev
Saransk

lvodjasova@yandex.ru

**Эпическое творчество М. Е. Евсевьева и его влияние
на развитие мордовской литературной сказки¹**

**M. E. Evseyev's Epic Creative Work and Its Influence
On the Mordovian Literary Tales Development**

В статье анализируются фольклористические сказки М. Е. Евсевьева, дается их классификация, рассматривается соотношение с литературными сказками современных мордовских писателей.

This article analyzes folklore tales by M. E. Evseyev; gives the classification of tales; considers their correlation with literary tales of modern Mordovian writers.

Ключевые слова: сказка, фольклор, фольклоризм, литературная сказка.

Key words: fairy tale, folklore, folklorism, literary tale.

¹ Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Программы стратегического развития «Педагогические кадры для инновационной России» (госзадание № 2 от 16.03. 2013 г.).

Несколько лет назад, выступая на пленарном заседании научной конференции, посвященной 140-летию со дня рождения А. Ф. Юртова и 130-летию со дня рождения М. Е. Евсевьева, профессор Е. Г. Осовский, в частности, подчеркнул: «<...> национальные просветители <...> это группа представителей данного этноса, оказавшаяся способной подняться в социально-культурном и интеллектуальном развитии выше подавляющей массы своих соплеменников, осознать национально-культурную ситуацию истории и жизни своего народа, осмыслить и отразить своеобразие национального духа, языка, культуры, традиций, сформулировать духовные, интеллектуальные, экономические, образовательные, религиозные идеалы, интересы, потребности своих народов. Для мордовского народа – это, прежде всего, <...> Макар Евсевьевич Евсевьев <...>» [8, с. 5]. Это редкий образец той целостной личности, реального общепризнанного лидера, чьи поступки, модель поведения становились эталоном для современников и остаются значимыми для последующих поколений.

М. Е. Евсевьев, как и все первопроходцы просветительства, был энциклопедистом, ученым-лингвистом, собирателем фольклора. Его научное мышление было синкретическим, охватывающим одновременно проблемы различных областей знания.

Унаследовав от родителей незаурядные способности, хорошую память, любовь к народному творчеству, М. Е. Евсевьев много внимания уделял изучению языка и культуры родного народа. Он собирал богатейший языковой, фольклорный и этнографический материал по устно-поэтическому творчеству эрзи и мокши в самых отдаленных и глухих мордовских селениях. Именно там, где родное слово сохранилось в своей первозданной красоте. Собранные им фольклористические материалы (в том числе песни, сказки, пословицы, поговорки, причитания, описания народных игр, представления, речевая обрядность) заложили надежную основу мордовской литературы в целом и, конечно же, авторской сказки в частности.



Позднее этот материал был обработан и подготовлен к печати. В 20-е годы XIX века ученому представилась широкая возможность для издания научных трудов, в том числе им публикуется и сборник «Эрзянь евкст» («Эрзянские сказки»).

Опираясь на печатные и электронные источники, исследовавшие творческое наследие ученого и просветителя М. Е. Евсевьева, можно сделать закономерный вывод, что собирание сказок занимало немаловажную роль в его деятельности. Ученый уделяет особое внимание произведениям народной сказочной словесности, которые в дальнейшем осознаются «живительным источником дальнейшего развития мордовской литературы» [8, с. 7] как исходные образцы литературной сказки. Свидетельством тому может служить даже первичное исследование названий мордовских народных сказок, записанных М. Е. Евсевьевым [6].

В целом фольклористические сказки М. Е. Евсевьева имеет достаточно традиционную условную классификацию:

– сказки о животных: «Сеине» («Козочка»), «Чеерне» («Мышонок»), «Ривезь ды овто» («Лиса и медведь»), «Варака марто ривезьке» («Ворона с лисцей»), «Атякшке ды каткине» («Петушок и кошечка»), «Букине марто псакине» («Кошечка с бычком»), «Катка ды ривезь» («Кошка и лиса») и др.;

– волшебнo-фантастические: «Алтазь цера» («Обещанный сын»), «Дячка Най-най ды сонзэ тейтерезэ мазы Маря» («Дячка Най-най и его дочь Мария Прекрасная»), «Сия пейне тейтерне» («Девочка с серебряным зубом»), «Кежей од ава» («Злая мачеха»), «Церынесь теевсь баранкс» («Мальчик превратился в барана»), «Яга-Бабань тейтерь» («Дочь Бабы-Яги»), «Сыре скалнэ» («Старая корова»), «Кода тейтересь теевсь мазый килейкс» («Как девушка превратилась в красивую березу»), «Канева – колмо лелянь сазор» («Канева – сестра трех братьев»), «Ловняське» («Снегурочка»); «Кавто братт» («Два брата»), «Яга-Баба ды тейтерне» («Баба-Яга и девочка»), «Дигинеть» («Дикие гуси»), «Кода эрять Иван марто Матрят» («Как жили Иван с Матрью (Матреной)»), «Катка,

койме ды левш» («Кошка, лопата и мочало»), «Ломань ды ине гуй» («Человек и великая змея») и др.;

– бытовые: «Ефкс нужать колга» («Сказка о нужде»), «Купецень кавто церат» («Два купеческих сына»), «Кода дурак салонь рамамо якась» («Как дурак ходил соль покупать»), «Кода овто марто атине репст виднестъ» («Как медведь со старичком репу сажали»), «Кода атясь видсь репст» («Как старик посадил репу»), «Нарьгиця» («Обижающий»), «Паро» роботникть» («Хорошие» работники), «Атя ды поп» («Старик и поп»), «Кезэрень евкске» («Старинная сказка») и др.

Сказочное наследие, заботливо собранное М. Е. Евсевьевым, является огромным вкладом в сокровищницу фольклора и фольклористики, ценность которого заключается в том, что мордовский просветитель зафиксировал его в период, когда «традиция рассказывания сказок сохранялась больше, чем в последующие годы, а сами сказки сохранили исконные черты сильнее, чем теперь» [8, с. 6].

Многие писатели Мордовии неоднократно прибегали к литературной обработке фольклорных сюжетов, мотивов и образов. Так, ряд фольклористических сказок М. Е. Евсевьева стал источником для создания авторских произведений. В них связующей нитью сквозь время проходят известные сюжеты, отражаясь в системе образов, специфике персонажей, особенностях переходящих из сказки в сказку мотивов. Легко обнаруживаются, например, следующие типологические связи: лиса – героиня записанной и литературно обработанной М. Е. Евсевьевым эрзянской сказки «Атине ды ривезьке» («Старичок и лисичка») – по характеру и повадкам похожа на хитруню из пинясовской сказки «Наказанная обманщица»; сказка М. Е. Евсевьева «Пелькине» («Мальчик с пальчик») соотносится со сказкой З. Ф. Дорофеева «Пяльхкяпряня» («Мальчик с пальчик»); евсевьевская «Ведява» («Ведява») сюжетно похожа на «Хозяина родника» В. Корчеганова и др.



Указывая на единые «правила» создания сказочного повествования, большинство литературоведов, исследовавших сказочное авторское творчество (М. Н. Липовецкий, И. П. Лупанова, Е. М. Мелетинский, Л. В. Овчинникова и др.), указывают и на некие правила воспроизведения действительности в пределах такого литературного произведения. При этом стоит отметить не только формообразующие признаки, но и содержательные доминанты, которые собственно и создают механическую память жанра, концентрирующую концептуальные основы такого произведения. В качестве основных признаков назовем такие основополагающие, как эволюция фольклорно-литературных связей, наличие фантастического (волшебного) начала или, по крайней мере, необычного в бытовом смысле события и т.д.

В этом отношении наиболее показательны литературные сказки Федора Атянина. В них автор ставит перед собой цель – создать произведение, близкое по своему звучанию к фольклорному. Своеобразным связующим звеном с реальной действительностью служит введение в произведение реальных образов. Так, в сказке-легенде «Дочь пастуха» рассказчиком является старик Прохор, в «Серебряном озере» – дедушка. Они рассказывают слушателям истории, якобы имевшие место в действительности: откуда на горе появились дуб и береза («Дочь пастуха»); почему лесное озеро называется Серебряным («Серебряное озеро»). Но, наряду с реальными героями, встречаются и сказочные образы, например, в сказке «Дочь пастуха» – гневный Гром, огненная Молния, грозная Туча, седой Дождь, а в «Серебряном озере» – царица леса Вирява «Богиня (букв.: женщина) леса», ее дочь Цяцяня «(букв.: Цветочек)», злая колдунья Ватыйкай «(букв.: Квакающая)» с сыном Куеньбря «(букв.: Змеинная голова)».

На поэтику фольклора ориентированы многие сказки С. М. Люлякиной, и эта ориентация, по мнению Н. И. Швечковой, «выдерживается на всех уровнях: от сюжета и композиции до лексического состава, синтаксиса и интонации» [10, с. 71]. Фольклористичны и короткие сказки-рассказы Н. Юрченковой

(«Ведь» («Вода»), «Макразь», «Толава» («Богиня (букв.: женщина) огня»), «Кулома» («Смерть»), «Тюштя»).

Интерес к сохранению и изучению сказочного наследия вслед за М. Е. Евсевьевым проявляли и многие ученые Мордовии. На наш взгляд, дошли до будущих поколений его слова: «Всякого, кто пожелал бы заняться более или менее серьезно изучением этнографии инородцев финно-угорской группы, живущих во внутренних губерниях Европейской России, не может не поразить крайняя бедность литературы, посвященной этому предмету, недостаток сочинений по народной словесности. Памятники народного творчества, вещественные памятники народного быта исчезают с каждым годом. И, таким образом, утрачиваются самые драгоценные материалы, всего значения которых мы в настоящее время и представить себе даже не можем» [7, URL]. Эти слова побудили неравнодушных людей заняться сохранением и изучением мордовской культуры, литературы, фольклора, быта и обычаев народа. Результаты их изысканий нашли отражение во многих трудах, в том числе монографиях С. В. Аникина («О мордовском народе по поводу сказок»), А. Г. Борисова («Художественный опыт народа и мордовская литература»), А. И. Маскаева («Мордовская народная сказка»), О. М. Савина («Времен связующая нить»), докторской диссертации О. И. Бирюковой, кандидатских диссертациях М. Н. Вожаевой, А. В. Еремкина, ряде научных статей и т. д. [более подробно см. об этом в наших работах: 1; 2; 3; 4; 5; 9].

Библиографический список

1. Водясова, Л. П. Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках [Текст] / Л. П. Водясова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 1 (5). – С. 61–64.
2. Водясова, Л. П. Метафорическая репрезентация концептуальной диады «жизнь – смерть» в прецедентных и художественных текстах мордовских, русского и английского языков [Текст] / Л. П. Водясова // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира : сб. науч. тр. Вып. 5 / сост., отв. ред. Т.В. Симашко. – М. ; Архангельск, 2011. – С. 151–154.



3. Водясова, Л. П. Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX – начала XX веков [Текст] / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 89–91.
4. Водясова, Л. П. Номинации животных и птиц и их символическое представление в мордовских литературных сказках [Текст] / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 238–246
5. Водясова, Л. П. Внутржанровая специфика и стиль литературных сказок Мордовии : монография [Текст] / Л. П. Водясова, Т. В. Уткина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2012. – 83 с.
6. Евсевьев, М. Е. Мордовские народные сказки и загадки [Текст] / М. Е. Евсевьев // Избр. труды : в 5 т. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1964. – Т. 3. – 411 с.
7. Евсевьев Макар Евсевьевич [Текст] // Педагогический словарь [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.enc-dic.com/pedagogics/Evsevev-Makar-Evsevevich-562.html> (дата обращения: 12.06.2012).
8. Осовский, Е. Г. У истоков мордовского просветительства: А. Ф. Юртов, М. Е. Евсевьев [Текст] / Е. Г. Осовский // Мордовское просветительство: истоки, проблемы, направления развития : материалы науч. конф., посв. 140-летию со дня рожд. А. Ф. Юртова и 130-летию со дня рожд. М. Е. Евсевьева, 11 марта 1994 г. : в 2 ч. / под общ. ред. В. М. Макушкина ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 1995. – Ч. 1. – С. 5–9.
9. Уткина, Т. В. Традиции и обычаи мордовского народа в сказках Н. А. Подгурской [Текст] / Т. В. Уткина // Финно-угроведение. – 2012. – № 2. – С. 69–71.
10. Швечкова, Н. И. Национально-культурная специфика языка художественных произведений С. М. Люлякиной [Текст] / Н. И. Швечкова // «Отражение особенностей регионального существования человека и этноса в художественных текстах и фольклоре (лингвокультурологический аспект)», всерос. (с междунар. участием) заоч. науч.-практ. конф., 15 ноября 2011 г. : [материалы] / редкол.: Л. П. Водясова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2011. – С. 68–72.

Bibliography

1. Evseyev, M. E. Mordovian Folk Tales and Riddles [Text] / M. E. Evseyev // Selected Works: In 5 V. – Saransk: Mordovian Publishing House, 1964. – V. 3. – 411 p.
2. Evseyev, M. E. Pedagogical Dictionary [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.enc-dic.com/pedagogics/Evsevev-Makar-Evsevevich-562.html> (Access Date: 12.06.2012).
3. Osovsky, E. G. At the Beginnings of Mordovian Enlightenment [Text] / A. F. Yurtov, M. E. Evseyev, E. G. Osovsky // Mordovian Enlightenment: Origins, Problems, Directions of Development: Proceedings of Scientific Conference, to 140th Anniversary of A. F. Yurtov and 130th Anniversary of M. E. Evseyev, March 11,

1994 : In 2 Parts / Ed. by V. M. Makushkin. - Mordovian State Pedagogical Institute. – Saransk, 1995. – Part 1. – P. 5–9.

4. Shvechkova, N. I. National-Cultural Specificity of the Artistic Works Language by S. M. Lyulyakina [Text] / N. I. Shvechkova // «Reflection of Regional Characteristics of Human Existence and Ethnos in Art Texts and Folklore (Linguo-Culturological Aspect)», All-Russian (With International Participation) Scientific and Practical Conference, November 15, 2011: [Materials] / Editorial Staff: L. P. Vodyasova (Executive Editor) [et al.] ; Mordovian State Pedagogical Institute. – Saransk, 2011. – P. 68–72.

5. Utkina, T. V. Traditions and Customs of the Mordovian People in the Tales of N. A. Podgurskaya [Text] / T. V. Utkina // Finno-Ugric Science. – 2012. – № 2. – P. 69–71.

6. Vodyasova, L. P. Metaphorical Representation of «Life» and «Death» Concepts in the Mordovian, Russian and English Languages [Text] / L. P. Vodyasova // Humanities and Education. – 2011. – № 1 (5). – P. 61–64.

7. Vodyasova, L. P. Metaphorical Representation of the Conceptual Dyads «Life - Death» in Case Law and Art Texts in the Mordovian, Russian and English Languages [Text] / L. P. Vodyasova // Problems of Validity and Conceptualization and Modeling Linguistic Picture of the World : Collection of Scientific Papers. - Iss. 5 // Comp. and Ed. by T.V. Simashko. – Moscow: Arkhangelsk, 2011. – P. 151–154.

8. Vodyasova, L. P. Concepts of the Nation Traditionality in Mordovian Writers' Works at the End of the XIX – Beginning of the XX Centuries [Text] / L. P. Vodyasova, T. V. Utkina // Humanities and Education. – 2012. – № 2 (10). – P. 89–91.

9. Vodyasova, L. P. Animal and Bird Nomination and Their Symbolic Representation in the Mordovian Literary Fairy Tales [Text] / L. P. Vodyasova, T.V. Utkina // Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2012. – № 11. – P. 238–246.

10. Vodyasova, L. P. Genre Specificity and Style of Literary Tales of Mordovia: Monograph [Text] / L. P. Vodyasova, T. V. Utkina. - Mordovian State Pedagogical Institute. – Saransk, 2012. – 83 p.



УДК 80

ББК 81.2 Рус - 5 031

Джелалова Лариса Анатольевна

аспирант

кафедра филологии

Ульяновский государственный университет

г. Ульяновск

Dzhelalova Larisa Anatolievna

Applicant for a Degree

Chair of Philology

Ulyanovsk State University

Ulyanovsk

dshelar@mail.ru

Возможность исследования пословичных изречений тематической группы «человек» по методике Г.Л. Пермякова
Possibility to Examine Proverbs of “Human Being” Thematic Group by G.L. Permyakova’s Techniques

Статья посвящена исследованию вариативности пословичного клише тематической группы «человек» как способу функционирования единиц в границах определенной структурной и семантической изменчивости.

The article is devoted to the research of proverb variations of “human being” thematic group as a way of functioning of these units within the framework of certain structural and semantic variability.

Ключевые слова: пословичное клише; вариативность; вариант; инвариант; высший логико-семиотический класс; ситуативная и смысловая пары; тематическая группа; слова-компоненты; акценты; временные рамки (границы отношений).

Key words: proverb, variability, variant, invariant, higher logical-and-semantic class, situational and semantic matches, thematic group, component words, emphasis, time frames (relation limits).

С конца XX века в языкознании четко осознается факт вариантности (пластичности) пословичного клише или паремиологической единицы, значение суммы компонентов которой не равно сумме ее значения (включая сюда и значение синтаксической связи).

Под вариативностью большинство ученых понимают способ существования единиц в рамках определенной структурной и семантической изменчивости. В этом случае варианты - это различные функциональные проявления од-

ной и той же единицы внутри тематической (ситуативно-фрагментарной) или инвариантной (собственно смысловой) групп.

Вариативности с этой точки зрения были посвящены исследования Е.Н. Савиной - 1984, касающиеся речевых трансформаций, Е.Е. Жигариной - 2006, охватывающие текстовую вариативность, а также работы Л.Ф. Козыревой, В.И. Беликова, Э.М. Береговской, В.З. Санникова, Х. Вальтера и В.М. Мокиенко и др.

В паремиологической теории Г.Л. Пермякова, представленной в книге «Основы структурной паремиологии» (1970), под вариативностью понимается исследование способности пословичных изречений выступать в качестве вариантов основной («ядерной») мысли или собственно смыслового пространства конкретного инварианта.

Причем отличительной особенностью исследования вариативности, по Г.Л. Пермякову, является процесс «преобразования» или «развертывания» основного («ядерного») смысла каждого из четырех инвариантов, которые исследователь считает универсальными и называет высшими логико-семиотическими инвариантами, сокращенно ВЛСИ.

Именно процессу «преобразования» или «развертывания» основного («ядерного») смысла посредством вариантов и будет посвящена наша статья.

Согласно теории Пермякова, единицами, формирующими смысловое пространство инварианта или его основного («ядерного») смысла, являются паремий (пословиц и поговорок). Под паремией нами понимаются языковая единица, по Г.Л. Пермякову, универсальный логический конструкт или клише, общее значение которого, «т.е. значение суммы его компонентов, не равно сумме их значений (включая сюда и значение синтаксической связи)» [5. С. 146].

В этом случае пословицы, вошедшие в состав инварианта и равные ему по смыслу, являются вариантами, а сама эта ситуация – инвариантом или основным («ядерным») смыслом.



Иными словами, *вариант* – это все пословицы с одним смыслом (или выражающие одну ситуацию), а *инвариант* (или бук. «неизменяемый», остающийся неизменным при определенных преобразованиях переменных, связанных с этим выражением) в понимании исследователя – это абстрактная или более общая единица, определяющая все свойства вариантов, образующих тематическую группу, т.е. «то устойчивое и постоянное, что содержится во всех соответствующих вариантах» [5. С. 22].

Из этого следует, что инвариант есть абстрактная единица, которая посредством основной («ядерной») мысли обладает возможностью объединять все свойства паремий или вариантов, конкретизирующих его смысл.

Формирование смыслового пространства, равного основной («ядерной») мысли или смысла в каждом из четырех инвариантов происходит посредством структурной формулы и ее пояснения или расшифровки.

Например, высший логико-семиотический инвариант с инвариантным индексом $I\Lambda$ объединяет все тексты с инвариантной структурной формулой: «если вещь обладает каким-то свойством, то она обладает и другим свойством».

Высшему логико-семиотическому инварианту с инвариантным индексом $I\mathbb{B}$ будут соответствовать тексты, смысловое значение которых соответствует инвариантной формуле: «если есть одна вещь, то есть и другая».

По такому же принципу формирует свое смысловое пространство высший логико-семиотический инвариант $II\Lambda$ с инвариантной формулой: «если одна вещь связана с другой вещью и при этом обладает каким-то свойством, то и другая обладает таким же свойством».

Не является исключением и высший логико-семиотический инвариант $II\mathbb{B}$, смысловое пространство которого формируется посредством паремий, равных его инвариантной формулой: «если одна вещь обладает каким-то (положительным) свойством, а вторая не обладает им, то первая вещь предпочтительнее второй» [5. С. 23].

Для исследования принципа вариативности посредством структурно-семантического анализа тематической группы, в нашем случае «человек», внутри смысловых пространств, сформированных четырьмя инвариантами, из 34.800 пословичных изречений было отобрано 1.251 следующей структуры. Синтетические (С) или «допускающие расширенное толкование, т.е. многозначные» [5. С. 78], фразовые (Ф) или «выраженные различными типами предложений» [5. С. 95], замкнутого типа клише (З) или «клишированные от начала и до конца», а также с образной мотивировкой (О) общего значения или паремии, обладающие переносным значением.

Распределение по инвариантам пословичных изречений, отобранных нами в процессе исследования, произведено следующим образом: высшему логико-семиотическому инварианту IА соответствует 160 паремий, смысловое значение которых равно исследованию качества вещи как таковой, т.е. в рамках одного смыслового пространства.

Высшему логико-семиотическому инварианту IВ соответствует 276 паремий, выявление смысла которых формируется посредством уже не одной вещи, а в результате сопоставления, как правило, двух вещей, т.е. на пресечении двух смысловых пространств.

Остальные пословичные изречения были распределены по оставшимся двум инвариантам таким образом: инварианту IIА отнесены 328 паремий, а IIВ – 587.

Необходимо отметить, что формирование основной («ядерной») мысли инвариантов IIА и IIВ происходит посредством комбинации основных отношений, исследуемых нами первых двух инвариантов, т.е. на пресечении более двух смысловых пространств.

Рассмотрим, как с этой точки зрения происходит формирование смыслового пространства второй группы инвариантов.

Смысловое пространство инварианта IIА или его основной («ядерной») смысл происходит по принципу проявления качества вещей в сравнении: 1)



вещи друг с другом, 2) одной вещи с несколькими вещами, что в равной степени сближает его как с инвариантом I_A в модели $(B+K)$, так и с инвариантом I_B в модели (B_1+B_2) .

Например, **Один** кинул – не докинул; **другой** кинул – перекинул; **третий** кинул – не попал, где характеристика смыслового пространства паремии происходит посредством сравнительной характеристики качества результата действия разных вещей, равных структурной модели: $[(B_1 \in K_1) \wedge (B_2 \in K_2) \wedge (B_3 \in K_3)] \rightarrow \rightarrow [K_1 \cong K_2 \cong K_3]$ или «каждая из трех вещей (B) обладает своим качеством действия (K), которые, с одной стороны, отличаются друг от друга процессом действия, а с другой, равны по его результату, поэтому «приблизительно равны между собой», что соответствует первому варианту исследования вещи в рамках смыслового пространства инварианта II_A .

