

«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

1/2014

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.** – Ректор ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

Председатель редакционной коллегии: **Никитина Е.Ю.** - доктор педагогических 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)
Бржезинская М.М. – доктор физико-математических наук (г.Берлин)
Брызгалов А.Н. – доктор физико – математических наук, профессор (г.Челябинск)
Буторин Г.Г. – доктор психологических 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)
Львовская Е.И. – доктор медицинских наук, профессор (г.Челябинск)
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)
Сашенков С.Л. – доктор медицинских наук, профессор (г.Челябинск)
Смирнов С.С. - доктор исторических наук, профессор (г.Челябинск)
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)
Толчев А.В. – доктор химических наук, профессор (г.Челябинск)
Тюмасева З.И. – доктор педагогических наук, профессор (г.Челябинск)
Усова А.В. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г.Челябинск)
Федотенко И.Л. - доктор педагогических наук, профессор (г.Тула)
Худобородов А.Л. - доктор исторических наук, профессор (г.Челябинск)
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 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»,
2014.

© «Вестник Челябинского государственного педагогического университета»,
2014.

*«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

1/2014

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.** - Rector of Chelyabinsk State Pedagogical University
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)
Brzhezinskaya M.M. – Doctor of Physics and Mathematics (г. Berlin)
Bryzgalov A.N. – Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Chelyabinsk)
Butorin G.G. – Doctor of Psychology, 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)
Dolgoва 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)
Lvovskaya E.I. – Doctor of Medicine, Professor (Chelyabinsk)
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)
Sashenkov S.L. – Doctor of Medicine, Professor (Chelyabinsk)
Smirnov S.S. - Doctor of History, Professor (Chelyabinsk)
Sokolova L.B. - Doctor of Pedagogics, Professor (Orenburg)
W. Strielkowski – Doctor of Philology (Prague)
Tokarev G.V. - Doctor of Philology, Professor (Tula)
Tolchev A.V. – Doctor of Chemistry, Professor (Chelyabinsk)
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 accuracy of the quotations, names and other in-
formation, 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», 2014.

© «Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University», 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

АБАСОВ Р.З. ДЕЙСТВИЯ НАД БЕСКОНЕЧНЫМИ ПЕРИОДИЧЕСКИМИ ДЕСЯТИЧНЫМИ ДРОБЯМИ	9
АБДРАФИКОВА А.Р. ТЕНДЕНЦИИ РАННЕГО РАЗВИТИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ В ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ	20
АКОПОВ Г.В., АКОПЯН Л.С., ДОЛГОВА В.И. ФЕНОМЕН СОЗЕРЦАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ПРИКЛАДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	28
АНОХИНА С.А., АНОХИН А.М. СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ АДАПТАЦИИ В ЦЕННОСТНОЙ СИСТЕМЕ ЛИЧНОСТИ	35
АНТОНОВ А.А. РИНК-БЕНДИ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ СПОРТА ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	44
БОЛГАРИНА Е.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	55
БУХАРОВА Г.Д., ШАГУРИНА Е.С. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	65
ВИТУШКИНА Э.В., КРУЖИЛИНА Т.В. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВЫ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РЕЗУЛЬТАТА ОБРАЗОВАНИЯ.....	72
ГУЛЯЕВА И.В. ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В СТАНОВЛЕНИИ ПОЛНОЦЕННЫХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	84
ЗЕМЦОВА В.И. ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 050100 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (КВАЛИФИКАЦИЯ (СТЕПЕНЬ) БАКАЛАВР)	93
КАЛАШНИКОВА М.М., РЫСЕВА Ю.В., МАКСИМОВА Э.В. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИКИ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ ОПЕРАТИВНЫХ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ.....	105
КАЛУГИНА Е.В. ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	115
КАРНАЖИТСКАЯ Л.А., ЛИТВИНОВА Т.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦОР НА ЗАНЯТИЯХ ПО ХИМИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	124
КОРСАКОВА Е.В. КРИТЕРИИ ОТБОРА И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	137
КОСТЮЧЕНКО Е.В. ОСОБЕННОСТИ ПЕРЦЕПТИВНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ОДОРАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ОБРАЗА МИРА	146
ЛЕОНТЬЕВА А.Н., МАРИНА И.Е. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК СИСТЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕЗАДАПТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ	155

МУМИНОВА А.А. ФОРМЫ ОБРАЩЕНИЯ В ПОБУДИТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ (НА МАТЕРИАЛЕ УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКА)	168
ОСТАНИНА С.А. РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСТВА В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОМ КОНТЕКСТЕ.....	175
РАХИМОВА О.Н. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ БАКАЛАВРОВ ВУЗА СТРОИТЕЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ	186
ЯРАХМЕДОВ Г.А. ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	196

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

ГАШЕВА Л.П., ХАКИМОВА Е.М. КАВЫЧКИ В СОВРЕМЕННЫХ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ: ОРТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	205
ГОЛОВИНА Е.В. ТЕРМИН "КОНЦЕПТ" КАК ПОЛЕ ИНТЕРПРЕТАЦИЙ.....	213
ЛАРИОНОВА А.С. ПРОБЛЕМЫ АРХИВАЦИИ ОБРАЗЦОВ ЯКУТСКОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА	222
МИЗИЕВ А.М. СЛОЖНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ С ПОДЧИНИТЕЛЬНОЙ СВЯЗЬЮ КОМПОНЕНТОВ В КАРАЧАЕВО-БАЛКАНСКОМ ЯЗЫКЕ	229
ОНИНА С.В. СЕМАНТИКА И ПРАГМАТИКА ФУТУРАЛЬНОСТИ В ШУРЫШКАРСКОМ ДИАЛЕКТЕ ХАНТЫЙСКОГО ЯЗЫКА.....	240
СКНАРЕВ Д.С. КРОССКУЛЬТУРНЫЙ ФАКТОР И ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ.....	250

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА

ЛЕОНТЬЕВА И.А. СОСТАВ ФАУНЫ ЖЕСТКОКРЫЛЫХ (INSECTA, COLEOPTERA) СЕМЕЙСТВ CARABIDAE, SCARABAEIDAE И CURCULIONIDAE В АГРОЦЕНОЗАХ ЛЮЦЕРНЫ ПОСЕВНОЙ ЕЛАБУЖСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН.....	260
РАМАЗАНОВА Ю.Р. АНАЛИЗ ФЛОРЫ ГОРОДСКИХ ПАРКОВ	271



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 372.851

ББК 658.1

Абасов Рагиб Зейнал оглы

кандидат физико-математических наук,

доцент

кафедра высшая математики

Азербайджанская Государственная Нефтяная Академия

г.Баку

Abasov Rahib Zeynal

candidate of physics and mathematics science,

assistant professor

Department of Higher Mathematics

Azerbaijan State Oil Academy

Baku

rahib-55@mail.ru

Действия над бесконечными периодическими десятичными дробями

The operation on the repeating decimals

Нельзя сказать, что в школьной программе математики рассмотренная нами тема изучается подробно, много вопросов по этой теме остаются открытыми.

В данной работе бесконечные периодические десятичные дроби рассматриваются как бесконечный процесс в определенном смысле. Кроме этого, изучаются и доказываются некоторые свойства этих дробей. Эти свойства аналогичны соответствующим свойствам конечных десятичных дробей.

We can't say that considered theme by us is studied in detail in the school curriculum of mathematics. So many questions on this topic are still open.

In this paper recurring decimals are regarded as an infinite process in a certain way. Besides this some properties of these fractions are studied and proved. These properties are analogical for corresponding properties of finite decimals.

Ключевые слова: обыкновенные дроби, периодические десятичные дроби, действия над периодическими дробями, обобщение, рациональное вычисление.

Key words: common fraction, repeating decimals, the operation on the repeating decimals, generalization, efficient calculation.

В школьной математике периодические дроби изучаются в определенном смысле как бесконечные процессы. Но, периодические дроби прежде всего – бесконечные десятичные дроби и поэтому естественно ожидать, что некоторые преобразования и действия над ними можно осуществлять аналогично с действиями над десятичными дробями. Кроме того, периодическая дробь – это есть обыкновенная дробь с особым знаменателем вида $99 \dots 900 \dots 0$. И этот

факт может дать некоторый эффект в работе с периодическими дробями. Следовательно, преобразования и действия над периодическими дробями требуют рассмотрения в новом аспекте, чему и посвящается настоящая статья.

Дробь $\frac{m}{n}$ будем считать правильной и несократимой.

1. Об эффективном обращении простых дробей в периодические десятичные дроби

Известно что, если в разложении знаменателя n на простые множители нет множителей отличных от 2 и 5 (которые могут быть в одинаковых или различных степенях), то дробь $\frac{m}{n}$ может быть записана в виде десятичной дроби. При этом число цифр в дробной части равно максимальному количеству множителей 2 или 5 в разложении n . Например, в представлении дроби $\frac{37}{160}$ после запятой будет пять цифр, поскольку $160 = 2^5 \cdot 5$. Естественно, что для несократимых дробей это правило остается в силе, если числитель дроби произвольно изменить (даже если числитель будет больше знаменателя). Так же ясно и то, что несократимая дробь $\frac{m}{n}$, у которой знаменатель представляется в виде $2^5 \cdot 5^i$ или $5^5 \cdot 2^i$ ($i = 0,5$) может быть записана в этом же виде десятичной дроби. Отметим еще, что в рассмотренном случае преобразовать обыкновенную дробь в десятичную можно двумя способами:

- 1) делением числителя на знаменатель;
- 2) умножением знаменателя и числителя на недостающие двойки или пятерки до равного их количества в знаменателе.

В некоторых случаях второй способ бывает удобнее:

$$\frac{73}{80} = \frac{73}{2^4 \cdot 5} = \frac{73 \cdot 5^3}{2^4 \cdot 5^4} = \frac{9125}{10000} = 0,9125.$$



Если в знаменателе рассматриваемой дроби есть множители отличные от 2 и 5, то эта дробь записывается в виде периодической дроби. Можно показать, что если в разложении числа n на простые множители нет 2 и 5, тогда независимо от того, что n простое или составное число, дробь $\frac{m}{n}$ (несократимая) может быть представлена в виде чистой периодической дроби. Если же в разложении n есть 2 или 5 (в любых степенях), то дробь $\frac{m}{n}$ представляется в виде смешанной периодической дроби такой, что число цифр между запятой и первым периодом равно максимальному количеству множителей 2 и 5.

Основываясь на правиле обращения периодической дроби в обыкновенные, для некоторых обыкновенных дробей можно ускорить процесс обращения их в периодическую дробь. Например, по известному правилу $0,(3) = \frac{3}{9}$, производя обратные рассуждения можно записать $\frac{4}{9} = 0,(4)$, $2\frac{2}{3} = 2\frac{6}{9} = 2,(6)$ и т.д.

По такому же правилу будет:

$$10\frac{7}{11} = 10\frac{63}{99} = 10,(63), \quad 7\frac{11}{37} = 7\frac{11 \cdot 27}{37 \cdot 27} = 7\frac{297}{999} = 2,(297),$$

$$\frac{83}{110} = \frac{747}{990} = \frac{754 - 7}{990} = 0,7(54) \quad \text{и т.д.}$$

В последней дроби представление 747 в виде $747 = 754 - 7$ объясняется так: $\frac{747}{990} = 0, a(\overline{bc}) \Rightarrow \overline{abc} - a = 747 \Rightarrow 99a + \overline{bc} = 747 = 99 \cdot 7 + 54 \Rightarrow a = 7, \overline{bc} = 54$ (обратить внимание на причину того, что периодическая дробь смешанная). Итак, чтобы дробь $\frac{747}{990}$ обратить в периодическую дробь, надо разделить число 747, стоящее в числителе на 99, получить частное $a = 7$, и остаток $\overline{bc} = 54$. Не продолжая деление принимаем полученный остаток 54 за период. Это правило изложим в общем виде:

$$\frac{\overbrace{99 \dots 9}^k \overbrace{00 \dots 0}^r}{m} = 0, \overline{a_1 a_2 \dots a_r} (\overline{b_1 b_2 \dots b_k}) \Rightarrow \overbrace{a_1 a_2 \dots a_r b_1 b_2 \dots b_k}^{r+k} - \overline{a_1 a_2 \dots a_r} = m \Rightarrow$$

$$\Rightarrow m = \overline{a_1 a_2 \dots a_r} \overbrace{00 \dots 0}^k + \overline{b_1 b_2 \dots b_k} - \overline{a_1 a_2 \dots a_r} = \overbrace{99 \dots 9}^k \cdot \overline{a_1 a_2 \dots a_r} + \overline{b_1 b_2 \dots b_k} .$$

Отсюда видно, что для того, чтобы дробь данного вида записать в виде периодической дроби, надо разделить данное в числителе число m на число $99 \dots 9$

и найти частное $\overline{a_1 a_2 \dots a_r}$ и остаток $\overline{b_1 b_2 \dots b_k}$. Покажем это на примере:

$$\begin{array}{r|l} 74761 & 999 \\ -6993 & 74 \\ \hline 4831 & \\ -3996 & \\ \hline 835 & \end{array} \Rightarrow \frac{74761}{99900} = 0,74(835)$$

По такому же правилу, так как $74761 = 99 \cdot 755 + 16$, можно записать

$$\frac{74761}{99000} = 0,755(16).$$

К преобразованиям такого вида мы вернемся в одном из последующих разделов.

Обращение правильной несократимой дроби $\frac{m}{n}$, у которой в разложении знаменателя на простые множители нет множителей 2 и 5, в чистую периодическую дробь означает, что число n должно быть делителем некоторого числа $\overbrace{99 \dots 9}^k$ изображенного цифрой 9, повторенной определенное число раз. Можно проверить, что для деления числа $\overbrace{99 \dots 9}^k$ на 7 и 13, 17, 19, 23, 29 число k должно равняться соответственно числам 6, 16, 18, 22, 28.

Для использования вышеизложенного метода обращения обыкновенных дробей в периодические полезно знать разложение некоторых чисел вида $\overbrace{99 \dots 9}^k$ на простые множители. Приведем некоторые из них:

$$999 = 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 37,$$

$$9999 = 3 \cdot 3 \cdot 11 \cdot 101,$$

$$99999 = 3 \cdot 3 \cdot 41 \cdot 271,$$



$$999999 = 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 7 \cdot 11 \cdot 13 \cdot 37,$$

$$9999999 = 3 \cdot 3 \cdot 239 \cdot 4649,$$

$$99999999 = 3 \cdot 3 \cdot 11 \cdot 73 \cdot 101 \cdot 137 \text{ и др.}$$

Согласно этим разложениям, например, можно найти

$$\frac{17}{101} = \frac{17 \cdot 99}{101 \cdot 99} = \frac{1683}{9999} = 0,(1683),$$

$$\frac{103}{2390} = \frac{103 \cdot 9 \cdot 4649}{2390 \cdot 9 \cdot 4649} = \frac{4309623}{99999990} = 0,0(4309623).$$

2. Некоторые видоизменения чистых и смешанных периодических дробей

При решении некоторых простых примеров с периодическими дробями иногда полезно представить чистую периодическую дробь в виде другой чистой или даже смешанной периодической дроби. В некоторых же случаях смешанная периодическая дробь, записанная в виде чистой периодической дроби, принимает более простую форму. Рассмотрим лишь несколько таких примеров. Начнем с чистых периодических дробей. Но, прежде всего отметим, что обоснование этих преобразований может стать полезной самостоятельной работой для школьников. Например,

$$1) 2,(4) = 2,(44) = 2,(444) = \dots;$$

$$4) 0,(32) = 0,3(23) = 0,32(32) = \dots;$$

$$2) 2,(4) = 2,4(4) = 2,44(4) = \dots;$$

$$5) -3,(163) = -3,(163163) = \dots;$$

$$3) 0,(32) = 0,(3232) = \dots;$$

$$6) -3,(163) = -3,1(631) = -3,16(316) = \\ = -3,163(163) = \dots$$

В этих примерах отметим одно обстоятельство: при обращении чистой периодической дроби в смешанную число цифр в периоде остается постоянным. Для примера, докажем в общем виде пример 4) ($b \neq c$):

$$\begin{aligned}
 a,(\overline{bc}) &= a + \frac{\overline{bc}}{99} = a + \frac{10b + c}{99} = a + \frac{100b + 10c}{990} = \\
 &= a + \frac{100b + 10c + b - b}{990} = a + \frac{\overline{bcb} - b}{990} = a, b(\overline{cb}).
 \end{aligned}$$

Записав в обратном порядке некоторые из приведенных равенств, увидим, что некоторые смешанные периодические дроби можно представить в виде чистых периодических дробей. Рассмотрим еще некоторые видоизменения смешанных периодических дробей:

- 1) $6,54(24) = 6,5(42)$; 3) $2,06738(38) = 2,0673(83) = 2,067(38)$;
 2) $3,724(24) = 3,72(42) = 3,7(24)$; 4) $-0,13(7813) = -0,1(3781) = -0,(1378)$.

На основе этих примеров нетрудно вывести общие соображения о том, какие видоизменения и над какими смешанными периодическими дробями возможны.

3. Цифры 0 (нуль) в записи периодических дробей

Школьникам хорошо известно какое значение имеет цифра 0 в записи десятичной дроби в зависимости от занимаемой позиции. Какую роль играет эта цифра в записи периодической дроби? Здесь ограничимся несколькими примерами:

- 1) $2,(40) < 2,(4)$; 6) $2,0(4) < 2,(4)$;
 2) $2,(400) < 2,(40)$; 7) $2,0(40) < 2,0(4)$;
 3) $2,(405) < 2,(45)$; 8) $2,0(40) < 2,(40)$;
 4) $2,(040) < 2,(04)$; 9) $2,00(4) < 2,0(4)$;
 5) $2,(040) < 2,(40)$; 10) $2,00(40) < 2,(40)$ и т.д.

В этих примерах видим (это можно доказать и в общем виде), что при отбрасывании цифры 0 из дробной части в записи периодической дроби (чистой или смешанной) получается большая дробь по сравнению с данной.



4. Умножение и деление периодических дробей на 10^n ($n \in \mathbb{N}$)

Умножение и деление периодических дробей на 10^n ($n \in \mathbb{N}$) как отдельная тема в школьной программе математики не изучается, хотя в некоторых моментах мы наблюдаем такие умножения, но без доказательства. Отметим, что в этих примерах число n , как правило, не произвольное, оно выбирается определенным образом. Желая получить правила выполнения этих действий над периодическими дробями, когда n произвольное натуральное число, (аналогично тому, как это делается с десятичными дробями) ниже проведем доказательства некоторых частных случаев. Начнем с чистой периодической дроби. Рассмотрим выражение $10 \cdot \overline{a_1 a_2 \dots a_n}, (\overline{b_1 b_2 \dots b_m})$. Для простоты обозначим $c = \overline{a_1 a_2 \dots a_n}$. Тогда

$$\begin{aligned}
 10 \cdot c, (\overline{b_1 b_2 \dots b_m}) &= 10 \left(c + \frac{\overline{b_1 b_2 \dots b_m}}{\underbrace{99 \dots 9}_m} \right) = 10c + \frac{\overline{b_1 b_2 \dots b_m} 0}{\underbrace{99 \dots 9}_m} = 10c + \\
 &+ \frac{b_1 \cdot 10^m + \overline{b_2 b_3 \dots b_m} 0}{\underbrace{99 \dots 9}_m} = 10c + \frac{99 \dots 9 \cdot b_1 + b_1 + \overline{b_2 b_3 \dots b_m} 0}{\underbrace{99 \dots 9}_m} = 10c + \\
 &+ b_1 + \frac{\overline{b_2 b_3 \dots b_m} b_1}{\underbrace{99 \dots 9}_m} = \overline{c b_1}, (\overline{b_2 b_3 \dots b_m b_1}) = \overline{a_1 a_2 \dots a_n b_1}, (\overline{b_2 b_3 \dots b_m b_1})
 \end{aligned}$$

Таким образом, для умножения чистой периодической дроби на 10 надо передвинуть запятую вправо (в определенном смысле) на один знак. Таким же образом можно определить правило умножения этих дробей на 10^n : передвинуть запятую вправо на n знаков в том же смысле. Например,

1) $100 \cdot 12,(\overline{4315}) = 1243,(\overline{1543})$; 2) $1000 \cdot 3,(\overline{04}) = 3040,(\overline{40})$ и т.д.

Умножение смешанной периодической дроби на 10 рассмотрим на одном примере:

$$10 \cdot b, c(\overline{d}) = 10 \cdot \left(b + \frac{\overline{cd} - c}{90} \right) = 10b + \frac{9c + d}{9} = 10b + c + \frac{d}{9} = \overline{bc}, (\overline{d}) -$$

запятая перенесена вправо на один знак. Можно доказать, что при умножении

смешанной периодической дроби на 10^n запятая переносится вправо на n знак (в определенном смысле). Например,

$$1) 100 \cdot 2,5(34) = 253, (43);$$

$$2) 10000 \cdot 3,28(043) = 32804,(304) \text{ и т.д.}$$

Думаем, что школьнику будет полезно провести соответствующее доказательство в общем виде. Заметим, что при этих действиях число цифр в периоде и здесь остается неизменным.

Подобным образом можно утверждать, что для деления периодической дроби на 10^n запятую надо перенести на n знаков влево (в определенном смысле). Для определенности рассмотрим один простой случай:

$$\frac{1}{10} \cdot a, (b) = \frac{1}{10} \cdot \left(a + \frac{b}{9}\right) = \frac{9a+b}{90} = \frac{10a+b-a}{90} = \frac{\overline{ab}-a}{90} = 0,a(b).$$

Например,

$$1) \frac{1}{10} \cdot 3,(48) = 0,3(48);$$

$$2) \frac{1}{100} \cdot 2,5(7) = 0,025(7).$$

Как видно, при делении периодических дробей на 10^n период не меняется.

Из сказанного следует, что умножение и деление периодических дробей на 10^n проводится аналогично тому как это делается с десятичными дробями, только перенесение запятой нужно понимать в определенном смысле.

5. Сложение периодических дробей

Для выяснения правила сложения периодических дробей с целыми числами достаточно следующих примеров:

$$1) 5 + 2,(4) = 5 + 2\frac{4}{9} = 7\frac{4}{9} = 7,(4);$$

$$2) 3 + 7,0(6) = 3 + 7\frac{6}{90} = 10\frac{6}{90} = 10,0(6).$$



Сложение чистых периодических дробей рассмотрим в следующих случаях:

а) Количество цифр (n) в периоде слагаемых одинаково.

В этом случае, если сумма периодов меньше числа $\overline{99\dots9}$, то сложение производится аналогично правилу сложения десятичных дробей, а в остальных случаях сначала сумма периодов увеличивается на 1, а далее применяется то же самое правило. Например,

$$\begin{array}{r}
 1) \quad 12,(57) \\
 + 3,(13) \\
 \hline
 15,(70)
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 2) \quad 12,(57) \\
 + 3,(42) \\
 \hline
 16,(00)=16
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 3) \quad 12,(57) \\
 + 3,(61) \\
 \hline
 16,(19)
 \end{array}
 \quad
 \begin{array}{r}
 4) \quad 4,(618) \\
 + 15,(721) \\
 \hline
 20,(340)
 \end{array}$$

б) Число цифр в периодах разное.

В этом случае, уравнив число цифр в периодах, применяют предыдущее правило. Например,

$$\begin{array}{l}
 1) \quad 2,(64) + 0,(132) = 2,(646464) + 0,(132132) = 2,(778586) \quad (\text{НОК}(2, 3) = 6); \\
 2) \quad 3,(53) + 4,(7) = 3,(53) + 4,(77) = 8,(31).
 \end{array}$$

Сравнение этого способа с обычным способом сложения периодических дробей предоставляем читателю.

Используя вышеприведенные правила умножения и деления периодических дробей на 10^n ($n \in \mathbb{N}$), а также некоторые их видоизменения, можно определить правила сложения смешанных периодических дробей. Сначала отметим, что при сложении периодических дробей цифры между запятой и первым периодом принципиального значения не имеют, числа же стоящие в периоде складываются по правилу сложения чистых периодических дробей. Однако в первую очередь в слагаемых числах надо уравнивать количество цифр между запятой и первым периодом, а также количество цифр в периодах. Например,

$$\begin{array}{l}
 1) \quad 2,4(3) + 3,2(4) = 5,6(7); \quad 3) \quad 5,42(7) + 2,6(8) = 5,42(7) + 2,68(8) = 8,11(6); \\
 2) \quad 2,4(8) + 3,7(4) = 6,2(3); \quad 4) \quad 1,42(3) + 0,7(12) = 1,42(33) + 0,71(21) = 2,13(54).
 \end{array}$$

6. Вычитание периодических дробей

При одинаковом количестве цифр в периоде вычитание чистых периодических дробей производится следующим образом:

а) если число стоящее в периоде уменьшаемого не меньше числа стоящего в периоде вычитаемого, то вычитание производится аналогично правилу вычитания десятичных дробей. Например,

$$1) 7,(8) - 2,(5) = 5,(3);$$

$$2) 12 - 4,(57) = 11,(99) - 4,(57) = 7,(42) \text{ и т.д.}$$

б) если период уменьшаемого меньше периода вычитаемого, то сначала период вычитаемого уменьшает на 1, а затем производят вычитание аналогично вычитанию десятичных дробей. Например,

$$6,(538) - 4,(694) = 1,(694).$$

Для вычитания смешанных периодических дробей сначала их преобразуют, выравнивая в уменьшаемом и вычитаемом количество цифр между запятой и первым периодом, а также количество цифр в периоде. Затем, учитывая сказанное выше о периодах чистых периодических дробей, производят вычитание аналогично вычитанию десятичных дробей. Например,

$$7,12(4) - 3,8(23) = 7,12(44) - 3,82(32) = 3,30(12).$$

Этот пример можно решить и приведя данные дроби к чистым периодическим дробям:

$$7,12(4) - 3,8(23) = \frac{1}{100} \cdot [712,(44) - 382,(32)] = \frac{1}{100} \cdot 330,(12) = 3,30(12).$$

Еще один пример:

$$3,4(138) - 2,23(49) = 3,41(381381) - 2,23(494949) = 1,17(886431).$$

Наконец, на основании вышесказанного можем дать правило сравнения периодических дробей. Из двух периодических дробей та больше, у которой целая часть больше. При равенстве целых частей, независимо от того периодические дроби чистые или смешанные, сравнение производится аналогично



правилу сравнения десятичных дробей. Чтобы доказать это, надо в данных периодических дробях уравнивать число цифр после запятой до первого периода, а также число цифр в периоде.

Библиографический список

- 1.Ляпин, Е.С. Алгебра и теория чисел. / Ляпин, Е.С, Евсеев А.Е. - Москва, " Просвещение ",-1974,- 382 стр.
2. Марданов, М.Дж. Математика ,учебник 6-го класса.Баку,-из-во "Чашыоглы",-2007,- 382стр.

Bibliography

- 1.Lyapin, ES Algebra and Number Theory. / Liapin, ES, AE Evseev - Moscow. "Enlightenment-solution", -1974, - 382 pages
2. Mardanov, MJ Math textbook 6th klassa.Baku,-from-in "Chashiogli" -2007, -382 page

УДК 37.017.924
ББК 74.03

Абдрафикова Альбина Ринатовна

кандидат педагогических наук,
доцент

Казанский (Приволжский) Федеральный университет
г. Казань

Abdrafikova Albina Rinatovna

Candidate of Pedagogics,
Associate Professor
Kazan

albina112000@yahoo.com

Тенденции раннего развития гуманистической парадигмы в истории философии образования

The early trends in the development of the humanistic paradigm in the history of the philosophy of education

В статье дается анализ историко - педагогическим и философским аспектам развития гуманистической парадигмы образования. Предпринята попытка определения исторического периода возникновения гуманизма. В статье впервые дается аргументация процесса становления гуманизма от античности до конца эпохи. Возрождения.

The article analyzes the historical, pedagogical and philosophical aspects of the development of humanistic education paradigm. An attempt has been made to determine a certain historical period of humanism. The article gives the argumentation to the process of humanity development from antiquity to the end of the Renaissance epoch.

Ключевые слова: парадигма, гуманизм, гуманизация, калокагатия, гуманистические тенденции, исторический период, гуманизм Возрождения.

Key words: paradigm, humanism, humanization, kalokagatiya, humanistic tendencies, historical period, Renaissance humanism.

В истории педагогики нет более актуальной проблемы, чем воспитание гармонически развитой личности. Историко-философский аспект данной проблемы предполагает раскрытие того, как возникли, формировались и развивались вопросы гуманизма, как они затем ставились и решались в классическом наследии мировой философской мысли.

Для того чтобы ответить на вопрос о зарождении гуманистических устремлений людей большое значение имеет изучение и анализ взаимоотношений человека и общества на различных этапах их развития.

Во-первых, необходимо отметить отсутствие четкости в определении исторического периода возникновения гуманизма даже у философов. Так, В.П.



Волжин, А.Х. Горфункель, П.Н. Федосеев относят его появление к эпохе Возрождения; В. Келле рекомендует искать истоки гуманизма в народном творчестве с древнейших времен; М.И. Петросян утверждает, что гуманистические идеи были характерны для идеологии трудящихся масс в период рабовладельческого строя, а Г.М. Фомин доказывает, что гуманистические устремления людей возникли еще в доклассовом обществе.

Хотя, более правдивой и верной представляется точка зрения тех ученых, которые считают, что гуманизм был присущ всему ходу развития человечества с его ранних этапов, являясь его неотъемлемой частью. Исторический процесс возникновения, формирования и развития гуманизма отражает процесс становления и эволюции человеческой цивилизации. Эволюция самого человека, выделение его из животного мира, обретение им идей гуманизации означали смену биологических факторов его поведения социальными. Это означает, что на следующем этапе эволюции человеческого общества первостепенную значимость и доминантность обрели социальные факторы.

Некоторые ученые, имея в виду первобытное общество, полагают, что личность еще не выделилась. Подобная оценка может быть дана лишь с точки зрения современного понимания гуманизма. В самом начале гуманизм выступал в виде практической деятельности людей, т.е. в труде, который, по выражению Энгельса, и «создал человека».

Изучение трудов видных философов, социологов, этнографов, педагогов, а также анализ многих исторических факторов, почерпнутых из различных источников, подтверждают, что гуманистические порывы, стремления, идеи родились еще при родовом строе. Многие ученые обратили внимание на то, что именно в тот период впервые проявились настоящие человеческие черты, обусловленные родовой близостью.

Таким образом, решающее значение в формировании человека сыграл труд, который постепенно сделал его способным активно изменять существующую вокруг него действительность. Труд с момента своего появления но-

сил общественный характер: люди сообща охотились на диких зверей и птиц, ловили рыбу, позже вместе обрабатывали землю и т.д. Все это помогает прийти к заключению о том, что общий труд сыграл решающую роль для появления подлинно человеческих, то есть гуманистических отношений между людьми.

В первобытном же обществе, из-за низкого уровня развития производственных сил, сложилось своеобразное равенство между людьми и свойственный ему первобытный коллективизм. Человек не мог существовать вне коллектива, с которым он чувствовал органическую связь.

Все сказанное подтверждает мысль о зарождении гуманистических идей и чувств еще в доклассовом обществе. Приведем, к примеру, книгу аргентинского философа Э. Агости «Возрожденный Тантал», в которой автор делает вывод, что «история гуманизма – это, в конечном счете, история человеческого общения» [1].

Но всегда следует помнить о сложности и противоречивости возникновения и развития идей гуманизма. Человека первобытного общества нельзя представлять гуманистом в современном смысле слова. Процесс становления и развития положительных свойств человека и общества проходил в условиях острой борьбы противоположных сил и тенденций.

Мнения мыслителей и ученых, относящие появление гуманизма к эпохе родового строя так же ошибочны, ведь лучшие черты человека находились еще в зачаточном состоянии, и наряду с возникающими положительными качествами имели место беспросветная дикость, косность. Но все же поступательный характер развития гуманизма определило преобладание у человека прогрессивных устремлений и положительных черт над негативными. Проявление этих свойств и черт было исторической необходимостью на этапе становления человеческого общества, когда оно коренным образом и навсегда отделилось от животного мира.

Следует помнить, «что гуманизм античных мыслителей распространялся лишь на свободных граждан. Но по мере развития общества гуманизация шла



не только вглубь, но и вширь, т.е. выработанные античной мыслью этические нормы распространялись на все большее количество людей». [4].

Таким образом, из времен античности нас привлекают идеи ценности самопознания и нравственного совершенствования.

Сложной теоретической задачей является анализ гуманистических взаимоотношений человека и общества в период рабовладельческого и раннефеодального строя: индивид постепенно превращался в личность, узкие рамки родовых и племенных отношений уступали место более широким отношениям. Происходили сложные процессы и в развитии гуманизма.

Так, например, гуманизм древних греков определялся осмыслением места человека в гармонии с природой и основывался на глубокой вере в природосообразность, изначальную предназначенность человеческого бытия. В древнегреческой философии впервые возникает постановка проблематики человека. Постепенно начинает формироваться мировоззрение, согласно которому ответственность за то, что мир будет космосом или хаосом, лежит на самом человеке. Еще в гомеровскую эпоху в древней Греции возникло понятие «калокагатия» - идеал физического и нравственного совершенства личности. Именно к этому идеалу, к вопросу о возможности и степени его достижения обращались передовые мыслители и педагоги последующих эпох. Так, Сократ считал, что высшим идеалом нравственности является добродетель, которую он сопоставлял со знанием. Поведение человека зависит от его понимания понятий благо и доблесть. Добродетели, по его мнению, носят «характер не нравов или прирожденной черты, или необходимости, а самостоятельно выработанного качества». Он объяснял всякое дурное действие незнанием («зло совершается по незнанию») или заблуждением.

Обращенность к человеку, социально-этическим проблемам характерна и для древнекитайской философии. Человек и мир рассматриваются в ней как единая система, живой организм, где все взаимосвязано и взаимообусловлено. Видный китайский философ Ян Чжу (IV в. до н.э.) впервые противопоставил

гуманизму подчинения активность человека, преобразующую роль деятельности. Уже при жизни, отмечал он, человек должен иметь возможность удовлетворять все свои потребности, разумно использовать вещи, чтобы «сохранить в целостности свою природу» [2].