Иная характеристика смыслового пространства инварианта II_A может быть представлена паремией: **Всякая** невеста **для своего** жениха родится, где местоимение «всякая» выражает значение множества или нескольких вещей: «каждая из всех или всяких, ей подобных» и соответствует структурной формулой: $(B_1+B_{2,3...}) \rightarrow B$ – «одна из множества вещей $(B_{1,2,3...})$ будет равна или способна перейти (\rightarrow) в иную вещь (B)». Такая характеристика смысла паремии равна второму варианту исследования вещей внутри смыслового пространства собственно инварианта.

То же можно сказать и о следующих пословичных изречениях инварианта II_A : **Две шубы тепло, а две хозяйки – добро** (о снохе) - тематическая группа «Сватовство – Женидьба (Замужество)» // по Далю, «Одиночество – Женидьба». **Холостому помогает Божье, а женатому** хозяйка **поможет** - тематическая группа «Сватовство – Женидьба (Замужество)» // по Далю, «Одиночество – Женидьба». **Для шей люди женятся, а от добрых жен постригаются** - тематическая группа «Сватовство – Женидьба (Замужество)» // по Далю, «Одиночество – Женидьба» и т.д.

Иной комбинацией отношений, обозначенных первыми двумя инвариантами I_A и I_B , формируется пространство инварианта I_{AB} следующим образом: проявлением качества вещи через абсолютное превосходство ее над иными вещами, т.е. превосходство без учета характеристики вещей, с ней связанных.

Такая позиция вещи говорит о преобладающей связи с инвариантом I_A , но при этом не исключает и проявлений отношений между вещами, заявленных инвариантом I_B .

Например, Семья воюет, а одинокий горюет, где вещь (V_1) представленная существительным «семья», процессе действия которой приравнен по качеству с действием вещи (V_2), выраженного прилагательным, равным оценочному значению, «одинокий», что соответствует структурной модели: $[(V_1 \in K_1) \wedge (V_2 \in K_2)] \rightarrow [(V_1 \neq V_2) \rightarrow (K_1 \cong K_2)]$ или «каждая из неравных между собой вещей обладают качеством, приблизительно равным между собой».

Или паремия: Муж с женой ругаются, а третий не мешай, где качество действия объектов, представленных тремя вещами в структурной модели: $[(V_1 \in K_1) \wedge (V_2 \in K_2) \wedge (V_3 \in K_2)] \rightarrow [(V_1 = V_2) \neq V_3] \rightarrow [(K_1 = K_2) > K_3]$, «каждая из трех вещей обладает качеством, причем вещи первая и вторая вещи не только равны между собой как таковые, но и равны качеством, что позволяет им «превосходствовать» над третьей вещью». Такая характеристика смысла также характерна заявленному нами инварианту.

Подобные отношения между вещами можно наблюдать и в таких пословичных изречениях, как: *Первый сын – Богу, второй – царю, а третий – себе на пропитание* - тематическая группа «Муж - Жена» // по Далю, «Дети – Родины». *На старость две радости: один сын вор, другой - пьяница* - тематическая группа, по Далю, «Дети – Родители». *Много ума – много греха, а с дурня не взыщут* - тематическая группа «Ум – Глупость» // по Далю, «Толк – Бестолочь». *Трое осудят – десятеро рассудят* - тематическая группа «Дружба - Вражда» и т.д.



Таким образом, неравномерное распределение пословичных изречений по инвариантам зависит от характера отношений между вещами внутри смыслового изречения, посредством которых и формируется отличное друг от друга смысловое пространство или основная («ядерная») мысль каждого из инвариантов, зависящее от степени сложности.

Более того, индивидуальность каждого из инвариантов может быть подчеркнута и морфологическими категориями, и синтаксисом, анализ которых требует отдельного исследования и не может быть освещен в нашей статье.

Рассмотрим подробно принцип «развертывания» или вариативности смыслового пространства на одном из четырех инвариантов: высшем логико-семиотическом инварианте $I\Lambda$ или, по Пермякову, первом формообразующем классе.

Согласно формуле высшего логико-семиотического инварианта $I\Lambda$: $V \rightarrow V \in K$ и ее пояснению - «каждая вещь обладает свойством (качеством)», в смысловое пространство инварианта $I\Lambda$ мы можем отнести паремии, внутренняя и внешняя организация которых равна его «ядерному» смыслу, т.е. паремии, в которых субъект или вещь (V) характеризуется разными сторонами его качества (K).

Разные стороны качества собственно вещи и будут варианты или направления, дающие полную характеристику или «разворачивающие» собственно смысл, заявленный инвариантной формулой и ее пояснением или равный основному («ядерному») смыслу всего инварианта.

Например, паремия: *Не душою худ, просто плут* - тематическая группа «Богатство – Бедность» дает качественную оценку вещи через признак качества, который можно отразить в индивидуальной модели: «**Вещь – Признак Вещи по качеству**». Данная паремия может быть отнесена к инварианту $I\Lambda$, т.к. раскрывает его основной («ядерный») смысл, поскольку дает характеристику собственно вещи, конкретизируя ее в рамках своего же смыслового пространства, обозначенного моделью – формулой.

Паремии: *С милым рай в шалаше* (если милый атташе) – тематическая группа «Любовь – Ненависть», или *Не мил и вольный ветер*, когда *милого друга нет* – тематическая группа «Любовь – Ненависть» так же равные ВЛСИ ІА по смыслу или отражают равную инварианту ситуацию, т.е. характеризуют качество или свойство субъектов, но в отличие от предыдущей паремии, уже через его действие, которое можно представить моделью – формулой: **Вещь – Признак Вещи через качество действия собственно субъекта».**

«Разворачивание» основной («ядерной») мысли смыслового пространства инварианта, заявленного нами, может происходить и посредством следующих моделей-формул: **«Вещь – Признак Вещи по действию как процессу»** в паремиях: *Незванный гость хуже татарина* – тематическая группа «Гостеприимство – Негостеприимство». У упрямого НА ГОЛОВЕ *хоть кол теши* – тематическая группа «Ум – Глупость», а также **«Вещь – Признак Вещи по действию как результату»** в паремиях: *Богатый с рублем, а бедный со лбом* – тематическая группа «Богатство – Бедность». У лицемера *хвалы горшок, а у завистника хулы мешок* – тематическая группа «Добро – Зло» и т.д.

«Вещь – Признак Вещи по временному признаку объектов действия» с паремиями: *Редкое свидание – приятный гость* – тематическая группа «Гостеприимство – Негостеприимство». *Не вовремя гость хуже недруга* – тематическая группа «Гостеприимство – Негостеприимство». У молодых ВРЕМЯ *тянется*, у стариков – *бежит* – тематическая группа «Молодость – Старость» и т.д.

«Вещь – Признак Вещи по месту действия» с паремиями: *Выбирай жену не в хороводе, а в огороде* – тематическая группа «Мужчина – Женщина» // «Сватовство, женитьба, замужество». Гляди *семью*, откуда берешь жену – тематическая группа «Мужчина – Женщина» // «Сватовство – Женитьба (Замужество)». *Доброй жене домоседство не мука* – тематическая группа «Мужчина – Женщина» // «Сватовство – Женитьба (Замужество)» и т.д.



«Вещь – Признак Вещи, где действия неравно результату»: *Бился, колотился, а доброй жены не добился – тематическая группа «Мужчина - Женщина». Волос длинный да ум короткий – тематическая группа «Мужчина - Женщина» и т.д.*

Из этого следует, что внутри смыслового пространства каждый член вариативной парадигмы выражает свойства как *инвариантные*, так и *вариантные*.

Инвариантные отношения, по Пермякову, являются общими для всех членов парадигмы или представляют собой, так называемые, «*чистые отношения*» объектов или «тематических элементов», равных структурной инвариантной формуле.

В отличие от инвариантных отношений, вариантные отношения индивидуальны, поскольку конкретизируют направления исследования вещи.

«Разворачивание» основного («ядерного») смысла инварианта по семи конкретизирующим моделям – формулам непосредственно связано с семью формообразующими парами (группами), которые являются индивидуальными для каждого из инвариантов и представляют в рамках смыслового пространства инварианта наиболее характерные отношения между вещами, их формирующими: 1.«Обычность – Необычность». 2.«Неизменяемость – Изменяемость». 3. «Предельность – Беспредельность». 4.«Цельность - Противоречивость». 5.«Неисполнимость – Исполнимость». 6. «Обратимость - Необратимость». 7.«Своеобразие - Однообразие».

Таким образом, определение степени качества вещи или ее характеристика внутри смыслового пространства конкретного инварианта в процессе варьирования или уточнения направления исследования, заявленного основной «ядерной» мыслью, может осуществляться по семи направлениям или значениям.

Данные направления могут быть представлены моделью – формулой, выведенной посредством вошедших в инвариант формообразующих групп, и под-

тверждены текстовыми эквивалентами, им соответствующими, т.е. пословичными изречениями.

Текстовые эквиваленты и есть варианты, «разворачивающих» общий («ядерный») смысл.

По этой причине каждой из семи структурных моделей - формул соответствует, согласно направлению исследования, одна из семи формообразующих групп.

Например, модель – формула: «Вещь – Признак Вещи *по качеству*» соответствует первой формообразующей группе: «*Обычность – Необычность*».

То же можно сказать о моделях - формулах со второй по седьмую: «Вещь – Признак Вещи *через качество действия собственно субъекта*» соответствует второй формообразующей группе: «*Неизменяемость – Изменяемость*»; Вещь – Признак Вещи *по действию как процессу*» соответствует третьей формообразующей группе: «*Предельность – Беспредельность*» и т.д.

Из этого следует, что «разворачиванию» смыслового пространства ВЛСИ IА или формированию вариантов способствуют и формообразующие пары (группы), входящие в его состав.

Внутри и между семью формообразующими парами или группами ВЛСИ IА отношения моделируются по типам и видам, а также логически противоположными рядами трансформов (А, Б, А и Б или, по Пермякову В), т.е. по степени коннотации.

Таким образом, вариативность может иметь и коннотативный характер, т.е. давать как положительную (А.), отрицательную (Б), так и смешанную (А. и Б. или В.) оценку собственно субъекту паремии (или вещи) в рамках уже формообразующих групп.

Из этого следует, что внутри обозначенных нами семи направлений, основной («ядерный») смысл которых также может быть представлен моделью формулой и ее пояснением.



В этом случае роль инварианта будет отведена каждой из семи формообразующих группа, а вариантом будет один из трех видов коннотации.

Из этого следует, что позиция «инвариант - вариант» внутри общего смыслового пространства ВЛСИ не может быть безусловной, что позволяет более детально исследовать пословичное изречение и дать полную характеристику смыслового пространства, сформированного посредством каждой из них.

Рассмотрим принцип формирования коннотативной вариативности на конкретных примерах. Паремия с индексом А.: *Не душою худ, просто **плут** - тематическая группа «Богатство – Бедность»* отражает положительную оценку субъекта через преобладание внутреннего постоянного его качественно-го признака (не душою худ), над внешним непостоянным его свойством (плут).

Паремия с индексом А. и Б. или В: *Кривой – не беда, а горе криводушный - тематическая группа «Внутри – Снаружи» или «Добро – Зло»* представляет смешанный коннотативный тип.

Из этого следует, что смысловая структура исследуемой нами языковой единицы может характеризовать субъект как отрицанием его качества, так и давая ему положительную характеристику. Все будет зависеть от логического акцента, направленного на характеристику субъектов: «кривой» и «криводушный».

Если логический акцент будет направлен на характеристику субъекта по степени усиления отрицания в смысловой модели: «горе НЕ беда», то пословичное изречение будет отражать отрицательную оценку субъекта или равна коннотативному варианту с индексом Б.

Если же логический акцент будет направлен на характеристику субъекта с точки зрения той же отрицательной характеристики, но со снижением отрицания в смысловой модели: «*НЕ* криводушный, *А* кривой», то это же пословичное изречение может отражать положительную оценку субъекта по тому же принципу, что и предыдущая паремия: через преобладание внешнего постоянного качественного признака субъекта (кривой), над внутренним непостоянным

его свойством (криводушный). Такая смысловая характеристика будет соответствовать коннотативному варианту с индексом А.. По этой причине данное пословичное изречение и относится к смешанному типу, поскольку общий ее смысл нельзя назвать собственно положительным, так и собственно отрицательным.

По этой же причине пословичное изречение: *Он не плут, не картежник, а ночной подорожник* – тематическая группа «Наказание - Расплата» мы можем отнести к смешанному коннотативному типу.

Таким образом, в процессе исследования принципа формирования основного («ядерного») смысла, равного прежде всего инварианту посредством его конкретизации или «разворачивания», т.е. вариативности, нами было выявлено несколько основных ее видов.

Синонимичная вариативность, соответствующая семи направлениям и сформированная на основе семи формообразующих групп.

Коннотативная вариативность, равная качественной оценке субъекта внутри смыслового пространства пословичного изречения.

Последним из основных видов вариативности, по Пермякову, можно считать, так называемую, *собственно вариативность*, формирование которой происходит, *во-первых*, посредством замены слов-компонентов, создающих ситуацию на основе общего смысла паремии. Например, *Лицом детина, да разумом скотина* = *Лицом хорош, да душою не пригож* - ВЛСИ IА.

Такой вид вариативности называется Пермяковым *образной (или лексической) вариативностью*.

Во-вторых, посредством перехода из одной синтаксической конструкции в другую, более сложную. Например, *Выбирай жену не в хороводе, а в огороде* = *Гляди семью, откуда берешь жену* - ВЛСИ IА.

Такой вид вариативности Пермяков называет *структурным вариантом*.

Отнесенность лексических и структурных вариантов к *собственно вариативности* связана со следующим.



По Г.Л. Пермякову, варианты - «это такие формы, которые варьируются или заменяются равноценными для данного изречения элементами низких уровней – вставными фразеологическими оборотами или отдельными словами, а также синтаксическими конструкциями, изменение которых, однако, не приводит к изменению смысла» [5. С. 137].

В отличие от вариантов, синонимы или соварианты, как утверждает исследователь, представляют собой изречения, «смысловая сущность» которых находится за пределами его смыслового пространства: «на каком-то ином, более высоком, абстрактном уровне», что нами и было доказано на принципе «разворачивания» смыслового пространства инвариантов посредством вариантов, их формирующих.

По результату исследования смыслового пространства инварианта, можно отметить, что процесс «преобразования» или «разворачивания» основного («ядерного») смысла исследуемых нами инвариантов формируется по одной схеме, но различается вариантами отношений внутри смыслового пространства.

Именно по этой причине каждому из инвариантов соответствует своя инвариантная формула и свои формообразующие группы, а значит, и свои варианты, способствующие «разворачиванию» основного («ядерного») смысла внутри каждого из четырех возможных, согласно теории Пермякова, инвариантов.

В заключение следует отметить, что исследование паремий по теории Пермякова даже с точки зрения исследуемой нами вариативности позволяет дать верную картину смыслового пространства, равного инварианту, и исчерпывающую характеристику каждого изречения, входящего в его состав в качестве варианта, т.е. произвести глубинный анализ. Теория Г.Л. Пермякова дает нам возможность исследовать пословичные изречения глубинно, что делает ее актуальной и востребованной в наше время.

Библиографический список

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / Владимир Иванович Даль. – 4-е изд. стереотип. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2007.
2. Даль В. И. Пословицы русского народа. – М. : ННН, 1994. – 616 с. : ил. С. 82-85; 179-185; 195-205; 248-252.

3. Даль В. И. Сборник пословиц русского народа : в 2т. / Владимир Иванович Даль. – 2-е изд. стереотип. – СПб – М.: издательский дом Вульф, 1879.
4. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь рус. яз. / гл. ред. С.А. Кузнецов. – 2 изд. перераб. - СПб. : Норинт, 2003. – 1536 с.
5. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии / и сост., и вступ. ст. Г.Л. Капчица. - М. : Наука, 1988. - 235 с.
6. Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка: Более 5 000 слов. - 2-е изд., перераб. и доп.- К. : Рад. шк., 1989. - 511 с.; С. 365

Bibliography

1. Dal, V.I. Explanatory Dictionary of the Crisp Russian Language: In 4 V. / V.I. Dal. – 4th Edit., Stereotyped. – М.: Russian – Media, 2007.
2. Dal, V.I. Proverbs of the Russian People. – М.: NNN, 1994. – 616 p. : Ill. P. 82-85; 179-185; 195-205; 248-252.
3. Dal, V.I. Collection of Proverbs of the Russian People: In 2 V. / V.I. Dal. – 2nd Edit., Stereotyped. – SPb. – М.: Wulf Publishing House, 1879.
4. Kuznetsov, S. A. Great Explanatory Dictionary of Russian / Chief Editor S.A. Kuznetsov. – 2nd Edit., Revised. - SPb.:Norint, 2003. – 1536 p.
5. Permyakov, G.L. Bases of Structural Paroemiology / Comp. and Introductory Article by G.L.Kapchts. - М.: Science, 1988. - 235 p.
6. Tsyganenko, G. P. Etymologic Dictionary of Russian: More Than 5 000 Words. - 2nd Edit. Revised and Enlarged. - К.: Rad. Shk., 1989. - 511 p.; P. 365.



УДК 800.83
ББК 81.411.2

Ермакова Елена Николаевна

доктор филологических наук,
профессор

кафедра филологического образования

Тобольская государственная социально-педагогическая академия им.

Д.И.Менделеева

г. Тобольск

Прокопова Майя Владимировна

кандидат филологических наук,
доцент

кафедра филологического образования

Тобольская государственная социально-педагогическая академия им.

Д.И.Менделеева

г. Тобольск

Ermakova Elena Nikolaevna

Doctor of Philology,
Professor

Chair of Philological Education

Tobolsk State Socio-Pedagogical Academy
named after D.I. Mendeleev

Tobolsk

Prokopova Maya Vladimirovna

Candidate of Philology,
Assistant Professor

Chair of Philological Education

Tobolsk State Socio-Pedagogical Academy
named after D.I. Mendeleev

Tobolsk

ermakova25@yandex.ru

**Трансформация фразеологических единиц как языковая стратегия
массовой литературы**

(на материале цикла Б.Акунина «Нефритовые чётки»)

**Phraseological Units Transformation As a Language Strategy of Mass Lit-
erature (On the Basis of "Jade Beads" by B.Akunin)**

В статье предлагается анализ языка произведений Б.Акунина с точки зрения роли трансформированных фразеологизмов в нём, внимание уделяется как способам преобразований, так и семантике фразеологизмов-трансформов.

The paper deals with the analysis of the language of B.Akunin in terms of the role of transformed phraseological units as well as the ways of transformations and their semantics.

Ключевые слова: фразеологическая единица, детективная проза, трансформированный фразеологизм, окказиональный фразеологизм.

Key words: phraseological unit, detective prose, transformed phraseological unit, occasional phraseological unit.

Статья печатается в рамках финансирования долгосрочной целевой программы «Основные направления развития образования и науки Тюменской области» и конкурса научно-исследовательских проектов среди аспирантов, молодых ученых и научных коллективов федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева»

Одним из приоритетных направлений современной отечественной лингвистики является исследование языковых стратегий художественной литературы. Массовая литература в этом случае выступает наиболее продуктивным материалом для исследования, поскольку словесность такого рода стремится отвечать вкусам самой широкой аудитории, вследствие чего отражает наиболее распространённые языковые явления современности. Изучение языка массовой литературы позволяет судить об основных тенденциях речевой коммуникации рубежа XX-XXI веков, прогнозировать маршруты происходящих в языке изменений.

Чрезвычайно динамично, по нашим наблюдениям, развивается фразеосистема языка: в настоящее время возрастает тенденция семантических и стилистических преобразований фразеологических единиц.

Анализируя причины трансформации фразеологизмов, Л.И.Ройзензон и И.В.Абрамец указывают, что «фразеологизмы в той или иной мере утрачивают свою образность, становятся привычными из-за частого употребления в речи, в результате чего <...> лишённые четкой семантической и образной дифференциации выражения могут нивелироваться» [Ройзензон, Абрамец 1969: 104]. Преобразование фразеологизмов позволяет вернуть эффект неожиданности и свежесть восприятия, вновь выделить устойчивые образные выражения в контексте обыденной речи.

Способы модификации языковых единиц нашли отражение в различных классификациях, созданных отечественными лингвистами. А.И.Молотков в ряду способов фразеологических трансформаций называет «употребление фразеологизма в необычном для него значении, <...> замену компонента



фразеологизма необычными лексическими вариантами, <...> различного рода контаминации, усечение формы фразеологизма по типу речевых эллипсисов» [Молотков 1966: 101]. А.И.Мелерович и В.М.Мокиенко выделяют два типа преобразований: семантические, к которым относят приобретение фразеологизмом дополнительного семантического оттенка, переосмысление ФЕ, <...> двойную актуализацию, буквализацию значения ФЕ и т.д., и структурно-семантические, которые представляют собой преобразования, не приводящие к нарушению тождества ФЕ, и преобразования, в результате которых возникают окказиональные фразеологизмы или слова» [Мелерович, Мокиенко 2005: 17-23].

Индивидуально-авторские трансформации фразеологических единиц присущи, в частности, творчеству Б.Акунина, признанного мастера детективной прозы. Специфика жанра, в котором Б.Акунин достиг наибольшей популярности, – ретродетектив или исторический детектив, – обуславливает особый стиль его письма – изысканный, аутентичный эпохе, в которую происходит действие, ориентированный на язык классической русской литературы. Образность и высокая литературность языка прозы Б.Акунина обеспечиваются не только свойственной ей интертекстуальностью – насыщенностью цитатами и отсылками к известным текстам, но и активным использованием переосмысленных и окказиональных фразеологических единиц.

Цикл «Нефритовые чётки» особенно богат примерами подобного рода.

Наиболее частотны в текстах Б.Акунина структурно-семантические преобразования, которые представляют собой смысловые модификации, сопряжённые с изменением лексического состава и/или грамматической формы ФЕ. Преобразования такого типа достигаются с помощью изменения компонентного состава ФЕ.

Так, имеет место расширение компонентного состава фразеологизмов, например: *Имелось у него и предположение относительно пропажи инспектора-ирландца (не Бог весть какой ребус), однако к чему попусту сотрясать*

воздух? (Чаепитие в Бристоле); *Сейчас он влачит жалчайшее существование* (Перед концом света). Данный приём способствует усилению значения ФЕ: узуальный оборот «сотрясать воздух» со значением «напрасно что-либо говорить, доказывать» посредством включения компонента «попусту», уже имеющего значение «напрасно, бесполезно, тщетно», акцентирует этот аспект семантики всей единицы, в итоге возникает значение: «совершенно напрасно, бесполезно что-либо говорить, доказывать». Аналогичный процесс происходит и в случае с узуальным фразеологизмом «влачить (жалкое) существование», имеющим значения «жить бедно, бедствовать» и «вести никчёмную, бесполезную, вызывающую презрение жизнь»: дополнительно включённая в его состав лексема «жалчайшее», представляющая собой превосходную степень прилагательного «жалкое», усиливает ядерное значение выражения и сообщает ему повышенную экспрессию.

Структурно-семантические преобразования фразеологизмов в текстах цикла Б.Акунина происходят и за счёт сокращения компонентного состава (эллипсиса), например: *Роберт Пинкертон крепко пожал руку, **каменное лицо** даже попыталось (хоть и не очень успешно) изобразить улыбку, что уж вовсе было неслыханно.* (Долина мечты) (ср.: узуальный фразеологизм – делать/сделать каменное лицо); *Гость смотрел на Эшлин. Ну-ка, что она? Ни тени смущения. Сидит, лучезарно улыбается. Все-таки **яблоко от яблони**...* (Долина мечты) (ср.: узуальный фразеологизм – яблоко от яблони недалеко падает); *Правда? – обрадовался Рид. – Ах, как это было бы здорово! Честно говоря, **душа в пятки**, как подумаю, что придется тащить такую ношу через всю Дрим-вэлли, да еще ночью* (Долина мечты). (ср.: узуальный фразеологизм – душа в пятки уходит/ушла). Этот тип модификации обычно используется писателем для создания эффекта разговорной речи, которая, как известно, отличается различного рода недоговорённостями (*яблоко от яблони, душа в пятки*). Однако в ряде случаев на основе сокращённого фразеологизма Б.Акунин образует яркую метафору, точно и метко характеризующую героя (*каменное лицо*).



Довольно распространённым приёмом трансформации в текстах Б.Акунина является замена одного или нескольких компонентов фразеологизма другой лексемой или словосочетанием, например: *Ведь он [психиатр] должен был после того случая понять, что блаженный относится не к числу внушающих, а к числу внушаемых, и, значит, мало подходит на роль **возмутителя души** (Перед концом света) (ср.: узуальный фразеологизм – *возмутитель спокойствия*); *Всегда считал: где делаешь дело, там тебе и Родина. А тут последнее время **ловлю** себя **на чувстве** <...> – *Россию жалко*. (Долина мечты). (ср.: узуальный фразеологизм – *ловить/поймать на слове*). Подобного рода изменения служат у писателя разным целям. Так, узуальный фразеологизм «стрелять (постреливать) глазами» посредством замены компонента «глаза» на лексему «зенки», принадлежащую к просторечному дискурсу, приобретает иную стилистическую окрашенность, снижая одновременно и весь контекст: *Ушки на макушке, **зенками так и постреливает*** (Скарпея Баскаковых). Нередко замена компонента служит конкретизации значения фразеологической единицы. В следующем примере: *Однако прежде чем я продолжу правдивую повесть элегантной танка, сочиненной мною в замке Во-Гарни, долг благодарности требует посвятить несколько слов Уотсону-сенсею, побудившему меня **взяться за кисточку**, а также давшему мне несколько бесценных советов касательно писательского ремесла*. (Узница башни, или Краткий, но прекрасный путь трёх мудрых) – узуальный фразеологизм «браться/взяться за перо» меняет свой состав и модифицируется в оборот «взяться за кисточку» по той причине, что в данном тексте речь идёт о японском письме, техника которого предполагает использование именно кисточки, а не пера.**

Особенно характерны для языка прозы Б.Акунина преобразования, в результате которых возникают окказиональные фразеологизмы.

Одним из продуктивных приёмов в этой сфере является вычленение окказиональной ФЕ из состава узуального устойчивого сочетания. В языке своих произведений Б.Акунин использует отдельные компоненты, выражающие эле-

менты фразеологического значения: *Православие – вроде департамента при правительстве, служит не столько Богу, сколько Кесарю*. (Перед концом света) (ср.: узуальный фразеологизм – *служить и Богу, и Кесарю*); *Выходит мы с вами – не самая последняя соломинка, мсье дез Эссара* (Узница башни) (ср.: узуальный фразеологизм – *хвататься за (последнюю) соломинку*); *Утекающая меж пальцев, да собственно, уже почти и утекшая жизнь – я имею в виду женскую жизнь*. (Table-talk) (ср.: узуальный фразеологизм – *утекать сквозь пальцы*). Каждый из таких трансформов в концентрированной форме передаёт общее значение фразеологизма, позволяя одновременно выразить мысль предельно кратко и точно.

Ещё один способ фразеологических преобразований, активный в прозе Б.Акунина, – контаминация, то есть объединение частей двух или более фразеологизмов, в результате которого возникает новая ФЕ. Например, оборот «оттачивать зубки и коготки» (*Юная кошечка уже почувствовала свою женскую силу и с энтузиазмом испытывает её на всяком мало-мальски привлекательном мужчине – оттачивает зубки и коготки*. (Долина мечты) сформирован посредством соединения узуальных фразеологизмов «точить зубы» со значением «стремиться завладеть кем- или чем-либо» и «оттачивать коготки» с той же семантикой; итогом объединения становится усиление их общего значения. Оказиональный фразеологизм «быть на побегушках у денежного мешка» (*Это ещё не причина, чтобы государственный служащий был на побегушках у денежного мешка*. (Из жизни щепок) образован на основе слияния узуальных ФЕ «быть на побегушках», имеющей значение «выполнять мелкие поручения; быть у кого-либо на самой незначительной, презираемой должности», и «денежный мешок», означающей «богатый человек»; результатом преобразования стал оборот со значением «выполнять мелкие поручения богатого человека», который в контексте повести выполняет функцию двойной отрицательной характеристики. «Контаминированные новообразования Е служат средством выражения экспрессивной оценки, отражают особенности речевой ситуации, исполь-



зуются как характерологическое средство. Новообразования, созданные с помощью контаминации, обладают признаком необычности, новизны, но «живут» они только в тексте» [Ермакова 2008: 29].

Ввиду интертекстуальной природы акунинской прозы весьма характерными для неё являются окказиональные фразеологические единицы, сформированные на основе определённых литературных сюжетов, смысловое содержание которых абстрагировано от сюжета произведения, к которому они восходят, но прозрачная внутренняя форма, образная основа этих фразеологизмов содержит явную отсылку к первоисточнику. Особенно ярко это проявляется в названиях глав повестей, входящих в цикл: так, заголовок «*Этюд в багрово-фиолетовых тонах*» (Из жизни щепок) представляет собой трансформ заглавия рассказа А.К.Дойля «Этюд в багровых тонах», а заголовок «*Дон Кихот Стерженецкий*» (Перед концом света) отсылает к названию романа Сервантеса «Хитроумный идальго дон Кихот Ламанчский».

Более редкими, но не менее эффектными приёмами выступают в прозе Б.Акунина конверсия ситуации, отражённой в ФЕ: *Далеко же упало яблоко от прекраснодушной яблони* (Долина мечты) (ср.: узуальный фразеологизм – яблоко от яблони недалеко падает); преобразование категориального значения компонента, входящего в ФЕ: *Ну, насчёт вправления мозгов – это скорее по моей части* (Table-talk) (ср.: узуальный фразеологизм – вправлять/вправить мозги); *Из таких вот нуворишских дочек получают первоклассные авантюристки и разбивательницы сердец* (Узница башни) (ср.: узуальный фразеологизм – разбивать / разбить сердце); переход утвердительных форм в отрицательные: *Отсюда следовало, что вприкуску и с прихлебом Папахин пьёт не от варварства, а со смыслом и даже, пожалуй, с вызовом: мол, не взыщите, мы не белой кости, не голубой крови, из простых.* (Скарпея Баскаковых) (ср.: узуальный фразеологизм – белая кость, голубая кровь); *Вот что значит истинный француз, Уотсон! Никогда не поставит на одну лошадь* (Узница башни) (ср.: узуальный фразеологизм – поставить не на ту лошадь).

Б.Акунин нередко сочетает различные виды фразеологических трансформаций для достижения необходимого художественного эффекта. Так, узуальный фразеологизм «рыть яму» со значением «готовить большую неприятность, вредить, строить козни» с заменой компонента «яма» на лексему «подкоп» и с расширением компонентного состава за счёт включения дополнительных лексем («под начальство») конкретизирует своё значение и становится синонимичным выражению «подсиживать кого-либо»: *Папахин фамиллярно подмигнул Анисию и кивнул на Серегина: – Под начальство подкоп роет, шельмец.* (Скарпея Баскаковых); иными словами значение данного выражения после преобразование стало следующим: «готовить большую неприятность, вредить, подсиживая кого-либо». А вот как трансформируется узуальный фразеологизм «яблоко от яблони недалеко падает» со значением «в детях повторяются недостатки, пороки и родителей», претерпевая целый ряд изменений: первая модификация связана с расширением компонентного состава посредством добавления лексемы «прекраснодушная» (т.е. «настроенная на идеализацию чувств и человеческих взаимоотношений»), что меняет изначальное значение фраземы и даже вступает с ним в некоторое противоречие; второе преобразование – упомянутая выше конверсия ситуации, отражённой в узуальной ФЕ: происходит замена семантически важного компонента «недалеко» на противоположный – «далеко», в результате чего значение фразеологизма меняется на антитетическое: *Далеко же упало яблоко от прекраснодушной яблони*, то есть «дети не повторяют положительных качеств, добродетелей своих родителей».

В языке акунинской прозы одна и та же фразеологическая единица может претерпевать как семантические, так и структурно-семантические изменения. В следующем примере автор использует в качестве основного приёма буквализацию значения, при которой исходная семантика, прямое значение сочетания, представляющее собой образную основу ФЕ, не только актуализируется, но выступает на первый план, при этом за счёт расширения компонентного состава оборота буквальное значение сочетания получает смысловое приращение:



Кузьма Кузьмич тем временем, **потирая свои пухлые ручки** и нервно поглядывая на игроков, вполголоса рассказывал про злочастья бедных непротивленцев (Долина мечты). Введение в узуальный фразеологизм «потирать руки» конкретизирующих лексем «свои» и «пухлые», с одной стороны, восстанавливает исходную семантику оборота – название жеста человека при испытываемом им удовлетворении, радости; с другой стороны, усиливает негативную коннотацию выражения за счёт использования слова «ручки», в результате чего к узуальному значению оборота «предчувствовать удачу, прибыль; выражать радость по поводу какой-либо сделки, удачи» добавляется новый оттенок: будущая прибыль, очевидно, будет получена нечестным, мошенническим путём.

Нельзя не обратить внимания на характерный для Б.Акунина приём – употребление узуального фразеологизма и его трансформа в пределах одного достаточно узкого контекста – одной фразы, одного диалога, одного предложения: *Обратившись к вам за помощью, я хватаюсь за последнюю соломинку. – Выходит мы с вами – не самая последняя соломинка, мсье дез Эссара.* (Узница башни); *Кто-то ведь должен мозги вправлять? – Ну, насчёт вправления мозгов – это скорее по моей части.* (Table-talk); *Лес рубили – щепки полетели. Вот по этим-то щепкам я преступника и разыщу* (Из жизни щепок); *Утекающая меж пальцев, да собственно, уже почти и утекающая жизнь – я имею в виду женскую жизнь.* (Table-talk). Такое близкое соседство раскрывает одну из языковых стратегий массовой литературы – предельно облегчить коммуникацию между автором и читателем, устранить возможное недопонимание.

С реализацией этой стратегии связана востребованность ещё одного способа преобразований в исследуемом тексте: Б.Акунин создаёт авторские афоризмы, которые основываются на фразеологических единицах языка, актуализируя не только их семантику, но и форму: *Я для себя эту формулу еще будучи студентом вывел. Что хорошего житья на свете мне будет только тогда, когда вокруг не станет сырых и обездоленных. И нужно это не им, а мне самому. Иначе кусок в горло не полезет, сколько его маслом ни намазывай.* (Долина

мечты); [Девушка] *не стала противиться, когда Маса взял ее за руку и, пользуясь тем, что все слушают сказку, потихоньку увёл из избы. Можно было, конечно, вмешаться и испортить коту масленицу, но Эраст Петрович делать этого не стал.* (Перед концом света). В первом случае (*кусок в горло не лезет, сколько его маслом ни намазывай*) авторский фразеологизм основан на обороте «кусок в горло не лезет», имеющем значение «отсутствие возможности радоваться жизни, получать удовольствие из-за усталости, сильных переживаний, тревоги», вторая (собственно авторская) часть добавляет в окказиональную единицу значение невозможности исправить описанную ситуацию простым способом. Второй афоризм (*испортить коту масленицу*) строится на основе узуального фразеологизма «не всё коту масленица» со значением «не всегда условия, обстоятельства благоприятны для кого-либо, настанут и трудные времена, будут и неприятности»; включение в него лексемы «испортить» не только меняет весь строй фразеологизма, но и трансформирует его значение на «намеренно изменить обстоятельства, сделать их неблагоприятными для кого-либо, вызвать неприятности».

Таким образом, анализ языка произведений показывает, что использование трансформированных фразеологизмов – частое явление в творчестве Б.Акунина, обусловленное стремлением писателя сделать текст ярче, эмоциональнее, придать ему образную насыщенность и оригинальность.

Библиографический список

1. Бирих, А.К, Мокиенко, В.М., Степанова, Л.И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. – М., 2005. – 926 с.
2. Ермакова, Е.Н. Фразо- и словообразование в сфере фразеологии: автореф. дис...д-ра филол. наук. – Тюмень, 2008. – 41 с.
3. Мелерович, А.М, Мокиенко, В.М. Фразеологизмы в русской речи. Словарь. – М., 2005. – 860 с.
4. Молотков, А.И. Некоторые особенности употребления фразеологизмов в современном русском языке // Нормы современного русского литературного словоупотребления. – М.-Л., 1966. – С. 92-100.
5. Ройзензон, Л.И., Абрамец, И.В. О фразеологической контаминации в русском языке // Русский язык в школе. – 1969. – № 3. – С.104-107.



Bibliography

1. Birikh, A.K., Mokienko, V.M., Stepanova, L.I. The Russian Phraseology. Historical and Etymological dictionary. – M., 2005. – 926 p.
2. Ermakova, E.N. Phrase and Word-Building in the Field of Phraseology: Synopsis of Dis Dr. of Philology. – Tyumen, 2008. – 41 p.
3. Melerovich, A.M., Mokienko, V.M. Idioms in the Russian Language. Dictionary. – M., 2005. – 860 p.
4. Molotkov, A.I. Some Features of Using Phraseological Units in Modern Russian // Norms of Modern Russian Literary Usage. – M. – L., 1966. – P. 92-100.
5. Royzenzon, L.I., Abramets, I.V. About Phraseological Contamination in Russian // Russian in School. – 1969. – № 3. – P. 104-107.

УДК 81'42
ББК Ш.81.2Англ

Московская Наталия Леонидовна

доктор педагогических наук,
профессор

кафедра лингвистики и лингводидактики
Северо-Кавказский федеральный университет
г. Ставрополь,

Мацаева Марина Александровна

магистрант

кафедра лингвистики и лингводидактики
Северо-Кавказский федеральный университет
г. Ставрополь

Moskovskaya Natalia Leonidovna

Doctor of Pedagogy,
Professor

Chair of Linguistics and Linguistic Didactics
North Caucasian Federal University
Stavropol

Matsaeva Marina Alexandrovna

Applicant for a Master's Degree

Chair of Linguistics and Linguistic Didactics
North Caucasian Federal University
Stavropol

mosknl@mail.ru

**К вопросу о жанровой специфике производственного романа
(на материале произведений Артура Хейли)
Revisited the Occupational Novel Genre Specificity
(Based on the Works by A. Hailey)**

В данной статье представлены результаты исследования правомерности выделения производственного романа как жанра литературы. Автор рассматривает аспекты генезиса производственного романа как литературного жанра. В статье проводится анализ сюжетно-композиционных и лингвистических аспектов производственного романа (основываясь на материале произведений Артура Хейли "Airport", "Hotel", and "The Final Diagnosis"), включая терминологические поля и стилистические средства языковой выразительности.

The article presents the research results on the right to distinguish occupational novels as a separate literary genre. The author considers the genesis aspects of occupational novel as a literary genre. The article analyzes compositional and linguistic aspects of occupational novel including the terminological fields and stylistic means on the basis of A. Hailey's works "Airport", "Hotel" and "The Final Diagnosis".



Ключевые слова: производственный роман, натурализм, сюжетно-композиционная специфика, языковые средства реализации жанровой специфики, терминологическое поле.

Key words: occupational novel, naturalism, plot and composition specificity, linguistic means of genre specificity realization, terminological field.

Роман как центральный жанр литературы всегда привлекал внимание исследователей своей многогранностью, предоставляя неисчерпаемый материал для лингвистических и разного рода гуманитарных исследований. Находясь в постоянной динамике и развитии, роман постоянно обретает новые жанровые разновидности, каждая из которых обладает своей неповторимой спецификой. К таким разновидностям правомерно относить и производственный роман.

Многие исследователи полагают, что производственный роман является прямым наследником романа натуралистического, но при этом перешедшим в новое качество.

На рубеже XIX-XX вв. натурализм довольно долгое время был популярным литературным течением. Однако литература, как и общество, находится в постоянном развитии, что приводит к появлению новых литературных жанров и форм как откликов на социальные перемены. Промышленность и быстро растущее производство стремительно занимали лидерские позиции и все внимание было сосредоточено на таких категориях как «труд», «производство». На этом новом этапе развития обществу требовались новые формы, которые отвечали бы всем его требованиям. И тогда на литературной сцене появляется производственный роман – флагман индустриального искусства, центральный и основополагающий жанр пролетарской литературы [4, 72].

Говоря об изменениях, которые претерпел производственный роман, необходимо отметить, что на начальном этапе главным и ключевым признаком была фетишизация вещи, машины, инструмента, имевшая место уже в натуралистическом романе, однако тут она заняла главное место, оттесняя человека, его эмоции и переживания на второй план [5, 147].

Говоря о начальной стадии развития производственного романа, невозможно обойти вниманием одного из основоположников – французского писателя Пьера Ампя, который выпустил целый цикл романов о труде «Страда человеческая», в который входят такие романы как «Шампанское» (в котором описывается процесс изготовления вина от сбора винограда до упаковки его по бутылкам), «Рельсы» (роман, в котором описывается жизнь большой железнодорожной станции), «Мелкая рыба» (подробно описывается быт рыбаков), «Песнь песней» (детальное описание парфюмерной промышленности) и проч. Уже в первых производственных романах прослеживаются типичные для всего жанра в целом черты: отсутствие какой бы то ни было личной, психологической темы и сюжета в традиционном смысле (динамика вещи обусловлена здесь течением производственного процесса, сменой его стадий, его внутренней логики). Тем не менее ранние производственные романы все же являются подлинно художественными построениями, настоящими вещами искусства (их материал необычен, и конструкция основана на совсем новых положениях — все это делает эти своеобразные романы явлениями нового жанра, тесно связанными с индустриальной эпохой).

Жанр производственного романа развивается и пользуется огромной популярностью в советской литературе, а на Западе до 60-х гг. XX в. наступает затишье. Однако новый виток в развитии жанр получает в 1958 г., когда выходит роман Артура Хейли «Runway Zero-Eight». Именно благодаря его романам данный жанр получил, во-первых, «второе дыхание», а во-вторых, достиг наивысшей точки своего развития.

Будучи журналистом, талантливым публицистом и сценаристом, Хейли всегда стремился к достоверности и правдивости повествования. Занявшись написанием не просто газетных очерков и сценариев, а перейдя к более масштабным произведениям, он старался максимально сохранить «правду жизни». Это стремление, воплотившееся в его произведениях, и стало той отправной точкой,



которая позволяет говорить о популярности «производственного романа» как литературного явления.

Мы, в свою очередь, обратились к произведениям “Airport”, “The Final Diagnosis” и “Hotel” с целью выявить совокупность черт, составляющих жанровую специфику производственного романа, а также дополнить и сформулировать определение данного литературного жанра.

Несмотря на свою популярность у читателей, производственному роману посвящено не так много исследований, и до сих пор не сформулировано его четкое определение. В нашей работе мы обобщили все зафиксированные характеристики данного литературного явления и сформулировали более емкое и актуальное определение. В связи с этим нам представляется уместным рассматривать «производственный роман» (с сюжетно-композиционной точки зрения) как литературное произведение, где в центре повествования находится профессионал, решающий определенные производственные задачи, также одним из ключевых персонажей является место действия, система, генезис, развитие и кризис которой являются опорными точками повествования и определяют развитие сюжета.

Кроме этого мы рассматриваем производственный роман с лингвистической точки зрения. В данном аспекте, на наш взгляд, актуальным будет следующее определение: производственный роман – литературное произведение, для которого характерен органичный синтез терминологической лексики, узко-профессиональных понятий (в зависимости от описываемой сферы деятельности) и художественного текста, а также использование всего спектра средств языковой выразительности.

Исходя из приведенных выше определений, жанровая специфика производственного романа реализуется в двух аспектах: сюжетно-композиционном и лингвостилистическом.

Проведя детальный анализ романов “Airport”, “Hotel” и “The Final Diagnosis”, мы выделили следующие черты, служащие репрезентации сюжетно-

композиционной составляющей жанровой специфики производственного романа. Как правило, в «производственном романе» развитие фабулы происходит на крупном предприятии (больница, аэропорт, гостиница, банк и т.п.). В произведении также обязательно присутствует центральный персонаж, некий положительный герой (в производственном романе он, в первую очередь, профессионал), который оказывается в сложной ситуации, и перед которым, как правило, встает непростая нравственная дилемма – заниматься ли решением личных проблем, либо же разрешать кризис на работе, который обязательно присутствует в таких романах. Кризис в «производственном романе» вообще является своеобразной пружиной сюжета, которая приводит в движение весь его огромный механизм. Проявляется он, как правило, в начале действия и до самого его завершения проходит по нарастающей, создавая для героев очередные ситуации взлетов и падений, позволяя им раскрыться в разных ипостасях и позволяет реализоваться такому важному для «производственного романа» противопоставлению «профессионал - непрофессионал».

Также одним из компонентов сюжетно-композиционной схемы романа является, безусловно, коллектив. Он становится своеобразным композиционным центром сюжета. Именно во взаимодействии с другими персонажами и на фоне коллектива характеры главного героя и главного злодея (для производственного романа более характерна антитеза профессионал-непрофессионал) раскрываются в полной мере. Они представляют контраст и совершенную оппозицию как друг для друга, так и для коллектива в целом. Главный положительный персонаж, как и главный отрицательный обладают набором качеств, которые разительно отличают их от остальных действующих лиц и дают, собственно говоря, им право и возможность играть те роли, которые им предназначены автором.