В эпоху средневековья идеи гуманизма были неразрывно связаны с отрицанием суровых порядков, существовавших в обществе. В этом отрицании закладывались утверждения будущих новых отношений, нового подхода к человеку. Гуманистические тенденции вступали в борьбу с христианским аскетизмом. Критика аскетизма более отчетливо выявилась у странствующих поэтов-вагантов, воспевавших плотскую любовь, земные радости, за что церковь обвиняла их в «безумстве» и «бесстыдстве». Все это дало мощнейший толчок борьбы с христианством в эпоху Возрождения.

Исследователи по-разному оценивают гуманистическую традицию средних веков. Одни говорят, что человек в сознании средневекового совершенно ничтожен по сравнению с божеством, другие парадоксально замечают, что «именно христианство явилось почвой европейской персоналистской традиции. В нем личность понимается как своеобразная святость, абсолют. Личность не есть нечто тварное, она представляет собой и божественное начало» [5].

Таким образом, средние века имеют особую ценность, ибо являются как бы почвой персоналистской традиции, которая и определяет во многом современный подход к проблеме гуманизации. Перейдем к следующей эпохе – Ренессансу.

Значение эпохи Возрождения состоит не только в том, что человек в ней возвышается в своем противостоянии природным и даже божественным силам. Главное, что сфера разума, до сих пор ограничившаяся божественным Логосом, творившим за пределами человеческого бытия, его мышления меняет статус самого человека. Мир нового человека, его физическое и нравственное совершенство, борьба за утверждение подлинно человеческих идеалов воспевали выдающиеся философы, писатели, художники и скульпторы того времени



(Петрарка, Леонардо да Винчи, Микеланджело, Рафаэль, Тициан, Данте, Шекспир и многие другие). Лозунгом этой эпохи становится античное изречение: «Я человек, и ничто человеческое мне не чуждо». Анатолий Франс, в частности, писал: «Это вновь обретенный дух античности, это – воскрешенная античная словесность и науки. И как животворны, как жизнеспособны греческие и римские шедевры! Они восстают из тлена, и человеческая мысль мгновенно разрывает их саваны. Из таких раскиданных по всему свету обломков, пролежавших под спудом более тысячи лет, вдруг выбивается вечный источник обновления» [3].

Гуманисты эпохи Возрождения совершили коренную ломку в методологии познания человека. После тысячелетнего господства мистики, схоластики и аскетизма гуманисты заново раскрывали человека, стремились с позиции разума постичь его с различных сторон. Этой эпохе принадлежит заслуга в создании целостной концепции человека. Гуманистический антропоцентризм эпохи Возрождения противопоставляет теоцентризму средневековья. В антропоцентризме Возрождения сам человеческий образ утрачивает свои абстрактные черты. Речь начинает идти о счастье и достоинстве конкретного человека. В противовес церковной идеологии, где в центре стоял бог, гуманисты центром мира провозгласили человека. Вместо религиозной аскетической идеи о греховности плоти они в центр внимания ставили культ жизнерадостного, гармонично развитого и активного человека, умеющего ценить жизнь и наслаждаться ею. Гуманисты положили начало отношению к человеку как высшей ценности, впервые выдвинули идею о гармоничных взаимоотношениях между людьми. Идеалом этого периода провозглашалось величие человеческой личности, глубокая вера в возможности человека, в его неограниченные способности, силу и красоту.

Таким образом, эпоха Возрождения сыграла такую прогрессивную роль, оказала такое большое влияние на развитие идей о человеке, что получила специальное название гуманизма.

Однако, отмечая исторические заслуги гуманизма эпохи Возрождения, мы должны вновь напомнить, что каждая определенная историческая эпоха имеет и свои слабости. Гуманизм этого периода был непоследовательным и противоречивым. Идеи гуманности, свободы, счастья были абстрактными, так как они не связывались с конкретными социальными условиями. Логические и идейные противоречия становились все более отчетливыми в эпоху Возрождения. В связи с этим в рамках гуманизма этого периода постепенно зарождались две тенденции, разница между которыми постепенно нарастала и в конечном итоге перешла в полную противоположность. Первая тенденция была представлена буржуазным гуманизмом, который в процессе исторического развития выражал собственные интересы класса буржуазии. Вторая выступала в виде демократического гуманизма, выражавшего интересы трудящихся масс общества. Взгляды этих двух тенденций в гуманизме существенно расходились. Если представители буржуазного гуманизма не шли дальше требований наделить каждого человека частной собственностью и стремились обосновать необходимость господства буржуазии, то сторонники демократического гуманизма говорили о том, что нужно вообще уничтожить то общество, где существует гнет, и создать такой строй, при котором «знания и почести являются общим достоянием».

Противоречивость гуманизма эпохи Возрождения заключалась также в утверждении эгоистического антропоцентризма в понимании человеческой цивилизации. Человек был поставлен в центр мироздания, считалось, что он может всемерно использовать окружающую природу, брать из нее все, что ему необходимо (впоследствии такой подход привел к всемирному экологическому кризису). Не учитывалось, что человек – всего лишь часть природы, а именно только такая концепция и должна лежать в основе гуманизма.

Таким образом, можно заключить, что основными тенденциями философско-педагогических взглядов эпохи Возрождения были следующие:

- 1) вера в свободу духа и в великие творческие возможности человека;



2) представление о самооценности и самодостаточности личности как микровселенной, микрокосма;

3) идея способности человека менять себя, формировать свое «Я».

Таким образом, проблемы гуманизма всегда волновали общество. Как утверждают современные ученые – философы, если появление человека привело к возникновению гуманизма, то в наши дни исчезновение гуманизма угрожало бы самому существованию человека.

Библиографический список

1. Агости Э. Возрожденный Тантал. [Текст] – М., 1969. 128с.
2. Котова И. Б., Шиянов Е.Н. Становление и развитие гуманистической педагогики. [Текст] – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. - 20-21 с.
3. Франс А. Собр. соч. [Текст]– М., 1959. – Т.7.693-694 с.
4. Человек античности: Идеалы и реальность: Серия философы и педагоги о личности и воспитании./Сост.: В.И. Исаева, И.Л. Маяк. [Текст] – М.: Просвещение, 1992. - 6с.
5. Человек: Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии: Древний Мир – Эпоха Просвещения. [Текст] - М.: Просвещение, 1991. 11с.

Bibliography

1. E. Agosti. Revived Tantalum. – М., 1969 – 128p.
2. Kotova I. B., Shiyonov E.N. Formation and development of the humanistic pedagogy. - Rostov n / D: Publishing House of RGPU, 1997. – 20-21p.
3. France A. Collection of works. – М., 1959. – 693-694p.
4. People of antiquity: Ideals and Reality: Series: the philosophers and educators about the personality and upbringing. / Comp.: V.I. Isaev, I.L. Mayak. - М.: Education, 1992. – 6p.
5. People: Thinkers of the past and present of his life, death and immortality: The Ancient World - The Enlightenment - М.: Education, 1991. – 11p.

УДК 152
ББК 88.351.1

Акопов Гарник Владимирович

доктор психологических наук,
профессор

кафедра социальной психологии

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
г. Самара

Акопян Любовь Суреновна

доктор психологических наук,
доцент

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
г. Самара

Долгова Валентина Ивановна

доктор психологических наук,
профессор

кафедра теоретической и прикладной психологии

Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Akopov Garnik Vladimirovich

Doctor of Psychology,
Professor

Department of Social Psychology

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
Samara

Akopian Liubov Surenovna

Doctor of Psychology,
Assistant Professor

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
Samara

Dolgova Valentina Ivanovna

Doctor of Psychology,
Professor

Chair of Theoretical and Applied Psychology

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

23a12@list.ru

Феномен созерцания: теоретическое и прикладное исследование

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта проведения научных исследований, проект № 12-06-00595)

The phenomenon of contemplation: theoretical and applied research

Актуализация проблемы созерцания дополняет научное понимание известной оппозиции "сознательное-бессознательное". Созерцание как термин философии можно сравнить с соответствующими психическими явлениями, которые потенциально могут проявляться в форме процесса, состояния или свойства субъекта (ин-



дивид, личность, индивидуальность). Осуществлено сравнение созерцания с основными психическими процессами (внимание, память, восприятие, ощущение, аффект, мышление, воображение и т.д.). Созерцание как психическое явление и категория является дополнительной к деятельности и расширяет спектр форм психической активности и индивидуально-психологических особенностей личности.

Concept “of contemplation” is the system of modern psychology categories. Actualization of problems in contemplation complements the new scientific understanding of the well-known opposition “conscious-unconscious”. Contemplation as a term of Philosophy can be compared to a relevant psychic phenomena which potentially can be a process, condition or properties of a subject (individual, personality, individuality). Further comparison of psychological (intentional) contemplation notion with the basic mental processes (attention, memory, perception, sensation, affect, thought, imagination, action, etc.) mental health (including special) states and the properties of the individual personality, individuality. Contemplation as the mental phenomenon considerably supplements the phenomenon of activity and expands the range of individual and psychological characteristics of personality.

Ключевые слова: созерцание, бессознательное, деятельность, личность, медитация, обыденные представления.

Key words: contemplation, consciousness, activities, personality, meditation, ordinary notions.

Характер отношений созерцания с базовыми психическими процессами и состояниями достаточно сложен. Оно конгруэнтно вниманию, не совпадая с ним (ненаправленное сосредоточение, задумчивость). Созерцание может быть обращено из настоящего в прошлое или наоборот, дезориентируя работу памяти. Оно может быть восприятием явного (реального) и ирреального, контаминируя перцепцию с воображением. Чуждое опосредованию, оно (созерцание) не мыслит и, вместе с тем, постигает сущность.

Созерцание может проявляться как отражение, оно может как приобретать, так и терять активность (свободу, интенциональность, направленность, опосредованность и т.д. и т.п.) будучи равноправным выражением «реальности субъекта» и «реальности объекта». Инверсируя от внешнего к внутреннему и наоборот, созерцание может охватывать своим «вниманием» самые разнообразные предметы, объекты, явления, сущности, процессы, состояния и т.д., создавая и разрушая типологии, классификации, соединения, разъединения, целое и составные части, композиции и деконструкции.

Уравнивая реальности субъекта и объекта, созерцание выступает оппозицией (антиномией) деятельности, подтверждая, либо разрушая единство деятельности и сознания (С.Л. Рубинштейн) [4]. Как отмечают В.Ф. Петренко и В.В. Кучеренко, «концентрируясь «здесь и сейчас» на вид величественной горной гряды или глядя на горизонт великого океана, мы испытываем состояния, близкие к тем, что испытывал другой человек, стоявший на этом месте и погружённый в созерцание столетия назад. В этот момент времени, прошлое и настоящее, а также будущее (в восприятии еще не родившегося человека) сливаются, и мы чувствуем бездну вечности» [3].

Соотнося созерцание с явлениями изменённых состояний сознания (ИСС), можно сказать, что некоторые ИСС тесно взаимосвязаны с созерцанием, стимулируя, либо продуцируя друг друга. Созерцающее «Я» одновременно и «в себе» и «в объекте» (мире), оно сохранно, хотя и со слабо различимыми границами, что, по-видимому, более характерно для западной ментальности, в сравнении с восточной.

Дифференцированные кросс-культурные исследования моментов созерцания (созерцательности) в архитектурных формах, орнаменталистике, в садово-парковом искусстве, в протяжных песнях и в определённых жанрах музыкального фольклора, поэзии и т.д. позволяют определить многообразие модусов и структур, запечатлённых как органичные сознательно-бессознательные дополнения в различных видах человеческой активности (деятельности).

В возрастно-психологическом плане созерцание приобретает доминантную роль в периоды возрастных и иных кризисов, наиболее явно обнаруживаясь в младенчестве, юности и в преклонном возрасте.

Известно, что психические состояния «метятся» знаком и модальностью эмоциональных переживаний [1]. Хотя состояние созерцания не несет каких-либо внешних проявлений эмоциональности (человек, пребывающий в состоянии созерцания, узнаваем по его отрешенности от окружающего мира), предшествовавший созерцанию знак и модус эмоции сохраняется на протяжении



всего периода созерцательной «остановки» трансцендируя в состояние постсозерцательной удовлетворенности. Реальность феномена созерцания проверялась на молодежной выборке доступными семантическими средствами. В эмпирическом исследовании, с целью выявления обыденных представлений студентов о феномене созерцания (ранее студенты не изучали данную тему), предлагалось в письменной форме (самоотчеты) изложить определение и понимание, как самого явления созерцания, так и его особенностей на разных возрастных этапах своей жизни. Вопросы, которые часто задает себе человек, находятся в поле его бытия: кто я, что я значу, в чем смысл моей жизни? Ответы на вопросы, возникающие в связи с той или иной проблемой, несомненно связаны с представлениями человека о себе и об окружающей среде, его самосознанием, мироощущением, обыденным знанием того или иного явления. Анализируя понятие «обыденное сознание», В.Н. Лавриненко рассматривает его как стихийное (спонтанное, т. е. самопроизвольное) отражение людьми всего потока социальной жизни без какой-либо систематизации общественных явлений и обнаружения их глубинной сущности [2]. Современная жизнь все более аксиологизирует это явление (путешествия, интернет, развлечения, увлечение фоторегистрацией и т.д.).

Полученные определения созерцания включают следующие словосочетания: «внутренняя тишина», «состояние спокойствия», «состояние, похожее на сон», «состояние, подобное оцепенению», «мозг отключается», «застывание в какой-то точке», «великая пустота», «отключение сознания», «... «залипание» в одну точку, когда организм отвлекается от надоевшей деятельности», «со стороны выглядит так, что ты сходишь с ума или застыла» и т.д., что в конечном итоге можно рассматривать как прекращение, остановку сознательной активности, деятельности. В полученной совокупности суждений можно выделить три группы определений.

В первую группу входят определения, в которых просматривается взаимное проникновение субъекта в объект и объекта в глубины субъекта: «состоя-

ние гармонизации с окружающим миром», «чувство слияния с миром», «созерцание – это некий мир, в который можно легко попасть, но также легко и выйти», «состояние внутренней вселенной, гармонии и красоты», «ощущение жизни и энергии внутри», «погружение во что-то» и др. Ни в одном из определенных, пояснений, примеров и др. описаний созерцания, приводимых студентами, нет какой-либо эмоциональной характеристики, за исключением постсозерцательных переживаний. Это также подтверждает «остановку» предшествовавших эмоциональных процессов в состоянии созерцания. Бессознательная активность в состоянии созерцания, направленная на обретение (трансформацию, коррекцию, конкретизацию и т.д.) смысла, как можно предположить, не требует какого-либо эмоционального включения и осуществляется на основе того эмоционального потенциала, который «благоприятно» предшествовал созерцанию. Понятие эмоциональной эквипотенциальности, на наш взгляд, не только метафорически соответствует рассматриваемому психическому состоянию.

Вторая группа представлена определениями, связывающими созерцание с теми или иными психическими процессами (внимание, память, мышление, воображение, эмоции и т.д.). Это, в частности, следующие определения: «состояние рассматривания какого-либо объекта или определенного места, но не просто любования, а желание понять, найти смысл, увидеть суть того, на что обращено внимание», «понятие себя, раскрытие своих возможностей», «оценка своего внутреннего мира», «познание чего-либо через свои чувства», «созерцать, значит увидеть что-то через внутреннее ощущение, чувства, увидеть не с помощью глаз», «способ познания мира, когда человек получает визуальную информацию от внешней среды», «способ чувствовать, видеть картины в уме», «переживание и наблюдение», «погружение в себя, свои мысли», «состояние, которое отключает внешнее внимание к окружающей среде и приводит к внутреннему осмыслению какой-то проблемы или ситуации» и т.д. В третью группу выделены определения, в которых понимание созерцания синонимично понятию задумчивости: «состояние задумчивости, когда я что-то вспоминаю», «со-



стояние задумчивости в результате какого-то действия или ситуации», «созерцание как задумчивость и связано с воображением и познавательной деятельностью», «неподвижен, задумчив, не реагируешь на то, что происходит вокруг тебя, отдален от всех» и др.

Анализ ответов на вопрос, что предшествовало чаще всего моменту созерцания, показывает, что в большинстве случаев респонденты отмечают «трудные тревожные ситуации», «возникшие проблемы», «состояния утомления».

Подавляющее число респондентов отмечает положительный эмоциональный фон в постсозерцательный период: «чувствуешь себя уравновешенной, нет повода волноваться, тело расслабляется», «волнения и переживания ушли, наступала размеренность», «обретаю чувство внутреннего спокойствия», «данные чувства вызывают восторг, кратковременный восторг!», «складывается впечатление, что я знаю, что нужно делать и как правильно жить», «чаще всего после этого я нахожу выход из ситуации», «появляется легкое удивление», «помогает вспомнить все подетально», «бывают необъяснимые, спутанные чувства» и т.д. Большинство респондентов отмечает наличие трудностей, проблем, сложных ситуаций, предшествовавших состоянию созерцания и общий положительный эмоциональный фон после состояния созерцания. Созерцание же, как состояние, не подчиняется каким-либо формам, времени, распорядку, программированию. Оно ситуативно, природно, психологически обусловлено, «в состоянии созерцания в голову приходят умные вещи, решение каких-либо жизненных задач», «осознавание себя, когда вспоминаешь себя в прошлом и соотносишь с собой в настоящем», «это оценка своего внутреннего мира» и др. Также можно говорить о положительном влиянии постсостояния созерцания на принятие личностью различных решений: «после созерцания, я понимаю, что нужно изменить в себе, в своем поведении и в какую сторону», «у меня складывается впечатление, что я знаю, что нужно делать и как правильно жить» и др.

Таким образом, выявлен обширный пласт обыденных представлений о созерцании, частично совпадающих с научными представлениями и в значительной мере обогащающий эти представления, а также открывающий иные трактовки, представляющие серьезный интерес для современных психологических и философских знаний.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2001. – 752с.
2. Лавриненко В.Н. Философия. Под редакцией проф. В. Н. Лавриненко — М.: Юрист, 2004. – 511с.
3. Петренко В.Ф., Кучеренко В.В. Медитация как непосредственное познание // Методология и история психологии. Т. 2. Вып. 1. Январь-Март, 2007. – С. 164-190.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. – 512с.

Bibliography

1. Ilyin E.P. Psychology of emotion. - St. Petersburg.: Piter, 2001. – 752p.
2. Lavrynenko V.N. Philosophy. Edited by prof. VN Lavrynenko - M. Yurist 2004. – 511p.
3. VF Petrenko, V.V. Kucherenko Meditation as unmediated knowledge // Methodology and History of Psychology. Т. 2. МУ. 1. January-March, 2007. - P. 164-190.
4. Rubinstein S.L. Man and the world. St. Petersburg, 2003. – 512с.



УДК 37.032; 37.013.76
ББК 846/7

Анохина Светлана Александровна

старший преподаватель

кафедра педагогики и психологии

Стерлитамакский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Башкирский государственный университет»

г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

Анохин Андрей Михайлович

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра педагогики и психологии

Стерлитамакский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Башкирский государственный университет»

г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

Anokhina Svetlana Aleksandrovna

senior lecturer

Chair of pedagogy and psychology

Sterlitamak Affiliate «Bashkir State University»

Sterlitamak

Anokhin Andrey Mikhailovich

Ph.d.,

Associate Professor

Chair of pedagogy and psychology

Sterlitamak Affiliate «Bashkir State University»

Sterlitamak

andr.anokhin@mail.ru

**Стрессоустойчивость как компонент адаптации в
ценностной системе личности**

**Resistance to stress as a feature adaptation of the value system
of personality**

Исследовано аксиологическое основание субъект-объектного формирования стрессоустойчивости личности в педагогике. Обнаружен эффект усиления ценностного отношения к здоровью на основе коррекции самооценки, приводящего к интенсивности в формировании стрессоустойчивости. Установлена необходимость смены парадигмы от здоровьепотребления к здоровьесозиданию, происходящей на фоне усиливающейся стрессоустойчивости, входящей как компонент адаптации в ценностную структуру личности.

Investigated axiological foundation subjects forming the object sustainability of personality to stress in teaching. The effect of gain valuable relation to health on the basis of self-correction, leading to the intensity in resistance to stress. A need for a paradigm shift in the consumption of health "on the creation of health", is taking place

against the background of increasing resistance to stress, as a component of adaptation in the value structure of personality.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, ценности, здоровье, субъективная активность, адаптация.

Key words: stress resistance, values, health, subjective activity, adaptation.

Современное развитие общества, отличающееся высокой динамичностью, актуализирует значительное количество стрессоров. Они, ввиду того, что трансформируется конфигурация социальных институтов и «социальные договора», вносят изменения в сферу взаимодействия между людьми и в ценностные атрибуты личности. Сегодня противоречием выступает рост потребительского отношения к ресурсам жизни и гуманитарным смыслом существования самого человека. Возрастающий объем стрессоров требует адекватного реагирования системы образования: возникает необходимость разработки условий, концепций и моделей ценностного отношения к здоровью, позволяющих повысить стрессоустойчивость личности и дающей ей возможность осуществлять деятельность с минимизированными психологическими и социальными деструкциями. «Стресс – это психическая реакция, особое состояние человека в период «перехода», приспособления к новым условиям существования»[4, с.118]. Отмечая социально-педагогическую составляющую стресса, необходимо подчеркнуть также и социальную составляющую корректирующих и компенсирующих механизмов, задающихся педагогическими условиями формирования стрессоустойчивости в адаптационном процессе.

Методологическим основанием постижения данной проблемы может выступать аксиология, которая в отличие от научной парадигмы, высвечивает черты субъект-объектного мира: «субъектность; ценность; смысл; чувственность (эмоциональность); человеческая логика чувств, эмоциональных состояний, мотивов и потребностей; уникальность (единственность, индивидуальность, неповторимость); нерациональность (иррациональность); целостность, конкретность формы субъектов и объектов мира, переживаемых и принимаемых как ценности» [6, с.114], наполняя экзистенциальным смыслом изучаемые процессы и результаты, что важно в педагогическом исследовании и прак-



тике. «Если научные результаты исследования принимаются как истинные, ложные или неопределенные, то аксиологическая оценка свойств и отношений того или иного объекта или субъекта завершается признанием их ценности» [6, с. 114].

Признание ценности связано с понятием «самооценка». Исходя из общепринятого, что самооценка (англ. self-esteem) выступает ценностью, которой наделяет себя или отдельные свои стороны сама личность, можно принять, что самооценка характеризуется устойчивыми параметрами личностных смыслов. Задавая категорию «здоровье» как контекст, мы вслед за В.Н. Панкратовым отмечаем, что «центральным понятием в определении здоровья является субъективное благополучие личности. Многие факторы, приводящие к дискомфорту, напряжению, достаточно точно идентифицируются личностью как стрессоры... Здоровье входит в число основных понятий (ценностей), на которых строится понимание смысла жизни» [4, с.27-28]. Исследователь подчеркивает важность субъективной оценки личности, ее позитивной формы: «Неприятие себя, критичность самооценивания возрастают из-за факторов нездоровья... Потребность в здоровье – исключительно ценностная потребность личности... Потребность сохранения и улучшения здоровья наиболее актуализирована и интенсивна, она часто является причиной устойчивого напряжения, общего эмоционального дискомфорта личности» [4, с.27]. Данное напряжение является необходимым условием совершенствования и личностного роста. Это состояние умеренного стресса, регулируемого личностью в окрестности адаптационного равновесия, когда личность находится в динамически устойчивом состоянии. Самооценка выступает, таким образом, условием гармонизации внутренних и внешних напряжений, условий и результатов, принимаемых или отвергаемых в рефлексии индивидуумом, а стрессоустойчивость компонентом адаптации. Самооценка проявляется как виртуальное представление человека - имидж, искусственно созданный (заданным) образ себя, переживаемый как представление человека о себе и имеющий базисный смысл во взаимодействии личности с ок-

ружающим миром ,выступающий структурным компонентом ценностной системы человека. Слагаемые самооценки во много определяются онтологическим пространством, мнением и самооценками окружающих. К свойствам самооценки относится не только устойчивость, но и гибкость, что позволяет ей меняться при интенсивной трансформации ситуации, появлении нового опыта, смены критериев и ракурсов (рассматриваемые изменения понимаются как стресс-факторы, необходимые для развития и продуктивной деятельности). Самооценка выступает механизмом с задаваемыми параметрами, позволяющими более адекватно отразить сущность бытия. Отсутствие изменения в самооценке, как и ее быстрые колебания, приводят человека к внутриличностному конфликту, к потере адекватного реагирования на внешние стрессоры и к разрушению здоровья.

Понимание здоровья без оценки бинарной связи *объект (здоровье) – субъект (личность)* невозможно. Однако мы не согласны с И.Г. Петровым, что «граница локализации объекта в пространстве, его независимого от субъекта существования, обнаруживается, как только деятельность субъекта следует свойствам и логике объекта» [6, с.117]. Напротив, локализация объекта проявляется при встречной активности личности, противостоянии логик субъекта и объекта, когда «личность постепенно переходит от позиции объекта социального воздействия к позиции субъекта, активно строящего собственную жизнь и творчески взаимодействующего с социальной реальностью» [1, с.61], что выступает основой механизма адаптации. «Феноменологическое существование явлений возможно лишь в соотнесении с сознанием субъекта, одновременно и сознание проявляет себя лишь в столкновении с тем или иным объектом...Объектный мир социума требует от субъекта постоянного приспособления «здесь и сейчас». В процессе адаптации объектный мир становится предсказуемым, «своим», то есть понятным и знакомым» [6, с. 117]. Следовательно, необходимо конструировать педагогическую реальность так, чтобы здоровье как феномен и процесс могли быть объективизированы. На наш взгляд, такая



объективизация возможна в аксиологической парадигме, в рамках которой здоровье, здоровый образ жизни, стрессоустойчивость выступали бы как фиксируемые, а поэтому рефлекслируемые ценности. В своем исследовании мы исходим из гипотезы, что объективизация стрессоустойчивости как субъективной ценности, придание ей индивидуального смысла усиливает мотивированную активность личности в области здоровьесозидания и повышает уровень стрессоустойчивости. И, наоборот, в ситуации безусловного принятия здоровья как ценности или, что более вероятно, здоровья как данности (зачастую понимаемой как неизменяемой данности), не требующей активности личности, происходит деструктивная адаптация к стрессу с выработкой соответствующих стилей поведения и мировоззренческих установок. Процедура центрирования на ценностных параметрах позволит задать вектор познания объекта, градиент которого будет непременно связан с адаптацией. «По мере адаптации внешний мир начинает «растворяться» в субъекте, продвигающем свою границу вовне» [6, с. 117]. Данный процесс представляет собой ценность, когда является непрерывным, например, как «здоровый образ жизни». Здоровый образ жизни – это гибкий индивидуальный способ успешной жизнедеятельности в соответствии с изменяющимися уровнями биологического и социального развития человека на основе приоритета ценностно-смысловой установки на здоровье и безопасность в целях социальной адаптации и творческой самореализации личности (В.Н.Максимова) [по 3, с. 20]. В противном случае мы можем видеть возникновение резкого осознания действительности и активную поведенческую реакцию индивида, возникающую при изменении качества жизни, проявленном заболевании или травме. Это может привести к сужению субъективности, необходимой для преодоления новых биолого-физиологических и социокультурных условий, обозначаемых как стресс.

Студенчество имеет значительные интеллектуальные и эмоциональные напряжения, высокий уровень стресса. По гипотезе Н. Пезешкиана, наряду с неспецифическими стрессорами, существуют специфические травмирующие

наслоения раздражителей. Последние зависят от укоренившихся в процессе индивидуального развития психосоциальных норм в ходе установок, ожидания и стилей поведения и тесно связаны с эмоциональными переживаниями [5, с. 352]. Они выступают основой ценностных ориентаций, отличающихся определенной устойчивостью и актуальными при формировании устойчивости к стрессу. «Процесс аксиологизации необходимо изучать и строить с учетом ведущих характеристик направленности личности, ее мотивационно-потребностной сферы, мировоззренческих устремлений и отношений» [2, с. 159].

«Специфика ценностей, их проявление и функционирование в обществе определяются не только субъектно-объектным, но и межсубъектными *отношениями* и в них же, в свою очередь, реализуются. Отношение же субъекта к объекту с точки зрения его значимости определяет специфику оценки, а не ценности. Это позволяет четко различать понятия *оценки* как субъектно-объектного отношения и *ценности*, фиксирующей наиболее общие типы отношений между субъектами и объектами любого уровня – от личности до общества в целом» [2, с.137-138]. Рассматривая этот вопрос в контексте двух субъектов, мы также наблюдаем сохраняющийся момент проявленности или локализации другого. Субъект-объект – объект-субъектные отношения – это две несинхронизированные активности, проявляющие друг друга при обозначении границ локализации. Следуя логике изменения личности, можно задать контекст развития здоровья или здоровьесозидания, которые выступают в случае субъект-объектных отношений в формате оценки (или самооценки), а в ситуации организации взаимодействия проявленных субъектностей как ценность, что, в свою очередь, будет выступать механизмом повышения стрессоустойчивости личности, снимая внутреннее ценностное противоречие между тем, что есть, но неактуально и не задействовано в обсуждаемом личностью круге проблем.

Наиболее важной задачей в сфере высшего психолого-педагогического образования является развитие у будущих профессионалов стрессоустойчивости с опорой на здоровьесозидательные технологии и философию здорового об-



раза жизни как ценности, создание таких педагогических условий, в которых будет успешно проходить его личностная самореализация и социальное становление. Необходимо введение стрессоустойчивости в ценностную систему личности как естественного аспекта осуществления внутренней активности, как результата гармонизации личности с внешней средой. «Мобильность субъект-объектной границы позволяет модернизировать структурно-функциональные состояния объективного мира, моделировать специальные ситуации, в которых проявились бы не существующие в привычных условиях свойства и отношения» [6, с. 117]. Данную мобильность, по нашему мнению, будет задавать опыт здоровьесозидания, полученный студентом в процессе совместной жизнедеятельности с людьми, имеющими актуальные проблемы со здоровьем, в частности, в системе инклюзивного образования, производственной практики в специальных учреждениях инвалидов, волонтерской работе с пожилыми и больными людьми. «Смыслы субъекта формируются на почве непосредственных переживаний и открытий собственного опыта. Смыслы обнаруживаются отношением любых ценностей к субъекту, его положению, ожиданиям, установкам ориентациям...Ценностные ориентации отличаются тем, что в них представлен выбор субъектом определенного объекта как ценности, выбранная же ценность становится для субъекта смыслом» [6, с.113]. Рассматриваемый процесс трансферный: личность во время профессионального обучения изменяет себя, интериоризируя внешнее реагирование другого человека, результаты анализа рефлексии проявления его поведения, что позволит студенту актуализировать ценность собственного здоровья, созидать его и приобрести способность активно действовать в любых новых ситуациях, то есть в активности адаптироваться, повышая стрессоустойчивость.

Доказательством этого выступает анализ и интерпретация результатов опроса студентов вуза, проведенного П.А. Кисляковым. Говоря, что комплексным показателем здоровьесбережения молодежи в вузе является оценка студентами полученных знаний, умений, уровня профессиональной подготовки в об-

ласти здоровья, он отмечает, что по ряду вопросов они указали на недостаточность собственных знаний [3, с. 90]. Так, 45% опрошенных отмечают потребность в информации об алгоритме составления индивидуальной программы коррекции образа жизни; 53,1% студентов испытывают потребность в информации о методах оценки индивидуального здоровья; 58,5% опрошенных испытывают потребность в информации о социально-психологических закономерностях формирования здорового образа жизни; 87,6% студентов отмечают недостаточность навыков оказания первой медицинской помощи в условиях образовательного учреждения. И, напротив, минимальное количество студентов отмечают проблемы с вопросами, касающимися структуры и содержания здорового образа жизни – 9%; 11% не знают виды профилактики; 7% недостаточно осведомлены об основных признаках неотложных состояний; 10% не знают, как планировать формирование здорового образа жизни в условиях образовательного учреждения [Подробнее см. 3, с. 91]. Обновление парадигмы образования акцентирует внимание на ценности здоровья человека. Интерпретируя эти данные в контексте нашего исследования, мы можем утверждать, что информация о здоровом образе жизни и здоровье в целом доступна для студента. Однако опрошенные студенты отмечают свою неготовность действовать в данной проблематике в тех вопросах, где необходима личностная активность и ответственность. Данное обстоятельство говорит о необходимости в специальной подготовке бакалавров к ведению здоровьесозидающей деятельности не через их простое информирование, а через создание условий и готовности действовать, субъективно оценивать ситуацию, планировать необходимые мероприятия, проводить их анализ.

Таким образом, ценностная система личности представляется сложным полимодальным объектом, в структуру которого входит здоровье. Находясь в статусе метаценности, здоровье будет осознаваться как ценность, и по отношению к нему личность будет осуществлять созидательную активность в случае проявления субъективной активности с одновременной объективизацией здо-



рevity как феномена. Данный процесс возможен в ситуации организации педагогических условий смены ценностной парадигмы от «здоровьепотребления» к «здоровьесохранению» и, далее, к «здоровьесозиданию», происходящей на фоне усиливающейся стрессоустойчивости. В этом смысле стрессоустойчивость будет входить в структуру ценностной системы личности, позволяющей личности осуществлять свою жизнедеятельность на более сложном уровне, выступая компонентом адаптации.