Как показывают наши наблюдения, действие или сюжет в «производственном романе» развивается под влиянием определенного фактора, которым становится, как правило, решение производственной задачи, кризиса и



наряду с этим – укрощение человеческой стихии. Идеальным примером в этом случае служит роман “Airport”, в котором главный герой – управляющий аэропорта им. Линкольна стоит перед выбором: решать ли проблемы в личной жизни, вести диалог с разъяренными жителями города по поводу неудобств из-за шума самолетов, бороться ли с разбушевавшейся стихией или же разрешать инцидент с бомбой на борту одного из его самолетов. Таким образом, данное произведение по своей фабуле является типичным производственным романом, в котором присутствуют все необходимые ключевые для него характеристики.

Рассматривая вопрос о жанровой специфике более подробно, мы приведем основные сюжетно-композиционные средства, позволяющие рассматривать то или иное произведение в качестве производственного романа. Проанализировав романы Артура Хейли мы выделили следующие черты: подробное освещение деятельности профессионала, занятого в той или иной области, в рамках общечеловеческих и общенациональных ценностей; популярное описание конкретной профессиональной деятельности; документализм повествования, скрупулезная детализация; доступное изложение информации о том, как функционирует то или иное устройство, система, предприятие, как они влияют на общество и его индивидуумов; подробная иллюстрация генезиса производственной системы, ее развития, неизбежные проблемы, приводящие к кризису, который разрешается к концу повествования; многоплановость изображения; связь действующих лиц профессиональными связями, а уже потом личными отношениями; постановка перед читателем острых социальных вопросов; применение сопоставлений «профессионал – непрофессионал»; динамичный сюжет, подчеркнутая концентрация действия во времени.

На основании всех вышеперечисленных характеристик романы Артура Хейли “Airport”, “The Final Diagnosis” и “Hotel” мы можем отнести их к жанру производственного романа.

Однако, как уже упоминалось ранее, не только сюжетно-композиционная, но и лингвостилистическая специфика произведения является правомерным основанием для определения того или иного произведения как производственного романа.

Лингвостилистический аспект жанровой специфики производственного романа реализуется в первую очередь с помощью языковых средств выразительности. Главенствующую позицию среди которых занимают терминологические поля той или иной сферы профессиональной деятельности, которые свободно сосуществуют и функционируют в тексте «производственного романа» наряду с общеупотребительной лексикой и многообразием средств художественной выразительности.

Как показало наше исследование, терминологическая лексика является основой формирования жанровой специфики «производственного романа», тем отличительным свойством, которое выделяет его среди других жанровых разновидностей романа. Как мы помним из определения производственного романа, приведенного выше, основной характеристикой является детальное описание производства, которое невозможно без привлечения специфических языковых средств. Отсюда в романе “The Final Diagnosis” обилие медицинской терминологии: *blood-sensitization test, Rh-sensitivity test, fibrocaseous tuberculosis, well advanced, coronary thrombosis, rigor mortis, autopsy, gallstones, abscess, trachea, rectum, knife, scrub suit, obstetrician, to be advanced in labor etc.*; в романе “Hotel”, где в центре повествования находится жизнь крупной гостиницы – термины из области гостиничного дела и экономики: *skipper, chief house detective, back of the house, blanket reservation, full house, front desk, master key, no show employee, Presidential Suit, bell captain, bellboy, rack rate etc.*; в романе “Airport” – из области авиации: *chief engineer, non-stop DC-8, food truck, Air Traffic Control, runway, incoming flights, backlog of flights, terminal gates, ground holding areas, aircraft, airport general manager, Snow Control Desk, , maintenance snow crew, airfield, snow crew’s bunkhouse, fuselage and tail blocking, tower watch chief,*



noise abatement procedures, takeoff, west arrival, airlines snow committee, passenger relations agent, arrival, air traffic, ground crew, airport perimeter etc.

Примечательно, что в производственном романе обилие терминов несколько не затрудняет чтение и понимание текста. Артур Хейли мастерски вплетает сложные термины в общее полотно повествования, получая тем самым главное от использования терминологии в тексте романа – большую достоверность изображаемого, будь то больница, аэропорт или крупный отель.

Множество терминов, используемых автором в тексте романа, образует терминологическое поле. По мнению О. С. Ахмановой, поле в своем общем понимании – это «совокупность содержательных единиц (понятий, слов), покрывающая определенную область человеческого опыта» [1, 47]. Также О. С. Ахманова определяет терминологическое поле как совокупность взаимосвязанных понятий и соответствующих им терминов определенной предметной области (так, относительно нашего исследования можно говорить о следующих терминологических полях: медицинском, авиационном и сферы гостиничного дела): «В отличие от поля – предметной области, с которой соотнесен термин как специальное понятие, система для термина – в первую очередь лингвистическая упорядоченность специальных слов, обслуживающих определенное терминологическое поле. Вследствие этого отдельные терминологии – это очерченные лексические подсистемы внутри лексической системы национального языка» [1, 52]. Таким образом, терминологическое поле – это область существования термина. А. А. Реформатский, с вою очередь, отмечает, что «поле для термина – это группа лексики, объединенная отношениями параллелизма (синонимами), контраста (антонимы) и сопутствия (метонимические связи). Именно в пределах лексического поля слово может получить свою значимость... Контекст своеобразный «терминологический ключ» [3, 41] – это область употребления в речи, а поле – это сфера его существования в системе языка» [3, 145].

Остановимся более подробно на качественном составе терминологического поля романа Артура Хейли “The Final Diagnosis” как самого объемного и разнообразного (см. рис. 1).

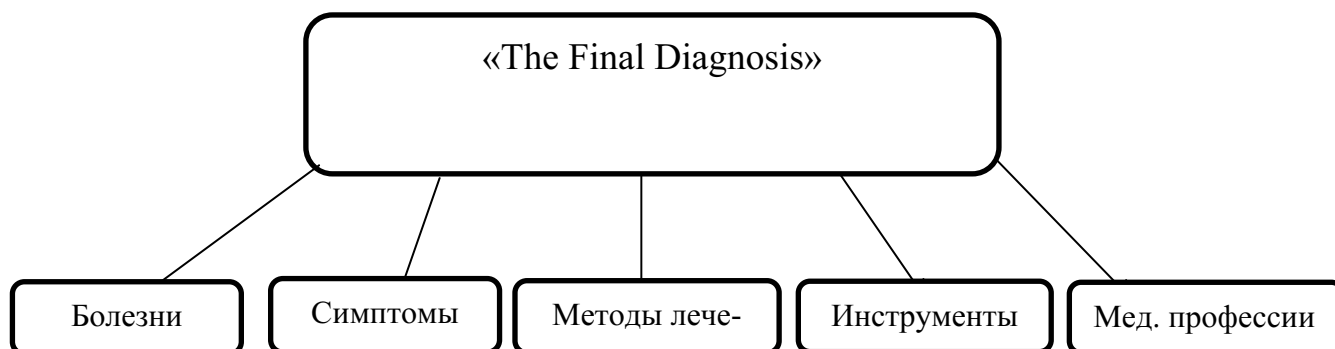


Рис. 1

Анализируя состав терминологического поля данного производственного романа мы пришли к выводу, что наиболее употребимыми являлись термины, обозначающие название **профессии и статуса**: *pathologist, the ear, nose and throat specialist, neurosurgeon, surgeon, nurse, orthopedic surgeon, physician, pediatrician, medical-board president, chief dietician, obstetrician, orthopedist, intern, chief dietitian, senior radiologist, surgical residents, senior pathologist, private-patient, etc*; **диагнозы**: *osteogenic sarcoma, abscess, small fracture, nosebleed, fracture, pneumonia, aspiration tracheitis, gallstones, tumor, abdominal paines, vomiting with diarrhea, rigor mortis, coronary thrombosis etc.*; **лечебных отделений и помещений больницы**: *clinic, Radiology, laboratory, operating room, recovery room, Neurology, Psychiatry, Pediatrics, Dermatology, Orthopedics, Ophtalmology, Pathology, Urology, private patients' pavilion, service department rooms, surgical floor, autopsy-room annex etc*; **наименования медицинских процедур**: *tonsillectomy, autopsy, blood test, test in saline and high-protein, blood specimen, blood sensitization test, gastric series, antibodies test, stool culture, blood transfusion, adult tonsillectomies, biopsy, amputate, X-rays, etc*. **медицинских инструментов**: *scrub suit, knives, rib cutter, fluoroscope, power saw, rubber gloves, scissors etc.*; **частей тела и органов**: *tonsil, trachea, lung, rectum, esophagus, ab-*



domen, skull, vein, stomach, ribs, heart, pupils, duodenum, knee, genitals, wrist, ear, pericardium, stomach, intestines, brain, superior sagittal sinus, spinal chord etc.

Таким образом, вышеперечисленные сюжетно-композиционные и языковые средства являются неперенными общими критериями, формирующими жанровую специфику производственного романа. На основании наличия всех необходимых характеристик правомерно будет отнести рассмотренные нами “Airport”, “Hotel” “The Final Diagnosis” к данному литературному жанру.

Библиографический список

1. Керер, К.А. Лингвокультурный образ профессионала в производственных романах Артура Хейли // Вестник Челябинского гос. ун-та, Вып. 55. Филология. Искусствоведение. 2011. №. 17 (232). С.67-71.
2. Суперанская, А.В. Общая терминология: вопросы теории// А.В. Суперанская, Подольская, Н.В., Васильева, Н.В.; отв. ред. Т.Л. Канделаки. - 5-е изд. - Москва: URSS, 2009. – 243 с.
3. Фриче, В.М. Проблемы искусствоведения [Текст]: сборник статей по вопросам социологии искусства и литературы / В. М. Фриче. - Изд. 2-е. - Москва; Ленинград: Гос. изд-во худож. лит., 1931. – 188 с.
4. Фриче, В.М. Трансформация литературных жанров // Фриче В.М. Проблемы искусствоведения. М., 1930. – 216 с.
5. Arthur Hailey. Airport. – М.: Айрис-пресс, 2009. – 320 с.
6. Arthur Hailey. Hotel. – СПб: Каро, 2008. – 480 с.
7. Arthur Hailey. The Final Diagnosis. – СПб: Каро, 2009. – 384 с.

Bibliography

1. Friche, V.M. Questions of Art Criticism [Text]: Collected Works on Sociology of Art and Literature / V.M. Friche. – 2 Ed. - Moscow; Leningrad: State Publishing House of Fine Literature, 1931. – 188 p.
2. Friche, V.M. Transformation of Literary Genres // V.M. Friche // Questions of Art Criticism. - M., 1930. – 216 p.
3. Hailey, A. Airport. – М.: Iris-Press, 2009. – 320 p.
4. Hailey, A. Hotel. – St. Petersburg: Karo, 2008. – 480 p.
5. Hailey, A. The Final Diagnosis. – St. Petersburg: Karo, 2009. – 384 p.
6. Kerer, K.A. Linguocultural Image of “Professional” in Occupational Novels by Arthur Hailey // Herald of Chelyabinsk State University. - Is. 55: Philology. Study of Art. - 2011. - No. 17 (232). - P.67-71.
7. Superanskaya, A.V. General Terminology: Theoretical Questions // Superanskaya, A.V., Podolskaya, N.V., Vasilieva, N.V.; Cor. Ed. T.L. Kandelaki. – 5th Iss. - Moscow: URSS, 2009. – 243 p.

УДК 45.8
ББК 631.8

Отажонова Дилдор Бахтияровна

докторант

кафедра перевода

Узбекский Государственный Университет Мировых Языков

г. Ташкент

Otazhonova Dildor Bakhtiyarovna

Applicant for a Doctor's Degree

Chair of Translation

Uzbek State University of the World Languages

Tashkent

princess1986@bk.ru

**Передача структуры речевого этикета в переводе (на материале романа
Джека Лондона «Мартин Иден»)
Transmission of Speech Etiquette Structure in Translation (On the Basis of the
Novel "Martin Eden" by Jack London)**

В статье исследуются способы передачи структуры английского речевого этикета на русский и узбекский языки, содержащего в себе социальную, культурную, психологическую и лингвистическую информацию.

This article deals with the ways of transferring the structure of the English speech etiquette in the Russian and the Uzbek languages, which carry social, cultural, psychological and linguistic information.

Ключевые слова: Речевой этикет, социальная информация, вежливость, психологический характер, речевое поведение, речевое общение.

Key words: speech etiquette, social information, politeness, psychological character, speech behaviour, verbal communication.

Речевой этикет, являющийся одной из частей культуры речи, был объектом исследователей различных отраслей науки, так как он выражает не только лингвистическую, но ещё и социальную, социолингвистическую, лингвокультурологическую, социокультурную, психологическую, психолингвистическую и культурную информацию.

Сам термин «речевой этикет» имеет несколько вариантов определения. По мнению Н.И. Формановской, «речевой этикет - социально заданные и национально-специфичные регулирующие правила речевого поведения в ситуациях установления, поддержания и размыкания контакта коммуникантов в со-



ответствии с их статусно-ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановке общения» [4, с. 47]. Это указывает на то, что речевой этикет выражает речевое поведение коммуниканта и его роль в обществе, точнее профессию, обстановку общения и другое.

В.Е.Гольдин указывает, что речевой этикет является «одним из важнейших элементов человеческой культуры» [2, с. 3].

Согласно В.А. Масловой, «речевой этикет как социально заданные и культурно-специфические правила речевого поведения людей в ситуациях общения в соответствии с их социальными и психологическими ролями, ролевыми и личностными отношениями в официальной и неофициальной обстановках общения» [3, с. 47].

С.Н. Артаев считает, что «речевой этикет - это такие правила ритуализованного (а в широком смысле - социального) поведения, которые отражают существенные для данного общества моральные и этические нормы, связанные как со статусными и ролевыми признаками общающихся, так и с их социально значимыми биологическими признаками (мужчина - женщина, старый - молодой)» [1, с. 2].

Из данных определений лингвистов можно заключить, что формулы речевого этикета несут информацию, являющуюся бесценной для лингвистов.

Как показывают наблюдения исследователей, речевой этикет имеет своеобразную структуру. Это:

1. Социальная информация: а) возраст человека; б) социальный статус человека; в) пол человека; г) образование и воспитание человека; д) профессия человека [2, с. 8; 4, с. 31].

2. Специфика речевого поведения [4, с. 146; 3, с. 47].

3. Принципы речевого общения: а) качества - сообщение не должно быть ложным или не имеющим под собой должных оснований; б) количества - сообщение не должно быть ни слишком кратким, ни слишком пространным; в) отношения - сообщение должно быть релевантным для адресата; г) способ - со-

общение должно быть ясным, четким, не содержать непонятных для адресата слов и выражений; д) вежливость: официальная, нейтральная, фамильярная [2, с. 39; 4, с. 48; www. Энциклопедия «Кругосвет» 2001-2009.ru].

4. Психологический характер [2, с. 8].

Перечисленные выше приметы довольно ярко выражаются в письменной речи. Но при этом следует заметить, что не все формулы речевого этикета заключают в себе информацию, так как некоторые из них выражаются в самых текстах или же в диалогах. В этом можно убедиться, рассматривая специфичность явлений речевого этикета в письменной речи английского, русского и узбекского языков. Материалом для этого могут послужить речевые этикетные средства, содержащиеся в романе Джек Лондона «Мартин Иден», и их русские и узбекские переводы. Они ярко вырисовываются, в частности, в речи одного из героев данного произведения - Мартина Идена, обращенного другому герою его - Артуру:

- "Hold on, Arthur, my boy," he said, attempting to mask his anxiety with facetious utterance. "This is too much all at once for yours truly. Give me a chance to get my nerve. You know I didn't want to come, an' I guess your fam'ly ain't hankerin' to see me neither" (Джек Лондон – Мартин Иден).

- «Артур, дружище, погодите немножко, - сказал он, пытаясь шутливым тоном замаскировать свое смущение. – Слишком уж для меня много на первый раз. Дайте собраться с духом. Вы ведь знаете, что я не хотел идти, да и вашим-то едва ли так уж не терпится посмотреть на меня» (Джек Лондон – Мартин Иден).

- «Артур, азизим, бирпас сабр қилсангиз, - деди у ўзининг хижолат бўлганини яшириш учун ҳазиломуз оҳангда. – Дабдурустдан бунчалик дабдаба мен учун жудаям ортиқча бўлиб кетди. Нафасимни ростлаб олай. Ўзингиз билардингиз, бу ерга келишни истамовдим, ундан кейин, оила аъзоларингизниям мени кўришга кўзлари учиб турган бўлмаса керак» (Джек Лондон – Мартин Иден).



Внимательный анализ текста анализируемого нами романа и его переводов дает нередко весьма невиданные факты об особенностях культуры письменной речи исследуемых языков. Рассмотрим некоторые из них.

Особое внимание привлекает речь Мартина Идена, содержащая в себе немалое количество слов, характерных для народной речи. Например, выраженная жаргонной лексемой **my boy** – форма обращения речевого этикета, показывает, что адресант а) молодой; б) относится к нижнему классу; в) мужского пола. На русский язык выражение **my boy** переведено как **дружище** и этим сохранено его значение. Но надо отметить, что в узбекском переводе этой жаргонной лексеме **my boy** соответствует слово **азизим**. Однако данное выражение не может передать семантику английской жаргонной лексемы **my boy** и тем самым стать ей эквивалентом, так как она обычно выражает дружеское отношение людей. Поэтому следовало перевести английское выражение **my boy** на узбекский язык лексемой **дўстим**.

Употребленное в приведенном выше контексте неформальное слово **hold on** информирует, что адресант а) из нижнего класса б) необразованный. В русском переводе ему соответствует **погодите** и сохраняет те же информации, содержащиеся в английском варианте. В узбекском языке его эквивалент **сабр қилсангиз** является формальным сочетанием и поэтому не совпадает со значением английского варианта. В связи с этим данное сочетание следовало бы перевести в виде **бироз тўхтаб турсангиз**. В результате перевод русской речи на узбекский язык получился бы более смысловым: «-Артур, дўстим, бироз тўхтаб турсангиз».

Ещё одна характерная черта речь героя Мартина Идена описывается автором романа специальным недописанием некоторых букв в таких словах, как **an', fam'ly, ain't hankerin'** (вместо: **and, family, aren't hankering**). Этим показывается его необразованность. Но в дальнейшем Мартин Иден выложил немалый труд в усовершенствование своего знания, ума и грамотности. В результате ему удалось приравняться образованным людям своего времени. В русском переводе **an', fam'ly, ain't hankerin'** дается в виде **да и вашим-то, не терпится**

посмотреть, а в узбекском переводе – **ундан кейин, оила аъзоларингиз, кўзлари учиб турган бўлмаса керак**. В русском языке переводчик правильно фиксируя данную ошибку, слово **fam'ly** переводит как **вашим-то**, а в узбекском переводе, переводчик не замечая это явление, в качестве ему эквивалента употребляет слово **оила**, не передавая точный смысл ошибочного написания слова **fam'ly**. Это объясняется тем, что узбекский перевод был создан на основе русского перевода. Если бы узбекский переводчик был бы знаком с оригиналом романа, то этого могло бы и не случиться.

В тексте романа имеется немало количество лексических единиц, свидетельствующих речевое поведения и психологический характер речевого этикета героев романа. Для передачи этих языковых явлений автор романа Джек Лондон использует сочетание слов **facetious utterance** показывающее своеобразность литературной речи. Данное выражение русский переводчик перевел фразой **шутливый тон**. Если перевести его на русский язык дословно, то получилось бы так - **шутливое произношение**. Но, на наш взгляд, переводчик поступил правильно, выбрав слово **тон**, так как слову **шутливый** логически подходит **тон**, а не **произношение**. А в узбекском языке выбран правильный вариант, т.е. словосочетание **ҳазиломуз оҳангда**.

Вместе с тем вызывает некоторое возражение и перевод слова **anxiety** как **смущение**. Необходимо заметить, что Мартин не смущается, а волнуется, поскольку он находится в кругу грамотных людей впервые. Поэтому целесообразным было бы его перевести словом **беспокойство**. Неправильный русский перевод привел в заблуждения и узбекского переводчика употреблявшего ему в качестве эквивалента слова **ҳижолат**. А на самом деле правильный эквивалентом является слово **ҳаяжон**. В силу этого, **anxiety** следует перевести словом **беспокойство**, а правильным узбекским эквивалентом последнего является **ҳаяжон**.

Следующая фраза **too much** описывает психологический характер героя Мартина Идена. Через неё передается скромность Мартина Идена. **Too much** является неформальной фразой и в русском языке имеет эквивалент **слишком**



уж много. Переводчик, употребляя слово **уж**, в данном сочетании сохраняет значение английской фразы. На узбекский язык выражение **too much** переведено **жудаям ортиқча бўлиб кетди** сочетанием слов, что заслуживает одобрения, так как здесь этим сохранено его содержание.

Для изображения иронической речи Мартина Идена автор романа использует фразу **yours truly**, а в русском и узбекском переводах использованы соответственно **для меня** и **мен учун**, не имеющие иронический смысл. На наш взгляд, эту фразу следовало бы перевести как **ваш покорный слуга – каминую камтарин**.

Приведенная речь Мартина Идена рассказывает всю информацию о нем. Каждая слова и фраза сообщает о его характере и чувствах. Русские и узбекские переводы его речи в основном сохраняют главный смысл текста, хотя в отдельных случаях есть моменты, не передающие значения слов, употребленных в тексте оригинала.

Как видно из выше изложенного, несмотря на отдельные недочеты, структура английского речевого этикета в русских и узбекских переводах в целом сохранена.

Библиографический список

1. Артаев С.Н. Калмыцкий речевой этикет: лингвистический и социокультурный аспект: Автореф. дис. канд. филол. наук. – М., 2001. – 23 с.
2. Гольдин В.Е. Речь и этикет. – М.: “Просвещение”, 1983. – 182 с.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 156 с.
5. [www. Энциклопедия «Кругосвет» 2001-2009.ru](http://www.Энциклопедия«Кругосвет»2001-2009.ru)

Bibliography

1. Artayev, S.N. Kalmyk Speech Etiquette: Linguistic and Socio-Cultural Aspect: Synopsis of Diss. ... Candidate of Philology [Text]. – М., 2001. – 23 p.
2. Formanovskaya N.I. Speech Etiquette and Communication Culture [Text]. – М.: Higher School, 1989. – 156 p.
3. Goldin, V.E. Speech and Etiquette [Text]. – М.: “Education”, 1983. – 182 p.
4. Maslova, V.A. Linguoculturology [Text]. – М.: “Academy” Publishing Center, 2001. – 208 p.
5. [\[Electronic Resource\]. - “Round-the-World” Encyclopedia 2001-2009.ru](http://www.Энциклопедия«Кругосвет»2001-2009.ru)

УДК 81-112.2
ББК 81.2

Паташкова Елена Сергеевна

соискатель

кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Patashkova Elena Sergeyevna

Applicant for a Degree

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

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

shikarnaya23@mail.ru

Безличные предложения в синтаксической системе языка Impersonal Sentences in the Language Syntactical System

В статье рассматриваются различные точки зрения выдающихся ученых на проблему безличных предложений в синтаксической системе языка. Предпринята попытка классифицировать данные предложения на уровне синтаксиса русского языка.