Библиографический список

1. Анохин, А.М. Элита и маргиналы: социальные механизмы адаптации в глобализирующемся мире/ А.М. Анохин// Вестник Санкт-Петербургского ун-та. Серия 6. – Санкт-Петербург, 2007 -№4. – С.60-71.
2. Кирьякова, А.В. Университеты в современном мире: аксиологический ракурс развития [Текст]: учеб. пособие для преподавателей/ А.В. Кирьякова, Л.В. Мосиенко, Т.А. Ольховая. – Оренбург: ОГУ, 2010. – 374 с.
3. Кисляков, П.А. Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи [Текст]/ П.А. Кисляков. – М.: Шуйский государственный педагогический университет; Логос, 2011. – 236 с.
4. Панкратов, В.Н. Саморегуляция психического здоровья [Текст]: Практическое руководство / В.Н. Панкратов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 352 с.
5. Пезешкиан, Н. Психосоматика и позитивная психотерапия: Пер. с нем. [Текст]/ Н. Пезешкиан. – М.: Медицина, 1996. – 464 с.
6. Петров, И.Г. Субъект и его характеристики в научной парадигме и аксиологии [Текст]/ И.Г. Петров // Человек как субъект культуры/Отв.ред Э.В.Сайко. – М.: Наука, 2002. – 445 с.

Bibliography

1. Anokhin, A.M. Elite and the marginalized: the social mechanisms of adaptation in a globalising world/A. Anokhin//Vestnik St. Petersburg University. Series 6. -Saint-Petersburg, 2007. -No. 4. – P. 60-71.
2. Kiryakova, A.V. Universities in the world today: the axiological perspective of development: studies. manual for teachers/ A.V.Kiryakova, L.Mosiyenko, T.Olkhovaya. - Orenburg: RSO, 2010. - 374 pp.
3. Kisliakov, P.A. Social security and health preservation students/ P.A. Kisliakov. - Moscow: Shuya State Pedagogical University, Logos, 2011. - 236 p.
4. Pankratov, V. Self-regulation of Mental Health: A Practical Guide/ V. Pankratov. - Moscow: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2001. – 352 pp.
5. Pezeshkian, N. Positive Psychotherapy and Psychosomatics: Trans. with it/ N. Pezeshkian. - Moscow: Medicine, 1996. – 464 pp.
6. Petrov, I.G. The subject and its characteristics in the scientific paradigm and axiology/ I.G. Petrov // Man as a subject of culture / Otv.red. E.V. Sayko. - Moscow: Nauka, 2002. – 445 pp.

УДК 796.964:376.356
ББК 75.5579

Антонов Андрей Алексеевич
кандидат педагогических наук,
доцент

Ивановская государственная медицинская академия
г. Иваново

Antonov Andrey Alekseevich
candidate of pedagogical Sciences,
associate Professor
Ivanovo state medical Academy
Ivanovo
alexm-77@list.ru

**Ринк-бенди как перспективное направление развития спорта лиц
с нарушением слуха**

**Rink-bandy as a perspective direction of development of sports for persons with
impaired hearing**

В работе анализируются мотивы и требования лиц с нарушением слуха к организации занятий по ринк-бенди. В статье приведены результаты исследования, проведённого среди спортсменов-инвалидов данной нозологической группы 6-ти регионов России.

The paper examines the motives and requirements of persons with disabilities to training rink-bandy. In the article the results of research conducted among disabled athletes this nosology group of 6 regions of Russia.

Ключевые слова: ринк-бенди, лица с нарушением слуха, организация, требование, адаптивный спорт.

Key words: rink-bandy, persons with hearing impairment, organization, demand, adaptive sports.

Ринк-бенди – это соревнования по мини-хоккею с мячом. Проходит игра на тех же площадках, что и хоккей с шайбой. В разных странах правила хоккея ринк-бенди долгое время были различными, что затрудняло проведение международных соревнований. Однако около 30 лет назад Международной федерации бенди удалось их упорядочить и провести турнир в шведском городе Эребру [13].

После упорядочения правил мини-хоккей быстро набрал популярность. Особенно им увлекались девушки, начавшие с 1980 года проводить международные состязания [1].

В России ринк-бенди был очень популярен в 1990-х годах, однако закатом



развития ринк-бенди в нашей стране принято считать 1998 год, когда после финансового кризиса многие отечественные команды не смогли выехать на Кубок мира [2].

Тем не менее, ринк-бенди стал очень популярен в регионах. Более экономичный и менее травматичный – он стал одним из факторов массового вовлечения людей в занятия хоккеем. Соревнования по ринк-бенди проводились, как на уровне муниципалитетов, так и на уровне областных и студенческих коллективов.

Именно перспектива массовости этого вида спорта и его экономическая составляющая стала предметом для анализа мотивов и требований лиц с нарушением слуха к проведению занятий по ринк-бенди. Кроме того, вовлечение лиц с инвалидностью в занятия физическими упражнениями положительно влияет на их социальную адаптацию и интеграцию в общество [4, 7, 9, 10].

Для определения более значимых мотивов лиц с нарушением слуха в занятиях ринк-бенди, мы опирались на труды Е.А. Осокиной и О.Н. Степановой, изучивших потребности (целевые установки) глухих женщин 25–35 лет в занятиях фитнесом [12], Л.Р. Макиной и А.С. Махова, исследовавшие мотивы занятий спортом лиц с нарушением зрения [3, 5, 6].

Опрос и интервьюирование проходили в спортивно-оздоровительном клубе инвалидов «Пингвин», созданном на базе Шуйского филиала Ивановского государственного университета [8]. Результаты интервьюирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Перечень мотивов лиц с нарушением слуха к занятиям ринк-бенди (n=31)

№ п/п	Мотивы
1	Ринк-бенди – менее травматичен в сравнении с хоккеем с шайбой
2	Ринк-бенди – более экономичен в плане приобретения инвентаря и

	экипировки
3	Улучшить состояние здоровья
4	Желание найти друзей, товарищей
5	Желание заняться новым видом спорта
6	Повысить уровень физической подготовленности
7	Получение новых впечатлений (чувство азарта, борьбы, победы)
8	Стремление к самоутверждению (получение разряда, звания)
9	Воспитать в себе морально-волевые качества
10	Сформировать потребность в регулярных занятиях ринк-бенди
11	Желание быть полезным обществу
12	Желание подыскать себе занятие вне дома

Для установления иерархии значимости и структуры мотивов лиц с нарушением слуха к занятиям ринк-бенди была разработана анкета и проведен по ней опрос 67 спортсменов из 5 регионов России (Ивановской, Владимирской, Нижегородской, Ярославской, Костромской областей).

Респондентам было предложено указать степень важности каждого из мотивов, представленных в табл. 1 по 10-балльной шкале (9-10 баллов – «исключительно важно», 7-8 баллов – «очень важно», 5-6 баллов – «довольно важно», 3-4 балла – «не очень важно», 1-2 балла – «абсолютно не важно»). Исследование проходило в рамках турнира по мини-футболу на Кубок спортивно-оздоровительного клуба инвалидов «Пингвин» в декабре 2013 года. Данные, полученные в ходе опросов, были сведены в единую матрицу и обработаны методом средних величин (вычисления производились с использованием стандартного пакета программ Microsoft Excel for Windows) и SPSS 12.

Результаты математико-статистической обработки материалов опроса приведены в табл. 2.



Таблица 2

**Результаты математико-статистической обработки данных
о значимости основных мотивов лиц с нарушением слуха к занятиям
ринк-бенди (n=67)**

№	Мотивы	\bar{X} (баллы)	m (баллы)
1	Ринк-бенди – менее травматичен в сравнении с хоккеем с шайбой	9,45	0,19
2	Ринк-бенди – более экономичен в плане приобретения инвентаря и экипировки	9,37	0,12
3	Улучшить состояние здоровья	9,33	0,16
4	Желание найти друзей, товарищей	9,27	0,21
5	Желание заняться новым видом спорта	9,13	0,19
6	Повысить уровень физической подготовленности	8,76	0,11
7	Получение новых впечатлений (чувство азарта, борьбы, победы)	8,66	0,16
8	Стремление к самоутверждению (получение разряда, звания)	8,23	0,11
9	Воспитать в себе морально-волевые качества	8,09	0,12
10	Сформировать потребность в регулярных занятиях ринк-бенди	7,98	0,17
11	Желание быть полезным обществу	7,87	0,19
12	Желание подыскать себе занятие вне дома	4,64	0,21

Как видно из табл. 2, ни один из мотивов не был отнесен респондентами к категории 5-6 баллов – «довольно важно» и 1-2 балла – «не имеющих никакого значения».

К числу исключительно значимых мотивов лица с нарушением слуха отнесли показатели №№ 1-5: «ринк-бенди – более экономичен в плане приобретения инвентаря и экипировки» ($\bar{X}=9,37 \pm 0,12$), «улучшить состояние здоровья» ($\bar{X} = 9,33 \pm 0,16$), «желание найти друзей, товарищей» ($\bar{X} = 9,27 \pm 0,21$), «желание заняться новым видом спорта» ($\bar{X} = 9,13 \pm 0,19$). При этом ведущим по значимости мотивом является факт того, что «ринк-бенди – менее травматичен в сравнении с хоккеем с шайбой» ($\bar{X}=9,45 \pm 0,19$). Данные показатели свиде-

тельствуют о том, что инвалидов по слуху привлекают занятия новыми для себя видами спорта, являющиеся при этом более доступными с экономической точки зрения и менее безопасными для здоровья.

К категории «очень важных» мотивов принадлежат показатели № 6-12: «повысить уровень физической подготовленности» ($\bar{X} = 8,76 \pm 0,11$ балла); «получение новых впечатлений (чувство азарта, борьбы, победы)» ($\bar{X} = 8,66 \pm 0,16$ балла); «стремление к самоутверждению (получение разряда, звания)» ($\bar{X} = 8,23 \pm 0,11$ балла); «воспитать в себе морально-волевые качества» ($\bar{X} = 8,09 \pm 0,12$ балла); «сформировать потребность в регулярных занятиях ринк-бенди» ($\bar{X} = 7,98 \pm 0,17$ балла); «желание быть полезным обществу» ($\bar{X} = 7,87 \pm 0,19$ балла).

Это говорит о том, что у лиц с нарушением слуха могут быть популярны занятия ринк-бенди с целью получения новых впечатлений, самоутверждения, поддержания хорошей физической формы, желания быть востребованным обществом.

Определённое значение для опрошенных инвалидов-спортсменов имеет желание «подыскать себе занятие вне дома» ($\bar{X} = 4,64 \pm 0,21$ балла).

Для установления значимости основных требований лиц с нарушением слуха к организации занятий по ринк-бенди нами было проведено анкетирование и опрос инвалидов по слуху, желающих заниматься данным видом спорта.

Интервью и анкетирование проводилось в период проведения соревнований по мини-футболу среди инвалидов по слуху в июле 2013 года в Костроме и турнира по мини-футболу на Кубок спортивно-оздоровительного клуба инвалидов «Пингвин» в декабре 2013 года в Шуйском филиале Ивановского государственного университета. В опросе приняло участие 77 спортсменов-инвалидов по слуху из 6-ти регионов России: Ивановской, Владимирской, Московской, Нижегородской, Костромской, Ярославской областей.

Для установления значимости основных требований лиц с нарушением слуха к организации занятий по ринк-бенди в их регионах. Спортсменам было



предложено указать степени (балл) их важности по 10-балльной шкале (1 балл – минимум, 10 баллов – максимум). Степени важности каждого показателя, выраженные в баллах, были сформированы по категориям: 9-10 баллов – «исключительно важно», 7-8 баллов – «очень важно», 5-6 баллов – «довольно важно», 3-4 балла – «не очень важно», 1-2 балла – «абсолютно не важно».

Данные, полученные в ходе опросов, были сведены в единую матрицу и обработаны методом средних величин (вычисления производились с использованием стандартного пакета программ Microsoft Excel for Windows).

Результаты математико-статистической обработки данных основных требований лиц с нарушением слуха к организации занятий по ринк-бенди и степени важности каждого из них приведены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты математико-статистической обработки данных основных требований лиц с нарушением слуха к организации занятий по ринк-бенди

Требования к организации занятий по ринк-бенди	X (баллы)	m (баллы)	Me (баллы)	Mo (баллы)	σ (баллы)	Ex	As	V (%)
1. Наличие качественно подготовленной хоккейной площадки (арены)	9,77	0,041	10	10	1,441	4,679	-2,24	17
2. Наличие специальной спортивной экипировки (клюшки, мячи, щитки и пр.)	9,69	0,028	10	10	0,677	5,777	-2,71	9
3. Бесплатные занятия	9,57	0,211	9	10	1,756	2,725	-2,73	17
4. Наличие квалифицированных специалистов, тренеров, имеющих опыт работы с инвалидами по слуху	9,51	0,124	9	9	0,588	1,767	-2,45	12
5. Удобный гра-	9,31	0,142	9	9	1,499	2,558	-1,96	17

фик занятий								
6. Привлечение к тренировкам и соревнованиям здоровых спортсменов	9,15	0,217	9	9	1,731	-0,701	0,27	13
7. Проведение соревнований среди аналогичных спортивных клубов	8,72	0,074	9	9	1,562	4,743	-1,01	21
8. Индивидуальный подход к спортсменам-инвалидам в процессе занятий	8,65	0,066	9	8	1,636	1,557	-1,06	11
9. Наличие специальной программы (методики) подготовки спортсменов-инвалидов к соревнованиям с учётом индивидуальных особенностей их нозологии	8,41	0,041	8	9	0,770	1,548	-1,78	19
10. Внимание и помощь местных властей в развитии ринк-бенди среди глухих	8,39	0,221	9	8	1,637	-2,321	-1,61	15
11. Возможность получения спортивной квалификации (разряда, судейской категории)	8,27	0,149	8	8	1,469	-0,781	-0,34	16
12. Возможность участия в городских и областных соревнованиях среди здоровых людей	8,12	0,167	8	9	1,607	-7,00	-1,63	17
13. Популяриза-	8,09	0,197	8	8	1,463	3,992	-1,75	22



ция спортивных достижений спортсменов-инвалидов через средства массовой информации (газеты, телевидение, интернет и т. п.)								
14. Наличие душевых	7,98	0,179	8	8	1,767	0,523	-0,75	19
15. Удобный график соревнований	7,87	0,141	8	7	1,615	-0,112	-0,15	21
16. Просторные, удобные тёплые раздевалки	7,67	0,038	8	8	1,331	0,339	-0,37	23
17. Удобное расположение мест для зрителей на соревнованиях	7,41	0,478	7	8	1,445	0,149	-0,34	14
18. Наличие системы безопасности (защита от терроризма)	6,56	0,215	6	6	1,564	0,575	-0,85	25
19. Наличие системы просветительской работы со спортсменами	6,42	0,161	7	6	1,658	-0,866	0,63	18

Как видно из результатов, представленных в таблице 3, ни один из требований не был отнесен опрошенными к категории «не очень важно» (3-4), «абсолютно не важно» (1-2 балла).

К категории «исключительно важных требований» респонденты отнесли показатели №№ с 1 по 6. Средний балл \bar{X} ответов указанной группы составил от $9,15 \pm 0,217$ (привлечение к тренировкам и соревнованиям здоровых спортсменов) до $9,77 \pm 0,041$ (наличие качественно подготовленной хоккейной площадки (арены). Следует отметить, что участники исследования выразили единое мнение при постановке высокой оценки значимости приведённых показателей, что подтверждается близостью моды (M_0) и медианы (M_e) к средней

арифметической (\bar{X}), низким (по отношению к \bar{X}) значением стандартного отклонения (σ).

Существенно выраженный положительный эксцесс (E_x) представленных требований указывает на то, что значительное количество признаков, отраженных в данной группе, отличается единообразием. Наличие отрицательной асимметрии (A_s) при положительном эксцессе, а также малые значения коэффициента вариации (V) от 9 % до 17 %, подтверждающее однородность мнений респондентов.

В категорию «очень важных требований» вошли №№ с 7 по 17. Средний балл (\bar{X}) ответов составил от $7,41 \pm 0,478$ (удобное расположение мест для зрителей на соревнованиях) до $8,72 \pm 0,074$ (проведение соревнований среди аналогичных спортивных клубов). Однако, отрицательный эксцесс (E_x) показателей №№ 10-12, 15 в сочетании с отрицательной асимметрией (A_s) говорит о численном большинстве целого ряда показателей, которые значительно превосходят среднюю арифметическую (\bar{X}), что подтверждается более высокими значениями (M_o) и (M_e) по отношению к (\bar{X}). Расчётные значения коэффициента вариации (V) от 11 до 23 % данной категории показателей свидетельствуют о единодушии в принятии респондентами решений.

К категории «довольно важных» респонденты отнесли показатели №№ 18-19. Расчётные значения среднего арифметического (\bar{X}) составили от $6,12 \pm 0,132$ (наличие системы просветительской работы со спортсменами) до $6,56 \pm 0,215$ (наличие системы безопасности (защита от терроризма)). Следует отметить, что наличие у показателей № 19 отрицательного эксцесса (E_x) при положительной асимметрии (A_s) свидетельствует о том, что большинство респондентов данной категории поставили оценки существенно ниже средней арифметической (\bar{X}).

В результате проведённых исследований были сформированы:

- перечень основных мотивов лиц с нарушением слуха к занятиям ринк-бенди, а именно: «ринк-бенди – менее травматичен в сравнении с хоккеем с шайбой»; «ринк-бенди – более экономичен в плане приобретения инвентаря и



экипировки», «улучшить состояние здоровья», «желание найти друзей, товарищей», «желание заняться новым видом спорта»;

- перечень основных требований лиц с нарушением слуха к организации занятий по ринк-бенди, в их числе: «наличие качественно подготовленной хоккейной площадки (арены)», «наличие специальной спортивной экипировки (клюшки, мячи, щитки и пр.)», «бесплатные занятия», «наличие квалифицированных специалистов, тренеров, имеющих опыт работы с инвалидами по слуху», «удобный график занятий», «привлечение к тренировкам и соревнованиям здоровых спортсменов».

Таким образом, исследования, проведенные на контингенте лиц с нарушением слуха, показали, что ринк-бенди для инвалидов данной нозологической группы является перспективным направлением, способствует массовому их вовлечению в занятия физическими упражнениями и спортом, и, как следствие, социальной адаптации и интеграции.

Библиографический список

1. Иванов И.В. Мини-хоккей с мячом – столетний незнакомец / И.В. Иванов // Наука и жизнь. – 1998. – № 4. – С. 23–27.
2. Кубок мира по ринк-бенди [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wikipedia.org> / (дата обращения: 14.10.2013).
3. Макина Л.Р. Анализ мотивации и самооценки личности легкоатлетов с нарушением зрения / Л.Р. Макина // Адаптивная физическая культура. – 2012. – № 1 (49). – С. 38–39.
4. Махов А. С. Адаптивный спорт в России и за рубежом: становление, организация, регулирование : монография / А. С. Махов. – Москва : РУДН, 2011. – 196 с.
5. Махов А. С. Оценка эффективности формирования мотивации к занятиям физическими упражнениями и спортом у людей с инвалидностью / А.С. Махов // Вестник спортивной науки. – 2012. – № 3. – С. 52–56.
6. Махов А. С. Психолого-педагогические особенности мотивации к занятиям спортом у лиц с нарушением зрения / А.С. Махов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я Яковлева. – 2013. – № 1 (77). – Часть 2. – С. 120–124.
7. Махов А. С. Результаты чемпионата России по мини-футболу (футзалу) среди инвалидов по слуху (высшая лига) / А. С. Махов // Адаптивная физическая культура. – 2012. – № 2 (50). – С. 55–57.
8. Махов А. С. Спортивно-оздоровительный клуб инвалидов «Пингвин» / А. С. Махов, О. Н. Степанова // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С. 99–105.
9. Махов А. С. Современный подход к оценке управления развитием спортивных клубов для глухих и слабослышащих / А. С. Махов // Вестник Томского государственного университета. – Июнь 2012. – № 359. – С. 160–164.
10. Махов А.С. Теория и практика управления развитием адаптивного спорта в России : монография / А.С. Махов. – Шуя, Издательство Шуйского филиала ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет, 2013. – 185 с.

11. Махов А. С. Управление развитием спортивных клубов для лиц с нарушением слуха: социально-педагогические аспекты : монография / А. С. Махов. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 123 с.

12. Осокина Е.А. Система занятий фитнесом с глухими женщин молодого возраста (25–35 лет) / Е.А. Осокина, О.Н. Степанова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 1 (83) – С. 138–143.

13. Ринк-бэнди [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.time-spending.com](http://www.time-spending.com) (дата обращения: 04.11.2013).

Bibliography

1. Ivanov I.V. Mini-bandy – centennial stranger / I.V. Ivanov // Science and life. – 1998. – № 4. – Pp. 23–27.

2. World Cup rink-bandy [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// wikipedia.org /](http://wikipedia.org/) (date of access: 14.10.2013).

3. Makina Л.Р. Analysis of motivation and self-identity of athletes with a visual impairment / L.R. Makina // Adaptive physical culture. – 2012. – № 1 (49). – Pp 38–39.

4. Makhov A. S. Adaptive sports in Russia and abroad: the establishment, organization, regulation : monograph / A. S. Makhov. – Moscow : PFUR, 2011. – 196 p.

5. Makhov A. S. Assessment of the effectiveness of the motivation exercise and sport for people with disabilities / A.S. Makhov // journal of sports science. – 2012. – № 3. – Pp. 52–56.

6. Makhov A. S. Psychological and pedagogical features motivation to sports of persons with print disabilities / A.S. Makhov // Vestnik of the Chuvash state pedagogical University. Yakovlev I.YA. – 2013. – № 1 (77). – Part 2. – Pp. 120–124.

7. Makhov A. C. Results of the Russia championship on mini-soccer (Futsal) among deaf people (high League) / A. S. Makhov // Adaptive physical culture. – 2012. – № 2 (50). – Pp. 55–57.

8. Makhov A. S. and fitness club for disabled people «Penguin» / A. S. Makhov, O. N. Stepanova // Higher education in Russia. – 2012. – № 10. – Pp. 99–105.

9. Makhov A. S. Modern approach to the evaluation of management of development of sports clubs for the deaf and hard of hearing / A. S. Makhov // Herald of Tomsk state University. – June 2012. – № 359. – Pp. 160 – 164.

10. Makhov A.S. Theory and practice of management of development of adaptive sports in Russia : monograph / A.S. Makhov. – Shuya, Publishing house Shuisky branch of Ivanovo state University, 2013. – 185 p.

11. Makhov A. S. Managing the development of sports clubs for persons with impaired hearing: social and pedagogical aspects : monograph / A. S. Makhov. – Saarbruecken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 123 p.

12. Osokina E.A. System of fitness with deaf women younger (25 to 35 years) / E.A. Osokina, O.N. Stepanova // Uchenye Zapiski University named П.Ф. Lesgaft. – 2012. – № 1 (83) – Pp. 138–143.

13. Rink-bandy [Electronic resource]. – Mode of access: [http:// www.time-spending.com](http://www.time-spending.com) (date of access: 04.11.2013).



УДК 721.03
ББК 61.7

Болгарина Елена Викторовна

преподаватель

кафедра информационных систем, автоматизации и компьютерных технологий
обучения

Российский государственный профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург

Bolgarina Elena Victorovna

Lecture

Chair of Information systems, automation and computer technologies of training
Russian state professional and pedagogical university

Ekaterinburg

gd-buharova@yandex.ru

Профессиональные компетенции специалистов информационных технологий
Professional competences of specialist of information technologies

Решение задачи качественной подготовки специалистов для ИТ-индустрии актуально в современных условиях и предполагает творческое объединение специалистов высшей школы, бизнеса и работодателей. Динамичность ИТ-сферы требует оптимального сочетания теории и практики.

The solution of a problem of high-quality training of specialists for the IT-industry actually in modern conditions and assumes creative association of specialists of the higher school, business and employers. Dynamism of the IT sphere demands an optimum combination of the theory and practice.

Ключевые слова: компетенции, профессиональные компетенции, практический опыт, модель обучения, индустрия информационных технологий, квалификация.

Key words: competences, professional competences, practical experience, training model, industry of information technologies, qualification.

Во всем мире сохраняется высокая потребность в квалифицированных специалистах в области ИТ. Согласно исследованию, проведенному Аналитическим центром REAL-IT по инициативе Ассоциации Предприятий Компьютерных и Информационных Технологий (АП КИТ), в ближайшее время сохранится устойчивый рост потребности в подготовленных и профессионально грамотных специалистах.

Прогноз показывает, что демографическая ситуация в России в ближайшие годы приведет к снижению численности студентов на 20-50% в ближайшие 3-4 лет. При численности студентов, подготовка которых осуществляется по ИТ-ориентированным специальностям, составляющей около 4% от общего

числа студентов, без принятия специальных мер по существенному изменению их доли в общей численности обучающихся, ситуация по удовлетворению потребности в ИТ-кадрах станет неудовлетворительной [1].

Не менее остро стоит проблема отбора содержания образования. Этому вопросу следует посвятить ряд исследований. Вопрос обучения специалистов, занимающихся разработкой и внедрением информационных технологий (ИТ-специалистов), дискутируется на протяжении ряда лет [2].

Представители бизнеса считают, что в области обеспечения индустрии ИТ (информационных технологий) высококвалифицированными кадрами накопился целый пласт проблем [3]. Для начала их необходимо сформулировать и классифицировать.

Во-первых, обучение должно быть поставлено таким образом, чтобы ИТ-специалисты обладали фундаментальными знаниями в области computer science, которые позволяли бы постоянно повышать свою квалификацию, т.к. ситуация в сфере информационных технологий постоянно развивается.

Во-вторых, специалисты должны иметь практические навыки по созданию программных продуктов с широкими функциональными возможностями, удовлетворяющими многообразным потребностям пользователей.

Сфера образования должна готовить специалистов, которые могли бы приступать к производственной деятельности сразу после получения диплома для удовлетворения этой потребности.

В настоящий момент в России действует двухступенчатая модель образования, принятая за основу в болонской декларации. На первой ступени осуществляется подготовка на квалификацию бакалавра (как правило, 4 года обучения) и, на второй – на квалификацию магистра (еще не менее 2 лет).

По мнению представителя классического подхода к образованию, заведующего лабораторией открытых информационных технологий факультета ВМК МГУ имени М.В. Ломоносова, профессора, доктора технических наук, академика Академии информатизации образования В.А. Сухомлина «для об-



ласти знаний, важнейшей тенденцией развития которой является быстрое расширение ее научных и прикладных горизонтов, двухступенчатая модель более логична» [4]

На первой стадии обучения осуществляется подготовка не по конкретной специальности (каких может быть в этой области сотни), а по образовательному направлению (крупной самостоятельной дисциплине, такой, как математика, ИТ, физика, философия и пр.).

«В результате завершения первой стадии обучения студент получает базовые знания по фундаментальным и специальным предметам, необходимые для профессиональной деятельности и для дальнейшего профессионального совершенствования» [5]. Получение степени бакалавра завершает первую стадию обучения.

Другой точки зрения придерживаются представители бизнеса. По мнению директора профильной Ассоциации «ИТ Украины» Виктора Валеева, озвученному на заседании рабочей группы по подготовке ИТ-специалистов при Министерстве образования и науки, программы подготовки ИТ-специалистов должны унифицироваться, ориентируясь на наиболее типичные для отрасли специальности. «В большом объеме (не менее 50%) студенту продолжают давать не всегда востребованные фундаментальные и очень быстро устаревающие технологические знания. В тоже время, в недостаточном объеме формируют необходимые практические навыки» [1]. Различные специализированные курсы, которые студенты проходят, осваивая специальности, по которым не будет работать, в лучшем случае, десятая доля из них – это совершенно не рационально с точки зрения затрат времени и финансов. Эти знания заинтересованные студенты могли бы получать факультативно, если они заинтересованы в получении определенной узкой специализации.

Председатель правления компании «SoftServe Business Systems» И.Б. Мендзевровский считает, что «значительное количество должностей (до 50% персонала в ИТ-индустрии) не требует высшего образования, достаточно

базовых знаний. Здесь могли бы подойти выпускники техникумов, колледжей». Развивая эту концепцию, топ-менеджер приводит аргументы. Далее он отмечает, что «информационные технологии претерпевают сильные изменения или устаревают примерно каждые 10 месяцев. Базовые основы функционирования этих технологий, т.е. средства, среда разработки, кардинально изменяются раз в три года. Ещё более фундаментальные основы – средства передачи и хранения, операционные системы, процессорно-аппаратные платформы, – меняются примерно еще реже – где-то раз в пять лет. Вот мы и имеем такой цикл – год, три, пять. Считаю, что необходимо планировать образование, исходя из специфики индустрии» [6].

Выбирая место обучения, советуют профессионалы, следует четко представлять, где и кем будете работать после окончания вуза. Это справедливо относительно любой специальности, но особенно актуально для сферы ИТ. При получении базовых, фундаментальных знаний или совершенствовании навыков необходимо учитывать длительность циклов и прогнозы развития отрасли. Такого же мнения придерживается и генеральный директор «Microsoft Украина» В. Лановенко, который считает, что «уровень подготовки сегодняшних специалистов – выпускников вузов не вполне соответствует ожиданиям индустрии. Программы высших учебных заведений на сегодняшний день предусматривают, как правило, получение студентами только теоретических и фундаментальных знаний. Выпускник же, приходя на работу, оказывается в ситуации, когда он хорошо знает теорию, но едва знаком с практикой» [7].

Результаты исследования показывают, что одним из важнейших критериев при приеме на работу является наличие практического опыта. Чтобы поставлять на рынок труда программистов, отвечающих запросам работодателей, система их подготовки должна быть не просто модульной, но и многоступенчатой, дающей как специализированные знания, так и практический опыт. Вместе ступени этой системы составляют единый цикл. После прохождения которой каждой человек должен иметь возможность стать полноценным специалистом,



найти работу и, в то же время (при желании) продолжить образование: При этом градация образовательных уровней – стажер, младший специалист, бакалавр, магистр – соответствует разным должностным уровням в компании:

- кодировщик / тестировщик;
- разработчик, системный аналитик, аналитик баз данных, аналитик / контроллер качества;
- менеджер проекта, координатор, бизнес-аналитик, менеджер по управлению качеством.

Кодировщиков и тестировщиков требуется много, а для их подготовки достаточно 1,5–2 года. «Индустрия информационных технологий развивается слишком стремительно, и тратить на начальную подготовку специалиста более 2 лет непозволительно. Мы, действительно, очень ограничены в сроках. Нужно выбросить из программ все лишнее и давать базовое образование в объеме, достаточном для того, чтобы по окончании обучения выпускники реально умели программировать или тестировать», – отмечает И.Б. Мендзевровский [8].

Первая ступень – это техникум или колледж при вузе. Младшего специалиста нужно обучать тем же дисциплинам и на том же уровне, что и бакалавра, просто в меньшем объеме. Должно быть больше практики, развитие навыков программирования; теория может составлять не более половины объема часов на обучение. Такой ступени подготовки у нас сейчас практически нет, хотя в хорошо построенном бизнесе требуется до 50% ИТ-специалистов именно такой квалификации и такого уровня образования.

После того, как младший специалист приобретет практический опыт в программировании (от 2 до 5 лет), он получает возможность продолжить обучение на следующей ступени. Все это время предполагается, что будущий программист включен в проекты, проходит различные тренинги, курсы, углубляется в конкретную технологию. В дальнейшем он принимает решение: продолжить ли обучение и стать проектным менеджером или дальше совершенство-

ваться в своей области. В случае изменения технологий такого специалиста можно достаточно быстро переучить.

Вторая ступень – это бакалавриат, специальный уровень. На курс обучения отводится уже 4 года. Специалист с дипломом бакалавра должен уметь выполнять работу более сложного, чем младший специалист, уровня, требующую основательной теоретической подготовки. Он должен понимать разные технологии, сценарии взаимодействия систем и работы пользователей, уметь разрабатывать архитектуру решений, модели баз данных, интерфейсы и т. п.

Третья ступень – это магистратура, управленческая подготовка для специалистов, которые смогут самостоятельно вести сложные проекты, понимать организационные моменты бизнеса, работу смежных отделов и подразделений, основы бюджетной практики и управления людьми. Обучение на этом уровне включает такие курсы, как управление проектами, управление ресурсами и управление знаниями, т. е. к имеющимся специальным знаниям добавляется бизнес-образование. На подготовку магистра отводится еще 1,5 – 2 года. Руководитель отдела ведет проекты, управляет ресурсами (технологическими, организационными, человеческими) и знаниями. Как отмечает И.Б. Мендзеевский «управление знаниями – самое сложное направление в менеджменте, по сложности оно ближе всего к развитию бизнеса. Направления и перспективы применения технологий должны отслеживаться, знания должны аккумулироваться, собираться в систему и быть доступными для различных подразделений компании» [8]

На наш взгляд, между ступенями обучения необходимы временные перерывы для того, чтобы человек мог накопить практический опыт и уже на базе этого опыта проходить следующий этап обучения в очно-заочной форме обучения. Такая система помогла бы многим людям совершить меньше ошибок в выборе профессии, реализовать, в случае возникновения необходимости, изменение профессиональной траектории. Нет никаких гарантий, что всем, кто сегодня получил образование по конкретным узким направлениям, завтра найдется



рабочее место. Встает задача подготовки, студентов так, чтобы они быстро могли переучиваться и получать востребованную профессию.

Для этого необходимо построить такую модель обучения специалистов для ИТ-индустрии, при которой они «растут», получают знания и формируют навыки, проходя все этапы реализации проекта, осваивая все проектные роли. По мнению профессионалов, не менее 20% учебного времени студенты должны заниматься выполнением реальных проектов (2–3 проекта на протяжении каждого семестра).

В отсутствии идеальной схемы для подготовки ИТ-специалистов поиск и обучение кадров на практике ведется несколькими способами.

Рекрутинговые компании, специализирующиеся на подборе кадров для ИТ-сферы считают, что «крайне низок уровень кандидатов», претендующих на рабочее место [9]. Проведенный анализ вакансий показывает, что привычные атрибуты оценки качества подготовки специалиста – диплом или сертификат – сегодня потеряли свое значение, поскольку документ об образовании часто не отражает реального уровня квалификации, знаний или навыков. В этой ситуации работодатели ориентируются на «послужной список» специалиста, на имена компаний, в которых он работал продолжительное время: хорошая репутация компании – гарантия принятых в ней высоких стандартов работы, качества применяемых методик и подходов. Вторым критерием оценки профессиональных навыков является выполнение кандидатом тестового задания или представление портфолио работ (для творческих специальностей).