The article deals with the outstanding scientists' different points of view on the problem of the impersonal sentences in the syntactical system of the language. It reveals an attempt to classify these sentences at the level of the Russian language syntax.

Ключевые слова: безличность, инфинитив, бессубъектность, безагентность, личные предложения.

Key words: impersonality, infinitive, subjectlessness, agentlessness, personal sentences.

Грамматическая структура предложения, как и всякая грамматическая категория, складывается на основе обобщенного характера человеческого мышления, отражающего объективную действительность. В грамматической форме главных членов предложения и их разновидностей, в характере их грамматического связи закрепляются наиболее существенные связи объективной действительности.

Особое место в типологии простого предложения отведено безличным предложениям. Вопрос о генезисе и природе безличных предложений заслужи-



вает пристального внимания. Данный тип предложений нуждается в объяснении не только с лингвистической, но и с логико-философской точки зрения.

Считается, что безличные предложения - это центральная, наиболее употребительная и самая пестрая по структуре и семантике разновидность односоставных предложений. В значительном количестве случаев специфика безличности создается не тем, что в предложении нельзя вставить подлежащее (часто синтаксическая позиция подлежащего сохраняется), а тем, что надо изобразить действие в отрыве от деятеля, как стихийный процесс, как состояние, а признак - в отрыве от его носителя, как состояние, как общую оценку предмета речи (мысли). По мнению В.В.Виноградова, безличные предложения «образуют сложную и пеструю гамму переходных типов от полной безличности до безличности мнимой или потенциальной» [1, с. 418].

В безличных предложениях «признак либо не предполагает отнесенности к субъекту, либо предполагает отнесенность к субъекту деагентивному и дезактивному» [2, с. 49].

Т.Б.Алисова отмечает нейтрализацию (дезконкретизацию) семантического субъекта» [3, с. 94]. В таких предложениях семантический субъект всегда оказывается в косвенном падеже: он деагентивен и дезактивен - под влиянием грамматической семантики предложения, или под влиянием синтаксического значения предложения (в отличие от его сигнификативного и денотативного значений) [4, с. 157].

В науке существует точка зрения, согласно которой безличные предложения представляют собой позднее образование, возникшее в результате преобразования личных двусоставных конструкций (Ф.Миклошич, И.Ягич, А.А.Потебня, Д.Н.Овсяннико-Куликовский, В.А.Богородицкий, Л.А.Булаховский, А.М.Пешковский и др.). Идея о безличных предложениях как позднейшем преобразовании личных была сформулирована Д.Н.Овсяннико-Куликовским и А.А.Потебней и впоследствии породила целый ряд исследова-

ний. «Безличные предложения возникли на почве подразумеваемости» [5, с. 330].

Диахроническому изучению безличных предложений посвящено много работ. Основными являются исследования А.А.Потебни, который считал, что главное в предложении - предикативность, носителем которой является сказуемое. Нормой и отправной моделью исторического развития языка признается двучленная конструкция, а безличное предложение, по мнению автора, представляет собой позднейшее видоизменение двучленной структуры.

Такой взгляд ученого во многом определил дальнейшие исследования односоставного предложения: оно либо не выделялось вообще в самостоятельный разряд, либо рассматривалось как результат устранения подлежащего, т.е. выводилось из двусоставной схемы предложения. Первое направление нашло отражение в трудах Ф.В.Ржиги, второе - в трудах Д.Н.Овсянико-Куликовского.

Ф.В.Ржига считал, что «...предложение состоит из трех основных членов: подлежащего, сказуемого и дополнения. Соединение двух основных слов через суждение создается двучленным предложением, а соединением трех слов - трехчленным предложением» [6, с. 54]. Положение о трехчленной структуре предложения находим сейчас у В.С.Юрченко, Н.Н.Арват, Г.А.Золотовой и др.

Д.Н.Овсянико-Куликовским были предприняты попытки установления критериев классификации безличных предложений. Положив в основу определения безличных конструкций отсутствие подлежащего, автор видит решение данного вопроса в установлении различных степеней бесподлежащности, определяемых чисто психологически. Он считает, что бессубъектное предложение может быть относительно-бессубъектным (*Говорят*) и абсолютно-бессубъектным (*Моросит*). При этом он пишет: «Сравнительно-историческое исследование бессубъектных предложений разных родов и оттенков приводит к выводу, что все они возникли в разное время из субъектных, что в современном русском языке процесс этот идет в том же направлении». Он считал, что в



каждом предложении есть подлежащее или же оно, по крайней мере, «мысленно ощущается» [7, с. 231].

Л.А.Булаховский, признавая, что в языке господствует в качестве стандартного типа предложение двусоставное, рассматривает безличные предложения как «особую, семантически и стилистически обусловленную (мотивированную) разновидность выявления двусоставного по своей основе акта мышления» в случае «неизвестности, обобщенности или второстепенности значения действующего лица» [8, с. 148].

Данная точка зрения подверглась критике со стороны А.А.Шахматова: «...безличные обороты не могут быть объяснены из личных, ибо если это формально возможно для оборотов в обозначениях явлений природы, то для других оборотов в безличную форму никак нельзя вывести из личной» [9, с. 427].

Безличные предложения некоторые исследователи характеризуют как отражающие характер первобытного мышления, когда производитель и действие воспринимались говорящим нерасчлененно, диффузно, другие связывают их возникновение с мифологическими верованиями, третьи выводят безличные конструкции из личных, обнаруживая указание на производящего действие или в ситуации, или во флексии третьего лица глагола (А.А.Потебня).

В науке не раз подчеркивалось, что определяющей особенностью грамматической семантики безличных предложений является значение стихийности, произвольности выражаемого действия или состояния. Выражаемый в них признак чаще всего является результатом действия неопределенной совокупности стихийных сил или объективных обстоятельств, поэтому самым употреблением модели безличное предложение подчеркивается, что признак этот не имеет прямой связи с каким-либо отдельным субъектом.

Таким образом, можно заключить, что подобные предложения представляют собой наследие той эпохи, когда первобытные люди, не имея представления ни о законах внешнего мира, ни о строении своего тела, чувствовали себя совершенно беспомощным в борьбе с природными стихиями и болезнями.

Согласно А.Е.Выгорбиной, безличные предложения - это «не осколки, не следы первобытного мышления примитивного, а продукт высокоразвитой языковой системы с расчлененным выражением деятеля и действия, что отражается в самом грамматическом факте лица глагола» [10, с. 59].

В современной научной литературе безличные предложения понимаются по-разному: как результат трансформации личных предложений (Р.Ружичка), как результат редукции субъекта в инвариантной структуре предложения (В.С.Юрченко), как результат преобразования личных предложений в связи со своеобразной редукцией подлежащего (И.П.Распопов).

Большую роль в описании безличных конструкций сыграла трансформационная грамматика. По ее мнению, «единство безличных предложений исчезает: они входят по своей структуре в разные типы небезличных предложений и относятся к разным главам порождающей грамматики. Область непрямых безличных ядерных предложений ограничивается классом слов категории состояния, не входящих в парадигму прилагательных» (Р.Ружичка).

Значительный вклад в изучение безличных предложений внесли работы Е.М.Галкиной-Федорук. Среди причин появления этих предложений она выделяет: 1) мифологическое мышление, когда люди не называли деятеля, 2) нечеткое выделение деятеля, 3) незнание причины действия, 4) отсутствие потребности в назывании деятеля [11].

Мы, вслед за автором, разработали следующую классификацию безличных предложений в современном русском языке.

1. Предложения, выражающие интеллектуальное восприятие действительности (состояния природы и среды, физическое состояние живого мира, психологическо-эмоциональное состояние человека). Семантика этих предложений обуславливает и их строение. В них выражается состояние, а не деятельность субъекта, они не связаны с деятелем, поэтому в них нет подлежащего, а есть только сказуемое. Сказуемое же в русском языке выражается не только формами глагола, но и другими частями речи: невозвратные глаголы в 3-м лице



настоящего, будущего и прошедшего времени (*дует, рассветает, надуло*); возвратные глаголы (*мерещится, разненастилось*); глагол бытия и родительный падеж существительного (*не хватает света, хватает на всех хлеба*); краткая форма страдательных причастий (*сказано - сделано*); связка и слово категории состояния (*и скучно, было тревожно и боязно*); существительное с зависимым инфинитивом (*стыд сказать, грех молчать*). Например: *Тем жилось неплохо: у них были большие светлые дома с уютной обстановкой...* (Жуков); *Мне было стыдно в этом признаться, и я терпел до последней возможности* (Жуков); *У него было что-то неладно с ногой, и все звали его хромой Прошка* (Жуков); *Настал момент, и Казаков доложил, что артиллерии у нас не хватает даже для борьбы с теми силами, которые враг уже бросил в сражение* (Рокоссовский).

2. Безличные предложения, выражающие волю человека или его стремления, желания и несущие функцию воздействия на других людей. В этом типе безличных предложений сказуемое может выражаться: безличный глагол и инфинитив (*следовало сказать, надлежит написать*); слова категории состояния на -о с инфинитивом (*нужно идти, необходимо работать*); существительное с зависимым инфинитивом (*пора идти, время наступать*); инфинитив с интонацией должествования, императивности, желания, необходимости. Например: *Этих можно и нужно выругать перед строем, пригрозить от править к комиссару полка* (Жуков); *Нужно было перестраивать старые рода войск, создавать новые войсковые соединения...* (Жуков); *Сражение у Бородино, данное Кутузовым, явилось пробой: не пора ли нанести врагу решительный удар?* (Рокоссовский).

Безличные предложения отличаются необычным спектром семантико-стилистических возможностей, о чем свидетельствуют яркие примеры из художественной литературы. Так, например, с помощью безличных конструкций возможно описать такие состояния, которые характеризуются неосознанностью, немотивированностью (ср.: *ранил – осознанное; Его ранило во время бом-*

бового удара на переправе, где он, спасая людей, наводил порядок (Рокоссовский) – неосознанное).

3. Безличные предложения, выражающие физические и атмосферно-метеорологические явления природы немногочисленны в русском языке. Это объясняется тем, что в русском языке нет добротного лексического обозначения отдельных моментов времени дня: *светает, меркнет* и др. Соответствующая группа глаголов вообще непродуктивна в русском языке.

Сюда же можно отнести немногочисленные безличные предложения, в которых говорится об атмосферно-метеорологических явлениях, например: *дойдет, снежит, крапает, парит, моросит*.

Как известно, в древности все явления природы приписывались деятельности определенных божеств. Если выраженное в приведенных предложениях значение сейчас мы определяем как состояние природы, то в древнейший период это воспринималось как конкретное действие определенного субъекта, ср.: *Господь дождит на нивы; Узвездил Творец небо* (В.И.Даль). Субъекты этих предложений «были не только предметом грамматической апперцепции, но и глубокой религиозной веры» (Д.Н.Овсяннико-Куликовский). Внутренней формой названных предложений является конструкции с провиденциальным субъектом. Об этих конструкциях можно сказать словами А.А.Потебни: «мы видим сейчас явления там, где древние - субстанцию» [12, с. 14].

4. Также немногочисленна группа безличных предложений, выражающих психо-физическое состояние живого существа. К этой группе безличных предложений относятся такие, в которых безличные глаголы выражают состояние, возникающее в результате действия какой-то неизвестной причины. Например: *тошнит – Сказал, и тошнило меня* (Салтыков-Щедрин), *болит* и производные с приставками; *знобит, накупит, пучит, сводит* и др. Иногда эти глаголы употребляются с предметным субъектом: *Что у кого болит, тот о том и говорит* (Даль). В литературном языке глаголы подобного типа употребляются по большей части безлично: *Как молотком стучит в ушах упреком, и все тош-*



нит, и голова кружится (Пушкин). При этих глаголах часто указывается место действия, что способствует переходу глагола в безличный.

5. Особой по значению группой безличных предложений является группа, выражающая модальное значение должествования. Например: *Тот успел передать, что корпус переходит в подчинение 5-й армии и нам следует сосредоточиться в районе Клевань, Олыка.* (Рокоссовский); *Более конкретные указания мне следовало получить у командующего фронтом* (Рокоссовский); *Должно, дать нам инициативу на весну и лето* (Рокоссовский).

Наряду с указанными выше собственно-безличными глаголами, которые не могут иметь форм 1-го и 2-го лица, в тех же разрядах безличных предложений очень часто встречаются и личные глаголы в безличном употреблении, например: *Ветер воет в трубе* – предложение личное, подлежащее. *В трубе воет* – предложение стало безличным, хотя лексическое значение глагола осталось неизменным.

6. Очень богата группа глаголов личных, но способных образовывать безличные конструкции, в которых выражаются состояния или процессы окружающей природы и среды, или проявления какой-то стихийной силы, неназванной и часто неизвестной. Безличность в этих глаголах еще не закрепились вполне как морфологическая черта, но она активно распространяется в современном языке, охватывая все больший круг глаголов. Различия в смысловых оттенках и в способе проявления состояния или действия какой-то ненадеванной стихийной силы зависят от переходности и непереходности глагола. Например: *Их обоих тяжело ранило, а меня выбросило из седла взрывной волной* (Жуков); *Я посмотрел на наркома, и у меня отлегло на сердце* (Жуков).

7. Есть в русском языке очень небольшая группа безличных глаголов, выражающих действие какой-то силы, с понятием рока, судьбы. Сюда же можно отнести безличные конструкции, выражающие непредвиденную случайность. Такие глаголы единичны, а сами предложения мало употребительны, непродуктивны: *водит, носит, манит, приспичит* и др. Некоторые из этих глаголов ис-

чезают из русского языка. Сюда же примыкают предложения грамматически-личные, но логически безличные, например: *Прожив покойно до 62 лет, нелегкое надоумило ее собраться замуж* (Радищев). Отсюда возникло предложение безличное: *Надоумило меня сходить к нему*. Эта группа отличается от предыдущей тем, что там действовала просто неизвестная сила, а здесь - мифическая, непознаваемая, таинственная. Например: *Я держал банк, мне везло* (Жуков).

8. Более продуктивной группой безличных предложений являются предложения, которые выражают действие внутренней импульсивной силы в организме человека или другого какого-нибудь живого существа. Но сила эта не названа, хотя она действует и причиняет те или иные физические ощущения. В безличном употреблении эти глаголы изменяют свое значение. В них мыслится проявление активной деятельности без деятеля, например: *стучит, рябит, кипит* и др. часто одни и те же глаголы выражают и действия какой-то силы в природе, например: *нестерпимо жгло в июльский полдень*, и действия неизвестной силы в организме человека: *жжет во рту*. Нередко безличные предложения этого типа осложнены указанием причины действия. Обычно эта причина выражена Р.п. с предлогом *от*: *От радости в зобу дыханье сперло* (Крылов).

Безличные предложения, выражающие действие неизвестной силы, нередко относятся и к психической сфере человека. Те же самые глаголы, которыми выражалось физическое состояние, в переносном значении выражают состояние психики человека. Например: *Дух захватывало в груди* (Григорович) – о физическом состоянии рыбаков при холоде и сырости; иное значение у того же безличного выражения в таком тексте: *Спой нам лучше что-нибудь родное, национальное, такое, чтобы захватывало, знаешь, прямо за сердце, дух захватывало* (Аксаков И.). Глаголов, способных передать психическое состояние, очень немного: *тянет, подмывает, влечет, клонит, манит* и др., например: *Так за сердце и хватает* (Островский); *Меня влекло на Волгу, к музыке, трудовой жизни* (Горький).



9. В русском языке имеется также большой пласт безличных предложений, выражающих действие также неизвестной, непознанной силы, осуществляемое посредством орудия. Они образуются из личных глаголов, употребляемых безлично в сочетании с творительным падежом орудия. Действующее лицо в таких предложениях устранено, но обозначено орудие, которым действует какой-то неизвестный деятель. Вместо *гром убил человека* говорят: *громом убило человека* и т.п. Значения этих предложений разнообразны: действия стихийной силы посредством орудия; внутреннее психо-физическое ощущение, возникающее под влиянием действия какого-либо объекта на орган восприятия. В русском языке такие предложения постоянно растут. В современном русском языке эти предложения выражают только орудие, способ или причину явления, умалчивая о действователе. В настоящее время эти конструкции настолько продуктивны, что начинают конкурировать с личными оборотами и даже вытеснять их.

То есть, во всех случаях, когда выбор падает на безличные конструкции при наличии синонимичных личных, он объясняется необходимостью по тем или иным причинам устранить из речи обозначение производителя действия и носителя признака.

В целом, можно констатировать, что количество безличных предложений растет не только в связи с все более развивающимися и уточняющимися формами мышления, с расширением средств изобразительности, но и в связи различными грамматическими процессами, которые в конечном итоге обусловлены также осложнением содержания речи.

Библиографический список

1. Виноградов, В.В. Русский язык. М.: Высш. школа, 1972. - 614 с.
2. Кокорина, С.И. К вопросу о семантическом субъекте // Вопросы русского языкознания. М., 1979. Вып. 2. - С. 78-92.
3. Алисова, Т.Б. Опыт семантико-грамматической классификации простых предложений // Вопросы языкознания. - 1970, № 2. - С.91-98.
4. Апресян, Ю.Д. Лексическая семантика. М.: Наука, 1974. - 366 с.
5. Потебня, А.А. Из записок по русской грамматике. М.: Просвещение, 1968.- Т.III. - 551 с.

6. Ржига, Ф.В. О простом предложении в русском языке. Варшава, 1986. - 56 с.
7. Овсяннико-Куликовский, Д.Н. Синтаксис русского языка. Спб., 1912. - 312с.
8. Булаховский, Л.А. Избранные работы по общему языкознанию. М., 1956.- 342 с.
9. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка. Л., 1941. - 620 с.
10. Выгорбина, А.Я. Предложения со сказуемым выраженным "собственно-безличным" глаголом // Филол. науки. - 1960, № 2. - С. 57-64.
11. Галкина-Федорук, Е.М. Безличные предложения в современном русском языке. М., 1958. - 332 с.
12. Седельников, Е.А. Определенность и неопределенность субъекта в простых предложениях древнерусского языка старшей поры // Исследования по истории и диалектологии русского языка. Алма-Ата, 1990.-С. 11-20.

Bibliography

1. Alisova, T.B. The Experience of Semantic-and-Grammatical Classification of Simple Sentences // Questions of Linguistics. – 1970. - № 2. - P.91-98.
2. Apresyan, Yu.D. Lexical Semantics. - M.: Nauka, 1974. - 366 p.
3. Bulakhovsky, N.A. Selected Works on General Linguistics. - M., 1956. - 342 p.
4. Galkina-Fedoruk, E.M. Impersonal Sentences in Modern Russian. - M., 1958. - 332 p.
5. Kokorina, S.I Syntax of the Russian Language. – Moscow: Editorial URSS, 2001. – 624 p.
6. Ovsyaniko-Kulikovsky, D.N. Syntax of the Russian Language. – SPb., 1912. – 312 p.
7. Potebnya, A.A. From the Notes on the Russian Grammar. - M.: Prosveshchenie, 1968.- V.III. - 551 p.
8. Rzhiga, F.V. About Simple Sentences in the Russian Language. – Warsaw, 1986. - 56 p.
9. Sedelnikov, E.A. Definiteness and Indefiniteness of Subjects in Simple Sentences in the Ancient Russian of High Time // Research on History and dialectology of the Russian Language. - Alma-Ata, 1990. - P. 11-20.
10. Shakhmatov, A.A. Syntax of the Russian Language. – L., 1941. - 620 p.
11. Vinogradov, V. V. The Russian Language. – Moscow: Higher School, 1972. – 720 p.
12. Vygorbina, A.Ya. Sentences with the Predicate Expressed by “Self-Impersonal” Verbs // Philological Sciences. - 1960, № 2. - P. 57-64.



УДК 81'33+808.5

ББК Ш1.81-3

Пичуева Анна Васильевна

аспирант

кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации

Сургутский государственный университет

г. Сургут

Pichueva Anna Vasilievna

Post-graduate

Chair of Linguistics and Cross-Cultural Communication

Surgut State University

Surgut

coldplace@bk.ru

**Интонационные средства выражения агрессии в англоязычном
вербальном конфликте (на материале британского телесериала *Skins*)
Intonation As a Means of Expressing Aggression in the English-Language Ver-
bal Conflict (As Exemplified in the British TV Series *Skins*)**

В статье анализируются основные элементы английской интонации (движения тона, паузация, утрирование фонетических признаков звуков, темп речи и др.) и их роль в выражении агрессивных намерений оппонентов в конфликтном диалоге. Исследование проводится на материале британского молодежного телесериала *Skins*.

The article analyses basic elements of the English intonation (tone movements, pauses, exaggeration of phonetic features of sounds, speech tempo, etc.) and their role in expressing aggressive intentions of the opponents in a conflict dialogue. The research is done on the example of the British teen drama series *Skins*.

Ключевые слова: интонация, вербальная агрессия, речевой конфликт.

Key words: intonation, verbal aggression, verbal conflict.

С точки зрения фонетики для выражения вербальной агрессии имеет значение, в первую очередь, такое фонетическое явление, как интонация. Интонация – это одно из важнейших средств коммуникации, что определило интерес со стороны исследователей к её изучению. Большой вклад в исследование интонации внесли работы В. А. Артемова, Е. А. Брызгуновой, Л.А. Кантера, В.В. Потапова, Р. К. Потаповой, Н.Д. Светозаровой, И. Г. Торсуевой, Л. К. Цеплитиса, W. S. Allen, D. L. Bolinger, D. Crystal, J. L. Flanagan, Gimson, M. Halliday, J. Pierrehumbert и др. В лингвистической науке нет единого мнения, что понимать под этим термином и какие компоненты

включает это явление. Такие лингвисты, как Д. Джоунз [9], Л.В. Щерба [5], Ж. Марузо [6], Р. Ладо, Ч. Фриз [8], Дж. Браун [6] выделяют в качестве компонентов интонации ограниченный набор элементов, таких как изменение высоты основного тона и фразовое ударение или ритм. Другие исследователи выделяют в интонации большее количество элементов: тембр, мелодию, паузацию, изменение регистра, силу голоса, темп (Ахманова [1]; Шахматов [4]; Зиндер [2]). В нашем исследовании мы рассматриваем такие явления, как звуковые заполнители пауз, темп речи и громкость голоса в качестве паралингвистических средств, таким образом, интонация будет рассматриваться нами в ее более узком понимании.