В такой ситуации работодатели готовы самостоятельно проводить обучение сотрудников, инвестировать средства во вновь пришедшего кандидата. Большинство серьезных компаний имеет собственные учебные центры или отделы, разрабатывает учебные программы с учетом своих требований. Начинающему специалисту обеспечивают зарплату, хорошее рабочее место, наставника, который отвечает за его подготовку согласно утвержденному плану. Развивается возможность долговременных стажировок для студентов с выплатой

стипендий, гибкие и удобные графики работы. Этот путь подготовки кадров «на рабочем месте» используют такие известные в сфере ИТ-бизнеса компании, как украинская «SoftServe», нижегородская «Мера», екатеринбургские компании «СКБ-Контур», АСП (франчайзи 1С) и многие другие.

Но и при таком подходе существуют «подводные камни», характерные для многих высокотехнологичных областей. В частности, возврат инвестиций, вложенных работодателем в повышение квалификации работников. У ИТ-сферы есть свои особенности. Основной капитал компании состоит из знаний, опыта и квалификации сотрудников. Вкладывая деньги в обучение, бизнес должен быть уверен в том, что эти средства в будущем будут работать на него, а не на конкурента. Поэтому прежде чем инвестировать в человека деньги (часто значительные для компании), с ним подписывается дополнительное соглашение, предусматривающее, что он не уволится в течение определенного времени. Если в ИТ-индустрии цикл становления специалиста составляет 1,5 года, то работодатели не заинтересованы брать человека на работу менее, чем на 2,5–3 года. Это просто экономически не выгодно.

Специалисты по подбору ИТ-кадров отмечают, что «в сфере ИТ-бизнеса этап, когда работников можно было подбирать, переманивать с неинтересной работы, закончился. Сегодня отрасль начинает очень сильно зависеть от притока молодых специалистов. Несовершенство системы высшего образования в стране (впрочем, как и отсутствие системы профессиональной переподготовки) создает серьезные проблемы для многих компаний, тормозит развитие бизнеса» [10]

Отечественная система высшего образования работала достаточно эффективно и была оправдана тогда, когда специалиста и «заказывало», и «потребляло» государство, оплачивавшее процесс подготовки. Сейчас специалистов «заказывает» государство в лице Министерства образования и науки, а «потребляет», в основном, бизнес. На наш взгляд, расплывчатые формулировки профес-



сиональных компетенций, прописанные в образовательных стандартах, должны быть основаны на реальных потребностях индустрии.

В области информационных технологий востребована система обучения, которая позволяла бы:

- выдерживать стандарты подготовки, достигать взаимозаменяемости специалистов. Компетенции выпускников, прописываемые в образовательных программах, должны соответствовать квалификационным стандартам, складывающимся на практике, а также отраслевым стандартам на предметные знания. «Для того чтобы снова утвердить определяющую роль Диплома, вузы обязаны всех своих выпускников выводить на уровень требований, зафиксированных в стандарте, то есть давать определенный набор знаний и умений – не минимум, а некий оптимум» [3];
- оперативно готовить необходимое количество специалистов разного уровня квалификации, умеющих быстро обучаться новым технологиям.

Решение таких важных задач в области подготовки специалистов для IT-индустрии не только актуально и важно в современных условиях, а предполагает творческое объединение вуза, бизнеса и работодателя в этом важном и значимом вопросе.

Библиографический список

1. ИТ-кадры 2010. [Электронный ресурс] // Ассоциация предприятий компьютерных и информационных технологий. М., 2008-2013. URL: http://www.apkit.ru/files/personal2009_final.pdf (дата обращения 28.09.2013).
2. Жужжалов В.Е. Специфика обучения программированию при подготовке студентов-информатиков // Вестник МГПУ. Сер. «Информатика и информатизация образования». – М. – 2004. – № 1 (2). – С. 56–61.
3. Проблемы подготовки специалистов для IT-индустрии. [Электронный ресурс] // HR лига. ИД Медиа-ПРО, 2005-2013 URL: <http://www.hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=250> (дата обращения 28.09.2013).
4. Сухомлин В.А. Концепция нового образовательного направления [Электронный ресурс] // Открытые системы. 2003. №2. URL: <http://www.osp.ru/os/2003/02/182628/> (дата обращения 28.09.2013).
5. Сухомлин В.А. Национальная система ИТ-образования и ее методические основы. [Электронный ресурс] // ИТ образование в России URL: <http://www.edu-it.ru/publications/doklad/> (дата обращения 28.09.2013).
6. Мендзевровский И.Б. Интервью [Электронный ресурс] // Training URL: http://www.training.com.ua/live/interview/Mendzebrovskii_Igor_Borisovich (дата обращения 28.09.2013).

7. Банзай Ю. Украина слишком большая, чтобы обучить всех желающих. [Электронный ресурс] // PC Week. 2005. №7. URL: <http://www.pcweek.ua/themes/detail.php?ID=118673/> (дата обращения 28.09.2013).
8. Мендзевровский И.Б Проблемы подготовки специалистов для ИТ-индустрии [Электронный ресурс] // Менеджер по персоналу. 2006. №6. URL:<http://www.hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=489> (дата обращения 28.09.2013).
9. Дефицит ИТ-специалистов. [Электронный ресурс] // Центр современных технологий. 2012. URL: <http://www.cst.vbg.ru/node/143> (дата обращения 28.09.2013).
10. Рынок труда ИТ-специалистов: обзор 2011 года и тенденции 2012-го [Электронный ресурс] // HR планета. 2012. URL: <http://planetahr.ru/publication/4841> (дата обращения 28.09.2013).

Bibliography

1. IT shots 2010: [Electronic resource]//Association of the enterprises of computer and information technologies. M, 2008-2013. URL: http://www.apkit.ru/files/personal2009_final.pdf (date of the address 28.09.2013).
2. Zhuzhzhhalov V. E. Specifics of training in programming by preparation of students information scientists//the Messenger of MGPU. It is gray. «Informatics and education informatization». – М. – 2004. – No. 1(2). – page 56-61.
3. Problems of training of specialists for the IT industry. [Electronic resource]//HR league. Media missile defense IDES, 2005-2013 URL: <http://www.hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=250> (date of the address 28.09.2013).
4. Sukhomlin V.A. Concept of the new educational direction [Elektonny resource]//Open systems. 2003 . No. 2. URL: <http://www.osp.ru/os/2003/02/182628/> (date of the address 28.09.2013).
5. Sukhomlin V.A. National system of IT education and its methodical bases. [An electronic resource]//IT education in Russia URL: <http://www.edu-it.ru/publications/doklad/> (date of the address 28.09.2013).
6. Mendzhevsky I.B.Intervyyu [An electronic resource]//Training URL:http://www.training.com.ua/live/interview/Mendzhevskii_Igor_Borisovich (date of the address 28.09.2013).
7. Banzai Y.Ukraine too big to train all wishing. [Elektonny resource]//PC Week. 2005 . No. 7. URL: <http://www.pcweek.ua/themes/detail.php?ID=118673/> (date of the address 28.09.2013).
8. Mendzhevsky I.B of the Problem of training of specialists for the IT industry [Elektonny a resource]//the HR manager. 2006. No.6. URL:<http://www.hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=489> (date of the address 28.09.2013).
9. Deficiency of IT specialists. [Elektonny resource]//Center of modern technologies. 2012. URL: <http://www.cst.vbg.ru/node/143> (date of the address 28.09.2013).
10. Labor market of IT specialists: review of 2011 and tendency of the 2012th [Elektonny resource]//HR planet. 2012 . URL: <http://planetahr.ru/publication/4841> (date of the address 28.09.2013).



УДК 371.13:371.3

ББК 4440.902.7

Бухарова Галина Дмитриевна

доктор педагогических наук,

профессор

Российский государственный профессионально-педагогический университет

г. Екатеринбург

Шагурина Елена Сергеевна

Российский государственный профессионально-педагогический университет

г. Екатеринбург

Buharova Galina Dmitrievna

Doctor of pedagogy,

Professor

the Russian State Vocational Pedagogical University

Yekaterinburg

Shagurina Elena Sergeevna

the Russian State Vocational Pedagogical University

Yekaterinburg

gd-buharova@yandex.ru

Активные методы обучения как фактор профессиональной социализации будущих учителей**Active learning methods as a factor in the professional socialization of future teachers**

В статье рассматриваются вопросы развития личностной и социальной активности как необходимого условия профессиональной социализации будущего учителя. В качестве методов реализации рассматриваются такие методы активного обучения как мозговой штурм, метод круглого стола, пражский метод, мастер-класс.

The article deals with the development of personal and social activity as a condition of professional socialization of future teachers. The methods of implementation are considered active learning techniques such as brainstorming, the method of the round table, the Prague method, a master class.

Ключевые слова: профессиональная социализация будущих учителей, активные методы обучения, классификация активных методов обучения, мозговой штурм, метод круглого стола, пражский метод, мастер-класс.

Key words: professional socialization of future teachers, active learning methods, classification of active learning methods, brainstorming, round-table method, the method of Prague, a master class.

В век стремительно развивающихся информационных технологий меняются требования, предъявляемые к современному информационному обществу, которое характеризуется высоким уровнем развития информационных и телекоммуникационных технологий и их интенсивным использованием граждана-

ми. Вопросы профессиональной социализации специалистов различных отраслей на сегодняшний день стоят наиболее остро.

Современный этап развития образования характеризуется постоянным увеличением требований к его качеству, к соответствию образовательных результатов запросам информационного общества. Таковыми сегодня являются не только профессиональные педагогические знания и умения, но в первую очередь способность к приобретению и развитию необходимых социальных компетенций [1]. Создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности является необходимым условием профессиональной социализации будущего учителя [3].

Выполнить данное условие нам представляется возможным используя **активные методы обучения** – это методы, которые побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе освоения учебного материала. Использование активных методов обучения выявляет творческие способности личности, позволяет научиться работать в команде, заниматься исследовательской деятельностью во время учебного процесса.

По классификации М. Новика активные методы обучения делятся на неимитационные и имитационные, в свою очередь имитационные подразделяют на неигровые и игровые. Рассмотрим следующие методы активного обучения, так как они в наибольшей степени направлены на профессиональную социализацию личности:

- мозговой штурм;
- метод круглого стола;
- пражский метод;
- мастер-класс.

Мозговой штурм (мозговая атака, брейнсторминг) – имитационный ролевой метод активного обучения, разработанный в США в 1930-е годы, который применяется как способ генерирования новых идей для решения



научных и практических проблем в ограниченное время. Его цель – организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблемы. Проблема, формулируемая на занятии по методике мозгового штурма, должна иметь теоретическую или практическую актуальность и вызывать активный интерес студентов. Общим требованием, которое необходимо учитывать при выборе проблемы для мозгового штурма является возможность многих неоднозначных вариантов решения проблемы, которая выдвигается перед студентами как учебная задача.

Мозговой штурм проходит очень продуктивно и дает хорошие результаты. В случае неудачи преподавателю не следует скоропалительно отказываться от этой формы работы, а нужно еще раз тщательно проанализировать подготовку к занятию и весь его ход.

Данный метод заставляет в короткий временной промежуток активизировать мыслительную деятельность, сконцентрировать внимание и предложить идеи по незнакомой проблематике, услышать предложения оппонентов и признать свои идеи нерациональными, в случае приведения аргументированной критики, что приводит к адаптации личности в коллективе.

Круглый стол – имитационный игровой метод обучения, позволяющий закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы и научить культуре ведения дискуссии.

Важным условием при организации круглого стола является необходимость того, чтобы он был действительно круглым, т.е. процесс коммуникации, общения, происходил «глаза в глаза». Такое расположение участников приводит к возрастанию активности, увеличению числа высказываний, возможности личного включения каждого студента в обсуждение, повышает мотивацию студентов, включает невербальные средства общения, такие как мимика, жесты, эмоциональные проявления.

Данный метод направлен на совершенствование коммуникативных навыков между участниками семинара, в процессе которого у студентов

вырабатываются такие профессиональные умения как устная формулировка точки зрения, аргументация доводов, обоснование предлагаемых решений и своих убеждения.

Пражский метод – имитационный игровой метод активного обучения, важным аспектом которого является наличие элемента состязательности, повышающего интерес у будущих педагогов.

Данный метод формирует навыки индивидуальной и групповой самостоятельной работы, выработки коллективного решения, творческого и критического мышления, ведения полемики.

Мастер-класс – имитационный неигровой метод активного обучения, представляющий собой оригинальную авторскую методику, опирающуюся на свои принципы и имеющую определенную структуру, центральным звеном которой является демонстрация оригинальных методов освоения определенного содержания при активной роли всех участников занятия. Цель мастер-класса – создание условий для полноценного проявления и развития педагогического мастерства его участников на основе организации пространства для профессионального общения по обмену опытом работы [2].

Проведение мастер-класса является разовой формой работы, которая объединяет небольшие группы обучаемых. Направлен он на рассмотрение определенного вопроса. Мастер-класс как форма организации активной самостоятельной работы слушателей предполагает в процессе работы использование эмпирических методов исследования: наблюдение, изучение документов и результатов деятельности мастера и обучаемых, тестирование, разработку дидактических материалов для опытно-экспериментальной работы в собственной педагогической деятельности.

Мастер-класс как локальная технология трансляции педагогического опыта должен демонстрировать конкретный методический прием или метод, методику преподавания, технологию обучения и воспитания. Он должен состоять из заданий, которые направляют деятельность участников для



решения поставленной педагогической проблемы, но внутри каждого задания участники абсолютно свободны: им необходимо осуществить выбор пути исследования, выбор средств для достижения цели, выбор темпа работы. Мастер-класс должен всегда начинаться с актуализации знаний каждого по предлагаемой проблеме, что позволит расширить свои представления знаниями других участников.

Следует обратить внимание при подготовке мастер-класса на то, что в технологии проведения мастер-класса главное – не сообщить и освоить информацию, а передать способы деятельности, будь то прием, метод, методика или технология. Передать продуктивные способы работы – одна из важнейших задач для Мастера. Позитивным результатом мастер-класса можно считать результат, выражающийся в овладении участниками новыми способами в решении поставленной проблемы, в формировании мотивации к самообучению, самосовершенствованию, саморазвитию.

Всякая деятельность в группе представляет сопоставление, сверку, оценку, коррекцию окружающими его индивидуальных качеств, иными словами, социальную пробу, социализацию.

Когда группа выступает с отчётом о выполнении задачи, важно, чтобы в отчёте были задействованы все. Это позволяет использовать уникальные способности всех участников мастер-класса, даёт им возможность самореализоваться, что позволяет учесть и включить в работу различные способы познания каждого педагога.

Данный метод позволяет использовать уникальные способности всех участников мастер-класса, даёт им возможность самореализоваться, что позволяет учесть и включить в работу различные способы познания каждого студента [4].

Активные формы обучения в образовательном процессе необходимы, поскольку в процессе задействованы все участники, в том числе и преподаватель. Позиция преподавателя – это, прежде всего, позиция

консультанта и советника, помогающего организовать учебную работу, осмыслить наличие продвижения в освоении способов деятельности.

Применяя активные методы обучения, преподаватель никогда не стремится просто передать знания. Он старается задействовать участников в процесс, сделать их активными, разбудить в них то, что скрыто даже для них самих, понять и устранить то, что им мешает в саморазвитии [6]. Все задания преподавателя и его действия направлены на то, чтобы подключить воображение участников, создать такую атмосферу, чтобы они проявили себя как творцы. Это мягкое, демократичное, незаметное руководство деятельностью. Для будущих преподавателей необходимо уметь находиться в роли участников, научиться владеть ситуацией и быть на месте преподавателя.

Таким образом, применение активных методов обучения направлено на деятельность в группе и представляет собой сопоставление, сверку, оценку, коррекцию окружающими индивидуальными качествами каждого, иными словами, происходит социализация будущих учителей (личности).

Библиографический список

1. Ващенко, Д. Г. Изучение уровня сформированности профессиональных компетенций молодого специалиста / А. В. Андриенко, Д. Г. Ващенко // Вестник томского государственного педагогического университета. – 2009. – Вып. 9 (87). – С.8.
2. Организация и проведение мастер-класса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.openclass.ru/wiki-pages/51789>.
3. Пахомова, Е. М. Учитель в профессиональном конкурсе : учебно-методическое пособие / Л. П. Дуганова, Е. М. Пахомова. – М. : АПКППРО. –2006. – 168 с.
4. Плешок, А. Л. Мастер-класс: интерактивные методы в практике работы учителя / А. Л. Плешок, М. Ф. Путря // Народная асвета. – 2009. – № 1. – С. 30–35.
5. Положение о мастер-классе как форме профессионального обучения учителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://irinabelyakova.rusedu.net/post/3305/34065>.
6. Роль образования в жизнедеятельности человека и общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.profile-edu.ru>

Bibliography

1. Organizing and conducting master class [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.openclass.ru/wiki-pages/51789>.
2. Pahomova, E. M. Teacher in professional competition: Textbook / L. P. Duganova, E. M. Pahomova. – M. : APKiPPRO. –2006. – 168 p.



3. The position of the master class as a form of professional teacher training [Electronic resource]. – Access mode: <http://irinabelyakova.rusedu.net/post/3305/34065>.
4. The role of education in human life and society [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.profile-edu.ru>
5. Vashenko, D. G. The study of the level of formation of professional competencies of young professional / A. V. Andrienko, D. G. Vashenko // Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University. – 2009. – Issue. 9 (87). – P.8.
6. Pleshok, A. L. Workshop: interactive methods in the practice of teachers / A. L. Pleshok, M. F. Putrya // People asveta. – 2009. – № 1. – P. 30–35.

УДК 371.044.2:159.922.7

ББК 74.200.4:88.8

Витушкина Эмма Викторовна

учитель начальных классов

Муниципальное образовательное учреждение

Средняя общеобразовательная школа №5 с углубленным изучением

математики

г. Магнитогорск

Кружилина Тамара Васильевна

доктор педагогических наук,

профессор

кафедра психолого-педагогических дисциплин

Магнитогорский государственный университет

г. Магнитогорск

Vitushkina Emma Viktorovna

a primary school teacher at

Municipal educational institution «Secondary school № 5

Magnitogorsk

Kruzhilina Tamara Vasilevna

Doktor of Pedagogics,

Professor

Chair of Psychology and pedagogics Disciplines

Magnitogorsk State University

Magnitogorsk

e.vitushkina@gmail.com

**Особенности формирования самооценки младших школьников как основы
достижения личностного результата образования**

**Characteristics of building students' self-esteem at primary school as the basis for
achieving personal academic success**

В данной статье раскрываются особенности формирования самооценки младших школьников, которые определяются социальной ситуацией, ведущим видом деятельности и психическими новообразованиями детей данного возраста; отражены специфика и динамика развития самооценки учащихся от класса к классу в период начального обучения. Кроме того, в статье формирование самооценки младших школьников рассматривается как основа достижения личностных результатов образования, что на сегодняшний день является одной из стратегических задач современного образования.

The contents of the article reflect specifics and dynamics of building students' self-esteem from form to form at primary school. Besides, the article focuses at the achievement of personal academic success of primary school children through building their self-esteem, considering it to be one of the strategic tasks of the up-to-date education. The material of the article accentuates the importance of the problem and provides its possible solution.

Ключевые слова: самооценка, возрастные особенности, младший школьник, внутренняя позиция, произвольность, рефлексия, личностные результаты



Key words: self-estimation, age characteristics, primary schoolchild, internal position, arbitrariness, reflection, personal results.

Ориентируясь на требования ФГОС к формированию личностных универсальных учебных действий у выпускника должны быть, среди прочих, учебных действий сформированы:

– внутренняя позиция школьника на уровне положительного отношения к школе, ориентации на содержательные моменты школьной действительности и принятия образа «хорошего ученика;

– широкая мотивационная основа учебной деятельности, включающая социальные, учебно-познавательные и внешние мотивы;

– ориентация на понимание причин успеха в учебной деятельности;

– учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой частной задачи;

– способность к самооценке на основе критерия успешности учебной деятельности; и др. [5].

В данной статье мы покажем реальные возможности младшего школьного возраста в решении выше поставленных задач.

Во-первых, завершение созревания лобного отдела головного мозга детей данного возраста обеспечивает формирование умений анализировать, сравнивать, синтезировать, вычленять лишнее и оценивать, понимать причинно-следственные связи, планировать свои действия, проявлять собственную инициативу и понимать её последствия. Это позволяет говорить о том, что на этом возрастном этапе происходит резкий скачок интеллектуального развития ребёнка.

В начальной школе происходит развитие всех познавательных процессов, к тому же, как отмечают Л. С. Выготский и Д. Б. Эльконин, изменения в восприятии и памяти являются производными от мышления. Благодаря переходу мышления на новую, более высокую ступень, – пишет Д. Б. Эльконин, – происходит перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие думающим. Переход процессов мышления на новую

ступень и связанная с этим перестройка всех остальных процессов и составляют основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте [7]. Как отмечают В. В. Давыдов и Д. Б. Эльконин, ребенок в начальной школе усваивает специальные психофизические и психические действия, которые должны обслуживать письмо, арифметические действия, чтение, физкультуру, рисование, ручной труд и другие виды учебной деятельности. Именно здесь при благоприятных условиях обучения и достаточном уровне умственного развития ребёнка возникают предпосылки к развитию теоретического мышления [2].

Во-вторых, как отмечают психологи, одной из специфических особенностей младшего школьного возраста является расширение видов деятельности, влияющих на развитие ребёнка. Игра, постепенно теряя главенствующую роль в жизни младшего школьника, тем не менее, продолжает занимать в ней важное место. Новая социальная ситуация, в которую включён младший школьник, учение как ведущий вид деятельности обуславливают новые формы и новое содержание игры. Особое значение придаётся играм, носящим интеллектуальный и состязательный характер, требующим более или менее продолжительной и целенаправленной умственной деятельности, целенаправленности и волевой организации поведения. Школьников, в отличие от детей дошкольного возраста, которых больше всего привлекает сам процесс игры, начинают интересоваться исходом игры, её результатом [1].

В-третьих, учебная деятельность предполагает ситуации социально-нормированного оценивания, которые включают действия анализа, рефлексии и контроля. Ребёнок соотносит свои учебные действия и их результаты с заданными образцами, связывает качество этих результатов с уровнем и полнотой выполненных учебных действий. Благодаря контролю младший школьник способен сознательно установить зависимость между слабым или совсем плохим воспроизведением образца и недостатками собственных учебных действий.



В-четвёртых, поступление ребёнка в школу расширяет его социальные контакты, способствует увеличению самостоятельности ребёнка, его эмансипации от родителей, меняется «место» и роль ребёнка в системе отношений. В широком значении термин «универсальные учебные действия» (УУД) означает *способность субъекта к саморазвитию* и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Именно вхождение в новую общность предполагает изменение характера общения ребёнка с окружающими. В сфере контактов со взрослыми складывается внеситуативное, «внеконтекстное общение», главной чертой которого является произвольность, подчинённость правилу. В сфере контактов со сверстниками происходит усвоение социальной роли партнёрства, сотрудничества, взаимопомощи и взаимопонимания. Одобрение и признание взрослых и сверстников является для ребёнка показателем того, насколько успешно проходит процесс вхождения в новую социальную ситуацию.

Для того чтобы добиться признания, младший школьник должен вести себя по правилам, которые регламентируют его ролевое поведение. Кроме того, как отмечает В. С. Мухина, в сфере «ребёнок-взрослый» и «ребёнок-родители» возникают новые отношения «ребёнок-учитель», поднимающие ребёнка на уровень общественных требований к его поведению. Учитель с большей определенностью, чем в семье, предъявляет ребёнку нормативные требования. В семье ребёнку трудно выделить себя и достаточно точно оценить характер своего поведения, тогда как учитель, предъявляя требования к ребёнку и оценивая его поведение, создаёт условия для социализации поведения ребёнка, приведения его к стандартизации в системе обязанностей и прав. «Учитель становится для ребёнка фигурой, определяющей его психологическое состояние не только в классе, на уроке и в общении с одноклассниками, его влияние простирается и на отношения в семье» [4, с. 45].

В-пятых, следует обратить особое внимание на психические новообразования этого периода в жизни ребёнка, которые также способствуют формиро-

ванию самооценки младших школьников. Причём, некоторые новообразования закладываются в преддошкольный период, и они позволяют детям успешно включаться в процесс систематического обучения и менее болезненно пережить кризис семи лет, другие же новообразования являются результатом развития ребёнка под воздействием новой социальной ситуации и учения как ведущего вида деятельности.

Учёными выделены новообразования, которые свидетельствуют о состоявшемся переходе ребёнка из дошкольного в младший школьный возраст (Е. Л. Бережковская, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова, Д. Б. Эльконин и др.). К ним относятся интеллектуализация аффекта, обобщение переживания, внутренняя позиция школьника. Суть специфического новообразования «обобщение переживания или интеллектуализация аффекта», заключается в потере непосредственности. Между переживанием и поступком «вклинивается» интеллектуальный момент – ребёнок хочет что-то показать своим поведением, придумывает для себя новый образ, хочет изобразить то, чего нет на самом деле. Обобщение переживания свидетельствует о том, что ребёнок предвосхищает ситуацию, может обобщить свои переживания, но сама ситуация для него ещё несёт аффективный смысл, тогда как «интеллектуализация аффекта» проявляется в обобщении, которое полностью стало произвольным и помогает ребёнку переосмысливать ситуации, снимая с них «эмоциональную заряженность». Следствием осознания и обобщения своих переживаний в этом возрасте является: повышение требовательности к себе; проявление самолюбия; переживание уровней запроса к своему успеху; потребность оценивать свои действия и поведение, отношения к себе окружающих людей; – всё это начинает влиять на сознательный выбор поступков младшего школьника.

Такое системное новообразование как «внутренняя позиция» личности, возникает у ребёнка к концу дошкольного возраста и представляет собой систему потребностей, связанных с учением как новой, серьёзной, общественно



значимой деятельностью. Начало обучения способствует реализации этого стремления к социальному положению школьника и к учению как социально значимой и социально оцениваемой деятельности. Следовательно, внутренняя позиция ребенка выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка и приводит к осознанию своего социального «Я». Фундаментом, на котором формируется, внутренняя позиция школьника является самооценка.

Произвольность, рефлексивность, внутренний план действий являются новообразованиями младшего школьного возраста (Л. А. Венгер, Н. Г. Салмина, Н. Ф. Талызина, О. Г. Филимонова и др.). Развитие произвольности у учащихся идёт в направлении от выполнения целей, которые ставят взрослые, к целям, которые ставит сам ученик, контролирующей сам их выполнение. Произвольность предполагает внутреннюю, мотивированную, волевую регуляцию своего поведения, подчинение цели деятельности и тесно связано с развитием ответственности у младших школьников за усвоение знаний и умений. Кроме того, произвольность предполагает формирование самоконтроля, как способности реагировать на самого себя, контролировать свои реакции. Ребёнок должен уметь самостоятельно организовать и регулировать собственную деятельность. Всё это позволяет рассматривать произвольность и самоконтроль как необходимое условие успешного обучения.

В качестве важного новообразования этого периода многие учёные рассматривают рефлексивность младшего школьника (М. Э. Боцманова, В. В. Давыдов, А. З. Зак, А. В. Захарова, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман и др.). Рефлексия определяется, как умение человека осознавать то, что он делает, и аргументировать, обосновывать свою деятельность. Под её влиянием происходит интеллектуализация произвольности психических процессов: умения анализировать и контролировать свои действия, осмысливать свои потребности в системе принятых ценностей, прогнозировать возможные последствия совершаемых действий и поступков [6]. Учитель требует от ребёнка не только реше-

ния учебных задач, но и обоснования выбора их решения. Дети учатся смотреть на себя как бы глазами другого человека и оценивать свою деятельность.

Рефлексия является важнейшим условием и показателем становления дифференцированной, адекватной и устойчивой самооценки. Высокий уровень рефлексии у детей младшего школьного возраста приводит к колебаниям и сомнениям в ситуациях самооценивания и, как следствие, высокому уровню критичности. Так, А. В. Захарова выявила, что при высоком уровне рефлексии младшие школьники склонны давать более осторожные оценки. Критичность постепенно усиливается при оценке себя в прошлом (ретроспективная самооценка) и в будущем (прогностическая самооценка) [3]. Рефлексивно-критический характер самооценки усиливает её регулятивные функции.

В процессе учения дети научаются целенаправленному восприятию предметов, у них формируются новый тип запоминания, когда вначале происходит анализ запоминаемого, выделение главного, группировка материала и т. д., и приёмы произвольного, осмысленного запоминания. Постепенное формирование внутреннего плана действий приводит к существенным изменениям во всех интеллектуальных процессах. Вначале учащиеся способны делать обобщения по внешним, как правило, несущественным признакам, а затем в процессе обучения переходят на более высокий уровень обобщений, оказываются способными усваивать научные понятия, не опираясь на наглядный материал, что является условием формирования теоретического мышления.

Постепенная замена опоры на внешние предметы, модели, рисунки на термины и понятия, способность удерживать в голове образы предметов и выполнять действия про себя, в уме, выступает основой формирования внутреннего плана действия как новообразования данного периода. Внутренний план действий позволяет учащимся планировать ход выполнения деятельности, определяя все необходимые для этого элементы, контролировать её ход, позволяет предусмотреть возможные «шаги» при решении задачи, сопоставить разные варианты решения. Развитие внутреннего плана действий обеспечивает способ-



ность ориентироваться в условиях задачи, выделять среди них наиболее существенные, планировать ход решения, сравнивать, предусматривать и оценивать возможные варианты решения, ориентируясь на разные условия задачи.

Выделенные новообразования младшего школьного возраста реально влияют на формирование самооценки учащихся. Так, например, следствием развития способности к рефлексии в младшем школьном возрасте является переход от конкретно-ситуативной самооценки (оценки своих действий, поступков) к более обобщённой. Обобщённая самооценка предполагает наличие способности оценивать себя, свои качества и действия и сверять их с эталоном поведения. Произвольность, в свою очередь, обеспечивает формирование умения подчинить своё поведение правилам, сверять действия с образцом, с системой условий, изменять действия в заданных условиях. Под воздействием определенных норм и образцов младший школьник относится определённым образом, как к реальным результатам своей учебной деятельности, так и к самому себе как личности. Произвольность позволяет отказаться от действий, которые могут привести или приводят к негативным оценкам со стороны других людей или, в более старшем возрасте, к собственной неудовлетворённости их последствиями. Способность осуществлять контроль и оценку себя и своей деятельности лежит в основе формирования уровня адекватности самооценки. Причём мерой адекватности или неадекватности самооценки служит самооценивание и взаимооценивание в процессе обучения, поскольку детям приходится осуществлять сравнительный анализ своей работы с работой другого ученика. Ситуация оценивания способствует формированию у детей умения понимать и учитывать позицию другого при самооценке, выработке представлений о своих качествах, расширению эмоционального опыта, развитию осознанности чувств.

Внутренний план действий, в частности, обеспечивает младшему школьнику ориентировку в условиях деятельности, позволяет анализировать способы своей деятельности, её результаты, свои возможности для её выполнения и соб-

ственные достижения. Тем самым у него создаётся возможность выделить в качестве объекта оценки себя как субъекта собственной деятельности.

Личностные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделить нравственный аспект поведения) ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях, что вполне соответствует требованиям ФГОС нового поколения.

Таким образом, *под самооценкой младших школьников мы понимаем интегральное качество личности, которое проявляется в потребности и способности оценивать свои знания и умения, свою деятельность и её результаты, личностные качества, что становится основой для организации саморазвития и самовоспитания, а также регуляции своего поведения в соответствии с социальными нормами, формирование которого обусловлено учением как ведущим видом социальной деятельности, системой психических новообразований данного возраста и целенаправленно организованным процессом самопознания.*

Рассмотрим особенности развития самооценки у младших школьников от класса к классу. В первом классе большинству учащихся свойственна высокая самооценка, но она не всегда адекватна. Первоклассники преимущественно положительно оценивают свою учебную деятельность уже только потому, что они очень старались, хотели сделать правильно. Неудачи склонны связывать только с объективными обстоятельствами. Они склонны переоценивать и собственные моральные качества и недооценивать их у своих сверстников. С другой стороны часто самооценка первоклассника зависит от оценок и поведения взрослых. Кроме того, поскольку первый год пребывания в школе является для детей периодом адаптации к социальным условиям, то накопление изменений в их развитии может носить латентный характер, имеющий как конструктивные, так и деструктивные последствия. В становлении самооценки это сказывается на её конфликтном строении, «скачкообразном» формировании её показателей.



У второклассников самооценка в учебной деятельности резко снижается, что связано с повышением критичности школьников к себе, их возрастающей способностью ориентироваться на качество результатов своей учебной работы. Учащиеся оценивают уже не только свои хорошие, но и плохие поступки, не только успехи, но и неудачи в учении. Однако возможности детей в оценивании результатов своего труда ещё достаточно ограничены. Особенности становления самооценки у второклассников проявляются в «феномене диссонансов вторых классов». Он характеризуется тем, что в становлении самооценки в этот период особенно чётко проявляются две тенденции: а) последовательного нарастания позитивных изменений и угасания негативных; б) дисгармоничного становления ее показателей. Возникновения этого феномена обусловлено тем, что второй год обучения ребёнка в школе в некотором отношении является переломным.

Наши наблюдения за поведением учащихся показали, что, если второклассникам ещё недоступна оценка собственной личности в целом, то учащиеся третьего класса уже проявляют эту способность. При этом они весьма критично относятся к оценке собственной личности, способны определить и, в какой-то мере, оценить наличие или отсутствие у себя того или иного качества. В третьем классе в связи со стабилизацией возрастного развития процесс становления самооценки становится более гармоничным. Третьеклассникам свойственно критичное отношение к своим действиям, достижениям, качествам. Они оценивают свои достижения более самостоятельно, подвергая критической оценке и оценочную деятельность самого учителя. В исследованиях А. В. Захаровой отмечается, что у третьеклассников за счёт уточнения и дифференциации представлений о себе осуществляется расслоение частных видов самооценки, что приводит к снижению общей самооценки, то есть к изменению отношения к себе [3].

От третьего к четвёртому классу резко возрастает количество негативных самооценок. Недовольство собой у детей этого возраста распространяется не

только на общение с одноклассниками, но и на учебную деятельность. Обострение критического отношения к себе актуализирует у младших школьников потребность в общей положительной оценке своей личности другими людьми, прежде всего взрослыми. С другой стороны, при целенаправленной работе по формированию самооценки младших школьников, уже к четвёртому классу у детей складывается представление о критериях оценки и стремление меняться в положительную сторону, соответствуя этим критериям.

Таким образом, мы показали, что у младших школьников достаточно возможностей, которые определяются и психическими новообразованиями этого периода жизни ребёнка, и той социальной ситуацией, которая его окружает и в которую он погружается в процессе включения в учение как ведущего вида деятельности детей данного возраста.

Библиографический список

1. Борозинец, Н. М. Развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста в условиях предшкольной подготовки : монография [Текст] / Н. М. Борозинец. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2009. – 125 с.
2. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Захарова, А. В. Генезис самооценки [Текст] / А. В. Захарова [Электронный ресурс] // <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18506>
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 151с.
5. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов [Текст] / В. С. Мухина. – 5-е изд., стереотип. – М. : Издат. центр «Академия», 2000. – 456 с.
6. Цукерман, Г. А. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема [Текст] / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – С. 27-34
7. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова и В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

Bibliography

1. Borozinets, N. M. Building self-consciousness of pre-school children under the conditions of pre-school preparation. Monograph [Text] / N. M. Borozinets – Stavropol: SGPI, 2009. – 125 p.
2. Davydov, V. V Problems of developmental learning [Text] / V. V. Davydov. – M.: Education, 1986. – 240 p.
3. Zaharova, A. V. Genesis of self-esteem [Text] / A. V. Zaharova, Internet resource. // <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/18506>
4. How to project versatile teaching actions in primary school: from action to thought: teacher's book [Text] / A. G. Asmolova, G. V. Burmenskaya, I. A. Volodarskya – M.: Education, 2008. – 151 p.



-
5. Mukhina, V. S. Psychology: phenomenology of childhood, adolescence: a textbook for the students. Universities [Text] / V. S. Mukhina. – 5th ed. Stereotype. – Moscow: IzdAT. center «Academy», 2000. – 456 p.
 6. Zuckerman, G. A. Transition from primary to secondary school as a psychological problem [Text] / G. A. Zuckerman // Questions of psychology. – 2001. – № 5. – S. 27-34.
 7. El'konin, D. B. Selected psychological works [Text] / D. B. El'konin, ed V. V. Davydov and Zinchenko. – M.: Education, 1989. – 560 p.

УДК 377.02
ББК 74.560.0

Гуляева Ирина Владимировна

кандидат педагогических наук

кафедра гуманитарных, естественнонаучных и математических дисциплин
Брянский филиал Московского психолого-социального университета
г. Брянск

Guliaeva Irina Vladimirovna

candidate of pedagogical sciences

department of Humanities, natural sciences and mathematics
Bryansk branch of the Moscow psycho-social University
Bryansk

Irina24061981@yandex.ru

Потенциал интерактивного обучения в становлении полноценных межличностных отношений учащихся среднего профессионального образования
The potential of interactive learning in the development of fully fledged interpersonal relations of students of secondary vocational education

В статье представлены основные направления в изучении проблемы межличностных отношений. Рассматриваются особенности интерактивного обучения, влияющие на развитие межличностных отношений учащихся среднего профессионального образования (на примерах курса интерактивных занятий по математике), обоснована результативность интерактивного обучения в рамках развития межличностных отношений.

Basic directions in the study of problems of interpersonal relationships are presented in this article. Features interactive learning which influence on the development of interpersonal relations of students of secondary vocational education are considered (examples of interactive math lessons). Effectiveness of interactive learning in the development of interpersonal relations is justified in this article.

Ключевые слова: полноценные (гармоничные) межличностные отношения, интерактивное обучение, методы интерактивного обучения.

Key words: full (harmonious), interpersonal relations, learning, interactive teaching methods.

В современном обществе одним из требований, предъявляемых к выпускнику среднего профессионального образования, является готовность к позитивному сотрудничеству, что предполагает сформированность коммуникативной компетенции, и как следствие, умения строить гармоничные взаимоотношения с окружающими.

Под гармоничными (полноценными) межличностными отношениями мы понимаем такие взаимоотношения, которые характеризуются тем, что субъекты отношений уважают различия между ними, поддерживают открытое выраже-



ние чувств и мыслей, распознают барьеры в отношениях, умеют их предупреждать и преодолевать, поддерживают друг друга, проявляя взаимный интерес и сотрудничество.

Анализ исследований показал, что различные аспекты проблемы становления межличностных отношений отражены в ряде фундаментальных теоретических трудов. Работы Б.Г. Ананьева [3], А.А. Бодалева [5], В.Н. Мясищева [11] посвящены вопросам социальной перцепции. В трудах указанных авторов межличностные отношения трактуются как понимание других людей – их качеств, настроения и способности интерпретировать и разрешать конфликтные ситуации; рассматриваются закономерности формирования отношений, подчеркивается необходимость управления этим процессом.

В исследованиях таких ученых, как Я.Л. Коломинский [6], М.И. Лисина [8] рассматривается структура и возрастные изменения детского коллектива, подтверждается тот факт, что взаимоотношения между учащимися объективно опосредованы социально-психологическими эталонами, стандартами, стереотипами, которые усвоены ими в процессе коллективной деятельности и воспитания.

Вопросы психологии труда учителя, широко представленные в работах Ш.А. Амоношвили [2], Г.В. Анохиной [4], В.А. Кан-Калика [7], А.В. Мудрика [10], Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина [9], акцентируют внимание на идеях гуманистического характера педагогических взаимоотношений. Отмечается роль взаимоотношений педагога с учащимися в овладении знаниями и умениями, процессе развития межличностных отношений учащихся с окружающими.

Анализ современной педагогической литературы свидетельствует об актуальности исследований зависимости развития межличностных отношений учащихся от применения разнообразных форм и методов педагогического сопровождения в учебно-воспитательном процессе. В трудах ученых, занимающихся проблемами педагогического сопровождения, значительное внимание уделено его влиянию на процесс овладения учащимися конструктивной комму-

никацией, приобретение навыков сотрудничества и взаимодействия (Т.В. Анохина [4], Н.Н. Михайлова [9]).

Не смотря на широкое представление вопросов развития взаимоотношений в психолого-педагогической литературе, очевидна недостаточная разработанность проблемы становления межличностных отношений учащихся учреждений начального и среднего профессионального образования.

Изучение психолого-педагогической литературы по данной проблеме, а также проведенное нами исследование свидетельствует о том, что у значительной части обучающихся в системе СПО-НПО наблюдаются некомфортные тенденции в межличностных отношениях и склонность к дизъюнктивным (конфликтным) проявлениям. По результатам проведенного исследования у 50% учащихся, принявших участие в эксперименте, проявляются склонность к соперничеству, трудности в установлении межличностных контактов, эгоистичность. 45% учащихся идеальным типом межличностных отношений считают независимо-соперничающий, еще 45% - прямолинейно-агрессивный, 10% учащихся в качестве идеального типа межличностных отношений выделяют зависимо-послушный, 10% - сотрудничающий-конвенциональный.

Актуальность проблемы становления межличностных отношений учащихся СПО определяется, прежде всего, острой необходимостью поиска педагогических условий, способствующих формированию полноценных (зрелых) межличностных отношений учащихся среднего профессионального образования. На наш взгляд, значительный потенциал в создании таких условий заключается в реализации интерактивного обучения, позволяющего обеспечивать широкое взаимодействие учащихся с преподавателями и друг с другом, доминирование активности учащихся в процессе обучения.

Интеракция (в педагогике) – способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся, все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают проблемы совместно, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое



собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем [12]. В настоящий момент к пониманию сущности интерактивного обучения существует несколько подходов. В частности под интерактивным обучением понимается:

- обучение, построенное на взаимодействии учащихся с учебным окружением;
- обучение, основанное на психологии взаимоотношений и взаимодействия;
- обучение, как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности.

При интерактивном обучении педагог осуществляет педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса и процесса взаимодействия учащихся, их общения, выполняя функции помощника, консультанта. Центральное место в его деятельности занимает группа учащихся, которые стимулируют и активизируют друг друга.

Осуществление интерактивного обучения предполагает применение специальных методов обучения, которые условно можно разделить на две группы: имитационные и неимитационные интерактивные методы. К первой группе относятся игровые (игровое проектирование, стажировка, разыгрывание ролей, деловая игра, игровое занятие на машинных моделях, др.) и неигровые методы обучения (действия по инструкции, групповой тренинг, ситуационные (кейс-технологии, анализ конкретных ситуаций, решение ситуативных и производственных задач) и т.п.).

К неимитационным интерактивным методам можно отнести активные и интерактивные лекции, семинары, метод мозговой атаки, защиту презентаций, тематические дискуссии (круглый стол, пресс-конференция, научно-практическая конференция).

С целью развития межличностных отношений учащихся посредством интерактивного обучения нами был разработан курс интерактивных занятий по математике для учащихся СПО, предполагающий применение указанных методов. Разработанный нами курс включает интерактивные занятия по таким те-

мам как, «Векторы на плоскости и в пространстве», «Решение уравнений и неравенств», «многогранники и круглые тела», «Начала математического анализа». В структуре каждого интерактивного занятия по математике выделяются следующие этапы:

1. Подготовительный этап, предполагающий деятельность педагога по определению темы, выбору формы занятия, подготовке раздаточного материала.
2. Организация начала занятия. Данный этап предполагает совместную деятельность педагога и учащихся в определении темы и целей, уточнении правил работы, понятийного аппарата.
3. Основная часть занятия, предполагает совместную деятельность в сформированных группах по выяснению основных позиций изучаемого материала, переосмысление основного содержания.
4. Рефлексия. Данный этап включает оценку отношения к содержательному аспекту и концентрацию на чувственном аспекте.

Кратко представим некоторые особенности разработанного курса. На этапе организации начала занятия для выяснения темы урока считаем целесообразным разгадывание ребуса или шарады, с помощью которого зашифрована тема, что способствует привлечению внимания учащихся к изучаемому предмету (теме), активизирует познавательную деятельность, способствует формированию благоприятного психологического климата на занятии.

Применение метода «Мозговой штурм» на данном этапе урока обеспечивает генерацию всех идей и используется нами для решения задачи повторения и обобщения знаний, полученных в школе, например, по темам «Векторы», «Решение уравнений». Указанный метод позволяет в течение короткого периода времени выявить подготовленность учащихся к изучению темы, сделать выводы из получившихся результатов, связать изученную ранее тему с новым материалом.



При изучении новой темы на основном этапе занятия проводим интерактивные мини-лекции, сопровождающиеся демонстрацией презентаций, по окончании которых совместно со студентами подводим итоги, озвучивая извлеченные выводы. Каждое занятие, посвященное изучению новой темы, включает в себя работу обучающихся в микрогруппах с опорными конспектами, заранее разработанными педагогом. Опорные конспекты содержат задания по заполнению таблиц, созданию кластеров, схем, позволяющих обобщить теоретические знания, а также ряд задач на их применение. При возникновении определенных сложностей учащиеся имеют возможность сначала обратиться за помощью к участникам других групп, после чего происходит совместное с педагогом обсуждение решения возникшей проблемы. Использование таких конспектов позволяет не только формировать математические и общие знания и умения, развивать самостоятельность, умение работать с книгой, но и формировать партнерские взаимоотношения между учащимися.

На занятиях, посвященных закреплению изученного материала, используем технику групповой работы, в частности в четверках – «междусобойчик». Например, при закреплении темы «Решение уравнений» учащиеся получают задание составить математическую карту темы. В течение 20 мин обучающиеся работают самостоятельно, после чего, имея собственный вариант выполненного задания, выбирают себе партнера и совместно находят общее решение поставленной задачи. По истечению контрольного времени (10 минут) пары меняются. Новые партнеры ищут возможные обновления проблемы, после чего члены группы (четверки) собираются вместе и вырабатывают общее решение. Таким образом, каждый учащийся имеет возможность развивать такие составляющие коммуникативной компетенции, как умения слушать, доказывать собственную точку зрения.

На занятиях разработанного нами курса интерактивных занятий мы используем и такие методы, как проведение «конференций», «пресс-конференций», «защиту разработанных проектов», «разработку и защиту пре-

зентаций». Создание презентаций нами используется при работе над темами «Числа», «Решение показательных уравнений», «Решение логарифмических уравнений», др. Проектную деятельность организуем при работе над объемными телами, создавая модели зданий, различных сооружений из бумаги с оформлением «паспорта проекта», предполагающего вычисление площадей поверхностей, объемов.

Важным этапом каждого занятия с точки зрения становления межличностных отношений является рефлексия, позволяющая каждому учащемуся определить его личный уровень продвижения, сделать совместную деятельность более продуктивной. Приведем примеры методов обратной связи, используемых нами на интерактивных занятиях. Один из методов – «Образ лица», его суть в том, что учащимся предлагается в пустом круге нарисовать свое настроение или эмоциональное состояние. Еще один метод – метод «незаконченных предложений». Учащиеся заканчивают предложения вида: «Сегодня на занятии я узнал...», «Сегодня на занятии я понял...», «Самым сложным для меня было...». Помимо указанных методов мы используем графические: «Эллипс», «Снежинка», а также всевозможные анкеты.

Следует отметить, что рефлексия целесообразно проводить не только в конце всего занятия, но и после отдельных его этапов. Например, после групповой работы, осуществляя обратную связь, мы предлагаем учащимся подобрать пять-семь определений, которыми они могли бы охарактеризовать свою работу в группе.

Таким образом, осуществление интерактивного подхода в обучении является одним из условий, способствующих становлению межличностных отношений, позволяя создавать развивающее образовательное пространство, направленное на формирование опыта общения, преодоление конфликтных ситуаций, а также способствуя реализации педагогического сопровождения межличностных отношений учащихся. Этот факт подтверждается результатами проведенного исследования по средствам таких эмпирических методов, как



«Диагностика поликоммуникативной эмпатии» (И.М. Юсупов), «Диагностика ценностно-ориентационного единства», «Профиль чувств в отношениях», «Интерперсональная диагностика межличностных отношений Т. Лири» (адаптированная Л.Н. Собчик), «Мотивация аффилиации», «Субъективная оценка межличностных отношений» (С.В. Духновский), социометрия. По нашему мнению, применение указанных методик в совокупности позволяет достоверно оценить уровень сформированности межличностных отношений (низкий, средний, высокий) по каждому из критериев: поведенческому, эмоционально-ценностному, мотивационно-потребностному, рефлексивному.

В ходе экспериментальной работы нами было установлено, что изменилось количество учащихся со средним и высоким уровнем развития межличностных отношений в среднем на 12.056% и 15.732% соответственно, уменьшилось количество учащихся с низким уровнем межличностных отношений на 13%. Достоверность и результативность экспериментальной работы подтверждается с помощью вычисления статистических критериев «хи-квадрата» К. Пирсона, коэффициентов Стьюдента, Фишера.

Библиографический список

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие [Текст] / сост. Т.Г. Мухина. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.
2. Амонашвили, Ш.В. педагогика сотрудничества: гуманизация педагогического процесса [Текст]/ Ш.А. Амонашвили // Перспективы: вопросы образования.- 1990.-№4.- 157 с.
3. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды.: В 2 т. [Текст] / Б.Г. Ананьев.- М., 1980.Т. 1. – 230с.
4. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В. Анохина // Клас. руководитель. - 2000. - № 3. - С. 63-81.
5. Бодалев, А.А. Психология общения: монографическое издание [Текст] / А. А. Бодалев.- Москва – Воронеж: Изд-во Модэк, 2002.
6. Кан-Калик В. А. Грамматика общения [Текст]/ В. А. Кан-Калик.- М., 1995
7. Коломенский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) [Текст] / Я. Л. Коломенский.- Минск, 2001.
8. Лисина, М.Л. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.Л. Лисина.- Питер, Серия: Мастера психологии, 2009.- 320с.
9. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки. Учебно-методическое пособие [Текст] / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. - М.: МИРОС, 2001. -207 с.
10. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания [Текст] / А. В. Мудрик.- М: Педагогическое общество России., 2001.- 320 с.

11. Мясищев, В.Н. Психология межличностных отношений [Текст] / В.Н. Мясищев.- МПСУ, Серия: Психологи России, 2011.- 400с.
12. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие [Текст] / С.Б. Ступина. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 52 с.

Bibliography

1. Active and interactive educational technologies (a form of) high school: tutorial [Text] / compl. T.G. Muchina. -Nizhny Novgorod: UNIVERSITY, 2013. -97w.
2. Amonashvili, Sh.V. pedagogy of cooperation: humanization of the pedagogical process [Text] / Sh. Amonashvili//Prospects: educational issues.-1990.-No 4.-157w.
3. Ananiev, B.G. Favorite psychological writings: in 2 T. [Text] / B.G. Ananiev.-М., 1980 Том 1. -230 w.
4. Anohina T.V. Pedagogical support as a reality of modern education[Text] / T.V. Anohina//Klas. head. -2000. - № 3.w. 63-81.
5. Bodalev, A.A. Psychology: monographic Edition [Text] / A.A. Bodalev.-Moscow-Voronezh: IZD-vo Modèk, 2002.
6. Kan-Kalik V.A. The Grammar of communication [Text] / V.A. Kan-Kalik.-М., 1995.
7. Kolomensky, Ja. L. Psychology relationships in small groups (General and age peculiarities) [Text] / Ja. L. Kolomensky.-Minsk, 2001.
8. Lisina, M.L. Forming a child's personality in communication [Text] / M.L. Lisina.-Peter, series: Masters of psychology, 2009.-320w.
9. Mikhailova, N.N. Jusfin, S.M. Pedagogy support. Scholastic-methodical allowance [Text] / N.N. Mikhailova, S.M. Jusfin. -М.: MIROS, 2001. -207 w.
10. Mudrik, A.V. Interaction in the process of education [Text] / A.V. Mudrik.-Moscow: pedagogical society of Russia, 2001.-320 w.
11. Myasishchev, V.N. Psychology of interpersonal relationships [Text] / V.N. Myasishchev.- MPSU, series: Psychologists Russia, 2011.-400w.
12. Stupina, S.B. Interactive Learning Technology in higher education: training manual [Text] / S.B. Stupina. — Саратов: "Nauka" Publishing House, 2009. -52w.



УДК 378.14.015.62

ББК 74.58

Земцова Валентина Ивановна

доктор педагогических наук,

профессор

кафедра педагогики

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)

Оренбургского государственного университета

г. Орск

Zemtsova Valentina Ivanovna

Doctor of Education,

professor

Department of Pedagogy

Orsk Humanitarian Technological Institute (branch)

Orenburg State University

Orsk

Zemcovavi@yandex.ru

**Формирование методической компетентности студентов
по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование
(квалификация (степень) бакалавр)**

**The Formation of methodical competence of students
of the direction of training 050100 Teacher Education
(qualification (degree) Bachelor)**

В статье представлена методика реализации функционально-деятельностного подхода в процессе формирования методической компетентности будущих учителей. Раскрыта структура решения и предложено содержание комплекса учебно-методических задач по формированию методической компетентности студентов в применении информационной среды в процессе изучения физики. Выделены этапы методической подготовки студентов.

The article presents a methodology for the implementation of functionally-active approach in the process of methodical competence of future teachers. It shows the structure of solutions and proposes the content of the complex of the academic-methodological missions on the formation of methodical competence of students in the use of the information environment in the process of learning physics. It depicts the stages of methodical training of students.

Ключевые слова: функционально-деятельностный подход, методическая компетентность, учебно-методическая задача, этапы решения учебно-методической задачи, информационная среда.

Key words: functionally-active approach, methodical competence, academic-methodological mission, stages of solving of an academic-methodological mission, information environment.

Одной из задач вузовской подготовки учителя в вузе является формирование его методической компетентности. Она может рассматриваться как интегральное качество личности педагога, характеризующееся наличием мето-

логических, психолого-педагогических, специальных знаний и умений, а также методического мышления и методической рефлексии. Формирование методической компетентности наиболее эффективно осуществляется в процессе непрерывной, целенаправленной и соответствующим образом организованной совместной деятельности преподавателей и студентов, которая начинается с первого курса и продолжается в течение всех лет обучения в вузе [2].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр") определил следующие профессиональные компетенции (ПК), которые обеспечивают качество методической деятельности учителя:

- готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

- способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4) [3].

Формирование методической компетентности студентов - будущих учителей проходит в несколько этапов.

1. Установочный этап, в содержание которого входят ознакомление студентов с содержанием методических компетенций, отраженных в ФГОС ВПО, диагностика профессионально-методической направленности личности первокурсника, развитие положительной мотивации к учебно-методической деятельности, разработка индивидуальных маршрутов методической подготовки. На данном этапе читается пропедевтический курс лекций.

2. Базисный этап, включает в себя усвоение методологических, специальных, психолого-педагогических знаний и умений в процессе изучения учебных дисциплин учебного плана.



3. Дидактико-методический этап формирует отдельные методические знания по дидактике и теориям воспитания и умения применять их в конкретных педагогических ситуациях как в лабораторных условиях (в учебной аудитории), так и на производственной практике (в средних общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях). На данном этапе происходит становление методической рефлексии.

4. Профессионально-методический этап составляет развитие методической компетентности, готовности к творческой методической деятельности, методической рефлексии при изучении цикла методических дисциплин.

5. Дифференцированно-корректирующий этап предназначен для формирования методической компетентности на уровне учителя-исследователя посредством изучения интегрированных психолого-дидактико-методических спецкурсов и спецсеминаров и участия в учебно-исследовательской работе студентов, которые самостоятельно выбирают содержание учебно-методической деятельности на аудиторных занятиях и на производственной практике.

6. Этап совершенствования методической компетентности и становления методического мастерства (послевузовский период), включающий непрерывное самообразование в условиях трудовой деятельности.

В существующей практике формирование методической компетентности учителя, как правило, носит дискретный характер и начинается с большим опозданием, в связи с чем, возникает разрыв между общетеоретической подготовкой студента по проблемам обучения, развития и воспитания учащихся и практическим разрешением этих проблем средствами конкретного школьного учебного предмета. Преодоление этого недостатка возможно на основе реализации функционально-деятельностного подхода, обеспечивающего интеграцию содержания и технологий процесса формирования методической компетентности во всех блоках дисциплин ФГОС ВПО, дифференциацию содержания, форм и методов разноуровневой методической подготовки (бакалавриат, магистратура), творческое сотрудничество преподавателя и студента при постепен-

ном увеличении доли самостоятельности в деятельности последнего, развитие интеллектуальных качеств, необходимых для решения учебно-методических задач (УМЗ), формирование методической рефлексии. Функционально-деятельностный подход предполагает моделирование ситуаций интеграции специальных знаний по философии, психологии, педагогике, специальным дисциплинам, теории и методике обучения школьному предмету, а также применения этих знаний для выполнения будущим учителем функций обучения, воспитания и развития учащихся.

Опишем содержание методики применения учебно-методических задач в формировании методической компетентности на примере учителя физики. Методическая задача – это разновидность педагогической задачи, специфика которой состоит в учёте конкретного содержания изучаемого предмета и дидактико-методических особенностей его преподавания. Учебно-методическая задача, как подчёркивается в самом термине, представляет собой методическую задачу учебного характера и служит основным средством, при помощи которого студенты педвуза овладевают методическими умениями в процессе учебно-методической деятельности. Учебно-методическую задачу можно воспринимать как проблемную ситуацию, требующую от студента применения методических умений. Имитация методической деятельности в процессе решения учебно-методической задачи есть средство овладения знанием способов действий, направленных на формирование методических умений учителя, усвоение признанных и поиск новых технологий обучения[4].

Решая учебно-методическую задачу, студент устанавливает междисциплинарные связи, актуализирует, интегрирует знания, почерпнутые из целого ряда наук – общественных, специальных, психолого-педагогических. Так, например, при работе с учебно-методической задачей по теории методики обучения физике приходится обращаться к знаниям по физике, математике, информатике, педагогике, психологии, философии. Большое внимание при этом уделяется вопросам методологии научного познания.



Учебно-методическая задача используется для реализации основных функций учебно-методической деятельности студента: образовательной (системные знания теории и методик обучения соответствующей дисциплине, включая усвоение частных и обобщённых методических умений); развивающей (развитие диалектического, логического и образного мышления, развитие предметного и методического мышления, развитие творческого потенциала студента); воспитывающей (формирование методической культуры, личностных профессиональных качеств).

В целях применения УМЗ в методической подготовке студентов преподавателю необходимо выполнить следующие условия:

- 1) разработать такие условия учебно-методических задач, выполнение требований которых актуализирует у студентов знания из различных учебных дисциплин и на основе их интеграции обеспечивается развитие соответствующих компетенций;
- 2) подготовить студентов к решению подобных задач (обучить методике их решения);
- 3) создать комплекс учебно-профессиональных задач, реализация которого позволила бы студентам повышать уровень методической компетентности.

Раскроем более подробно содержание перечисленных условий.

- 1) Приведем примеры условий УМЗ для подготовки учителя физики.

УМЗ 1. Используя философские категории «теория», «закон», «явление», «модель», «величина» опишите структуру (основание, ядро, следствия, практическое применение) и содержание перечисленных компонентов одной из физических теорий.

УМЗ 2. Проиллюстрируйте: а) методологические принципы относительности, сохранения, симметрии, системности в школьном курсе физики; б) законы диалектики при изучении физических теорий.

УМЗ 3. Разработайте и продемонстрируйте в аудитории фрагмент урока (эвристическая беседа) для иллюстрации причинно-следственных связей в явлении электромагнитной индукции. Подберите и используйте физический эксперимент для демонстрации применения этого явления на практике.

УМЗ 4. Проведите фрагмент урока в лабораторных условиях (учебной аудитории): а) по решению задач для актуализации знаний учащихся; б) по введению физической величи-

ны через систему специально подобранных задач; в) по решению графических, вычислительных олимпиадных задач; по решению задачи с применением компьютерных технологий.

УМЗ 8. Разработайте и продемонстрируйте в аудитории фрагменты уроков физики содержащих проблемную ситуацию с различными видами противоречий: а) между старыми и новыми знаниями; б) между житейскими представлениями и научными знаниями.

2) Существенным элементом методики решения учебно-методических задач является алгоритмическое предписание, которое, с одной стороны, определяет последовательность (этапы) действий студента и преподавателя, с другой стороны, предоставляет студенту достаточную свободу варьирования умственной деятельности не лишая её проблемно-поискового творческого характера (табл. 1).

Решение учебно-методических задач требует от студента поиска значительного объёма разнообразной информации. Поиск информации может быть рационализирован с помощью структурно-логических схем. Применение подобных учебно-методических задач позволяет студентам активно включаться в поисковую деятельность по установлению междисциплинарных связей, быстрее усваивать логику методологических основ познания применительно к методике.

3) Анализ структуры и содержания методических умений позволил создать совокупность учебно-методических задач, составляющих единое целое (комплекс). Логика целостности подобного комплекса предусматривает подбор учебно-методических задач, решение которых создает условия для развития совокупности соответствующих методических умений.

Таблица 1

Этапы решения учебно-методической задачи

№ п/п	Этапы решения УМЗ	Содержание этапов УМЗ
1.	Анализ условия УМЗ	1. Описание предметной области (характеристика основных методологических и



		<p>психологических понятий).</p> <p>2. Переформулировка требования УМЗ (расчленение общего требования на части).</p> <p>3. Описание оператора УМЗ (выявление связей и отношений, необходимых для выполнения требования УМЗ)</p>
2.	Выбор варианта решения и средств для выполнения требования УМЗ	<p>2.1 Выбор устных методов изложения материала.</p> <p>2.2 Выбор эксперимента, ТСО, ППС.</p> <p>2.3 Выбор типов предметных задач и методики обучения учащихся их решению.</p> <p>2.4 Выбор средств реализации психологических звеньев учебного процесса, средств развития учащихся.</p> <p>2.5 Выбор средств определения результативности обучения предмету</p>
3.	Выполнение требования УМЗ	<p>3.1 Разработка средств предъявления требования УМЗ в учебной аудитории.</p> <p>3.2 Подготовка необходимых дидактических и методических средств для организации восприятия УМЗ</p>
4.	Предъявление решения УМЗ в лабораторных условиях (в аудитории) или в классе	<p>4.1 Предъявление анализа в условиях УМЗ.</p> <p>4.2 Предъявление исполнения требования УМЗ.</p>
5.	Анализ и оценка решения УМЗ студентом, студенческой группой, преподавателем	<p>5.1 Анализ деятельности студента по первому, второму и третьему этапу решения УМЗ.</p> <p>5.2 Оценка решения УМЗ на четырех уровнях: оптимальном, допустимом, критическом и недопустимом</p>
6.	Поиск альтернативных вариантов решения УМЗ	<p>6.1 Заслушивание предложений студента.</p> <p>6.2 Заслушивание мнений студенческой группы.</p> <p>6.3 Заслушивание мнения преподавателя</p>
7.	Разработка коррекционных рекомендаций для студента	<p>7.1 Формулировка коррекционных рекомендаций студентами.</p> <p>7.2 Формулировка коррекционных рекомендаций преподавателем</p>

Приведем пример содержания комплекса учебно-методических задач, применение которого позволяет эффективно развивать у студентов основные методические умения использовать возможности информационной среды.

Применение компьютерных технологий в учебном процессе возможно лишь при наличии у педагога соответствующих умений, которые базируются на системе теоретических знаний о компьютерном обучении. В эту систему

входят знания о принципах компьютерного обучения, о содержании средств компьютерного обучения (виды компьютерных программ, классификация пакетов прикладных программ), о формах компьютерного обучения, о функциях компьютера при реализации различных форм компьютерного обучения, о принципах проектирования педагогических программных средств, о методах включения компьютерной техники в структуру дидактического цикла процесса обучения.

Система знаний ложится в основу формирования обобщенного умения применять компьютерные технологии в учебном процессе. Формированию каждого из частных умений способствует решение специально сконструированных УМЗ.

1. *Умение применять готовые педагогические программные средства в учебном процессе:* формулировать дидактические цели применения различных средств компьютерного обучения: (реальный эксперимент на базе демонстрационной измерительной информационной системы или на базе лабораторного оборудования, связанного с компьютером (РЭ); имитационный эксперимент (ИЭ); графическое моделирование (ГМ); вычислительный эксперимент (ВЭ); численные методы (ЧМ); обработка экспериментальных данных (ЭД); тренажеры и контролеры (ТР и КД); банки данных (БД);

УМЗ 1. Разработайте и продемонстрируйте в аудитории фрагмент урока, на котором вводится одно из физических понятий при реализации каждого этапа теоретического цикла познания. Используйте при этом элементы компьютерного обучения, отраженные в таблице 2.

Таблица 2

Реализация циклов познания при использовании компьютерных средств обучения (КО)

Циклы теоретического познания	Средства КО
1. Обобщение известных фактов	РЭ, ИЭ, БД
2. Построение гипотетической модели	ГМ, ВЭ, ЧМ
3. Определение следствий построенной модели	ГМ, ВЭ, ЭД
4. Экспериментальная проверка следствий	РЭ



2. Умение самостоятельно составлять сценарий компьютерной обучающей программы предполагает:

– знание о том, что сценарий компьютерной программы – это описание сюжетной схемы учебного занятия, текстовой и графической информации, выводимой на экран дисплеев, порядка предъявления и количества вводимой информации, а также всех методических приемов, предлагаемых для использования в обучающей программе;

– умение составить структурно-функциональную схему и текст сценария для предъявления учебного материала, усвоения учащимися содержания знаний через систему средств компьютерного обучения;

– умение использовать ряд сервисных средств компьютера для создания сценария;

– умение подобрать адекватные методические приемы достижения целей компьютерного обучения для составления сценария.

Сценарий обучающей программы может содержать следующие блоки: блок актуализации исходных знаний; блок имитационного эксперимента в одной половине экрана дисплея; блок математической обработки (в виде графика, диаграммы и др.) в другой половине экрана дисплея; блок обобщения новой информации; блок-тренажер (закрепление учебного материала и учебных умений); блок контроля усвоения знаний (выполнение пользователем специальных заданий с варьируемыми параметрами); блок оценки (представление на дисплее протокола оценки заданий).

Содержание фрагментов программы располагается в определенной последовательности:

– подготовительная информация, включающая имитационный эксперимент, позволяющий ученику провести качественный и количественный анализ изучаемого процесса и понять необходимость введения нового понятия;

- набор вопросов, которые предлагают раскрыть смысл и сформулировать определение понятия;
- задержка программы для осмысления вопроса (или обсуждения ситуации в режиме коллективного обучения) на время, необходимое пользователю;
- информация о новом знании, сопровождающаяся мультипликациями, графиками, аналитическими уравнениями и др.;
- тренажер для приобретения умений применять новые знания на практике (предусматривается возможность обращения пользователя за справкой в блок информации);
- диагностирующие задания, обеспечивающие широкую вариативность контрольных измерителей, исключаящую возможность совпадения вариантов на соседних компьютерах;
- оценка усвоения учебного материала (результатов диагностики) в протоколе.

УМЗ 2. Составьте сценарий учебной программы для изучения понятия «подъемная сила», реализуя имитационный эксперимент по плаванию тел при изменении объема и плотности тела, плотности жидкости в сочетании с графической интерпретацией физического процесса и выводом на экран дисплея значений интересующих физических величин. Включите в сценарий тренажер, помогающий учащемуся добиться понимания учебного материала путем многократного повторения и закрепления полученных умений.