Можно выделить такие основные типы интонационных групп с точки зрения фразового ударения, как восходящая, нисходящая, восходяще-нисходящая, нисходяще-восходящая, неизменная шкалы. Для обозначения движения тона в интонационных группах мы будем использовать следующие обозначения:

- предъядерные тоны (высота регистра, с которой произносятся предшествующие интонационному центру слоги): низкий ↓, высокий ↑;

- ядерные тоны: высокий нисходящий ` (падение голоса с верхней регистровой границы до нижней), средний нисходящий ` (падение голоса от среднего уровня диапазона до нижней регистровой границы), низкий нисходящий ` (падение в границах низкого регистра), высокий восходящий ´ (подъем голоса с нижней или средней регистровой позиции до верхней), низкий восходящий , (подъем голоса от нижней регистровой границы до среднего уровня диапазона), нисходяще-восходящий ˇ (снижение, а затем подъем голоса), восходяще-нисходящий ^ (подъем, а затем снижение голоса), неизменный, или ровный, тон в среднем диапазоне =, второстепенное ударение ', усиленное логическое ударение ' ', короткая пауза |, пауза большей долготы ||.

В английском языке в нейтральном предложении фразовое ударение падает, как правило, на рематическую часть в конце предложения. Если же



фразовое ударение занимает неожиданное для слушателя положение, то имеет место отклонение от нейтрального типа высказывания. Безусловно, оценочные значения, заложенные в интонационной единице, необходимо интерпретировать в контексте как ситуации, так и личности говорящего. Интонация, которая воспринимается как вежливая в одних обстоятельствах, может оказаться оскорбительной или снисходительной, когда используется другим говорящим или в других обстоятельствах.

Как правило, в английском нейтральном предложении наблюдается чередование ударных и безударных слогов, что создает ритмический рисунок высказывания. В потоке речи слова могут терять или, наоборот, приобретать дополнительные ударения. Дополнительные ударения усиливают эмоциональность высказывания и часто падают на те слова, которыми говорящий подчеркивает свое негативное отношение в оппоненту или предмету конфликта. В следующем примере девушка-подросток (2) в споре со своим братом (1) подчеркивает свое возмущение, дополнительно акцентируя грубые выражения:

(1) ↓*This is big* , *brother business*. | ↑*Ya know what I'm 'sayin'?* ||

(2) ↓*I think I* , *do*, *Ace*. || ↓*And what I'm saying is 'shut the 'fuck 'up.*
| '*OK?!* || [10, сезон 1, серия 3]

В последующей беседе с отцом девушка используют тот же прием, чтобы пожаловаться на своих братьев:

↑*I can't 'practise because my 'fucking brothers are ' banging out 'dumb 'hip-hop everywhere.* || [10, 1 сезон, 3 серия]

В устной речи и, особенно, когда требуется эмфатическое усиление высказывания, используется такой прием, как уплотнение акцента, то есть ударение всех слогов в слове или в нескольких следующих друг за другом словах. Это замедляет темп речи, так как говорящий вынужден делать микропаузы между ударными слогами. Высота тона на акцентируемых слогах остается неизменной. В конфликтной коммуникации данный прием

используется для выражения недовольства, возмущения, с целью оскорбить, спровоцировать оппонента. Так, в следующем примере девушки-подростки на улице с явно агрессивными намерениями обвиняют случайно встреченного ими подростка в неуважительном к ним отношении:

ˈYou | ˈgave | ˈme | ,cheek. | [10, сезон 1, серия 5]

Возмущение может сочетаться с категоричным утверждением, настойчивым требованием или нежеланием выполнять требование или приказ. Так, в следующем примере отец возмущен плохой успеваемостью сына и желает его наказать:

ˈDrama. | ˈHome. | ˈCoursework. | ˈFucking per ˈfection | [10, сезон 1, серия 5]

Данная интонационная конструкция в сочетании с низким нисходящим ядерным тоном может также выражать категоричный императив:

,Liv, | ,dress | ,off | ,now. | [10, сезон 5, серия 3]

В английской экспрессивной речи высота тона играет очень важную роль. Высказывание, построенное с большим количеством нисходящих тонов, может звучать агрессивно. Низкий тон в предъядерной части и низкий нисходящий ядерный тон может использоваться для выражения угрозы. В следующем примере мы видим описанный ранее прием уплотнения акцента, выражающий крайнее возмущение, недовольство оппонента, в сочетании с нисходящими тонами, выражающими угрозу:

,Shut up. || ↓My as ,sociate, ||, William, | ,here, ||he's been following you. || ↓I 'mean, | let's face it. || ↓You owe me a 'lorra, 'lorra ,money. || ↓It's the ,principle, | ,isn't it? ||,Isn't it? ||↓I give you ˈspliff || on easy ˈcredit || and you 'don't ,pay me. || In fact, you ↑actively || ˈdon't || ˈpay || ˈme! ||↓So ^now, || 'now we're down to ,consequences. || [10, сезон 1, серия 3]

Данная интонационная конструкция может также использоваться для выражения резкого императива. Низкий нисходящий тон придает таким приказам оттенок угрозы, демонстрируют серьезность намерений говорящего. В следующем примере отец использует данный прием, чтобы резко сменить



неприятную ему тему в конфликтном диалоге с дочерью и таким образом прекратить разговор:

↓*Don't be coming in my ,places, girl.* || ↓*Your room is a ,tip.* || ,*Tidy it!* || [10, сезон 1, серия 3]

Обороняющаяся сторона в конфронтационной беседе также может построить реплику с использованием низкого нисходящего тона, в таком случае высказывание будет выражать нежелание идти на открытую конфронтацию. Такое может происходить, например, если нападающая и обороняющаяся стороны находятся в неравном положении (сильный-слабый, родитель-ребенок и т.п.). Так, в следующем примере подросток (2), которому угрожает компания агрессивно настроенных девушек (1), во избежание конфликта, грозящего перейти от вербального к физическому, пытается сгладить его, строя свои реплики с использованием низкого нисходящего тона:

(1) ↑*Sorry don't `work.* || *You gave her ^cheek.* ||

(2) 'Did I? || ↓ *I'm pretty sure I ,didn't.* || ↓ *My = mate...* || = *she gave you ...* || ,*cheek.* || [10, сезон 1, серия 5]

В следующем примере разговор происходит между подростком (1) и взрослым мужчиной (2), но подросток находится в положении сильного, т.к. объект его насмешек ограничен в движениях и не может перейти к физическим действиям. Интонацией мужчина подчеркивает, что не желает вступать в разговор:

(1) (смеется) *Fucking `hell!* | *Look who it `is!* || *Say ,cheese!* ||

(2) ↑*What the 'fuck are you ,doing here?* ||

(1) *We're ,visiting, Johnny.* | 'Look at =you! ||

(2) ,*Fuck off.* || *I'm ,busy.* || [10, сезон 3, серия 2]

Данная интонационная структура в высказывании обороняющегося может выражать стремление быстрее выйти из конфликта, зачастую не признав при этом своей неправоты или превосходства оппонента. В следующем примере девушка (2) пытается отделаться от агрессивно настроенной противницы (1),

подчеркивая свою незаинтересованность в конфликте низким нисходящим тоном:

(1) ↑*All right, ^daarlin!* || ↑*Ad a bad = night?* ||

(2) *Piss off.* || [10, сезон 1, серия 5]

В следующем примере подросток (1), устав от наставлений отца (2), не выдерживает и высказывает оскорбление в его адрес, при этом низкий тон и неэмоциональный голос, контрастируя с экспрессивной интонацией в высказывании отца, демонстрирует его нежелание продолжать разговор:

(1) ↑*Dad, you're = such a...* ||

(2) *Such a , what? | Such a... |↑Such a = what? | ↑Such a fucking = what? | ↑Such a 'fucking ,what?! ||*

(1) *Dildo.* || [10, сезон 1, серия 5]

Демонстративная незаинтересованность говорящего, подчеркнутая низким нисходящим тоном, может также стать причиной начала конфликта, как в следующем примере, фрагменте конфликтного диалога между двумя подростками (1,2):

(1) *Come on, | we'll 'go somewhere ,else. || 'Somewhere with \women. ||*

(2) *Nah. || ↓I ain't going ,anywhere. ||*

(1) ↑*Why the fuck ^not?* ||

(2) ↓*I'm ,tired. || ↓I'm going ,home, | all ,right?* ||

(1) ↑*It's two =o'clock | ↑What the fuck are you `talking about, | ↓you're , "tired"?*||

(2) ↓*I'm tired of ,you, mate. ||* [10, сезон 3, серия 3]

Низкий нисходящий тон может использоваться также в экскламативах (под которыми мы понимаем предложения, начинающиеся с вопросительного слова и не содержащего глагол), которые в агрессивной коммуникации, как правило, выражают иронию или сарказм:

Mm, | ↓how ,valiant of you ||

Oh! | ↓What a ,relief, man! || ↓Thank ,goodness! || [10, сезон 5, серия 3]



В отличие от низкого нисходящего тона, высокий тон в предъядерной части и высокий нисходящий тон в ядерной части интонационной группы свидетельствуют о гораздо большем эмоциональном накале высказывания. Если этот тон используется в повелительном предложении, такой императив произносится не только с целью категорично высказать свои требования, добиться от оппонента каких-либо действий, но и чтобы выразить негативное отношения к нему, унижить, оскорбить его. Так, в следующем примере женщина требует, чтобы ее муж убрал из дома мешающие ей вещи. И без того повышенная агрессивность ее высказывания, построенного с многократным повтором обценного выражения, усиливается интонационными средствами:

↑*Get these 'fucking | 'fucking | 'fuckers... || out of 'my || 'fucking || 'house! ||*
[10, сезон 1, серия 6]

Данная интонационная структура также характерна и для кратких императивов, типа: ↑*Shut 'up!* [10, сезон 1, серия 3], ↑*Fuck 'off!* [10, сезон 1, серия 5] и т.п.

Высокий нисходящий тон может придавать силу восклицания отдельным словам, в особенности существительным или прилагательным – в конфликтных диалогах они, как правило, выражают негативную эмоциональную оценку и представляют собой речевые акты оскорбления:

↑*You 'fucking 'bastards! | I'll 'get you! | You 'bastards! | You 'bastards! |* [10, сезон 1, серия 3]

↑*You 'stupid, | 'stupid man. |* [10, сезон 1, серия 5]

↑*You 'fucking 'prick. |* [10, сезон 1, серия 6]

↑ *Oh, you 'absolute 'bitch! | (27) |* [10, сезон 1, серия 7]

'*Bollocks!* | [10, сезон 1, серия 5]

The dis 'grace! | [10, сезон 2, серия 2]

'*Tosser!* | (82) | [10, сезон 3, серия 3]

Некоторые виды ядерных тонов, такие как высокий нисходящий, высокий восходящий, нисходяще-восходящий, восходяще-нисходящий тоны в английском языке используются в основном в экспрессивной коммуникации. В агрессивном диалоге они выражают:

1) крайнюю степень раздражения, возмущения. Так, в следующем примере мужчина обвиняет жену в недостаточном участии в воспитании сына:

'Look at you, | the Virgin 'Mary | with your 'fucking little ^looks |and ^sneers. |But ,that's you, | ,isn't it. | Never ^saying |^anything. | Leaving it to 'me to deal with 'Captain 'fucking Ca'lamity up ^there. | Never backing me ^up. | [10, сезон 1, серия 5]

В следующем примере подросток (1) возмущен выпадами друга (2) в адрес его нетрадиционной сексуальной ориентации:

(1) *Well, ↑ 'have you ever 'tried being with a 'man? |*

(2) *, No! | Don't be ^sick. |*

(1) *↓You calling me ^sick? | [10, сезон 1, серия 6]*

2) Названные выше экспрессивные тоны могут выражать насмешку, как в следующем примере, где девушка обливает приятеля водой, а потом высмеивает его, подчеркивая притворное сочувствие интонационно:

^ Wow, Tony. | 'Bummer. | It looks like you ^pissed yourself. | [10, сезон 1, серия 2]

В следующем примере подросток насмехается над подругой, приревновавшей его к другой девушке, предлагая ей игрушку в качестве утешения:

↑Fluffy 'teddy bear? | [10, сезон 1, серия 5]

3) Нисходяще-восходящий тон эмфатирует оскорбительное обращение к оппоненту:

↑Who's `stopping `you, | ^mootbag? | [10, сезон 1, серия 3]

↑Don't be calling our sister no `waste gash, | ^nigga. | [10, сезон 1, серия 3]

Помимо изменений высоты тона в пределах интонационной группы, еще одним из важных экспрессивных интонационных средств является высота тона



всей интонационной группы по сравнению с другими интонационными группами в данном высказывании. А. Краттенден [7, С.290] использует термин паратон (paratone) для обозначения этого фонетического явления. В агрессивной коммуникации утрированно высокий или утрированно низкий паратон часто используется для цитирования ранее произнесенных высказываний, принадлежащих лицу, на которое направлена вербальная агрессия. Произнесение цитаты с подражанием в утрированной манере говорения цитируемого лица выражает насмешку. Как правило, при этом используется утрированно высокий тон, как в следующем примере, в котором подросток (1) высмеивает своих друзей (2), над которыми он подшутил (цитата выделена **жирным** шрифтом):

(1) *I was just trying to freak you out.*

(2) *Why?*

(1) *Cos I thought it'd be funny! And it totally was! ↑ "Ooh, turn off the lights!*

Ooh, we're gonna die!" [10, сезон 3, серия 8]

Если же цитата произносится девушкой с целью поддразнить парня, она может, напротив, использовать утрированно низкий тон, повторяя его слова, как в следующем примере, где девушка (1) передразнивает своего брата (2):

(2) *It's just...Fucking hell... You know?*

(1) ↓ *It's just, like, erm... Fucking hell, you know?* [10, сезон 3, серия 5]

Кроме интонации, в конфликтной коммуникации значение имеют характеристики, с которыми произносятся отдельные звуки или слова (долгота звуков, акцентуирование, утрирование фонетических признаков).

Растягивание гласных звуков в английской речи может служить средством выражения презрения, провокации собеседника на агрессивные действия, для выражения удивления, презрения, возмущения:

All right, daarlin!' Ad a bad ni-aight? [10, сезон 1, серия 5]

Растяжение звуков, наряду с изменением высоты тона, является эффективным средством выражения агрессивных намерений. Утрирование

согласных звуков в английской агрессивной коммуникации часто используется для выражения злости, возмущения, раздражения:

You fucking ssick... [10, сезон 1, серия 5]

FFucker. [10, сезон 1, серия 1]

Who's stopping you, mmootbag? [10, сезон 1, серия 3]

Leaving it to me to deal with Captain ffucking Calamity up there. [10, сезон 1, серия 5]

На определенном этапе агрессивного диалога оппоненты могут перейти на крик, в этом случае интонацию проследить уже практически невозможно.

Темп речи во многом зависит от индивидуальных физиологических и психологических особенностей говорящих. Однако темп речи также может выполнять экспрессивную функцию в высказывании. В связи с тем, что в агрессивном диалоге речь лиц, вступающих в конфронтацию, изобилует перебиваниями, говорящие стараются строить свои высказывания как можно короче и произносить их ускоренным темпом и повышенным тоном.

Таким образом, можно выделить следующие фонетические средства, характерные для агрессивной коммуникации в английском языке: утрирование фонетических признаков звуков, уплотнение акцента в сочетании с замедлением темпа речи, неожиданные изменения высоты тона, различные отклонения от нейтрального тона – низкий или высокий тона, активное использование таких ядерных тонов, как восходяще-нисходящий и нисходяще-восходящий.

Библиографический список

1. Ахманова, О.С. Фонология [Текст]/ О.С. Ахманова. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1954. – 52с.
2. Зиндер, Л.Р. Общая фонетика [Текст]/ Л.Р. Зиндер. - Учеб. пособие.— 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Высш. школа, 1979. — 312с.
3. Марузо, Ж. Словарь лингвистических терминов [Текст] / Ж. Марузо; Пер. с фр. Н. Д. Андреева; Под ред. А.А. Реформатского. - М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – 436с.



4. Шахматов, А.А. Синтаксис русского языка [Текст]/ А.А. Шахматов; Под ред. Е.С. Истриной. – Изд. 2-е. – Л.: Гос. уч.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1941. – 620с.
5. Щерба, Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т.1 [Текст]/ Л.В. Щерба. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – 178с.
6. Brown, G. Listening to spoken English [Text]/ G. Brown. – Essex: Longman Group, 2001. – 178p.
7. Cruttenden, A. Gimson's Pronunciation of English [Text]/ A. Cruttenden. – USA: Oxford University Press, 2008. – 384p.
8. Fries, C.C., Lado, R. English Pattern Practices: Establishing the Patterns as Habits [Text]/ C.C. Fries, R. Lado. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1958. – 338p.
9. Jones, D. An Outline of English Phonetics [Text]/ D. Jones. – Heffer: Cambridge, 1956. – 15p.
10. Skins [Видеозапись]: телевизионный сериал / авт. идеи В. Elsley, J. Brittain. – DVD. – London: BBC Video, 2012. – 35 ч. 16 мин. – фильм снят в 2007-2012 г. студией “Company Pictures”.

Bibliography

1. Akhmanova, O.S. Phonology [Text] / O.S. Ахманова. – Moscow: Moscow State University. – 1954. – 52p.
2. Brown, G. Listening to Spoken English [Text] / G. Brown. – Essex: Longman Group, 2001. – 178 p.
3. Cruttenden, A. Gimson's Pronunciation of English [Text] / A. Cruttenden. – USA: Oxford University Press, 2008. – 384 p.
4. Fries, C.C., Lado, R. English Pattern Practices: Establishing the Patterns as Habits [Text] / C.C. Fries, R. Lado. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1958. – 338 p.
5. Jones, D. An Outline of English Phonetics [Text] / D. Jones. – Heffer: Cambridge, 1956. – 15 p.
6. Marouzeau, J. Dictionary of Linguistic Terms [Text]/ J. Marouzeau; Transl. from French by N.D. Andreyev; Edited by A.A. Reformatsky. – Moscow: Foreign Literature Publishing, 1960. – 436 p.
7. Shakhmatov, A.A. Syntax of the Russian Language. [Text] / A.A. Shakhmatov; Edited by E.S. Istrina. – 2nd Edition. – Leningrad: State Educational Publishing of Narkompros, 1941. – 620 p.
8. Shcherba, L.V. Selected Works on Linguistics and Phonetics: V.1 [Text] / L.V. Shcherba – Leningrad: Leningrad State University, 1958. – 178 p.
9. Skins [Videorecording]: Television Series / Authors B. Elsley, J. Brittain. – DVD. – London: BBC Video, 2012. – 35h. 16min. – Filmed in 2007-2012 on “Company Pictures” studio.
10. Zinder, L.R. General Phonetics [Text]/ L.R. Zinder.— 2nd Edition, Revised. — Moscow: Vysshaya Shkola, 1979. — 312 p.

УДК 52.4
ББК 691.04

Чепасова Антонина Михайловна

доктор филологических наук,
профессор

Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Chepasova Antonina Mikhailovna

Doctor of Philology,
Professor

Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
uzdova@74.ru

Изъявительное наклонение и настоящее время процессуальных единиц русского языка

Indicative Mood and Present Tense of Procedural Units of the Russian Lan- guage

В статье высказывается новый взгляд на способы выражения изъявительного наклонения, выясняется его общее и частные значения, вскрывается связь времени и модальных значений форм двух грамматических категорий. Материал статьи представляет собой извлечение из рукописи монографии «Изъявительное наклонение и грамматическое время процессуальных единиц русского языка».

The article presents a new view on the ways of expressing the Indicative mood; its general and particular meanings are found out; the connection between the tense and modal meanings of forms of two grammatical categories is revealed. The material of this article presents the extract from the manuscript of the monograph «The Indicative Mood and Grammatical Tense of Procedural Units of the Russian Language».

Ключевые слова: изъявительное наклонение, настоящее время, общее и частные значения грамматических категорий, модальность.

Key words: indicative mood, present tense, general and particular meanings of grammatical categories, modality.

Категория наклонения глагола в русской грамматике до сих пор нельзя считать полностью изученной, потому что в целом она не рассматривается как совокупность форм и совокупность закрепленных за формами общих и частных значений. Точности ради следует сказать, что из признаваемых трех форм две, повелительное и условное, рассматриваются с формальной и содержательной стороны, третьей же форме, изъявительному наклонению, принято отказывать в



своих средствах выражения и значения. Здесь трудно и не нужно перечислять названия трудов, в которых отрицаются формальные и содержательные свойства изъявительного наклонения, потому что это общие типичные места в грамматике. Целесообразнее обозначить причины существования такого взгляда на категориальную форму. Здесь видны несколько причин бытующего в науке положения. Первой из них, на мой взгляд, является подход к предложению как к единице языка, как к средству формирования, выражения и сообщения мысли; второй причиной считаю долгое игнорирование данных психологии и психолингвистики о внутренней речи. И, наконец, еще одна, на первый взгляд неожиданная, причина – неразработанность проблем, связанных с содержательностью интонации.

Следствием действия первой причины явилась и до сих пор остается традиция рассматривать предложение только с точки зрения его синтаксического строения, типов синтаксических связей между его элементами; с содержательной точки зрения был принят и теперь остается принцип интересоваться в каждом отдельном предложении логическим содержанием, выраженным данной структурной схемой. Недаром в 50-х годах XX века очень остро стоял вопрос о необходимости разграничения суждения и предложения, о недопустимости их смешения. Названная традиция не была преодолена ни в 50-е годы, ни позднее. Показательно, что в академическом «Лингвистическом энциклопедическом словаре» [5, с.395] предложение характеризуется как одна из основных единиц синтаксиса, являющаяся сообщением о чем-либо». Неоправданным при еще существующем понимании предложения является включение в число его признаков интонации и модальности, так как эти две категории появляются и функционируют в предложении только при наполнении грамматической схемы лексико-фразеологическим материалом, поставляемым из головы думающего, говорящего, беседующего человека. Данные психолингвистики, появившейся в 50-х годах XX века, и данные психологии о внутренней речи позволяют лингвистам, в частности, грамматистам, окончательно утвердиться в понимании

предложения как единицы речи, выражающей отношение к действительности говорящего и построенной по структурным схемам национального языка. Такое понимание сущности предложения требует другого толкования понятий наклонение, время, модальность, интонация.

Наклонение – единственная из морфологических категорий, которая по сущности своего значения полностью антропоцентрична, она выражает отношение говорящего к высказываемым им мыслям, чувствам, квалифицирует отношение высказываемого к объективной действительности. Отношения эти разделены в языке на три типа: 1) связанные с изъявлением мыслей и чувств говорящего о действительности, 2) с различными проявлениями воли говорящего и 3) с проявлением его желаний, предположений. Антропоцентричность наклонения поддерживается с новой стороны категорией лица, которая распространяется на все формы наклонения, прием в двух формах наклонения, повелительном и условном, субъектом действия является почти исключительно человек говорящий, желающий, мечтающий, предполагающий. Связь с еще одной категорией – временем обязательна только для форм изъявительного наклонения. Строго антропоцентричный характер значения форм повелительного и условного наклонения и отсутствие связи с «бесстрастной», «неэмоциональной» категорией времени послужили, на мой взгляд, своеобразным «разрешением» изучать эти две формы с структурной, содержательной, модальной, интонационной и функциональной сторон, выявлять их взаимные связи и отношения в соответствии с их содержательной и структурной особенностью, вопреки «запретам» системно-структурного принципа не изучать конкретное содержание предложения. В результате мы имеем разностороннюю грамматическую теорию, описывающую такую специфически человеческую черту, как *воля*, и теорию, характеризующую переживание, перешедшее в действенную мысль о возможности чем-либо обладать, что-либо осуществлять – *желание*. Однако доля представленности воли и желания, с одной стороны, и всякой – физической, умственной, эмоциональной и другой деятельности, выражаемой в языке



с помощью категории наклонения, с другой стороны, так различны, что можно с уверенностью утверждать, что категория наклонения в грамматике в основной, главной своей части остается неизученной. В теоретической грамматике до сих пор называются два признака изъявительного наклонения: связь со временем и способность обозначать реальность действия. В начале XXI века можно и нужно говорить об особых свойствах наклонения, о связях наклонения, времени с интонацией.