УМЗ 3. Перечислите демонстрационные и лабораторные формы компьютерного обучения. Подберите программы демонстрации моделей и лабораторных измерений при изучении молекулярной физики, опишите функции этих программ.

Возможное решение УМЗ 3.

Демонстрационное компьютерное обучение: демонстрация опытов, демонстрация моделей, демонстрация вычислений и базы знаний экспертных систем для обучения. Лабораторное компьютерное обучение: лабораторные измерения, лабораторное моделирование, лабораторные вычисления, лабораторный тренаж, контроль.



Функции моделирования физических процессов: углубление знаний о реальном эксперименте при сочетании его с имитационным; исследование существенных признаков явления при имитации фундаментального эксперимента, который невозможно поставить в школьных условиях по разным причинам: высокая стоимость, опасность для учащихся, недоступность восприятия, недостижимость параметров, чрезвычайно быстрое или медленное протекание процессов; анализ графической интерпретации явлений, процессов, законов на качественном или количественном уровне. Функции лабораторных измерений: осуществление прямых измерений физических величин, обработка экспериментальных данных по заложенной программе и выдача информации, отвечающей дидактическим задачам, предусмотренным конкретной лабораторной работой.

УМЗ 4. Перечислите виды задач, которые можно рационально решить с помощью компьютера, составьте программу для компьютера, используя численные методы.

Возможное решение УМЗ 4.

Задачи, решение которых в общем виде дает одно и тоже алгебраическое выражение; задачи с многократным решением квадратного уравнения; задачи, в которых предлагается найти экстремумы функций; задачи, где необходимо найти определенный интеграл; задачи, где необходимы численные методы обработки экспериментальной зависимости; задачи, где возникает необходимость решения системы линейных уравнений; задачи, где требуется вычисление среднего арифметического; задачи, где требуется построить график и можно использовать табулирование функции.

В школьном курсе физики решаются задачи на применение первого закона термодинамики только для изохорического и изобарического процессов, так как вычисление работы при изотермическом процессе связано с использованием операции интегрирования. Однако в процессе решения задач, где однотипные операции повторяются или приходится применять уравнения, которые не входят в программу школьного курса математики, можно использовать числен-

ные методы решения задач с применением компьютера, в частности, метод суммирования.

Многолетний педагогический опыт применения функционально-деятельностного подхода позволил автору повысить эффективность системы методической подготовки учителя физики (оптимизировать деятельность преподавателей, значительно повлиять на повышение уровня развития методической компетентности студентов).

Библиографический список

1. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
2. Земцова В.И. Система методической подготовки: структура и содержание [Текст] / В.И. Земцова // Наука и школа. – 2002. – №3. – С.2-7.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр). Утв. Приказом министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 788 (с изменениями от 31 мая 2011г)[Электронный ресурс] / Минобрнауки.рф / документы /924
4. Земцова В.И. Управление учебно-профессиональной деятельностью студентов на основе функционально-деятельностного подхода: Монография. [Текст] – М.: Компания Спутник+, 2008. – 2008 с.

Bibliography

1. Vvedenskii, V.N. Modeling of the teacher's professional competence [Text] / V.N. Vvedenskii // Pedagogy. - 2003. - № 10. - P. 51-55.
2. Zemtsova V.I. The system of methodical training: structure and content [Text] / V.I. Zemtsova // Science and School. - 2002. - № 3. - P. 2-7.
3. Federal State Educational Standard of Higher vocational education on the direction of training 050100 Teacher education (qualification (degree) Bachelor). Approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on 22 December 2009 № 788 (as amended on May 31, 2011) [electronic resource] / minobrnauki.rf / papers / 924
4. Zemtsova V.I. Running of students' educational and professional activities on the basis of functionally-active approach: Monograph. [Text] - M: Company Satellites +, 2008. – 2008 с.



УДК 159.942

ББК 88

Калашникова Миляуша Миннерависовна

кандидат психологических наук,

доцент

Набережночелнинский институт (филиал) Казанского федерального университета

г. Набережные Челны

Рысева Юлия Викторовна

кандидат педагогических наук,

доцент

Набережночелнинский институт (филиал) Казанского федерального университета

г. Набережные Челны

Максимова Эльвира Владимировна

кандидат педагогических наук,

доцент

Набережночелнинский институт (филиал) Казанского федерального университета

г. Набережные Челны

Kalashnikova Milyausha Minneravisovna

Candidate of Psychology,

Associate Professor

The Naberezhnye Chelny Institute (branch) of Kazan Federal University

Naberezhnye Chelny

Ryseva Julia Victorovna

Candidate of Pedagogics,

Associate Professor

The Naberezhnye Chelny Institute (branch) of Kazan Federal University

Naberezhnye Chelny

Maximova Elvira Vladimirovna

Candidate of Pedagogics,

Associate Professor

The Naberezhnye Chelny Institute (branch) of Kazan Federal University

Naberezhnye Chelny

milyausha5904@mail.ru

**Организация и методы исследования динамики стрессоустойчивости
оперативных сотрудников полиции**

Organisation and methods of study of the operating police officers' stress tolerance dynamics

В статье представлена организация и методико-методологическое обоснование исследования в рамках изучения динамики стрессоустойчивости оперативных сотрудников полиции. Положительная динамика стрессоустойчивости обеспечивается повышением способности к саморегуляции своей профессиональной деятельности.

The article presents the organization and methodical-methodological justification of research in the study of the police officers' dynamics of tolerance to stress. Positive

dynamics of stress tolerance is provided by increasing the ability to self-regulation of their professional activity.

Ключевые слова: системный подход, субъектный подход, стрессоустойчивость, экстремальная деятельность, тестовая батарея, саморегуляция деятельности, компоненты системы саморегуляции.

Key words: systemic approach, subject approach, tolerance to stress, extreme activity, test battery, self-regulation of the activity, components of the self-regulation system.

Экспериментальное изучение стрессоустойчивости человека, осуществляющего деятельность в экстремальных условиях, требует выбора подходящего методического инструментария. Но даже в фундаментальных обзорах исследований стресса [9], [17], [20] нет разделов, где отдельно говорилось бы о методах. Лишь П.М.Якобсон [22] впервые обобщенно и неконкретно написал о четырех группах методов, с помощью которых можно изучать физиологические изменения организма; наблюдать за поведением и особенностями выражения чувств; изучить эмоциональную жизнь путем создания эмоциогенных ситуаций; изучить высказывания испытуемых о своем эмоциональном состоянии.

К настоящему времени в науке разработано большое количество принципов проведения исследования деятельности, в том числе и экстремальной. Как указывает Б.Ф.Ломов [13], в различных подходах и базирующихся на них концепциях, как правило, рассматриваются отдельные аспекты (стороны) деятельности при абстрагировании от других. В одних концепциях на первый план выступают операционные аспекты, то есть деятельность описывается как последовательность сменяющих друг друга операций (или действий). В других во главу угла ставится изучение мотивационного аспекта деятельности, то есть она рассматривается в плане анализа динамики направляющих ее мотивов. В третьих главным является анализ регулирующих механизмов деятельности. Имеются также концепции, описывающие деятельность в плане анализа реализующих ее физиологических процессов.

Методов диагностики стресса достаточно много, но, используемые в нарушение принципа системности, они не всегда могут давать достоверные результаты. Стресс, как известно, явление системное, и охватывает и физиоло-



гию, и психофизиологию, и психику, поэтому необходимо использовать системный подход в его исследовании. Средства диагностики и сравнения стрессоустойчивости должны разрабатываться с учетом психологически обоснованных представлений о структуре и содержании целостного процесса саморегуляции, его свойств. В нашем исследовании процесс получения эмпирического знания о предмете исследования – развитии стрессоустойчивости оперативных сотрудников полиции – строился на основе системного подхода в психологии, разработанного Н.А.Бернштейном [4], А.Н.Леонтьевым [12], Б.Ф.Ломовым [13], и др. Системный подход предполагает изучение саморегуляции как ее включенности в систему всеобщей взаимосвязи, так и реализацию этого подхода во внутренних взаимосвязях, воплощенных в специфических личностных, интеллектуальных, эмоциональных, волевых и других механизмах. Также мы опирались на положения субъектного подхода, сформулированные в работах Л.М.Аболина [1], К.А.Абульхановой-Славской [2], А.В.Брушлинского [6], С.Л.Рубинштейна [19] и др., в контексте которого саморегуляция субъекта, являясь координатором разномодальных свойств или способностей, обеспечивает их взаимосвязь, необходимую для функционирования человека в соответствии с объективными требованиями деятельности. В разработке методологии исследования были использованы также положения Л.С.Выготского [7], В.П.Зинченко [11] и др. о ведущей роли высших психических функций в регуляции деятельности.

Эмпирическую базу исследования составили данные диагностики оперативных сотрудников УВД г. Набережные Челны республики Татарстан в количестве 172 человек. Все испытуемые – лица мужского пола, в возрасте от 20 до 30 лет с различным стажем профессиональной деятельности, однако ни у одного испытуемого стаж работы в органах не превышал 10 лет (с целью исключить проявление «профессиональной деформации», которая может возникнуть у длительно работающих сотрудников). В исследовании испытуемые дифференцировались на две группы с учетом стажа профессиональной деятельности. Со-

трудники со стажем менее одного года (а следовательно, молодые – 20-25 лет) вошли в выборку начинающих, оперативники со стажем от двух и более лет вошли в выборку сотрудников со стажем (более взрослые – 25-30 лет).

Выборку сотрудников со стажем составили 97 человек, из которых 35 – со стажем работы 2-4 года, 41 – со стажем 5-7 лет, 21 – со стажем 8-10 лет. В выборку начинающих сотрудников вошли 75 человек – все испытуемые со стажем менее одного года.

Деление групп на основании стажа основывалось на том, что имеется большое количество исследований, посвященных изучению влияния возраста и стажа на успешность деятельности (а это есть критерий стрессоустойчивости). Так, рассматривая связь факторов «стаж – успешность», Б.М.Михайловский и Н.С.Оральников [15] обнаружили, что в первый период обучения успешность деятельности сильно прогрессирует по мере увеличения стажа, а потом ее рост постепенно замедляется. Далее эти исследователи рассмотрели связь факторов «возраст – успешность» и пришли к выводу, что, несмотря на то, что возможности человека с возрастом изменяются (к глубокой старости они падают до уровня беспомощного ребенка), человек будет успешно компенсировать то незначительное понижение физиологических функций, которое начинается после среднего возраста, и сохранять до пенсионного возраста свою успешность в труде, если учесть присущую человеку способность к саморегуляции, которая развивается с возрастом и стажем. С увеличением возраста человека будет непрерывно расти и его профессиональный стаж. Таким образом, с увеличением возраста и стажа успешность труда будет повышаться.

Подобные исследования проводили также А.В.Борисов [5], И.Балинт с соавт. [3] и др. Анализ этих работ позволяет заключить, что в начале освоения профессии из-за малого стажа и обычно молодого возраста имеет место пик травматизма (показатель неустойчивости в деятельности), тогда как в дальнейшем, с ростом стажа, наблюдается общая тенденция снижения количества не-



счастливых случаев, но все же целесообразнее соотносить травматизм не столько с возрастом, сколько со стажем по профессии.

Исходя из этих рассуждений выборка сотрудников со стажем рассматривалась нами как эталон. Но известно, что иногда в результате длительной работы имеет место синдром эмоционального выгорания, профессиональная деформация, то есть – истощение. Исследование М.Б.Дебольского и Л.И.Мартынцевой [10], показало, что для сотрудников МВД, имеющих стаж службы более десяти лет, характерны стереотипность мышления, повышенная личностная тревожность, характерологические изменения личности под влиянием выполнения профессиональной роли. А.Н.Роша [18] выделяет следующие признаки профессиональной деформации сотрудников милиции: неудовлетворенность содержанием своего труда (необходимость то и дело переносить пьяных, например); консерватизм, неприятие новых форм и методов труда; равнодушие и черствость по отношению к потерпевшим и т.д.

Итак, анализ соответствующей литературы показал, что явление профессиональной деформации имеют место чаще всего у сотрудников со стажем более десяти лет. Именно поэтому в эталонную выборку сотрудников со стажем нами включены оперативники, проработавшие в правоохранительных органах не более десяти лет.

Все использованные в работе диагностические методики стандартизованы и отвечают требованиям валидности, надежности и репрезентативности. Экспериментальное исследование проводилось в несколько этапов. Первый этап – констатирующий эксперимент. Было проведено психодиагностическое исследование индивидуально-психологических особенностей двух выборок: начинающих оперативных сотрудников и сотрудников со стажем. На втором этапе на основе полученных результатов сформировано в виде рабочей гипотезы предположение о психолого-педагогических условиях, эффективно влияющих на повышение стрессоустойчивости сотрудников МВД. Описана функциональная модель психологической регуляции деятельности оперативников. На треть-

ем этапе проведен формирующий эксперимент, направленный на подтверждение гипотезы. Четвертый этап исследования заключался в анализе и интерпретации полученных результатов.

Батарея психодиагностических средств включала следующие методики:

1. Анкета, разработанная Л.М.Аболиным [1], которую испытуемые заполняли самостоятельно. Интерпретация ответов на вопросы данной анкеты носит качественный характер, то есть осуществляется методом экспертных оценок.

2. Для исследования общих личностных особенностей применялась методика многофакторного исследования личности Р.Кеттела (16 PF – опросник). Использовался стандартный вариант опросника – форма А, содержащий 187 вопросов.

3. Далее была использована анкета В.Э.Мильмана «Психическая надежность» [14]. Анкета показывает соотношение характеристик чувствительности к стресс-факторам и специальных свойств личности (ССЛ), что в значительной степени определяет психическую надежность человека. В.Э.Мильман считает, что общие свойства личности ограничено влияют на параметры деятельности, более важной является роль ССЛ. Можно выделить четыре основных типа ССЛ в деятельности испытуемых: оперативная эмоциональная устойчивость, оперативная саморегуляция, оперативная мотивация, стабильность-помехоустойчивость. Также методика В.Э.Мильмана выявляет чувствительность к стресс-факторам различного характера: стрессоры внутренней или внешней значимости, внутренней или внешней неопределенности.

4. Тест «Эмоциональная неустойчивость (ЭН)», разработанный Г.Ш.Габдреевой [8], выявляет уровень эмоциональной неустойчивости. Опросник ЭН построен по принципу опросника Ж. Тейлор.

5. Дальнейшим шагом было использование шкалы ситуативной тревожности [21]. Самооценочная шкала состоит из 10 суждений, с каждым из которых опрашиваемый соглашается или не соглашается, указывая, насколько часто он



испытывает такое состояние непосредственно перед выполнением оперативного задания.

6. Следующим методом исследования был анализ эмоционального содержания процесса эмоциональной регуляции профессионального действия. У оперативных сотрудников измерялись интенсивность и длительность переживаемых ими эмоций с помощью метода Т.В.Дембо, выявляющего формально-динамические характеристики эмоциональных переживаний.

7. Диагностика свойств саморегуляции деятельности оперативных сотрудников проводилась с помощью методики «Диагностика свойств саморегуляции», разработанной А.К.Осницким [16]. Методика рассчитана на решение ряда задач: 1) определение сформированности и обеспеченности отдельных звеньев в системе саморегуляции; 2) определение целостных функциональных свойств саморегуляции; 3) определение динамических свойств саморегуляции; 4) определение личностно-стилевых особенностей саморегуляции. Диагностировались следующие свойства саморегуляции деятельности испытуемых: целеполагание; моделирование условий; программирование действий; оценивание результатов; коррекция результатов и способов действий; обеспеченность регуляции в целом; детализация регуляции действий; осторожность в действиях; уверенность в действиях; ответственность в делах и поступках; автономность или зависимость в действиях; гибкость, пластичность в действиях.

8. Последним показателем, по которому оценивались испытуемые, являлась результативность, успешность проведенного оперативного задания, которая выявлялась в результате беседы с оперативниками. Успешность оценивалась условными баллами 1, 2, 3, где 1 соответствует отсутствию результата, 2 – цель достигнута частично, 3 – оперативное задание проведено успешно.

Таким образом, анализу подвергалось 47 показателей, характеризующих индивидуально-психологические особенности обследованных лиц. Эти показатели измерялись и ранее, в других исследованиях, но это происходило в рамках элементного подхода, то есть имело место отдельное изучение отдельных пока-

зателей. В представленном исследовании, в соблюдение принципа системности, показана взаимосвязь структурных и содержательных компонентов системы саморегуляции. Структурные компоненты представлены свойствами саморегуляции, полученными методикой А.К.Осницкого. Содержательными компонентами являются интеллектуальные, мотивационные, эмоциональные, устойчивые личностные и ситуационные личностные параметры, которые выявлялись и измерялись при помощи остальных методик.

Таким образом, тестовая батарея выбиралась соответственно принципа системности, и набор диагностических показателей, который был определен, является достаточным для выявления особенностей саморегуляции испытуемых и определения уровня их стрессоустойчивости. В дальнейшем данные эмпирического исследования обрабатывались с использованием методов параметрической статистики.

Библиографический список

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека /Л.М. Аболин. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1987.–262 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Балинт И. Психология безопасности труда / И. Балинт, М. Мурани. – М., 1968. – 207 с.
4. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и по физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
5. Борисов А.В. Роль психологических причин возникновения электротравматизма / А.В. Борисов // Вопр. психологии. – 1959. – № 1. – С. 141 – 146.
6. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 328 с.
7. Выготский Л.С. История развития высших психических функций: Проблемы развития психики. В 6 т. Т. 3. / Л.С. Выготский; ред. А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
8. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием: учеб. пособие / Г.Ш. Габдреева. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1981. – 63 с.
9. Гельгорн Э. Эмоции и эмоциональные расстройства / Э. Гельгорн, Дж. Луфборроу. – М.: Мир, 1966. – 672 с.
10. Дебольский М.Г. Психология внедрения новшеств в коллективе ОВД / М.Г. Дебольский, Л.И. Мартынцева. – М., 1992. – 38 с.
11. Зинченко В.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии / В.П. Зинченко. – СПб.: Питер, 2002. – 320с.: ил.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
13. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии: учебник / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.



14. Мильман В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности / В.Э. Мильман // Стресс и тревога в спорте: сб. науч. ст.; ред. Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 24 – 46.
15. Михайловский Н.Б. Связь аварийности с возрастом и стажем водителей местного транспорта / Н.Б. Михайловский, Н.С. Оральников // Советская психотехника: сб. ст. – М., 1933. – Т. 6. – №2. – С. 112 – 124.
16. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности / А.К. Осницкий. – М.: Знание, 1986. – 80 с.
17. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. – М.: Прогресс, 1979. – 391 с.
18. Роша А.Н. Труд работника милиции / А.Н. Роша. // Социально-психологические проблемы. – М., 1978. – 148 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учеб. пособие / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
20. Фресс П. Эмоции // Экспериментальная психология: сб. ст. - М.: Прогресс, 1975. – С. 112 – 195.
21. Ханин Ю.Л. Русский вариант шкалы соревновательной личностной тревожности / Ю.Л. Ханин // Стресс и тревога в спорте: сб. науч. ст.; ред. Ю.Л. Ханин. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – С. 146 – 156.
22. Якобсон П.В. Психология чувств / П.В. Якобсон. – 2-е изд. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 286 с.

Bibliography

1. Abolin L.M. Psychological mechanisms of human emotional stability / L.M. Abolin. - Kazan: Kazan University, 1987. - 262 p.
2. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Activities and Personality Psychology / K.A. Abulkhanova - Slavskaya. - Moscow: Nauka, 1980. – 335 p.
3. Balint I. Safety engineering psychology / I. Balint, M. Muranov. - M., 1968. – 207p.
4. Bernstein N.A. Essays on the physiology of movements and physiology of activity / N.A. Bernstein. - M.: Medical, 1966. - 349 p.
5. Borisov A.V. The role of psychological causes of elektrotrauma / A.V. Borisov // Issues on psychology. - 1959. - № 1. – Pp.141 – 146.
6. Brushlinskii A.V. The problem of subject in psychological science / A.V. Brushlinskii // Subject: thinking, learning, imagination. - M.: IPP; Voronezh: NGO "MODEK", 1996. - 328 p.
7. Vygotsky L.S. History of the development of higher mental functions: problems of development of mind. In 6 vol. vol. 3 / L.S. Vygotsky, ed. A.M. Matyushkin. - M.: Education, 1983. – 368 p.
8. Gabdreeva G.Sh. Self-regulation of mental state: tutorial / G.Sh. Gabdreeva. - Kazan: Kazan University, 1981. – 63 p.
9. Gelgorn E. Emotions and emotional disorders / E. Gelgorn, J. Lufborrou. – M.: Mir, 1966. - 672 p.
10. Debol'skii M.G. Psychology of innovation in the staff of ATS / M.G. Debol'skii, L.I. Martyntseva. - M., 1992. – 38 p.
11. Zinchenko V.P. Memory in experimental and cognitive psychology / V.P. Zinchenko. - St. Petersburg.: Peter, 2002. – 320 p.: Ill.
12. Leontiev A.N. Activity, consciousness, personality / A.N. Leontiev. - M. Politizdat, 1975. – 304 p.
13. Lomov B.F. Methodological and theoretical problems of psychology: the textbook / B.F. Lomov. - Moscow: Nauka, 1984. - 444 p.

14. Milman V.E. Stress and personality factors regulating activity / V.E. Millman // Stress and anxiety in sport : Col. Of scientific art.; ed. J.L. Khanin. - Moscow: Physical Culture and Sports, 1983 . - Pp. 24-46.
15. Mikhailovsky N.B. Connection of accidents with age and experience of transport drivers / N.B. Mikhailovsky, N.S. Oralnikov // Soviet psychotechnics: Col. of, scientific art. - Moscow, 1933. - V.6. - № 2. - Pp. 112-124.
16. Osnitsky A.K. Self-regulation of student activities and the formation of an active person / A.K. Osnitsky. - M.: Knowledge, 1986. – 80 p.
17. Reykovsky J. Experimental Psychology emotions / J. Reykovsky. - Moscow: Progress Publishers , 1979. - 391 p.
18. Rocha A.N. Work of a police officer / A.N. Rocha // Social and psychological problems. - M., 1978. - 148 p.
19. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology : Textbook / S.L. Rubinstein. - St. Petersburg.: Peter, 2006. – 713 p.: Il. - (Series "Masters of Psychology ").
20. Fraise P. Emotions // Experimental Psychology: Col. of art. - Moscow: Progress Publishers, 1975. - Pp. 112 - 195.
21. Khanin Y.L. Russian version of the scale of competitive anxiety / Y.L. Khanin // Stress and anxiety in sports: Col. of scientific. art.; ed. Y.L. Khanin. - Moscow: Physical Culture and Sports, 1983 . – Pp.146 - 156.
22. Jacobson P.V. Psychology of feelings / P.V. Jacobson. - 2nd ed. - M.: APN RSFSR , 1956 . – 286 p.



УДК 378:4(07)

ББК 74.480.05:81.2-9

Калугина Елизавета Владимировна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра иностранных языков

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

Kalugina Elizaveta Vladimirovna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chair of Foreign Languages

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

kaluginaev@cspu.ru

**Тьюторское сопровождение обучения иностранному языку
в образовательном пространстве Челябинского государственного
педагогического университета**

**The tutorial support of foreign languages training
in the educational space of Chelyabinsk State Pedagogical University**

В статье обосновывается актуальность темы исследования, уточняются ведущие понятия проблемы тьюторского сопровождения, формулируется теоретико-методологическая основа ее решения, описываются технологии тьюторского сопровождения обучения иностранному языку будущих учителей.

The article actualizes the problem of the tutorial support of foreign languages training, formulates theoretical-and-methodological base of decision, describes tutorial technologies of foreign languages training.

Ключевые слова: модель тьюторства в образовательном процессе; профессия тьютор, тьюторское сопровождение, навыки самообразовательной деятельности, индивидуальная профессиональная траектория, тьюторские технологии, коучинг, кейсовый метод, Челябинский государственный педагогический университет.

Key words: the model of tutoring in the educational process; tutor profession; the tutorial support; skills of self-education activities; the individual professional trajectory; the tutorial technology; coaching and case methods, Chelyabinsk State Pedagogical University.

Вхождение России в мировое образовательное пространство, реформирование современного образования предполагают новые возможности, цели и стратегии системы образования в целом, и высшего образования, в частности. Современный этап модернизации российской системы образования преследует цель развития компетентного, свободного, инициативного, ответственного спе-

циалиста, умеющего действовать в условиях неопределенности. Реализация этой цели невозможно без появления в системе высшего образования новой педагогической фигуры, позиции, профессии – тьютора, обеспечивающего индивидуализацию образования. По мнению президента Межрегиональной тьюторской ассоциации Т.М. Ковалевой [7], речь идет не столько о создании и введении новой должности, сколько о применении модели тьюторства в образовательном процессе.

В настоящее время модель тьюторства в России становится полноценной системой поддержки формирования индивидуальной образовательной траектории будущего учителя. Именно в тьюторской работе, утверждает Т.М. Ковалева, реализуются ценности индивидуализации, самоопределения личности, осмысленного отношения человека к собственной жизни, своему будущему, перспективам [3].

Все вышеперечисленное напрямую связано с основными задачами гуманизации образования: научить будущего учителя видеть себя как потенциал и ресурс. Таким образом, тьюторское сопровождение будущих учителей направлено на формирование навыков самообразовательной деятельности, профессионального самоопределения, проектирование индивидуальной образовательной программы, реализацию различных сложных моделей социального поведения.

На сегодняшний день профессия «тьютор» становится весьма востребованной, а само тьюторство воспринимается как тренд развития современного образования. Такой актуальности и востребованности профессии способствуют следующие факторы: заказ на тьюторское сопровождение со стороны государства; заказ на тьюторское сопровождение со стороны общества; заказ на тьюторское сопровождение со стороны обучающегося; заказ на тьюторское сопровождение со стороны части представителей педагогического сообщества.

Заказ государства на распространение тьюторства в образовании представлен в нормативно-правовых актах (приказы Минздравсоцразвития №№216н,



217н от 05.05.2008 (зарегистрированы Минюстом №№11731,11725) о введении в общее и высшее профессиональное образование должности «тьютор»; новый Единый тарифно-квалификационный справочник профессий и должностей работников образования, принятый Приказом Минздравсоцразвития РФ №761 от 26.08.2010 года, зарегистрированный в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. № 18638 и ряд других документов).

Обязательства России по выполнению Болонских соглашений предполагают такое переустройство высшего профессионального образования, в котором ключевую позицию будет занимать тьютор – представитель профессии, предполагающий особое сопровождение разработки и реализации каждым студентом индивидуальной образовательной программы, предусматривающей профессиональное становление и развитие.

Для более полного понимания термина «тьютор» систематизируем различные точки зрения исследователей (Т.М. Ковалева, Е.Б. Колосова, Н.В. Рыбалкина, С.А. Щенников, П.Г. Щедровицкий и др.) на определение данного понятия.

Так, Т.М. Ковалева определяет тьютора как человека, который сопровождает выход учащегося на индивидуальную образовательную программу. Тьюторство напрямую работает с индивидуализацией человека вообще, следовательно, его возможно применять не только в системе образования, но и в любой сфере, в которой человек хочет себя реализовать [4].

Е.Б. Колосова считает, что тьютор – это педагог, который владеет особым инструментарием, исповедует ценности образования как «деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире», и индивидуализации как способе «самостроительства» человека, культивирования ответственности за собственные действия и поступки [5].

Таким образом, существующее многообразие определений тьюторства свидетельствует не только о многообразии концепций развития личности, с по-

зиции которых указанные авторы выявляют его сущность, но и о многогранности составляющих сущности изучаемого явления.

Однако, наша позиция заключается в рассмотрении тьюторского сопровождения будущих учителей как особого типа педагогического сопровождения, в ходе которого студент выполняет образовательное действие, а педагог-тьютор создает условия для его осуществления и осмысления. Сущностной характеристикой тьюторского сопровождения является тот факт, что будущий учитель осуществляет действия по самостоятельно разработанным нормам, которые затем анализируются с педагогом-тьютором с целью осознания их эффективности и целесообразности. Основным механизмом осуществления тьюторского сопровождения является совместная аналитическая деятельность будущих учителей и педагога-тьютора в ходе консультации – тьюторской встречи. Предметом такого анализа, в первую очередь, выступают основания познавательной деятельности студентов: ценностные, целевые, операциональные и др.

Именно тьюторское сопровождение обучения иностранному языку будущих учителей позволит так оптимизировать образовательный процесс в Челябинском государственном педагогическом университете, в результате которого мы получим специалиста, умеющего сформированный образ своего будущего, самостоятельно выстроенную индивидуальную профессиональную траекторию, способным к осознанному анализу своей деятельности и самостоятельным действиям; творчески активного и ответственного за результаты выполненной работы; уважающего правовую, экологическую, коммуникативную и информативную культуру.

Рассмотрим специфику иностранного языка как учебного предмета и его особенностей с позиций нашего исследования. Так, И.А.Зимняя утверждает, что «иностраный язык как всякая языковая система есть общественно-исторический продукт, в котором находит отражение история народа, его культура, система социальных отношений, традиций и др.» [2]. Особенностью иностранного языка как учебного предмета в сравнении с другими предме-



тами является то, что его усвоение не дает человеку непосредственных знаний о реальной действительности. Соответственно, в процессе обучения иностранному языку перед педагогом-тьютором встает задача первоначального определения специфического, удовлетворяющего потребность будущих учителей в овладении иностранным языком, предмета учебной деятельности.

Ключевыми принципами в тьюторского сопровождения обучения иностранному языку будущих учителей в образовательном пространстве Челябинского государственного педагогического университета стали: 1) учет потребностей и интересов студентов в организации образовательного пространства вуза; 2) создание условий для вовлечения студентов в процесс саморазвития; 3) помощь в осуществлении студентами ценностных выборов, личного самоопределения. Следует также обратить внимание на возможную этапность тьюторского сопровождения обучения иностранному языку будущих учителей, которая приведена в таблице 1.

Таблица 1

Этапы тьюторского сопровождения будущих учителей

Этап	Характеристика тьюторского сопровождения обучения иностранному языку будущих учителей
I	диагностика уровня развития и степени выраженности личностных качеств будущих учителей
II	фиксирование фундаментальных образовательных объектов с целью обозначения предмета дальнейшего познания
III	выстраивание системы личного отношения будущего учителя к усвоению образовательной области или теме
IV	программирование индивидуальной образовательной деятельности
V	деятельность по одновременной реализации индивидуальных образовательных программ
VI	демонстрация личных образовательных продуктов и коллективное их обсуждение
VII	рефлексивно-оценочный

В контексте обучения иностранному языку будущих учителей ключевыми понятиями выступают: рефлексия, автономия, проблематизация, мыследеятельность, проектные формы работы как основы эффективного тьюторского сопровождения. Представляется целесообразным более подробно остановиться на определении автономии. Автономия рассматривается нами как основа для создания таких условий тьюторского сопровождения, где будущий учитель может выстраивать собственную образовательную траекторию, исходя из реальных потребностей личности, а также возможностей той среды, в которой он находится.

Учебный материал для обучения иностранному языку в вузе, направленный на эффективную реализацию тьюторского сопровождения будущих учителей, может быть организован посредством различных технологий, в том числе коучинговым и кейсовым.

Коучинг – это взаимоотношения между педагогом-тьютором и будущими учителями, где первый эффективно организует процесс поиска последними лучших решений своих задач и воплощения их в жизнь, стимулирует и побуждает к повышению уровня коммуникативного развития. Коуч помогает будущим учителям развиваться, осваивать новые навыки и достигать высоких результатов не только в коммуникативной деятельности, а также в своей будущей профессии. Коучинг ориентирован на помощь в достижении целей и решении различного рода проблем в любых областях человеческой жизни: бизнесе, карьере, образовании, физическом здоровье, межличностных отношениях, семье. В контексте коучинга выделены следующие методы: метод конкретных ситуаций, метод эмоционального стимулирования учения, метод создания ситуации познавательного спора, «мозаика» и метод проектов.

Суть кейсовой технологии заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев (cases). Кейс – это описание ситуации, которая имела место в той или иной практике и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения. Это своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить, и предоставить обоснованное решение [8].



Возможности кейсовой технологии заключаются в: 1) приобретении новых знаний и развитии общих представлений; 2) развитии у обучающихся самостоятельного критического и стратегического мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения; 3) приобретении навыков анализа сложных и неструктурированных проблем; 4) развитии здравого смысла, чувства ответственности за принятое решение, умения общаться; 5) приобретении навыков разработки действий и их осуществления; 6) осуществлении работы в команде; 7) нахождении рациональное решение поставленной проблемы [9]. Особую значимость при реализации тьюторского сопровождения обучения иностранному языку будущих учителей приобретают следующие проблемно-поисковые задания [6], общая характеристика которых представлена в таблице 2.

Таблица 2

Общая характеристика проблемно-поисковых заданий

Проблемно-поисковые задания	Общая направленность
Поисково-игровые	Развитие различных видов мышления, творческого воображения и т.д.
Коммуникативно-поисковые	Развитие дискурсивных умений
Коммуникативно-ориентированные	Формирование готовности к решению коммуникативных, учебных, поисково-информационных, социальных, задач в условиях как соревновательного, так и сотрудничающего общения
Познавательные-поисковые культуроведческие	Интеграция междисциплинарных знаний, формирование комплексных социокультурных знаний и умений, развитие герменевтических умений или умений смысловой интерпретации первичных и вторичных авторских текстов
Лингвистические-поисковые	Формирование профильных лингвистических и филологических умений

В качестве примера в таблице 3. представлены проблемно-поисковые задания, реализуемые при тьюторском сопровождении обучения иностранному языку будущих учителей на практике.