Категория грамматического времени является количественной категорией, указывающей на последовательность смены всякого действия вне зависимости от оценки его говорящим; для грамматического времени важен только момент речи – точка в объективном времени, выбираемая говорящим. По отношению к этой точке единое, неделимое время говорящий делит на три части – прошедшее, настоящее, будущее. Итак, время придает глаголу или процессуальному фразеологизму любого лексического или фразеологического значения лишь количественное значение последовательности: действие происходит в момент речи или такой период, который включает момент речи; действие происходило или произошло до момента речи; и, наконец, действие будет происходить или произойдет после момента речи. Время связано с личными процессуальными единицами, имеющими форму изъявительного наклонения, но не поглощает последнее, а устойчиво взаимодействует с ним. Так как грамматическое время не связано с лексическим или фразеологическим значением процессуальной единицы, оно не может выразить отношение говорящего к обозначенному действию, не может оценить его, не может выразить его образность (модальность), поэтому не может быть эмоциональным; время «бесстрастно», беззвучно.

Изъявительное наклонение, как одна из форм трехчастной категории, появляется только в предложении – высказывании для выражения точки зрения говорящего, его позиции, его оценки происходящего действия. В этом качественное своеобразие наклонения, в этом его отличие от категории времени. Зна-

чение отношения формируется несколькими средствами и в первую очередь лексическим или фразеологическим значением личной формы. В этом второе отличие наклонения от времени. В свою очередь, семантическое ядро каждой лексемы или фразеологизма, возникая во внутренней речи индивида, уже связывается с определенным звуковым обликом, который во внешней речи окончательно оформляется в мелодику слова. Из мелодики слов и форм, составляющих предложение, формируется интонация целого предложения. Интонационным центром глагольного предложения являются глаголы и процессуальные фразеологизмы изъявительного наклонения. Из сказанного следует, что изъявительное наклонение как категориальная форма связано с интонацией. По этому признаку оно тоже отличается от времени. Высказанное положение подтверждается тем, что и две другие формы наклонения, не обладая категорией времени, имеют каждая свой интонационный тип и его разновидности.

К числу причин, ввиду действия которых изъявительное наклонение лишилось своего категориального и частных значений, необходимо добавить по крайней мере две – чрезвычайно широкий круг модальных значений, который кажется безграничным, хотя, конечно, не является таковым, потому что соответствует количеству лексических и фразеологических значений процессуальных единиц и количеству других средств выражения модальности в каждом национальном языке определенного временного периода, и отсутствие классификаций эмоций и чувств, кроме классификации, в соответствии с требованиями которой все эмоции и чувства делятся на положительные (со знаком +) и отрицательные (со знаком –).

Новые направления в языкознании второй половины XX века, новые концепции и тенденции – психолингвистика, учение о языке мысли, поворот от изучения предложения как языковой единицы к изучению его как речевой единицы, использование в грамматике достаточно развитого, продуктивного учения о семантической структуре слова и фразеологизма, активные поиски решения вопроса о содержательности интонации, – позволяют с новой стороны по-



дойти к решению такого «древнего» вопроса грамматики, как вопрос о форме и значении изъявительного наклонения и его соотношении с категорией времени.

В настоящей статье предпринимается попытка сформулировать новый взгляд на формы выражения и значение изъявительного наклонения и его соотношение с формами настоящего времени.

В современных грамматических трудах изъявительному наклонению отказывается в наличии у него собственных средств выражения. В действительности же морфологическими средствами выражения изъявительного наклонения являются прежде всего полифункциональные флексии, которые принято называть личными, суффикс – л, который считается только оформляющим прошедшее время и глагол быть в форме будущего времени, который вместе с инфинитивом образует форму будущего сложного. К средствам выражения изъявительного наклонения прибавляются многообразные синтаксические средства: многочисленные лексические и фразеологические частицы в сочетании с личными формами (едва не упал, чуть было не упал, пошел было), повторение одной и той же лексемы (ходил, ходил), своеобразные междометные формы (прыг, скок, хватъ). А если иметь в виду характер этой категориальной формы, то к числу средств ее выражения правомерно отнести разнообразнейшие сочетания глагольных форм с наречиями.

Категория времени, как известно, имеет ограниченный набор средств выражения : флексии, суффикс –л и глагол быть в форме будущего времени.

Как видим, время и изъявительное наклонение имеют частично совпадающий круг средств выражения; количественный и качественный состав формальных средств выражения наклонения гораздо шире.

Время, как было сказано выше, количественная категория, она обозначает последовательность в смене действия относительно момента речи. Это общее значение временных форм, его имеют все личные формы глаголов и процессуальных фразеологизмов независимо от качества своего индивидуального значения. Что же касается общего значения форм изъявительного наклонения, то во-

прос о нем в грамматике до сих пор не поставлен. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» утверждается, что, как и в латинском, где «индикатив служил для объективной констатации действия, относимого к определенному временному плану», «в современном русском языке формы изъявительного наклонения, относя действие к настоящему, будущему или прошедшему времени, представляют его как объективный факт и указывают на лицо и число («я читаю», «мы читаем»))» [5, с.321]. В трудах, посвященных категории времени, вида, модальности называются «модальные оттенки» форм изъявительного наклонения, но нигде не называется общее значение этой категориальной формы (см. работы В.В.Виноградова (3,4), Н.С.Поспелова (8), А.В.Бондарко (1,2), В.М.Никитевича (6), С.Д.Никифорова (7) и др.). В таком положении грамматики особенно отчетливо проявляется сущность системно-структурного принципа изучения языка, при следовании которому игнорируется, фактически исключается человек думающий, говорящий, выражающий отношение к действительности лексико-фразеологическим составом своего национального языка, при этом современная грамматика пытается обойтись в сущности без категориальной формы, выражающей это человеческое отношение к действительности. При названном понимании изъявительного наклонения теория модальности лишается своего морфологического центра, «модального грунта» (В.В.Виноградов) более чем в 90% глагольных предложений.

В решении вопроса об общем и вообще о значении изъявительного наклонения невозможно обойтись без ставших известными данных психологии о внутренней речи и без решения вопроса о содержательности интонации. Данные же психологии о месте, этапах формирования внешней речи из внутренней и мысли об особенностях содержательности интонации и способе ее связи с лексическим значением слова (см. об этом нашу работу 9) позволяют утверждать, что общее значение формы изъявительного наклонения качественно отличается от общих значений всех и каждой морфологических категорий глагола, его следует определить как образ (модус), квалифицированный говорящим



(пишущим). Этот образ непосредственно связан с лексическим или фразеологическим значением процессуальных единиц и с мелодикой их семантических ядер.

В теории морфологических категорий утвердившимся является положение о том, что каждая форма какой-то категории имеет общее и частные значения. В частности, каждая из трех форм времени имеет свое общее значение: прошедшее время имеет общее значение действия, совершавшегося или совершившегося до момента речи и отсутствующего в настоящем; общим значением настоящего времени является выражение настоящего современности («и сейчас, и в момент речи»); общим значением форм будущего времени является обозначенное действие, которое будет совершаться после момента речи. Что касается частных временных значений, которые перечисляются во всех трудах, посвященных этой теме, то, на мой взгляд, необходимо сначала выяснить, какие формы времени могут иметь частные значения в соответствии со своей природой, о чем шла речь выше.

Если исходить из того, во-первых, что время необратимо, направлено от прошедшего через настоящее к будущему, что единое, «монолитное» время может делиться человеком на части только соответственно их связи с моментом его речи, то следует признать, что лишь те формы времени могут иметь частные значения, которые так или иначе соотносятся с моментом речи, то есть только формы настоящего времени.

Если исходить из того, во-вторых, что формами прошедшего времени обозначаются действия, которые предшествуют моменту речи, а формами будущего времени обозначаются действия, которые наступят после момента речи, то следует признать, что названные две формы времени не могут иметь частных значений.

И наконец, если исходить из того, что время не связано с лексическим и фразеологическим значением процессуальной единицы, то следует признать,

что оно (время) не может иметь никаких переносных значений с «модальными оттенками».

Из всех значений, приписываемых формам настоящего времени, собственно временными, на мой взгляд, являются только описываемые дальше.

Первое, самое широкое частное значение – настоящее постоянное. Формой с таким значением выражается вечность, непрерывность времени, его нескончаемость, его продолжительность, «всевременность»; это настоящее всегда было, и так же, как миллионы лет тому назад, оно происходит и в момент речи. Значение настоящего постоянного получают такие глагольные формы, которыми человек обозначает сущностные, внутренне присущие объективной физической, социальной, психологической и другой реальности свойства. Обозначаемые настоящим постоянным действия, процессы не могут стать прошедшими, так как это привело бы к уничтожению, разрушению, отрицанию носителя, источника соответствующих действий, процессов. Ср. *реки текут в океан* при невозможности *реки текли в океан*. В настоящем постоянном проявляется цельность, непрерывность объективного времени, отсутствие в нем интервалов.

Свет *распространяется* со скоростью 300000 км/сек. Звук *распространяется* в воздухе со скоростью 300 км/сек. Десятки, сотни тысяч лет вода *обмывает* и *обмывает* гранитные скалы, отрывая от них крупинку за крупинкой (Н.Фадеев, журнал «Наука и жизнь», №1, 1978, с.138). Трудно привыкнуть... к тому, что здесь солнце *совершает* свой путь по небосводу не по часовой стрелке, как в родном северном полушарии, а наоборот (А.Ф.Трешников. У полюсов Земли, с.19).

Настоящее постоянное в предложении-высказывании проявляет себя и как вечное, непрерывное, и как сиюминутное, совершающееся и в данный момент, такое, которому говорящий является со-временником, в котором он участвует, которое он осмысливает, оценивает, квалифицирует, утверждает.

... цвет воды в океане *зависит* от мельчайших организмов, так называемого планктона, А количество планктона *зависит* от наличия в воде питатель-



ных веществ (А.Ф.Трешников. У полюсов Земли, с.91). Морские льды *находятся в непрерывном движении, дрейфуют* под воздействием ветра и течений, *тают* под влиянием солнечной радиации и тепла, приносимого воздушными и морскими потоками (А.Ф.Трешников. У полюсов Земли, с.7).

Формой настоящего постоянного обозначаются процессы, явления, свойства окружающего мира, проявления социальной, культурной жизни людей, знания о которых добыты усилиями, напряжением человеческого разума, трудом одного человека, а порой трудом коллектива или нескольких поколений людей.

Человеческий прогресс *складывается* из суммы способностей людей (н.И. Кондратенко. Советская Россия, 2.07.1998). Культура сердца *не отрицает* культуру ума (В.М.Сидоров. 7 дней в Гималаях, с.135). ...причины существования Арктической магнитной аномалии, открытой в 1948 году, лежат в глубинных слоях Земли (А.Ф.Трешников. У полюсов Земли, с.25).

Глагольные формы во всех предложениях имеют одно и то же временное значение настоящего постоянного, совершающегося и в момент речи. О модальных значениях таких предложений в отечественном и зарубежном языкознании существует и теперь не преодолено ложное мнение – они не имеют модальности, не связаны с эмоционально-рациональным отношением человека к их содержанию, поэтому должны быть выведены за пределы модальности [3, с.54].

Иллюзия «безличности», немодальности таких предложений поддерживается двумя обстоятельствами: 1) человечество не сохранило имен авторов многих законов. 2) закон (-ы) формулируется (-ются) всегда так, что формой 3-го лица глагола в предложении обозначается носитель выведенного свойства, процесса, а тот, кто вывел этот закон, как бы устраняется. И в результате получается, что, например, закон о воде, состоящей из водорода и кислорода, был всегда, все его знали, никто его не открывал, не ставил опытов и т.д.

Второе частное значение принято называть настоящим расширенным (или настоящим определенного промежутка времени). Этой формой обознача-

ется время действия, начавшегося в прошлом и продолжающегося в настоящем, в момент речи. В предложениях процессуальные единицы с с таким временным значением нередко определяются наречиями, количественно-именными сочетаниями, фразеологизмами со значением времени: сейчас, давно, пять лет, с тех пор, со школьной скамьи и т.п.

В геологических исследованиях Антарктики советские ученые в настоящее время, бесспорно, *занимают* ведущее *положение* (А.Ф.Трешников. У полюсов Земли, с.188). На берегу Ушковского озера, соединенного с рекой широким протоком, Н.Н.Диков и его сотрудники более 10 лет *ведут раскопки* многослойного стойбища древних охотников и рыбаков (ежегодник «Наука и человечество», 1980, с.375).

Формами настоящего расширенного выражаются разнообразные модальные значения.

И наконец, третье частное значение, которое обычно называется первым, - настоящее, совпадающее с моментом речи. Время действия, обозначенного формой процессуальной единицы, тоже цельное, единое, как и у двух первых частных значений, но в отличие от них оно как бы не имеет прошедшего, сколько бы ни длилось, и весь этот временной отрезок воспринимается говорящим и слушающим как только настоящее. Эти формы употребляются в основном в устной монологической и диалогической речи.

Тсс! Ребенок спит (Пример Ю.С.Маслова). – Чем занимаешься? – Вяжу кофту. – Волнуешься за результаты выступления? Мать радуется нашему приходу.

Формы настоящего при изменении условий, обстоятельств получают форму прошедшего времени: ребенок спал, чем занималась? Вязала кофту, волновался за результаты выступления, мать радовалась нашему приходу. По своим модальным значениям характеризуемые формы самые разнообразные, самые живые, волнительные, «трепетные», поскольку непосредственно связаны через



индивидуальное значение процессуальной единицы с рациональным и эмоциональным миром говорящего, беседующего.

Признание в качестве частных временных значений настоящего времени только трех, описанных выше, заставляет нас сформулировать положение, вытекающее из анализа многочисленных речевых фактов и учета общих значений категории наклонения и времени, – выделяемые в литературе так называемые повествовательное, живописное, изобразительное, потенциально-качественное, сценическое, настоящее эпистолярное, дневниковых записей и др. являются средствами выражения разнообразных исключительно модальных значений изъявительного наклонения.

Проделанный анализ взаимодействия изъявительного наклонения и грамматического времени в процессуальных единицах помог выявить специфические черты целой категории и одной формы, определить, в чем сходны и различны они между собой, увидеть особенности их функционирования в речи.

За общепризнанным положением о том, что изъявительное наклонение связано с категорией времени должно следовать, по нашему убеждению, признание того, что каждая из этих грамматических категорий имеет свои собственные средства выражения и свои собственные значения.

Грамматическое время имеет известный узкий набор формальных средств. Изъявительное наклонение к средствам, выражающим время, добавляет широкий круг других средств, внутрисловных и синтаксических, – сочетаний личных глаголов и фразеологизмов с разнообразными частицами, повторы лексем, междометные формы глаголов, отрицание, суффиксально-префиксальные образования типа *махануть*, *поддакивать*, сочетания глаголов с наречиями на –о и др. Таким образом, время и наклонение лишь частично совпадают по средствам выражения.

Библиографический список

1. Бондарко, А.В., Буланин, Л.Л. Русский глагол [Текст] / А.В.Бондарко, Л.Л.Буланин. – Л.: Просвещение, 1967.

2. Бондарко, А.В. Вид и время русского глагола [Текст] / А.В.Бондарко. – М.: Просвещение, 1971.
3. Виноградов, В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке [Текст] / В.В.Виноградов // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975.
4. Виноградов, В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) [Текст] / В.В.Виноградов. – М.: Русский язык, 2001.
5. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
6. Никитевич, В.М. Грамматические категории в современном русском языке [Текст] / В.М.Никитевич. – М.: Учпедгиз, 1963.
7. Никифоров, С.Д. Глагол, его категории и формы в русской письменности второй половины XVI века [Текст] / С.Д.Никифоров. – М.: АН СССР, 1952.
8. Пospelов, Н.С. Прямое и переносное употребление форм настоящего и будущего времени глагола в современном русском языке [Текст] / Н.С.Пospelов // Исследования по грамматике русского литературного языка. Сб.ст. – М.: АН СССР, 1955.
9. Чепасова, А.М. Интонации пушкинских стихов [Текст] / А.М.Чепасова // Альманах «Пушкин». – Магнитогорск, 2000.

Bibliography

1. Bondarko, A.V. Aspect and Tense of the Russian Verb [Text] / A.V. Bondarko. – M.: Prosveschenie, 1971.
2. Bondarko, A.V. The Russian Verb [Text] / A.V. Bondarko, L.L. Bulanin. – L.: Prosveschenie, 1967.
3. Chepasova, A.M. Intonation of Pushkin's Poems [Text] / A.M. Chepasova // Anthology «Puschkin». – Magnitogorsk, 2000.
4. Linguistic Encyclopedic Dictionary. - M.: Soviet encyclopedic, 1990.
5. Nikiforov, S.D. Verb, Its Categories and Forms of the Russian Written Language of Second Half of XVI Century [Text] / S.D. Nikiforov. – M.: AS USSR, 1952.
6. Nikitevich, V.M. Grammar Categories of the Russian Language [Text] / V.M. Nikitevich. – M.: Uchpedgiz, 1963.
7. Pospelov, N.S. Direct and Figurative Use of Forms of Present and Future Tenses of Verb in Modern Russian Language [Text] / N.S. Pospelov // Research of Grammar of Russian Literature Language: Collected Articles. – M.: AS USSR, 1955.
8. Vinogradov, V.V. About the Category of Modality and Modal Words of the Russian Language [Text] / V.V. Vinogradov // Selected Works. Research on the Russian Grammar. – M.: Science, 1975.
9. Vinogradov, V.V. The Russian Language (Grammatical Studies About a Word) [Text] / V.V. Vinogradov. – M.: The Russian Language, 2001.



УДК 81`42
ББК 81.2-5

Шаймиева Лидия Вадимовна

аспирант

кафедра общего и сравнительно-исторического языкознания

Башкирский государственный университет

г. Уфа

Shaymieva Lidiya Vadimovna

Post-graduate

Chair of General and Comparative Linguistics

Bashkir State University

Ufa

yasna.lid@gmail.com

**Стратегия и тактики диалогизации дискуссионного радиодискурса
(на примере текстов передачи «В круге света» радиостанции
«Эхо Москвы»)**

**Strategy and Tactics of Discussion Discourse Dialoguization
(Based on the Transcripts of *In Spotlight* Program on *The Echo of Moscow*
Radio Station)**

Рассматриваются тактики диалогизации дискурса ток-шоу «В круге света». Диалогизация понимается при этом как сознательное выстраивание процесса диалога ведущим (ведущими) ток-шоу. Разграничиваются две принципиально разных тактики диалогизации дискуссионного радиодискурса: 1) вертикальная (системно-организующая тактика); 2) горизонтальная (линейно-структурная) тактика иллокутивного стимулирования («иллокутивного вынуждения») реплик собеседников.

The article covers the tactics of discourse dialoguization in the talk-show *In Spotlight*. Dialoguization is regarded as intentional structuring of a dialogue by the talk-show host(s). Two fundamentally different tactics of radiodiscourse dialoguization are identified: 1) vertical (system-organizing tactics); 2) horizontal (linear-structural) tactics of illocutionary stimulation ("illocutionary compulsion") of an interlocutor's remarks.

Ключевые слова: дискурс, дискуссионный кооперативный радиодискурс, диалогизация дискурса, речевая стратегия, речевая тактика, коммуникативный ход, текст.

Key words: discourse, discussion cooperative radiodiscourse, discourse dialoguization, speech strategy, speech tactics, communicative move, text.

Целью статьи является установление основных способов диалогизации дискуссионного радиодискурса и определение их сущности на примере текстов ток-шоу «В круге света» (радиостанция «Эхо Москвы»). Это авторская программа известного теле- и радиожурналиста Светланы Сорокиной, которая, по

мнению главного редактора «Эхо Москвы» А. Венедиктова, является одним из лучших интервьюеров в российских электронных СМИ [18].

Мы определяем дискурс ток-шоу С. Сорокиной «В круге света» на радио «Эхо Москвы» как кооперативный институциональный дискуссионный радиодискурс. Его анализ в данном аспекте представляет интерес еще и потому, что передачи «Эхо Москвы» архивируются на сайте этой радиостанции как в графической, так и в звуковой формах. Это дает возможность изучать дискурс диалога на уровне цельного, законченного речевого произведения, а не только минимального диалогического единства.

Прежде всего следует разграничить несколько принципиально различных трактовок самого понятия «диалогизация текста / речи».

А. Стельмашук определяет диалогизацию как языковую маркированность диалогичности (которая понимается данным исследователем как глубинная, фундаментальная ориентированность всякой речи на адресата) в книжно-письменном варианте коммуникации [15, с. 9].

В риторике диалогизацию чаще рассматривают как специальный прием включения в монологическую речь элементов диалога. Так, С.П. Хорошилова разграничивает внешние и внутренние средства диалогизации монолога как способы вовлечения слушателей в процесс «сомышления», «сопобуждения» с автором [16].

В применении к современной коммуникации, особенно в сфере СМИ, под диалогизацией понимают увеличение удельного веса диалога в коммуникации, к примеру, отмечают увеличение форм диалогизации жанров. Не случайно В.В. Смирнов в отношении радиожурналистики ввел понятие «диалогизация эфира» [14]. В этом аспекте диалогизацию можно понимать как сознательное выстраивание коммуникации в форме диалога. Данный подход, на наш взгляд, наиболее перспективен для изучения таких феноменов, как стратегия и тактики диалогизации дискурса.



Значительный интерес к коммуникативным, речевым, дискурсивным стратегиям и тактикам в современной филологии объясняется, с одной стороны, активным развитием антропоцентрической парадигмы в лингвистике, а с другой стороны, как следствие первой причины, – расширением исследовательского контекста анализируемых объектов [17]. Вклад в изучение коммуникативных, речевых и дискурсивных стратегий и тактик внесли такие лингвисты, как Т.А. ван Дейк, Е.М. Верещагин, В.З.Демьянков, О.С. Иссерс, В.И. Карасик, Т.Е. Янко, В.И. Шляхов, И.И. Гулакова, М.Э. Койт, Х.Я. Ыйм, Л.М. Колоева, К.Ф. Седов, С.А. Сухих, И.В. Труфанова и мн. др.