Проблемно-поисковые задания

SKIMMING	SCANNING	INTENSIVE	
ASKING/ANSWERING QUESTION	ASKING/ANSWERING QUESTION	ASKING/ANSWERING QUESTION	MULTIPLE CHOICE
CATEGORIZING	CATEGORIZING	CATEGORIZING	NOTE-TAKING
CORRECTION	CORRECTION	CLOZE	PICTURE-COMPLETION
LABELING	FINDING DIFFERENCES/SIMILARITIES	COMPLETING	PREDICTING
MATCHING	GAP-FILLING	CORRECTION	QUIZ
MULTIPLE CHOICE	MATCHING	FINDING DIFFERENCES/SIMILARITIES	REORDERING
OUTLINING	MULTIPLE CHOICE	GAP-FILLING	TRUE/FALSE STATEMENTS
PARAGRAPHING	NOTE-TAKING	INFORMATION TRANSFER	TABLE FILLING
REORDERING	QUIZ	JIG-SAW	TRANSLATION
SUMMARIZING	TRUE/FALSE STATEMENTS	MATCHING	
TRUE/FALSE STATEMENTS	TABLE FILLING	MIND-MAPPING	

Подводя итог выше изложенному, заметим, что только тьюторское сопровождение позволит организовать обучение иностранному языку будущих учителей в Челябинском государственном педагогическом университете, отвечающее современным ориентирам российского образования. И только при реальном выходе на индивидуализацию и индивидуальные образовательные программы, когда образование становится открытым, возникает потребность в тьюторском сопровождении.

Библиографический список

1. Азарова, Е.А. К вопросу о тьюторской практике в современном образовательном пространстве [Текст] / Е.А. Азарова // Преподаватель высшей школы в 21-м веке: 8-я Междунар. науч.-практ. интернет-конф. – Ростов н/д., 2010. – Часть. 2. – С. 230–234.



2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Ковалева, Т.М. Организация профильного обучения в старшей школе: основы тьюторского сопровождения [Текст] / Т.М. Ковалева // Завуч. – 2006. – № 8. – С. 111-121.
4. Ковалева, Т.М. Тьюторское сопровождение как управленческая технология [Текст] / Т.М. Ковалева // Технологии открытого образования. – М.: АПКИПРО, 2002. – С.69.
5. Колосова, Е.Б. Тьютор как новая педагогическая профессия [Текст] / Е.Б. Колосова // Библиотечка «Первое сентября», «Управление школой» – М. – 2008. – № 24. – С 32.
6. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – С. 56.
7. Тьюторская ассоциация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thetutor.ru/about/management.htm>
8. Что такое кейс-метод? Взгляд теоретика и практика [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.casemethod.ru/about.php?id_submenu=1

Bibliography

1. Azarova, E.A. To the question of a tutorial practice in a modern educational space [Text] / E.A. Azarova // High school teacher in the 21st century: 8th International scientific and practical internet conference. – Rostov n/d., 2010. – P. 2. – Pp. 230–234.
2. Zimnyaya, I.A. The psychology of foreign languages training at school [Text] / I.A. Zimnyaya. – М.: Prosveshchenye, 1991. – 222 p.
3. Kovaleva, T.M. The organization of profile education at high school: tutor support basics [Text] / T.M. Kovaleva // Head teacher. – 2006. – № 8. – Pp. 111-121.
4. Kovaleva, T.M. Tutorial support as a managing technology [Text] / T.M. Kovaleva // The technology of open education. – М: АПКИПРО, 2002. – P.69.
5. Kolosova, E.B. Tutor as a new pedagogical profession [Text] / E.B. Kolosova // The Library «The First September», «School management» – М. – 2008. – № 24. – P 32.
6. Solovova, E.N. The methodical training and retraining of foreign language teachers: an integrative and reflective approach [Text] / E.N. Solovova. – М.: Gloss-Press, 2004. – P. 56.
7. Tutoring Association [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.thetutor.ru/about/management.htm>.
8. What is the case-method? The theoretician and practical view [Electronic resource]. – Access mode: http://www.casemethod.ru/about.php?id_submenu=1

УДК 54:372.854:004.9

ББК 74.262.4

Карнажитская Людмила Александровна

аспирант

кафедра фундаментальной и клинической биохимии
Кубанский государственный медицинский университет
Краснодар

Литвинова Татьяна Николаевна

доктор педагогических наук,
профессор

кафедра фундаментальной и клинической биохимии
Кубанский государственный медицинский университет
Краснодар

Karnazhitskya Ludmila Alexandrovna

Post-graduate

Chair of Fundamental and Clinical Biochemistry
Kuban State Medical University
Krasnodar

Tatyana Nicolaevna Litvinova

Doctor of Pedagogics,
Professor

Chair of Fundamental and Clinical Biochemistry
Kuban State Medical University
Krasnodar

tnl_2000@inbox.ru

Использование ЦОР на занятиях по химии в системе дополнительного образования школьников

The use of digital educational resources for studies in chemistry in the system of additional education

Проблема эффективного и систематического применения видов ЦОР и средств ИКТ в обучении школьников является одной из актуальных проблем общего образования, так как количество разнообразных видов ИКТ стремительно возрастает с каждым годом.

Разработанная и апробированная методика применения ЦОР и средств ИКТ в системе дополнительного образования школьников направлена на формирование у них первоначальных базовых химических знаний и умений, мотивации и интереса к изучению химии с учетом возрастных психологических особенностей. В статье приведена методика применения видов ЦОР и средств ИКТ на примере изучения модуля курса «Химия в центре наук» для учащихся 5 класса «Единство теории и практики в естествознании. Эксперимент и наблюдение как важнейшие методы изучения природы» в сочетании с натурным экспериментом.

The problem of effective and systematic application of digital educational resources and information and communication technologies in teaching of children is one of urgent problems of General education, as the number of different kinds of information and communication technologies is increasing rapidly every year.



Designed and tested technique of application of digital educational resources and information and communication technologies in the system of additional education is aimed at forming a basic chemical knowledge and skills, motivation and interest to study chemistry with age-psychological peculiarities. The article presents the methods of use of digital educational resources and means of information-communication technologies on the example of study of the course module «Chemistry in the center of science » for pupils of 5 class «Unity of theory and practice in the field of natural science. Experiment and observation as the most important methods of studying nature» in combination with full-scale experiment

Ключевые слова: химия, дополнительное образование учащихся основной школы, средства ИКТ, цифровые образовательные ресурсы.

Key words: chemistry, supplementary education for students of secondary school, the means of information and communication technologies, digital educational resources.

В настоящее время уделяется большое внимание проблеме реформирования сферы дополнительного образования в России, в том числе, в области использования передовых образовательных технологий. В соответствии с Федеральным законом Российской Федерации от 26 декабря 2012 года «дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании» (гл. 1, ст.2, п.14)[16]. Помимо этого закон подчеркивает особую важность «формирования и развития творческих способностей детей», «формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья». Закон предусматривает, что дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей и обеспечивать их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности (гл. 10, ст.75, п.1).

В Концепции федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015годы также подчеркивается важность сферы дополнительного образования «в развитии личности, ее мотивации к познанию и творческой деятельности в соответствии с интересами, склонностями и способностями детей после получения ими основного общего образования, обеспечении психолого-

педагогической поддержки индивидуального развития детей и творческого сотрудничества педагогических работников и детей, сохранение физического и психического здоровья детей»[15].

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом [14] основная образовательная программа реализуется образовательным учреждением, в том числе, и через внеурочную деятельность, которая, в свою очередь, осуществляется через сеть клубов, секций, школ, центров, студий и т.д. (в том числе, на базе самого образовательного учреждения).

В Краснодаре одним из крупных центров дополнительного образования детей является МБОУ ДОД ЦДОД «Малая академия», в которой ведут педагогическую деятельность 65 педагогов дополнительного образования. Из них четверо в сфере химического образования. Три учителя химии реализуют подготовку учащихся города к Всероссийской олимпиаде по химии, проводят исследования и экспедиции в целях подготовки учащихся к научно-практической конференции «Эврика». Кроме этого, в 2007 году была создана секция «Школа юного химика» под руководством автора исследования, разработана авторская программа, основной целью которой, был поиск детей, имеющих способности в области химии в рамках учащихся одной школы [2]. Однако трехлетний опыт, с 2007 по 2010 год, показал, что опережающее обучение эффективно в единичных случаях. Так, в первом выпуске лишь одна ученица продемонстрировала высокие результаты на региональном этапе Всероссийской олимпиады по химии. В связи с тем, что авторская программа в ее первоначальном варианте и результаты ее реализации не достигли первоначально планируемой цели в работе с учащимися одной школы, мы изменили цели обучения в секции «Школа юного химика» на следующие: формирование у школьников 5-7 классов базовых химических знаний и умений, мотивации к изучению химии, развитие личности, независимо от их одаренности в области естественнонаучных дисциплин. При этом мы учли высокую познавательную активность данной возрастной группы учащихся, что установлено рядом исследователей [4, 6, 7 и др.] и



акцентировали внимание на дальнейшем развитии их познавательной активности и приобретения ценностного отношения к окружающей природе.

В 2010 году в «Школе юного химика» стали обучаться 26 учащихся пятых классов МБОУ СОШ №43 Краснодара, а в 2011 году 15 учеников пятых классов также пожелали дополнительно заниматься химией. Таким образом, в нашей секции мы организовали две группы: 15 пятиклассников и 26 шестиклассников, продолжающих обучение второй год.

В связи с изменившимися целями обучения мы модернизировали программу курса «Химия в центре наук» на основе интегративно-модульного подхода, выделив 12 модулей [3]. Программа рассчитана на три года: 5, 6, 7 классы.

Для реализации данной программы основными методами обучения мы избрали активные и интерактивные: деловая игра, «круглый стол», тренинги, инсценировки, включающие различные виды деятельности, а среди средств обучения мы сделали опору на использование цифровых образовательных ресурсов и средств ИКТ на каждом занятии в течение всего периода обучения.

Проблема использования ЦОР и средств ИКТ неоднократно привлекала внимание исследователей [1, 5 и др.] и нашла свое отражение не только в научных работах, но и в федеральных нормативных документах.

Цель данной работы – разработка методики применения средств ИКТ и ЦОР в процессе обучения химии учащихся 5 классов для формирования у них базовых химических знаний и умений, а также мотивации, интереса к изучению предмета.

В научной литературе приводится больше количество определений таких понятий как «ЦОР» и «средства ИКТ». Под цифровым образовательным ресурсом мы понимаем любой образовательный ресурс, представленный в цифровом виде: текстовую, графическую, звуковую или видеоинформацию, который хранится на любом носителе или размещен на различных Web-серверах, а под средствами ИКТ – программные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также

современные средства, обеспечивающие операции по сбору, хранению, обработке и передаче информации [8].

В пятом классе учащиеся изучают следующие модули программы «Химия в центре наук»: «Единство теории и практики в естествознании. Эксперимент и наблюдение как важнейшие методы изучения природы», «Оболочки планеты Земля с позиций химии и смежных естественных наук», «Эмпирические знания практического, алхимического и ятрохимического периодов химии в Древнем мире и эпоху Средневековья как базис будущей науки».

Для формирования позитивного восприятия химии на начальном этапе ее изучения мы, как и другие исследователи [10], используем сочетание натурального эксперимента и различных средств информационно-коммуникационных технологий, а также, цифровых образовательных ресурсов с преобладанием последних. Изучение каждого модуля программы курса «Химия в центре наук» предусматривает применение нами разнообразных видов средств ИКТ (компьютер, проектор, компьютерные программы и др.), а также ЦОР, которые размещены в сети Интернет на многочисленных образовательных сайтах, изданы в виде мультимедийных пособий.

В табл.1 представлены средства ИКТ и ЦОР, используемые в процессе обучения химии учащихся 5-х классов.

Таблица 1.

Средства ИКТ и ЦОР при изучении модулей содержания
для учащихся 5-х классов

Модули содержания	Средства ИКТ	ЦОР
<i>1. «Единство теории и практики в естествознании. Эксперимент и наблюдение как важнейшие методы изучения природы»</i>	<i>Компьютер, операционная система Windows, поисковые системы, сеть Интернет, обучающие и демонстрационные ИКТ</i>	<i>Авторские мультимедийные презентации учителя, флэш-анимации, интерактивные задания, слайд-шоу, мультимедиа, виртуальные викторины, аудиофайлы.</i>
<i>2. «Оболочки планеты Земля с позиций химии»</i>	<i>Компьютер, операционная система Windows, поисковые системы, сеть</i>	<i>Виртуальные цифровые лаборатории, модели</i>



<i>и смежных естественных наук»</i>	<i>Интернет, имитационные, лабораторные и моделирующие ИКТ, тренажеры, контролирующие ИКТ</i>	<i>объектов и процессов, тренажеры, элементы виртуальной реальности, тесты</i>
<i>3. «Эмпирические знания практического, алхимического и ятрохимического периодов химии в Древнем мире и эпоху Средневековья как базис будущей науки»</i>	<i>Компьютер, операционная система Windows, информационно-поисковые и справочные средства ИКТ, стандартный пакет программ Windows Move Marker, Microsoft Office Word, Microsoft Office Publisher, Microsoft Office Excel, Corel Photo-Paints X3 Image, Corel Draw X3 Graphic, сеть Интернет</i>	<i>Авторские мультимедийные презентации, публикации, видеофильмы учителя и учащихся, созданные с помощью указанных программ</i>

Приведем пример использования ЦОР на всех занятиях модуля «Единство теории и практики в естествознании. Эксперимент и наблюдение как важнейшие методы изучения природы». Модуль рассчитан на 16 часов. Продолжительность занятия – 2 академических часа.

Среди психологических возрастных особенностей учащихся 5-х классов наиболее ярким является интерес к движению и действию, проектированию и моделированию динамичных объектов и процессов. Поэтому нами подобрана система ЦОР, состоящих из большого количества презентаций: анимированных, мультимедийных, 3D-презентаций, видео-презентаций; а также других динамично меняющихся объектов ЦОР, представленных в слайд-шоу, флеш-анимациях, интерактивных компьютерных заданиях, элементах виртуальной реальности. Мы учли невысокую эффективность восприятия учащимися статичных ЦОР: фотоснимков, графиков, схем и таблиц, поэтому долю таких учебных материалов на данном этапе изучения оставили невысокой.

Приведем пример использования ЦОР из «Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов» [13] на занятиях первого модуля, с которого начинается изучения химии пятиклассниками в системе дополнительного образования по нашей авторской программе «Химия в центре наук» (табл.2).

Цель изучения данного модуля состоит в ознакомлении учащихся с базовыми химическими понятиями.

Применение ЦОР на занятиях модуля «Единство теории и практики в естествознании. Эксперимент и наблюдение как важнейшие методы изучения природы» в сочетании с реальным экспериментом

Тема занятия модуля Вопросы, изучаемые на занятии	Применение ЦОР (номер ресурса в Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов) на занятии Реальный химический эксперимент.
<p>Занятие 1. Место химии в классификации наук. Изучаемые вопросы: понятие о науке, о теоретических и эмпирических знаниях. Понятие о культуре. Классификация естественных и гуманитарных наук. Взаимосвязь научных знаний и культурных ценностей как основа мировоззрения современного человека.</p>	<p>Презентации учителя (автора исследования) «Естественные и гуманитарные науки» и «Волшебница Химия» Слайд-шоу "Человек и окружающий мир" (N 186660) Виртуальный тест "Специальности ученых" (N 139567) Видеофрагменты «Вулкан» - разложение дихромата аммония» (N 32754), «Дым без огня» (N 25046), «Фараонова змея» (разложение нитроацетанилида) (N 32760). Демонстрационный натурный эксперимент: «Превращение воды в молоко», «Превращение воды в малиновый компот», «Превращение воды в газировку», «Превращение молока в газировку», «Превращение воды в кровь».</p>
<p>Занятие 2. Тело и вещество. Свойства веществ. Изучаемые вопросы: первоначальные понятия о физическом теле и веществе. Вещество как основное понятие химии. Агрегатное состояние вещества. Физические свойства веществ.</p>	<p>Интерактивное задание «Некоторые физические термины» (N 205904), анимация «Тела и вещества» (N 131648), интерактивные задания «Тела» (N 131653) и «Вещества» (N 131654), анимация «Свойства вещества» (N 131655), «Агрегатное состояние вещества» (N 205913), интерактивное задание «Агрегатное состояние веществ» (N 131659), анимации «Агрегатное состояние парафина» (N 131660), «Цвет и прозрачность» (N 131663) и «Пластичность веществ» (N 131666), интерактивное задание «Алгоритм описания физических свойств вещества» (N 131656) Демонстрационный натурный эксперимент: «Определение физических свойств веществ» «Определение твердости веществ с помощью шкалы Мооса и подручных средств»</p>
<p>Занятие 3. Природные явления. Изучаемые вопросы: физические, химические и биологические явления, их отличительные признаки. Физические явления: механические, тепловые, световые, звуковые, электрические и магнитные. Химические реакции, их признаки и условия протекания. Роль химических знаний в практической</p>	<p>Интерактивное задание «Физические и химические явления» (N 131669), видеофрагменты «Плавление металла» (N 131625), «Таяние льда» (N 131623), «Кипение воды» (N 131624), «Изменение цвета - признак химической реакции (колебательная реакция Бриггса-Раушера)» (N 32523), «Выделение газа - признак химической реакции (взаимодействии хлората калия с гидросульфитом натрия)» (N 54498), «Выделение света - признак химической реакции (свечение люминола)» (N 25003), «Горение - признак химической реакции (самовозгорание парафина)» (N 32755), анимации «Химические реакции» (N 124969) и «Признаки химических реакций» (N 124970), интерактивное задание «Признаки химических реакций» (N 125021)</p>



<p>жизни человека и материальной сфере общества</p>	<p>Авторские мультимедийные презентации учащихся «Необычные природные явления» (домашние заготовки) Демонстрационный натурный эксперимент: «Физические явления: плавление парафина, возгонка йода» «Химические явления: взаимодействие железной скрепки с раствором медного купороса, термическое разложение малахита»</p>
<p>Занятие 4. Методы изучения природы. Изучаемые вопросы: основные методы изучения природы: наблюдение, опыт, измерение. Эксперимент – важнейшая составляющая в изучении естественных наук. Посуда и лабораторные принадлежности. Основные правила техники безопасности при выполнении химического эксперимента</p>	<p>Интерактивное задание «Наблюдение и опыт» (N 205905), текст с иллюстрациями «Правила работы в химической лаборатории» (N 125011) Практическая работа № 1 «Ознакомление с лабораторным штативом и принадлежностями, химической посудой» -1 час (учащиеся знакомятся с основными лабораторными принадлежностями, осуществляют сборку деталей штатива, зарисовывают в лабораторном журнале химическую посуду)</p>
<p>Занятие 5. Физические величины и единицы измерения. Измерительные приборы Изучаемые вопросы: Измерительные приборы в экспериментах с физическими телами и веществами: штангенциркуль, линейка и микрометр, транспортир, мензурка, лупа, секундомер, ареометр, технические и электронные весы, астролябия. Физические величины и единицы измерения (СИ).</p>	<p>Слайд-шоу "Простейшие измерительные приборы" (N 186746), Интерактивное задание «Работа с измерительными приборами. Работа с линейкой» (N 205877), Интерактивное задание «Работа с измерительными приборами. Работа со штангенциркулем» (N 205878), Интерактивное задание «Физические величины и действия над ними» (N 205906), «Измерение и точность измерения» (N 205876), Виртуальные викторины «Единицы измерения» (N 205880) и «Приставки к названиям единиц» (N 205881) Демонстрационный натурный эксперимент: «Измерительные приборы (линейка, штангенциркуль, микрометр) и правила обращения с ними».</p>
<p>Занятие 6. Тепловые явления в природе. Изучаемые вопросы: Тепловые явления в природе. Нагревательные приборы: спиртовка, пробирконагреватель, газовая горелка, электроплита. Измерение температуры - спиртовой и ртутный термометры. Шкалы измерения температуры.</p>	<p>Интерактивные задания «Теплопроводность» (N 206020) и «Температура и тепловое движение» (N 206017) Лабораторные опыты, выполняемые учащимися «Изучение строения пламени спиртовки и свечи» «Нагревание воды в пробирке, стакане, фарфоровой чашке при использовании спиртовки» «Определение температуры заданного образца жидкости» с последующей самостоятельной работой по математическому расчету величины температуры в градусах по шкале Цельсия, Фаренгейта, Реомюра и Кельвина» Демонстрационный натурный эксперимент: «Нагревание с использованием электрических приборов: электрического колбонагревателя и электроплиты» «Нагревание молока на водяной бане».</p>
<p>Занятие 7. Определение плотности веществ.</p>	<p>Интерактивные задания «Измерение массы тела на уравновешенных рычажных весах» (N 205937) , «Измере-</p>

<p><i>Изучаемые вопросы: Физические величины: масса, объем и плотность вещества. Устройство технических и лабораторных весов. Правила взвешивания. Работа с мензуркой и ареометром.</i></p>	<p><i>ние массы тела на неравновешенных рычажных весах» (N 205938), «Измерение объема тела с помощью мерного цилиндра» (N 205939), «Измерение объема тела с помощью мерного цилиндра и отливного сосуда (N 205940), «Определение плотности твердого тела с помощью весов и мерного цилиндра (N 205941), «Интерактивная модель "Ареометр" (N 187068), «Сравнение двух методов определения плотности» (N 205942)</i></p> <p>Практическая работа«Определение плотности вещества» (Учащиеся взвешивают опытный образец соли и металлические шарики с помощью технических, лабораторных и электронных весов, измеряют объем жидкости, вытесненной металлическим шариком, с помощью мерного цилиндра; измеряют плотности жидкостей и солевых растворов ареометром, рассчитывают плотность меди, алюминия и олова и сверяют показатели со справочными данными)</p>
<p><i>Занятие 8. Световые явления и оптические приборы. Изучаемые вопросы: Световые явления в природе. Оптические приборы: лупа, микроскоп, зеркальный телескоп. Итоговый контрольный срез по теме «Единство теории и практики в естествознании. Эксперимент и наблюдение как важнейшие методы изучения природы»</i></p>	<p>Интерактивные задания «Оптические приборы» (N 206066), «Устройство лабораторного микроскопа» (N 130837), «Изучение препарата кожицы лука под микроскопом» (N 137519), анимация «Изображение в лупе» (N 187125), слайд-шоу "Зеркальный телескоп" (N 186381), Интерактивная модель "Разложение белого света на спектр" (N 186729)</p> <p>Лабораторный опыт: «Ознакомление с устройством микроскопа и приготовление микропрепарата из кожицы репчатого лука»</p>

Алгоритм использования ЦОР на проводимых нами занятиях включает следующие действия:

1. С помощью доступа к сети Интернет переходим на сайт Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов по электронному адресу:<http://school-collection.edu.ru>.

2. Используя систему расширенного поиска, находим необходимый ресурс путем ввода в соответствующие поля названия и номера электронного ресурса.

3. Открываем ресурс посредством клика мышью и /или сохраняем ресурс на собственном компьютере для дальнейшей работы, включающей интерактивное взаимодействие учителя и учеников.



После изучения каждого модуля мы проводим контроль усвоения изученного материала по выделенным нами компонентам.

Для статистической обработки результатов учебных достижений мы выбрали компонентный анализ. В методике обучения химии компонентный анализ, как разновидность факторного, впервые был применен В.И. Ростовцевой [9] и взят на вооружение другими исследователями.

После изучения первого модуля мы выделили следующие компоненты знаний и умений, подлежащие проверке, которые представлены в табл.3.

В контрольный срез мы включили вопросы теоретической части модуля, а сформированность умений (интеллектуальных и практических) мы фиксировали в ходе выполнения лабораторных и практических работ на протяжении всего периода изучения модуля.

При анализе письменных работ и практических умений учащихся оценка проводилась нами по следующей балльной шкале:

«0» баллов – компонент в ответе ученика отсутствует;

«0,1 -0,5» баллов – компонент не раскрыт;

«0,6 – 0,8» баллов – компонент практически раскрыт;

«0.9 -1,0» баллов – компонент раскрыт полностью.

Таким образом, нами были определены базовые компоненты(табл. 3), отражающие необходимые знания и умения при изучении первого модуля курса и степень качества их усвоения учащимися 5 класса ($n = 15$).

Таблица 3

Результаты контрольного среза после изучения модуля

Содержание компонента	<i>Количество и процент учащихся, набравших определенное количество баллов</i>			
	<i>«0,8 -1,0» баллов</i>	<i>«0,5-0,8» баллов</i>	<i>«0,1-0,5» баллов</i>	<i>Отсутствие компонента</i>
<i>Тела и вещества. Физические свойства веществ</i>	9 (60%)	3 (20%)	2 (13%)	1 (7%)
<i>Природные явления: физические, химические и биологические.</i>	10(67%)	5(33%)	-(0%)	-(0%)

<i>Признаки химических реакций</i>	10(67%)	4(27%)	1(7%)	-(0%)
<i>Методы изучения природы</i>	7(47%)	3(20%)	4(27%)	1(7%)
<i>Измерительные, нагревательные и оптические приборы</i>	7(47%)	2(13%)	1(7%)	5(33%)
<i>Лабораторное оборудование и химическая посуда</i>	12(80%)	2(13%)	1(7%)	-(0%)
<i>Приемы обращения с лабораторным оборудованием</i>	11(75%)	4(27%)	-(0%)	-(0%)
<i>Взвешивание образцов твердых веществ</i>	10(67%)	5(33%)	-(0%)	-(0%)
<i>Определение плотности вещества по известным массе и объему образца</i>	8(53%)	2(13%)	2(13%)	3(20%)
<i>Основы техники безопасности при работе в химической лаборатории</i>	14 (93%)	1(7%)	-(0%)	-(0%)

Коэффициент полноты усвоения знаний ($K_{\text{усвоен}}$), предложенный А.В. Усовой, представляющий собой «среднеарифметический» показатель качества усвоения содержания предметного обучения и служащий количественным показателем результативности применяемой методики [11, 12], вычислялся нами по следующей формуле

$$K_{\text{усвоен}} = \frac{\sum_{i=1}^n e_i}{en},$$

где e – количество элементов, подлежащих усвоению; e_i – количество элементов, усвоенных i -тым учащимся; n – общее количество учащихся.

В нашем исследовании $K_{\text{усвоен}} = 0,85$ (с учетом учащихся, набравших от 0,8 баллов и выше по всем компонентам) и может считаться оценкой «хорошо» в обычной пятибалльной системе. Это свидетельствует о достаточно высоком уровне усвоения знаний и полноте раскрытия компонентов.

Для проверки возникновения интереса у школьников к изучению химии, желания продолжить занятия в системе дополнительного образования мы провели анкетирование, в результате которого установили, что все 15 учащихся выразили желание продолжить обучение в секции «Школа юного химика»,



особенно им нравятся занятия с активным применением компьютера и различных интерактивных заданий.

Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что разработанная нами методика использования различных видов ЦОР и средств ИКТ при изучении программы «Химия в центре наук», во-первых, повышает эффективность учебной работы, как учителя, так и учеников, благодаря изучению химических объектов в динамике, с яркими иллюстрациями, с широким спектром возможностей средств ИКТ и ЦОР; во-вторых, создает психолого-педагогическую атмосферу открытости мышления участников учебного процесса; в-третьих, активизирует познавательную активность, интерес учащихся к химии как учебному предмету, а также раскрывает пути использования ИКТ в учебном процессе, что повышает их уровень информационной культуры.

Библиографический список

1. Габайдулина Л.И. Исследовательская деятельность и ИКТ-компетентность учащихся в процессе изучения естествознания Текст./Л.И. Габайдулина // Народное образование, 2007. - №5. - С. 153-157.
2. Карнажитская Л.А. Интерактивное обучение учащихся на занятиях секции «Школа юного химика» Менделеевські читання: Збірник наукових праць Міжнар. науково-практичної конференції, Полтава, (26-27 жовтня 2011 р.) /М-во освіти та науки, молоді та спорту України, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Полтава: ПП Шевченко Р.В., 2011.– С. 86-88.
3. Карнажитская Л.А. Модернизация структуры и содержания программы пропедевтического курса химии «Школа юного химика» в связи с переходом на новые образовательные стандарты: Актуальные проблемы химического и экологического образования: Сб. науч. тр. 59 Всерос. научно-практич. конф. химиков с междунар. участием, г. Санкт-Петербург, 18-21 апреля 2012 года.- СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2012. – С.31-35.
4. Козлова Г.В. Что нужно помнить педагогу-воспитателю о психологических особенностях учащихся 1-11 классов // Классный руководитель.– 2000.– №4.– С.15-53
5. Назарова А.Г. Проблема использования информационных технологий в обучении химии. [Текст] // Методика преподавания в школе. – 2002. - № 3. – с. 26-33.
6. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред. И.В. Дубровиной, Б.С. Круглова и др.- М, 1988.-С. 140-152.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебное пособие.– М.: Педагогическое общество России, 1999.– 442 с.
8. Роберт И.В. О понятийном аппарате информатизации образования/ И.В. Роберт // Информатика и образование. М., 2003. № 2. С.8-14.
9. Ростовцева В.И. Методические указания по изучению уровня знаний учащихся по химии. – Л.: АПН СССР, 1967. – 30 с.
10. Третьякова Т.П. Организация химического эксперимента с использованием информационных технологий. Чебоксары, 2003.

11. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 174 с.
12. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 174 с.
13. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов- URL: <http://school-collection.edu.ru>
14. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011 - 2015 годы - URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/>
15. Концепция фундаментального ядра содержания общего образования- URL: <http://standart.edu.ru/>
16. Федеральный закон об образовании - URL: <http://standart.edu.ru>

Bibliography

1. Gabaidulina L.I. Research activities and ICT-competence of the students in the learning of natural science Text. / L.I. Габайдулина // Public Education, 2007. - №5. - P. 153-157.
2. Karnazhitskya L.A. Interactive training students in the classroom section «School of the young chemist» Mendeleev reading: proceedings of Intern. scientific practical conference, Poltava, (26-27 October 2011) / Ministry of development of science, youth and sports of Ukraine, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko. – Poltava: PP Shevchenko T.G., 2011. – P. 86-88.
3. Karnazhitskya L.A. Modernization of the structure and content of the program of introductory chemistry course «School of the young chemist» in connection with transition to new educational standards: Actual problems of chemical and environmental education: Conference Proceedings of 59 All-Russian Scientific - Practical Conference of Chemists with International participation, St. Petersburg, 18-21 April 2012. - SPb.: Publishing house of A.I. Herzen, 2012. - P.31-35.
4. Kozlova G.V. That a teacher-educator has need to remember about psychological peculiarities of pupils of grades 1-11 // Class leader. - 2000.- №4. - P. 15-53.
5. Nazarova A.G. Problem of using information technologies in chemistry teaching. [Text] // Methods of Teaching in the School. - 2002. - № 3. - P. 26-33.
6. The features of educational and mental development of schoolchildren, ages 13-17 / Ed. by I.V. Dubrovina, B.C. Kruglov and others - M, 1988. -P. 140-152.
7. Obukhova L.F. Age psychology: Textbook. - M: Pedagogical society of Russia, 1999. - 442 p.
8. Robert I.V. Of the conceptual device of Informatization of education/ I.V. Robert / Computer Science and Education. M., 2003. № 2. - P.8-14.
9. Rostovtseva V.I. Study guidance in the level of knowledge of students in chemistry. - L: APS USSR, 1967. - 30 p.
10. Tretyakova T.P. Organization of chemical experiment with the use of information technologies. Cheboksary, 2003.
11. Usova A.V. Psychological and didactic bases of formation of scientific concepts in the process of pupils training. - M: Pedagogy, 1986. - 174 p.
12. Usova A.V. Formation of pupils' scientific concepts in the training process. - M: Pedagogy, 1986. - 174 p.
13. The united collection of digital educational resources - URL: <http://school-collection.edu.ru>
14. The concept of the Federal target program of education development for 2011-2015 - URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/>
15. The concept of the fundamental nucleus of the content of General education - URL: <http://standart.edu.ru/>
16. Federal law on education - URL: <http://standart.edu.ru>



УДК 37.022
ББК 869.5

Корсакова Екатерина Владимировна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра восточных языков

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

г. Санкт-Петербург

Korsakova Ekaterina Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences,

Associate professor

of Oriental language Department of Linguistic center

of Herzen State Pedagogical University of Russia

Korsakova.Ekaterina@gmail.com

**Критерии отбора и принципы организации учебного материала
при обучении взрослых иностранному языку с целью формирования ино-
язычной информационной компетенции**

**Criteria for teaching materials and principles of teaching materials use in foreign
language teaching process with information competence as its goal**

В статье освещаются актуальные вопросы современного образования, образовательной концепции глобального информационного общества; приводится определение понятия «иноязычная информационная компетенция» и подробно рассматриваются критерии отбора и принципы организации учебного материала для построения эффективного образовательного процесса по обучению взрослых иностранному языку с целью формирования иноязычной информационной компетенции.

The article deals with highly important issues of contemporary education and the global information society education conception. It provides the explanation of the meaning of Foreign Language Information Competence and highlights the criteria for teaching materials and principles of teaching materials use in foreign language teaching process with information competence as its goal.

Ключевые слова: современное образование, глобальное информационное общество, иноязычная информационная компетенция.

Key words: contemporary education, global information society, Foreign Language Information Competence.

Современное мировое сообщество находится на этапе перехода к глобальному информационному обществу [1;3], что обуславливает всестороннее реформирование образовательных ценностей вследствие значительных изменений социально-политической ситуации. В повседневной жизни каждого человека окружают информационные потоки, поступающие из внешнего мира, и для продуктивной социализации в информационном обществе необходимо об-

ладать умениями эффективной обработки, переработки и дальнейшего применения поступающей информации. Глобальный информационный обмен определяет высокую значимость владения иностранным языком как средством коммуникации, поскольку коммуникация с внешним миром является условием получения информации. Для продуктивной работы с информацией на иностранном языке необходимо формирование в процессе обучения иностранным языкам информационной компетенции, умения которой позволят учащимся в дальнейшем эффективно справляться с информационными потоками.