Е.М. Верещагин, Р. Ратмайр и Т. Ройтер еще в 1992 году отмечали, что теория речевых тактик не сложилась до конца и окончательная теория не построена [6, с. 93]. Сказанное можно отнести и к современному этапу развития лингвистики.

Одни авторы полагают, что понятие стратегия включает только этап планирования процесса общения, способом реализации выступает тактика [11, с. 9]. Другие исследователи обращают внимание прежде всего на акциональный характер стратегии [9].

Вслед за О.С. Иссерс мы понимаем речевую стратегию как двусторонний феномен, включающий, с одной стороны, планирование процесса конкретного речевого общения в соответствии с единой макроинтенцией автора, с другой – совокупность речевых действий, направленных на реализацию данного плана [10, с. 54].

Радиодискурс, на наш взгляд, имеет дело с несколькими принципиально важными стратегиями: 1) стратегия стимулирования интереса радиослушателей к содержанию и форме самой передачи (в данном случае – «В круге света» радиостанции «Эхо Москвы»); 2) семантическая (когнитивная) стратегия, соотношенная с денотативно-референтным наполнением дискурса; 3) стратегия диалогизации общения с участниками передачи; 3) риторическая стратегия, связанная с «приемами ораторского искусства и риторическими техниками эффектив-

ного воздействия на адресата» [10, с. 106-107].

Стратегию диалогизации дискурса можно определить как сознательное и целенаправленное выстраивание процесса общения в соответствии с жанровыми, ситуативными и иными условиями с использованием определенных речевых средств. Именно такое понимание, принятое в данном исследовании, на наш взгляд, позволяет выделить достаточно широкий диапазон языковых проявлений диалогизации радиодискурса в рамках определенных жанров.

При изучении конкретного типа дискурса целесообразно говорить не о коммуникативных, а о дискурсивных стратегиях, тактиках и ходах. В этом плане нельзя не согласиться с М.И. Барсуковой в том, что под дискурсивной стратегией следует понимать «выбор определенной линии речевого поведения в конкретной ситуации в интересах достижения целей коммуникации» [3].

Реализации речевой стратегии способствуют речевые тактики (Т.А. ван Дейк, Х.Я. Ыйм, Е.М. Верещагин, О.С. Иссерс и др.). Вслед за Е.В. Клюевым и Д.Е. Нифонтовой мы понимаем речевую тактику как «совокупность практических ходов в реальном процессе речевого взаимодействия» [13, с. 3].

С целью изучения стратегии диалогизации в рамках указанного вида дискурса нами было проанализировано более 350 текстов передачи «В круге света» на радиостанции «Эхо Москвы». Анализ текстов позволяет сделать вывод о том, что стратегия диалогизации реализуется при помощи двух принципиально разных тактик: 1) вертикальной, системно-организующей тактики (т.е. совокупности практических ходов управления алгоритмом диалога в рамках макроструктуры речевого произведения); 2) линейно-структурной (горизонтальной) тактики диалогизации дискурса; в данном случае имеется в виду цепочечный характер порождения диалога: пользуясь термином А.И. Баранова и Г.Е. Крейдлина, можно сказать, что здесь вырисовывается картина «иллокутивного вынуждения» реплик собеседника [2], или (нам ближе данный термин) стимуляции реплик собеседника в диалоге.



Разграничение указанных тактик согласуется с идеей о вертикальном, объемном и многомерном характере языковых систем и горизонтальном и одномерном характере структур языка [1, с. 276].

Сказанное соответствует также идее о существовании вертикальной и горизонтальной (цепочечной) моделей порождения текста в лингвистике текста (ср.: [12, с. 35]). В связи с этим обратим внимание на идею Т.А. ван Дейка о том, что связность дискурса может и должна быть объяснена как на локальном, так и на глобальном уровне. Локальная связность определяется исследователем «в терминах отношений между пропозициями, выраженными соседствующими предложениями». Глобальная связность, по мнению ван Дейка, «имеет более общую природу и характеризует дискурс в целом или же его большие фрагменты» [8, с. 41]. Сходное мнение высказывает В.Г. Борботько: дискурс можно рассматривать как в статическом (реляционном) плане, как единое целое, так и в динамическом (операционном) плане, в виде линейно следующих друг за другом речевых действий [4, с. 88].

Подчеркнем, что для каждой тактики характерны «определенные клишированные средства знакового выражения – как вербальные, так и невербальные» [7].

Средством и способом реализации дискурсивных тактик являются коммуникативные шаги. Как отмечает О.С. Иссерс, «коммуникативный ход связывает реплику говорящего и реплику слушающего по принципу иллокутивного вынуждения, он определяется относительно предполагаемой реакции партнера и с учетом предыдущей реплики» [10, с. 117].

Отметим при этом, что определенные коммуникативные ходы представляются типичными для целого ряда диалогических радиотекстов, а некоторые представляют собой характерные только для стиля С. Сорокиной речевые действия.

Так, типичными для радиодискурса коммуникативными ходами, реализующими вертикальную (системно-образующую) тактику диалогизации, являются:

– **коммуникативный ход представления собеседников:**

Светлана: Здравствуйте, здравствуйте. В эфире программа «В круге СВЕТА». Здесь в студии Юра Кобаладзе и я, Светлана Сорокина. Напротив нас, как было сказано – политики. Маша Гайдар и Борис Немцов.
(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/archive/10.html>);

– **коммуникативный ход определения и уточнения темы беседы:**

Светлана: Это программа «В круге света». Сегодня мы говорим о Гарри Поттере, потому что сегодня ночью произошло грандиозное событие. Во многих странах мира люди, хоть как-то знающие английский язык, поскольку сейчас только на английском книжка выходила, стояли в очереди только для того, чтобы приобрести самыми первыми первые книги, последние, видимо, в этой серии вот этих книжек о Гарри Поттере.
(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/archive/13.html>);

– **коммуникативный ход введения темы минимального диалогического единства:**

Светлана: Господа, хочу вас спросить, каким образом принимать решение по переименованию, присвоению имени, сношению памятника, как принимать эти решения? Ведь здесь сколько людей, столько и мнений.
(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/46982/#element-text>);

– **коммуникативный ход обращения к радиослушателям:**

Светлана: Совсем забыла обратиться к нашим радиослушателям, не знаю, успею ли сейчас за 5 минут. Скажите, уважаемые радиослушатели, если вам не лень набрать телефон 7839025 – это телефон Москвы, скажите, что бы вы переименовали, если б на то была ваша воля, а что бы не трогали ни в коем случае?....
(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/46982/#element-text>);



– коммуникативный ход подключения собеседника к беседе:

Светлана: Сейчас, подождите, дайте сказать Леониду

(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/536361-echo/#element-text>);

– коммуникативный ход корректировки линии беседы:

Светлана: Соглашусь с Вами, соглашусь. Но возвращаюсь к приведенным примерам. Если есть кусок истории, за который стыдно и страшно, почему бы об этом не сказать

(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/536361-echo/#element-text>);

– коммуникативный ход корректировки речевого поведения собеседника:

Светлана: Не все одновременно, – фраза по порядку ведения дискуссии. Так каков жанр данного диалогического дискурса: диспут, беседа, интервью?

Поляков: Вы, не найдя в учебнике истории 90%, посвященных к 37 году, пришли к выводу, что у нас теперь, к сожалению, начинает преобладать идеология.

Светлана: Вы за меня не говорите, пожалуйста. Тем более что я больше слушаю, чем говорю. Я не читала учебника.

(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/536361-echo/#element-text>);

– коммуникативный ход завершения беседы:

Светлана: Уже сейчас будем прощаться. Леонид Кацва, преподаватель истории гимназии 1543 и Валерий Соловей, соавтор учебника истории России 1900-1945 гг. Мы говорили о новых тенденциях. О новых учебниках истории и обществоведения, которые могут появиться в ближайшее время в школах...

(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/536361-echo/#element-text>)

Кроме перечисленных, существуют и некоторые другие виды коммуникативных шагов.

Специфичными для стиля С. Сорокиной являются, в частности, такие коммуникативные шаги, как:

– подхват реплики собеседника:

Цыганок: Не в этом дело. Дело в том, что за последние 12 лет, ранее было сказано, до 2002 года, суда ледокольные прекратили пользоваться в пределах

от 300 до 100 судов. Весь северный ледовой путь – из двух портов практически не работает два порта <...> Арктика сейчас действительно мелеет.

Светлана: *И мелеет, подождите, и льды растапливаются...*

(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/archive/12.html>);

– **согласие с мнением собеседника:**

Светлана: *Соглашусь с Вами, соглашусь. Но возвращаюсь к приведенным примерам. Если есть кусок истории, за который стыдно и страшно, почему бы об этом не сказать.*

(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/536361-echo/#element-text>)

Нами отмечены и некоторые другие коммуникативные шаги, типичные для стиля С. Сорокиной.

Реализация горизонтальной (линейно-структурной) тактики диалогизации радиодискурса (т.е. тактики «стимулирования» говорящим ответных реплик собеседника в диалоге) происходит посредством следующих коммуникативных ходов:

– **стимулирование последующих реплик посредством неполной инициирующей реплики:**

а) стимулирование реплик путем использования инициальных высказываний, полных формально, но неполных содержательно:

Светлана: *Я вспоминаю, как Влада Листьева убили.*

Кобаладзе: *Да, на пике известности.*

(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/46672/#element-text>);

б) стимулирование ответных реплик высказываниями, неполными и по структуре, и по содержанию:

Рыжков: *Да, вот Козлов был убит, вся страна была в шоке, прошло время – никаких надежных версий, никаких арестованных, подозреваемых.*

Светлана: *А уж казалось бы.*



Рыжков: *Да, казалось бы – первый зампред Центробанка.*

(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/46672/#element-text>);

в) стимулирование реплик посредством неполных высказываний (и эта неполнота, думается, не случайна, поскольку дает возможность собеседнику произнести / додумать концовку прецедентного текста и тем самым стимулирует следующую реплику):

Светлана: *Вашими бы устами...*

(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/46672/#element-text>);

– коммуникативный ход стимулирования реплик посредством некоторых типов вопросов:

а) стимулирование реплик вопросами содержательного характера:

Светлана: *Сейчас, Карен Георгиевич, мы уже перешли к территории родной страны и пытаемся осмыслить, что здесь стоит делать, что не стоит. Почему? Потому что эти настроения есть и у нас. Ну например, прозвучало мнение вернуть Волгограду название Сталинград. Как вы к этому относитесь?*

Шахназаров: *Вообще, в этом есть своя логика, должен сказать, неслучайно в Париже Площадь Сталинграда, все-таки Сталинградская битва – это этап мировой истории, который надолго останется ключевым моментом, и этот город всегда будет связан со Сталинградской битвой, конкретно со Сталинградом, не с Волгоградом...*

(<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/46982/#element-text>);

б) стимулирование реплик вопросами прагматико-ситуативного характера, связанными с речевым поведением собеседников:

Рыжков: *Позвольте, несерьезный немножко разговор у нас, никто Грузию не собирается принимать в НАТО, никто не сказал, что это ближайшая перспектива, мы сейчас говорим о практических вещах – Россия ратифицировала вчера три документа, и это все-таки признак того, что ситуация нормализуется.*

Светлана: *Володь, а можно я возражу?*

<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/46672/#element-text>).

Разновидностью иллокутивных вопросов можно считать те, которые относятся к невербальному поведению собеседников:

Светлана: ...Но дело в том, что мы вынуждены будем это делать. Сокращаются наши собственные ресурсы на материках. Почему Вы качаете головой, Анатолий Дмитриевич?

<http://echo.msk.ru/programs/sorokina/archive/12.html>

В речи С. Сорокиной встречаются и некоторые другие коммуникативные ходы стимулирования реплик.

Разнообразие характерных только для стиля С. Сорокиной языковых способов стимулирования реплик делает целесообразным их рассмотрение в рамках отдельной статьи.

Таким образом, изучение особенностей стратегии диалогизации радиодискурса позволяет выделить две принципиально различные тактики и ряд коммуникативных ходов, представляющих собой конкретные способы и средства организации диалога.

Дальнейшее изучение стратегии, тактик и коммуникативных шагов диалогизации радиодискурса рассматриваемого типа позволит уточнить механизмы диалога как формы речи в целом и языковые средства организации диалога в той или иной речевой ситуации в частности.

Библиографический список

1. Амирова, Т.А. Лондонская школа [Текст] / Т.А. Амирова // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С.276.
2. Баранов, А.И., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога [Текст] / А.И. Баранов, Г.Е. Крейдлин // Вопросы языкознания. – 1992. – № 2. – С. 84-99.
3. Барсукова, М.И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача [Текст] / М.И. Барсукова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2007. – 21 с.
4. Борботько, В.Г. Принципы формирования дискурса: от психолингвистики к лингвосинергетике [Текст] / В.Г. Борботько / Изд. 2-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2007. – 288 с.



5. Валюсинская, З.В. Вопросы изучения диалога в работах советских лингвистов [Текст] / З.В. Валюсинская // Синтаксис текста. – М.: Наука, 1979. – С. 299-313.
6. Верещагин, Е.М. Речевые тактики «призыва к откровенности». Еще одна попытка проникнуть в идиоматику речевого поведения и русско-немецкий контрастивный подход [Текст] / Е.М. Верещагин, Р. Ратмайр, Т. Ройтер // Вопросы языкознания. – 1992. – № 6. – С. 82-93.
7. Верещагин, Е.М., Костомаров В. Г. Приметы времени и места в идиоматике речемыслительной деятельности [Электронный ресурс] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Режим доступа: URL: [http://www.teneta.ru/rus/ve/vereshchagin_kostomarov-primety .htm](http://www.teneta.ru/rus/ve/vereshchagin_kostomarov-primety.htm) (дата обращения: 15.11.2012)].
8. Дейк, ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
9. Дубских, А. И. Средства реализации коммуникативной стратегии самопрезентации личности в массово-информационном дискурсе [Электронный ресурс] / А.И. Дубских. – Режим доступа: URL: <http://www.lib.csu.ru/vch/131/008.pdf> (дата обращения: 18.11.2012).
10. Иссерс, О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи [Текст] / О.С. Иссерс / Изд. 5-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
11. Комарова, Е.А. Стратегия и тактика демагогического речевого воздействия в художественной прозе Ф.М. Достоевского («Село Степанчиково и его обитатели», «Бесы», «Братья Карамазовы») [Текст] / Е.А. Комарова: автореф. дис. ... канд.филол.наук. – Санкт-Петербург, 2006. – 19 с.
12. Николаева, Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы [Текст] / Т.М. Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск VIII. Лингвистика текста. – М.: Прогресс, 1978. – С. 467-472.
13. Нифонтова, Д.Е. Речевые стратегии и тактики диалога в фастнахтшпилях Ганса Сакса [Текст] / Д.Е. Нифонтова: автореф.дис. ... канд.филол.наук / специальность 10.02.04 – германские языки. – СПб., 2012. – 19 с.
14. Смирнов, В.В. Диалогизация эфира. К вопросу о типологии современных радиопрограмм [Текст] / В.В. Смирнов // Средства массовой информации в современном мире. – СПб., 1998. – С. 158-160.
15. Стельмашук, А. Диалогизация и способы ее реализации в различных речевых сферах современного русского языка (художественная и научная проза) [Текст] / А. Стельмашук: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: (10.02.01) / РГПУ им. А.И. Герцена / Научный консультант чл.-кор. РАО, проф. С.Г. Ильенко. – СПб., 1993. – 34 с.
16. Хорошилова, С.П. Диалогизация процесса речевого воздействия на аудиторию [Текст] / С.П. Хорошилова // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 11. – С. 131-133.
17. Шаймиева, Л.В. Дискурс: насколько противоречивы подходы к пониманию и изучению [Текст] / Л.В. Шаймиева, В.А. Шаймиев // Современная лингвистика и проблемы преподавания русского языка в техническом вузе: мате-

риалы Международной научно-практической конференции 25-26 октября 2012 года. – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2012. – С. 192-196.

18. Сайт «Её величество, королева эфира – Светлана Сорокина: передачи, интервью, публикации». – Режим доступа: URL: <http://tvoygolos.narod.ru/index.htm>

Bibliography

1. Amirova, T.A. School of London [Text] / T.A. Amirova // Linguistic Encyclopedic Dictionary / Editor in Chief V.N. Yartseva. – Moscow: Soviet Encyclopedia, 1990. – P.276.

2. Baranov, A.I., Kreidlin, G.E. Illocutionary Compulsion in a Dialogue Structure [Text] / A.I. Baranov, G.E. Kreidlin // Problems of Linguistics. – 1992. – # 2. – P. 84-99.

3. Barsukova, M.I. Medical Discourse: Strategies and Tactics of a Doctor's Speech Behaviour [Text] / M.I.Barsukova: Synopsis of Diss. ... Cand. of Philol. – Saratov, 2007. – 21 p.

4. Borbotko, V.G. Principles of Discourse Formation: from Psycholinguistics to Linguosinergetics [Text] / V.G. Borbotko / 2nd Ed., Stereotyped. - Moscow: KomKniga, 2007. – 288 p.

5. Dijk, Van T. Language. Knowledge. Communication [Text] / T. Van Dijk. - Moscow: Progress Publishers, 1989. – 312 p.

6. Dubskikh, A.I. Means of Communication Strategies of an Individual's Self-Realization in Mass Media Discourse [Electronic Resource] / A.Dubskikh. - Access Mode: <http://www.lib.csu.ru/vch/131/008.pdf> (Access Date: 18/11/2012).

7. Issers, D.C. Communication Strategies and Tactics in the Russian Speech [Text] / O. Issers / 5th Ed. - Moscow: Publishing House of the LCI, 2008. – 288 p.

8. Khoroshilova, S.P. Dialoguization of Process of Linguistic Manipulation of Audience [Text] / S.P. Khoroshilova // International Journal of Experimental Education. - 2010. - # 11. - P. 131-133.

9. Komarov, E.A. Strategy and Tactics of Demagogic Speech Effect in Prose of F.M. Dostoevsky ("Village Stepanchikovo", "Demons", "The Karamazov Brothers" [Text] / E.A. Komarova: Synopsis of Diss. ... Cand. of Philol. - St. Petersburg, 2006. – 19 p.

10. Nifontova, D.E. Verbal Strategies and Tactics of Dialogue in Hans Sachs' Fastnachtspiels [Text] / D.E. Nifontova: Synopsis of Diss. ... Cand. of Philol. / Qualification 10.02.04 - Germanic Languages. - St.Petersburg, 2012. – 19 p.

11. Nikolaev, T.M. Text Linguistics. Current Status and Prospects [Text] / T. Nikolaev // The New in Foreign Linguistics. Issue VIII. Text Linguistics. - Moscow: Progress Publishers, 1978. - P. 467-472.

12. Shaymieva, L.V. Discourse: How Controversial Are Approaches to the Understanding and Study of It? [Text] / L. Shaymieva, V.A.Shaymiev // Modern Linguistics and Teaching of the Russian Language in the Technical College of the International Scientific-Practical Conference on October 25-26, 2012. - Ufa: USPTU Publishing House, 2012. – P. 192-196.



13. Smirnov, V.V. Dialoguization of the Air. On the Typology of Modern Radio [Text] / V.V. Smirnov // Media in the Modern World. - St.Petersburg, 1998. - P. 158-160.
14. Stelmashuk, A. Dialoguization and Ways of Its Implementation in Various Speech Areas of Modern Russian (Fiction and Sci-Fi Prose) [Text] / A. Stelmashuk: Synopsis of Diss. ... Dr. of Philol. (02.10.01) / RSPU n.a. A.I. Herten. / Scientific Advisor Associate Member of RAS, Prof. S.G.Ilyenko. - St.Petersburg, 1993. – 34 p.
15. Website, "Her Majesty, the Queen of the Air - Svetlana Sorokina: Interviews, Publications." - Access Mode:<http://tvoygolos.narod.ru/index.htm>
16. Valyusinskaya, Z.V. Questions of Dialogue Study by the Soviet Linguists [Text] / Z.V. Valyusinskaya // Syntax of the Text. - Moscow: Nauka, 1979. - P. 299-313.
17. Vereshchagin, E.M. "Call to Openness" Verbal Tactics. Another Attempt to Penetrate into the Idioms of Speech Behavior and Russian-German Contrastive Approach [Text] / E.M. Vereshchagin, R. Ratmayr, T. Reuter // Problems of Linguistics. - 1992. - # 6. – P. 82-93.
18. Vereshchagin, E.M., Kostomarov, V.G. Signs of the Times and Places in Idioms of Speech and Thinking Activity [Electronic Resource] / E.M.Vereshchagin, V.G. Kostomarov. - Access Mode: http://www.teneta.ru/rus/ve/vereshchagin_kostomarov-primety____.htm (Access Date: 15.11.2012).

Информация о научном журнале

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»

ISBN 1997-98-86

Журнал учреждён ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Свидетельство о регистрации журнала ПИ № ФС77-35205 от 4.02.2009г. 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 17.06.2011г. ВАК Российской Федерации).

Журнал включен в Реферативный журнал и Базу данных ВИНТИ. Сведения о журнале публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals Directory».

Журнал распространяется по подписке – индекс 12695, 70095 в каталоге «Почта России».

В журнале публикуются результаты исследований учёных.

Качество публикуемых статей контролируется редколлекцией, в состав которой входят ведущие ученые ФГБОУ 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 Equation. Рисунки должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003 (116 Kb, zip). (Например, Игнатъева, Т.М. Педагогическое управление [Текст]/Т.М. Игнатъева. – М.: Флинта, 2006.-198с.). 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 ekaterina_v87@bk.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».

Председатель редакционной коллегии – доктор педагогических наук, профессор

Елена Юрьевна Никитина.

Тел. (8-351)-2-39-37-34.

Консультации проводятся в понедельник и среду с 12:00 до 16:00, кандидатом педагогических наук – Зыряновой Екатериной Алексеевной.

Электронная почта редакции ekaterina_v87@bk.ru, vestnikvak@cspu.ru.

**Information About Academic Journal
«Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University»**

ISBN 1997-98-86

The academic journal was started by the Federal State On-Budget Educational Institution of Higher Professional Education (FSBEI HPE) “Chelyabinsk State Pedagogical University”. Registration certificate PI № FS 77-35205, issued on February, 4, 2009 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 on June, 17, 2011 by the Higher Attestation Commission (HAC) of the 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 12695, 70095 in “The Post-office of Russia” catalogue.

The journal publishes the results of the scientists’ research.

The quality of the articles published is controlled by the editorial staff consisting of the leading scientists of FSBEI 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.bibliography.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(s) 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 - ekaterina_v87@bk.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.

Executive Editor – Doctor of Pedagogics, Professor

**ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**Научный журнал
№ 3 2013 г.**

Отпечатано и сброшюровано в
ООО «Элит-Печать»

г. Челябинск, ул. Ак. Королева, 11А.

Тел.: (351) 225-13-41, 225-13-42

E-mail: anu74-74@mail.ru

Формат 60x84 1/8

Усл. печ. л. 40,57. Тираж 500 экз. Заказ № 17/2013.