Иноязычная информационная компетенция – это определённый набор информационных умений, которые позволяют субъекту деятельности качественно взаимодействовать с информационными потоками, осуществлять самостоятельный поиск, анализ, отбор, преобразование, сохранение и последующее использование информации, передачу необходимой информации в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией.

Целевая направленность образовательного процесса на формирование иноязычной информационной компетенции обуславливает критерии отбора и принципы организации учебного материала в процессе обучения иностранному языку. Целесообразным представляется использование в образовательном процессе разнообразных источников информации, поскольку в ходе реального общения в информационном обществе навыки и умения работы с различными информационными ресурсами, информационная грамотность [2], является фактором, определяющим успешность информационно-компетентной личности. Печатные тексты, аудиотексты, видеосюжеты, глобальная сеть Интернет выступают как средства обучения, представляющие информацию для обработки с целью формирования умений иноязычной информационной компетенции.

Отбор учебного материала производится с опорой на следующие критерии:

- 1. Информационная насыщенность учебного материала.**

Формирование иноязычной информационной компетенции взрослых



учащихся проводится с использованием комплекса упражнений, составленном на информационно-насыщенном материале в соответствии с их информационно-образовательными потребностями. Представление культурологической информации в достаточном объёме является особо важным, поскольку эффективное межкультурное взаимодействие возможно лишь при адекватном понимании особенностей культуры, менталитета, жизненных приоритетов каждой стороны. Критерий информационной насыщенности учебного материала реализуется посредством включения в содержание обучения большого количества информации о стране изучаемого языка и о родной стране. Таким образом, параллельно с развитием иноязычной информационной компетенции происходит и формирование поликультурной личности, способной вести межкультурное общение адекватно ситуации, личности, хорошо знакомой с культурой, обычаями, традициями разных стран. Некорректные стереотипы способны негативно повлиять на общение представителей различных культур, в связи с чем с целью реализации данного критерия отбора и формирования фоновых знаний необходимо включение в содержание обучения лингвокультуроведческих комментариев о сложных для восприятия аспектах культуры, историческую информацию, комментарии к характерным явлениям современной жизни.

2. Культурологическая маркированность учебного материала.

Критерий культурологической маркированности учебного материала предполагает осуществление отбора информации, которая имеет непосредственное отношение к определённом культурному феномену национальной картины мира изучаемого языка.

3. Коммуникативная ценность учебного материала.

В соответствии с данным критерием приоритетным является материал, который чаще встречается в условиях естественного общения и соответствует нормам и правилам, установленными в конкретном культурном сообществе, целям обучения и личным образовательным потребностям каждого учащегося.

4. Прагматическая ценность учебного материала.

Критерий прагматической ценности тесно связан с критерием коммуникативной ценности и определяет прагматический характер содержания обучения иностранному языку, то есть производится отбор тех аспектов, которые в процессе реальной коммуникации смогут быть использованы в наибольшем количестве ситуаций общения с целью достижения различных целей, причём осознание практической пользы, личностной значимости образовательной деятельности обуславливает её продуктивность.

5. Актуальность учебного материала.

Учебный материал, информация, предоставляемая взрослым учащимся для восприятия и понимания, должна быть современной и содержать конкретные факты действительности с обращением к истории, традициям страны изучаемого языка, которые не утратили своей актуальности в современной ситуации. Отвлечённая, устаревшая информация, а также сведения, которые невозможно обосновать, в качестве учебного материала использовать не следует, и во время проведения отбора источников информации необходимо исключить из предъявляемых учащимся те источники, которые предоставляют ненадёжную, неактуальную информацию.

6. Доступность учебного материала.

Осуществление отбора учебного материала в соответствии с психолого-возрастными особенностями контингента учащихся очень важно, поскольку осознание доступности учебного материала (лингвистический и смысловой аспекты) создаёт атмосферу успешности и способствует поддержанию учебной мотивации учащихся. Предъявляемая информация должна соответствовать уровню обученности учащихся.

Перед предъявлением информации необходимо проводить работу по снятию различных видов трудностей. Отсутствие трудностей в понимании содержания информации облегчает процесс лингвистического понимания, поэтому предъявляемая информация должна соответствовать уровню общих знаний и не быть ориентированной на специалистов узкого профиля при условии, если обу-



чение иностранному языку не имеет конкретной профессиональной направленности.

7. Аутентичность учебного материала.

Критерий аутентичности информации, используемой в качестве учебного материала, реализуется посредством использования в процессе обучения методически обработанной аутентичной информации, которая отражает особенности функционирования иностранного языка в ситуациях реального общения, что способствует воспитанию интереса к иноязычной культуре во всех её проявлениях и к процессу изучения иностранного языка в целом. Отобранный учебный материал должен обладать информативной, культурологической, ситуативной аутентичностью.

8. Наглядность учебного материала.

Критерий наглядности реализуется посредством использования языкового (таблицы, диаграммы и т.д.) и экстралингвистического материала с целью улучшения понимания, стимуляции работы мышления, повышения/поддержания учебной мотивации, облегчения возможной адаптации в языковую среду. Средства наглядности также могут быть использованы в качестве опоры для самостоятельного высказывания.

Усвоение учебного материала в образовательном процессе проходит более успешно при наличии опоры на наглядность. В процессе обучения важным является использование различных видов наглядности: слуховой, зрительной, кинестетической (в соответствии с анализатором), внешней: предметной (изобразительной и вещественной), действенной (сенсорной и моторной) и внутренней: языковой (в соотношении с предметной действительностью или языковыми явлениями). Различные виды наглядности используются для повышения эффективности образовательного процесса и достижения более высоких результатов за меньшее количество учебного времени, поскольку наглядность способствует более быстрому усвоению и запоминанию учебного материала.

9. Мотивационно-познавательная ценность учебного материала.

Данный критерий является одним из наиболее важных критериев отбора учебного материала в условиях обучения взрослых иностранному языку. Для взрослого человека образовательный процесс не выступает самоцелью, и формирование, поддержание, развитие мотивации и образовательного познавательного интереса является одним из основных факторов, определяющих эффективность образовательного процесса. Информация для восприятия должна соответствовать образовательным потребностям учащихся, быть личностно-значимой и эмоционально-привлекательной.

10. Вариативность и разнотипность учебного материала.

Критерий вариативности и разнотипности информации и источников информации способствует подготовке слушателей курсов к коммуникации в условиях реального общения, предполагающего осуществление самостоятельного выбора информации, источников информации, способов информационной деятельности для достижения конкретной цели. В рамках образовательного процесса необходимо сформировать информационные умения на различном материале, которые в дальнейшем могут быть использованы в различных ситуациях в условиях естественной коммуникации.

В соответствии с данным критерием учебный материал должен наиболее полно отражать ситуацию реального общения, содержать максимальное количество коммуникативных ситуаций, жанров, вариантов использования ИЯ в естественных условиях, способствовать предотвращению формирования неадекватных стереотипов о носителях языка и стране изучаемого языка.

Особое внимание следует уделить организации учебного материала и форм его предъявления, которые должны стимулировать учащихся к осуществлению самостоятельного выбора образовательного пути, источников информации, видов информационной деятельности, средств и способов достижения конкретной образовательной цели.

Организация учебного материала, отобранного в соответствии с вышеуказанными критериями, осуществляется на основе коммуникативно-интегративного,



межкультурного, деятельностного подходов, которые предполагают организацию учебного материала по коммуникативному принципу с отнесением к деятельности в соответствии с ситуациями естественного межкультурного общения и интегративность всех видов речевой деятельности, языкового и речевого материала, умений иноязычной информационной компетенции и элементов изучаемых культур. В соответствии с вышеуказанными подходами актуальными определяются следующие принципы организации учебного материала:

1. Принцип коммуникативной направленности.

Коммуникативная направленность реализуется посредством обеспечения условий иноязычного общения, максимально приближенных к естественным, что обуславливает организацию учебного материала, направленную на стимулирование коммуникативной деятельности учащихся. Иноязычная информационная компетенция является компонентом коммуникативной компетентности, поэтому информационные умения, входящие в её структуру, формируются в ситуациях осуществления коммуникации.

2. Принцип культурно-феноменальной организации.

Данный принцип предполагает осуществление организации учебного материала в рамках учебных модулей на основании соотнесённости с определённым явлением культуры. Каждый учебный модуль посвящается освоению определённого аспекта культуры изучаемого языка и проведению сопоставительного анализа культурных особенностей предъявления данного феномена в различных культурах.

3. Принцип интегративности.

В рамках каждого учебного модуля представлены упражнения на развитие различных видов речевой деятельности с акцентом на развитие рецептивных умений аудирования и чтения с целью получения информации и разноплановых умений иноязычной информационной компетенции.

4. Принцип концентрированности и минимизации.

В условиях обучения иностранному языку с целью интенсификации

учебного процесса необходимо осуществлять организацию учебного материала на основе данного принципа, что позволяет сократить время усвоения учебного материала. Принцип концентрированности предполагает подачу материала в виде организационных единиц, в которых содержится материал различных уровней. Принцип минимизации реализуется в соответствии с критериями коммуникативной ценности, распространённости, продуктивности, информативности.

5. Принцип комплексной организации.

Комплексный подход в организации учебного материала позволяет обеспечивать взаимосвязь в обучении всем видам речевой деятельности в процессе формирования разноплановых умений иноязычной информационной компетенции. Отобранный материал организуется в учебные модули (unit), каждый из которых содержит блоки, способствующие формированию различных умений иноязычной информационной компетенции и коммуникативной компетентности в целом.

Оптимальный отбор, организация и презентация учебного материала во многом определяет эффективность процесса обучения взрослых иностранному языку. При планомерном использовании вышеуказанных критериев отбора и реализации обозначенных принципов организации учебного материала, обусловленных спецификой образовательного процесса, направленного на формирование разноплановых умений иноязычной информационной компетенции, при всемерном учете социально-психологических особенностей контингента учащихся возможно построение эффективной системы обучения иностранному языку в рамках глобального информационного общества.

Библиографический список

1. Бондарено В.М. Информационное общество для всех –информационное общество для каждого человека в отдельности. // Информационное общество. Автономная некоммерческая организация «Институт развития информационного общества» (Москва), № 1, 2001 г. – С.34-36.



2. Днепроvская Н.В. Структура и подходы к обучению информационным компетенциям в профессиональном образовании. // Открытое образование. Московский государственный университет экономики, статистики и информатики, Москва. № 3, 2010. – С. 38-45.

3. Калининa Н.Н. Контурь формирования информационного общества в России: информатизация общества и развитие информационной инфраструктуры. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород. № 3-2, 2010. – С.494-499.

Bibliography

1. Bondarenko B.M. Information society for everyone – information society for every individual. // Information society. NPO Institute for development of information society, Moscow, #1, 2001. – P.34-36.

2. Dneprovskaya N.V. Structure and approach to teaching of information competencies in profession-oriented education/ // Open education, Moscow state university of economics, statistics and informatics science, Moscow, #3, 2010. – P. 38-45.

3. Kalinkina N.N. Contours of building up of information society in Russia: information-oriented society build-up and development of information infrastructure. // Herald of LObachevsky Nizhny Novgorod University, Nizhny Novgorod. #3-2, 2010. – P.494-499.

УДК 159.92
ББК 88.3

Костюченко Елена Викторовна

кандидат психологических наук,

доцент

кафедра индустрии моды

Киевский национальный университет культуры и искусств

г. Киев

Kostyuchenko ElenaVictorovna

Candidate of Psychology,

Associate Professor

Department of the fashion industry

Kyiv National University of Culture and Arts

Kiev

fiton1@mail.ru

Особенности перцептивной репрезентации одоративной составляющей образа мира

Features perceptual representation of the odorativ component image of the world

В статье анализируется роль перцептивного отражения мира в качестве его одоративной составляющей, многомерности и многофункциональности образов ее восприятия. Выявлены особенности перцептивной репрезентации одоративной составляющей мира с учетом выраженности характеристик образа "Любимый запах" в вербальной и художественно-графической продукции студентов.

The article analyzed the role of perceptive reflection of the world as part of its odorativnoy multidimensionality and multifunctionality of images of its perception. The features of the perceptual representation odorativ component of the world by comparing the severity of the characteristics of the image "Favorite smell" in verbal and artistic products grafichekoy students.

Ключевые слова: образ восприятия, перцептивная репрезентация образа, перцептивные компоненты, репрезентативная система, одоративная составляющая.

Key words: image perception, perceptual representation of the image, perceptual components, representative system, odorativ component.

Существенную роль в эффективном информировании о мире и организации действий человека в соответствии с изменением условий его жизни играет перцептивное отражение мира - сложный процесс структурного сочетания ин-



формации об отдельных качествах предмета и создания его целостного образа, о чем отмечено в соответствующей литературе (Б.Г. Ананьев, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.Д. Логвиненко, С.Л. Рубинштейн, К. Коффка, В. Келер, М. Вергеймер, Р. Арнхейм и др.), в том числе это касается одоративной составляющей образа мира. Мнение академика В.А. Моляко о том, что "восприятие непосредственной реальности является основным каналом (конечно, автоматически включая ощущение и, как минимум, запасы памяти и оперативной мыслительной обработки информации, которая поступает в данный момент) контакта субъекта с миром, фундаментом его текущего ориентирования - оценивания и прогнозирования пребывания своего "Я" в окружающем контексте ..." [2, с.7], свидетельствует о важности таких характеристик восприятия как адекватность и точность получения, интерпретации человеком сигналов (внешних или внутренних), и дальнейшего построения своей деятельности, которая в результате будет существенно влиять на характер взаимодействия человека с окружающим миром.

В исследованиях особенностей функционирования той или иной системы восприятия, прежде всего, обонятельной, часто используются экспериментальные данные, а также результаты психотерапевтических наблюдений, где аромат представлен как один из способов наиболее сильного эмоционального воздействия. В таком контексте одоративную составляющую мира и ее влияние на человека рассматривают как отечественные исследователи (Ю.Е. Вагин, И.И. Заузолкова, Т.Б. Кодлубовская, Е.В. Костюченко, Р.М. Мазитова, А.Ж. Моносова, В.Н. Охотская, Б.И. Пучкина, Е.Д. Хомская и др.), так и зарубежные (А. Бриль, Д. МакДугал, Д. Маклоклан и др.). В последнее время появились статьи, посвященные "социологии запаха", другими словами - его коммуникативной роли (Г. Зиммель, А. Левинсон и др.).

Особое место в нашей работе было предоставлено исследованию одоративной (лат. odor - "запах") составляющей мира и формы ее сенсорной репрезентации (фр. "representation" - воспроизведение, показ), смыслодержательной форме,

способной олицетворять психологический и эстетический контекст. Обонятельная система восприятия не является естественно вытесненной на периферию, а лишь находится в таком состоянии в условиях слабой изученности. Понимание роли аромата как перцептивной компоненты одоративной составляющей мира дает возможность поднять эмпирический уровень данного исследования образа мира, определить его перцептивную основу.

Включение нами результатов анализа данных описания любимых ароматов в исследование картины мира обусловлено значимостью этих составляющих в мировосприятии. Необходимо уяснить для этого сущность перцептивной полимодальной репрезентации реальности (в нашем случае "Запах Мира"), которая представляет собой совокупность перцептивных образов и чувств, представляющих воспринимаемую человеком в данный момент реальность и ее саму в ней, изменяющиеся в процессе взаимодействия друг с другом. Актуальная модель-репрезентация одоративной составляющей мира явно выполняет адаптационную роль, позволяя действовать еще некоторое время в реальности даже без визуальных образов ее восприятия. При этом визуальная часть модели-репрезентации "Запаха" окружения, всплывает в сознании, актуализируется тактильными, кинестетическими, вестибулярными и другими ощущениями, позволяющие узнавать окружающую обстановку. Так, еще в период новорожденности, когда ребенок адаптируется к внешнему физическому миру, с относительно постоянной среды организма матери он попадает в мир, где есть звуки, запахи, цвета, движение и т.д.. В процессе познания мира формируется и развивается образная память - память на зрительные, слуховые, осязательные вкусовые и обонятельные образы, в которой хранятся картины окружающего мира, звуки, запахи, прежде воспринимаемые человеком. Предпочтение определенных форм и цветов, звуков, вкусов и ароматов, т.е. тех благоприятных свойств и характеристик объекта восприятия, свидетельствует об определенных потребностях и предложениях во взаимодействии с миром.



Особенность восприятия запахов заключается в большом эмоциональном окрашивании одоративной информации, а также в том, что большинство одоративных характеристик позаимствована во всех языках по вкусовым особенностям, что, в свою очередь, делает и словесное выражение этой информации очень разнообразным и глубоко субъективным. Но кроме словесной передачи, так называемой традиции названия запахов, с древнейших времен существует и традиция трансляции смыслов того или иного аромата. Что касается аромата как составной части одоративной окружающей среды, то он всегда был связан с сакральными аспектами духа. Уже у Гомера мы сталкиваемся с несколькими смыслами, которые наполняли запахи: аромат как посредник между миром земным и небесным; как знак общения этих миров в момент благоухание, и закрепление за определенным запахом (амброзии или нектара) "божественной" значимости. Христианство, одновременно отделило сакральные запахи от земных и провело границу между запахом греховным и Божественным ароматом, а также назначило два конкретных аромата в свое "лоно", на века закрепив за ними право утверждать своим "духом" Дух христианства. Новый смысл запаха, божественность, будет закреплен за двумя ароматами: ладана (пространство церкви) и мирры (тело человека, поступившего в лоно христиан). Именно с момента приподнесения этих смол Иисусу их запахи сплелись в союз между миром земным и небесным - союз пахучий. Аромат - состояние духа, а значит, больше всего соответствует приподнятому настроению во время общения с Богом. [4].

Это обстоятельство отражает тенденцию развития всей европейской культуры, визуализированных по своей природе, и дает возможность анализировать и обоняние, и аромат с экологических позиций, не ранжируя системы восприятия человека и не отдавая предпочтение визуальной информации перед другими типами "знаний", имеющихся в мире. Психологический подход к этой проблеме дает возможность интерпретировать аромат не только как эстетический и перцептивный феномен, но и как "духовную" составляющую образа ми-

ра. Обращая внимание на пребывание одоративных значений и в языке, и в религии, и в искусстве, и в психофизиологии, можно найти средства их более полной трансляции, развить исследовательское поле для изучения аромата как важной компоненты мира, такой же, как и зрительные и слуховые образы.

Методика для определения перцептивных основ одоративной составляющей образа мира предоставляет возможности в исследовании развития и динамики операциональных механизмов перцептивной деятельности и особенностях отражения чувственно-модальной компоненты образа мира в перцептивно-импрессивной, динамико-перцептивного и эмоционально-чувственном способах интерпретации изображений любимого запаха. Запах является естественным знаком, символом, поскольку то, что обозначается и то, что означает неразрывно в нем слито, не противоречит возможности его интерпретации, об этой семиотической ситуации свидетельствует следующая мысль: образ является "перцептивным выражением" о мире (В.Ф. Петренко, 1976). Существует психологическая (семантическая) структура и одоративного образа, сформированная различными типами значений, категориальными структурами, "классифицирующими" на разных уровнях их взаимодействия с целостным субъектом, и устойчивыми правилами трансляции этой классификации в категориальные структуры развитых систем значений, в том числе словесные.

Это определило и стратегию построения исследования: предметом изучения психосемантики запаха выступают его устойчивые семантические проекции в разных категориальных контекстах: 1) в импрессивном аспекте: связь с различными перцептивными модальностями: вкусом, цветом, тактильными ощущениями, восприятием пространства и движения; индукция характерного психологического состояния, влияние психологического (эмоционального) состояния на характерное изменение аромата воспринимаемого образа, связь восприятия запаха с устойчивыми особенностями личности, 2) в экспрессивном аспекте - использование запахов как средств выражения отношений и самоотношения, т.е. как отражение, "визуализация" эмоций в сознании; 3) отдельным



аспектом анализа является исследование закономерностей преимущества запаха в зависимости от психологического состояния, как одного из кардинальных феноменов взаимодействия человека с Запахом.

Задача, связанная с определением предпочтений относительно каналов восприятия и вербальной презентации любимого запаха решалась по методике письменного опроса (студентам разных курсов, разных специальностей КНУ-КиИ предлагалось назвать любимый запах и описать его) и обобщения данных 630 анкет. Обработка представленной студентами информации позволила определить их заинтересованность, творческую направленность в выполнении заданий.

Полученные *результаты* позволили выделить четыре типа любимых запахов: "Свежие" (предпочтение у 47% испытуемых), "Сладкие" (20%), "Цветочные" (13%) и "Абстрактные" (6%), связанные с абстрактными понятиями, например, запах дома, весеннего утра, воздух после дождя, запах волос, запах головы, запах воды, запах тополей т.д.. Выявлена группа студентов (14%), которые не смогли описать любимый запах.

Результаты определения доминирующего канала восприятия и вербальной репрезентации любимого запаха, показали, что из 541 описаний наибольшая часть принадлежит эмоциональному каналу (46%), то есть в описаниях реализуется осознание эмоционального опыта (переживаний, эмоций, чувств) в процессе воздействия данного запаха, указано на улучшение или стимулирование определенного настроения, самочувствия, активности. Наименее представленным является рациональный канал (22%), о существовании которого свидетельствуют описания, в которых идет речь о сути, назначении этого запаха, осознание этого произошло на основе аналитической переработки информации.

Структура образа любимого запаха зависит не только от физических свойств объекта его излучения, но и от того, какую общую функцию выполняет объект и насколько эта функция субъективно значима. В ряде работ (Б.Г. Ананьев, 1950; А.Н. Леонтьев, 1962; В.П. Зинченко, 1984) [1] подчеркива-

ется, что уже на уровне восприятия происходит активная преобразующая его деятельность: а именно внедрение в этот процесс общественно отработанных сенсорных эталонов, следовательно первые процессы обобщения. Особое значение в контексте нашего исследования приобретает анализ перцептивно-модальностных характеристик образа запаха, к которым, согласно классификации ощущений, относятся: экстероцептивные, отражающие свойства запаха (зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые), интероцептивные, несущие информацию о состоянии внутренних органов (чувство голода, жажды, усталости), проприоцептивные, отражающие движения органов тела и его состояние (кинестетический и статические), температурные и осязательные.

Языковая кодировка запаха предполагает категории запаха, т.е. качественную характеристику запаха. В исследовании было выявлено 3 основных категории: оценка (обязательно замечание в приятности запаха: очень душистый, очень приятный), интенсивность (пахучий - излучающий сильный, резкий запах; душистый, - сильно и приятно пахнет; терпкий - резкий, сильный запах; острый - резкий запах) и качество запаха (сладкий - приятный вкус сладкого (какао, меда, сахара, конфет); сырой - запах сырости, влажности; сельский - запах села - скотина, поле, луг, сено; лесной - запах леса; теплый - запах, наполненный теплом; пряный, - острый и ароматный запах).

Результаты анализа описаний ароматов, показали, что подавляющее количество образов (17%) - визуальные, для которых аромат имеют определенный вид, например, "имеет цвет", "похожий на цветочек", "радугу", "ручей", "облако", "пушистый" и т.д.); 29% - ориентируются на свои температурные и осязательные ощущения (например, "запах легкий", "касается всей кожи", "как легкая тучка", "с ним легче дышать", "вызывает потепление", "чувствую свежесть" и т.д.); для 16% образов применены кинестетические характеристики (например, "запах быстро движется", "пульсирующее влияет", "постоянно меняется", "подвижный" и т.п.); в 15% описаний присутствуют вкусовые характеристики: кислый, сладкий, напоминает вкус сладкого (меда, сахара, конфет); 20% - воз-



никновение ассоциаций (например, реальных: "запах воздуха после дождя", "морской воздух", "брызги фонтана", "когда снимаешь кожуру апельсина", "мятная конфета", "бабушкин чай" и т.п. и вымышленных: "вроде виснет в облаках", "купаешься в золотом дожде", "сыплется цветочный дождь", "как день рождения", "солнечный луч", "лесная поляна", "теплое прикосновение рук", "словно водопад" и др.) после воспоминания, сравнения. Незначительный процент образов запаха (6%) представлен комплексно, полимодально, с использованием разномодальных характеристик.

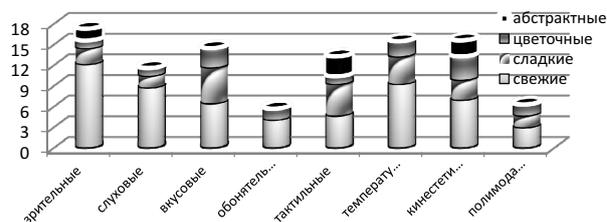


Рис. 1. Гистограмма модальной представленности (в %) любимого запаха в описаниях студентов

Отметим, что визуализация такого понятия, как "Любимый запах" не обязательно происходила через изображение конкретных образов. Работы студентов свидетельствуют о том, что восприятие "Запаха" выступает как его воображение в большинстве случаев (84%), которые имеют объектное значение, т.е. связанное с конкретными явлениями, предметами и обязательно требующего дополнительного определения (запах кого? запах чего?). Именно поэтому в пиктограммах студентов доминируют описательно-предметные сюжеты: взволнованное море; белье, развивается под ветерком; аккуратно убранный сад; лучи солнца касаются головы и др.

Таким образом, проведенный на этом этапе исследования сравнительно-качественный анализ позволил сделать вывод, что в одоративном компоненте образа мира проявляется специфическое мировосприятие, зафиксированное в предпочтениях в отношении определенных характеристик, качеств, признаков

аромата, что дает возможность, не ранжируя системы восприятия человека и не отдавая предпочтение визуальной информации, определить перцептивно-модальные характеристики образа запаха и цвета, а именно: экстероцептивные, отражающих их свойства (зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые), интероцептивные, несущие информацию о состоянии внутренних органов (чувство насыщения или голода, жажды, бодрости или усталости), проприоцептивные, отражающие движения органов тела и его состояние (кинестетический и статические), температурные и осязательные.

Библиографический список

1. Костюченко, О.В. Перцептивна репрезентація світу як психологічна проблема [Текст] / О.В. Костюченко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / за ред. В.О. Моляко. - Т.12. Вип.13. - К: Вид-во «Фенікс», 2011. - С.237-245.

2. Моляко, В.А. Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия [Текст] / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості, зб наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. В.О. Моляко. - Том 12. -Вип. 8. -Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. - С. 7-16.

3. Петренко В.Ф. К вопросу о семантическом анализе чувственного образа [Текст] / В.Ф. Петренко // Восприятие и деятельность. - М.: МГУ. - 1976.1. - С. 268-293.

4. Шеховцова, Л.Ф. Элементы православной психологии [Текст] / Л.Ф. Шеховцова, Ю.М. Зенько. - СПб., 2005. - 252 с.

Bibliography

1. Kostyuchenko, O.V. Perceptual representation of the world as a psychological problem [Text] / A. Kostiuchenko // Actual problems of psychology: Problems of the psychology of creativity: Collected Works / ed. V.A. Molyako. - Т.12. Vyp.13. - К: Type of "Phoenix", 2011. - P. 237-245.

2. Molyako, V.A. Presuppositions construction of the concept of creative perception [Text] / V.A. Molyako // Actual problems of psychology. The problems of the psychology of creativity, Sat sciences. works of the Institute of Psychology them. G.S. Kostiuk APS Ukraine / Ed. V.A. Molyako. - Tom 12. -Issue. 8. -Zhitomir: Type of Waiting for them, Franko, 2009. - P. 7-16.

3. Petrenko V.F. On the semantic analysis of the sensory image / V.F. Petrenko // Perception and activities. - Moscow: Moscow State University. - 1976.1. - P. 268-293.

4. Shehovtsova , L.F. Orthodox psychology elements [Text] / L.F. Shehovtsova , Y.M Zenko . - St. Petersburg, 2005. – 252 p.



УДК 615.851

ББК 798.4

Леонтьева Александра Николаевна

педагог-психолог

Сибирский государственный технологический университет

г. Красноярск

Марина Ирина Евгеньевна

кандидат психологических наук,

доцент

Сибирский государственный технологический университет

г.Красноярск

Leontieva Alexandra Nikolaevna

teacher-psychologist

Siberian State Technological University

Krasnoyarsk

Marina Irina Evgenievna

candidate of psychological sciences,

Associate Professor

Siberian State Technological University

Krasnoyarsk

an-leontyeva@yandex.ru

Психологическое сопровождение как система психологической помощи дезадаптированной личности

Psychological support as a system of psychological support maladjusted person

В статье представлены критерии дезадаптационного состояния, определены цели психологического сопровождения дезадаптированной личности, выявлена последовательность создания условий, формирующих пространство психологического сопровождения дезадаптированной личности.

The paper presents the criteria disadaptative state, the purposes of psychological support maladjusted personality, revealed the sequence of creating the conditions that shape the space of psychological support maladjusted personality.

Ключевые слова: дезадаптация, дезадаптированная личность, дезадаптационное состояние, кризис, система, психологическая помощь, психологическое сопровождение.

Key words: maladjustment, maladjusted personality, disadaptative state, the crisis of the system, psychological counseling, psychological support.

Внимание ученых к проблеме дезадаптации личности в последние десятилетия актуализировалось в связи с прогрессирующим развитием и углублением дезадаптационных процессов в обществе.

Актуальность оптимизации мероприятий психологической помощи дезадаптированной личности: выявление условий *психологического сопровождения*

дезадаптированной личности, обусловлена признанием приоритета индивидуально-личностного подхода и *сотрудничающей модели психологической помощи - психологического сопровождения*, по отношению к дезадаптированной (кризисной) личности, и дефицитом научно-методических рекомендаций и требований по ее реализации.

Так, в частности, в Методических рекомендациях по организации деятельности государственного (муниципального) учреждения «Центр психолого-педагогической помощи населению» признаются принципы индивидуально-ориентированного и комплексного подхода по отношению к личности, в период психологической адаптации к изменяющимся социально-экономическим условиям жизни, но *не указывается* порядок их реализации: документ ограничивается перечислением целей, методов и форм работы [2, с.141-153].

В Положении о Службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации психологическая поддержка личности в период дезадаптации не указана как самостоятельное направление, косвенно она может быть реализована в рамках задачи «профилактика и преодоление отклонений в психологическом здоровье», рекомендации по реализации специальной помощи категории дезадаптированных учащихся отсутствуют [4, с.129-130].

В рамках данной статьи представлены научно-методические рекомендации, позволяющие реализовать индивидуально-личностный подход в психологической помощи дезадаптированной личности посредством специфической модели психологической помощи - психологического сопровождения.

Новизной данной статьи является выявление и систематизация условий психологического сопровождения дезадаптированной личности.

Психологическое сопровождение как модель психологической помощи предполагает в первую очередь создание условий для перехода личности к активной самопомощи [3, с.178-179].

Для того, чтобы понять, какие условия необходимы дезадаптированной личности для осознания и поиска личных ресурсов, для «перехода от помощи



извне к самопомощи» нами было проведено исследование по выявлению структурных компонентов дезадаптированной личности и специфики их взаимодействия на разных уровнях дезадаптации, проанализированы результаты индивидуального сопровождения дезадаптированных, полученных в ходе научно-экспериментального исследования на базе Центра социально-психологической помощи Сибирского государственного технологического университета города Красноярска (далее Центр).

В качестве структурных компонентов дезадаптации, подлежащих исследованию, были определены: эмотивный, когнитивно-оценочный, активно-деятельностный, саморегуляционный компоненты.

Компоненты были исследованы с позиции их проявления в психической реальности личности на разных уровнях дезадаптации до и после оказания психологической помощи личности (таблица 1).

Как видно из таблицы 1 было выделено три уровня дезадаптации: низкий, средний, высокий - соответствующие уровням развития внутриличностного конфликта: актуализация, «выход» из «зоны» самоконтроля, соматизация.

Таблица 1. Компоненты и критерии дезадаптации

Уровень	Критерии		Когнитивно-оценочный		Активно-деятельностный		Саморегуляционный	
	Преобладающие эмоции и чувства	Интенсивность эмоционального состояния	Особенности образа Я	Особенности образов ситуации	Особенности Проявления активности	Особенности деятельностной активности	Особенности проявления эмоций и чувств	Интернальность локуса контроля
Низкий	Тревога Недовольство Обида Страх	Возбужденное Нестабильное, с перепадами настроения	Неустойчивый образ Я	Враждебная Опасная Новая	Высокая поисковая активность, Импульсивность	Сохранение продуктивности деятельности	Открытое Спонтанное, Эксплозивный тип реагирования Самоконтроль затруднен	В основном средняя

Средний	Раздражение Страх Вина Обида Гнев	Выраженная эмоциональная напряженность, Раздражительность	Негативное представление о собственном Я	Неуправляемая Сложная Трудная	Неоднородная активность Быстрая истощаемость	«Закрепление» негативного опыта. Сужение деятельности Снижение продуктивности деятельности	Противоречивое столкновение сдержанности и раздражительности (отреагирование вовне)	В основном низкая
			Закрепление дезадаптивных образов Я и образов ситуации					
Высокий	Скрытый гнев Аутоагрессия	Эмоциональная астения	Враждебность к собственному «Я» Самообвинение Низкое самоуважение	Тяжелая Невыносимая	Блокировка активности, активность больше в мыслительной деятельности, чем в действиях	Инертность в принятии решений. Ориентировка на инструкции.	Скрытое выражение чувств Эффект «зажатости» Невротический сверхконтроль	В основном низкая

Примечание: исследование проводилось среди клиентов Центра в 2008-2012 годах. Всего в исследовании приняло участие 872 человека, обратившихся за психологической помощью.

Проиллюстрируем компоненты дезадаптации, на конкретных примерах (индивидуальных клиентских случаях), анализируя рисунки 1, 2, таблицу 2.

Так, о наличии дезадаптации, выраженной эмоциональной напряженности и актуальном переживании внутреннего конфликта Викторией К. и Анной К. свидетельствуют повышения отдельных шкал профиля СМИЛ выше нормативного коридора (свыше 75-Т – для среднего уровня дезадаптации, свыше 80-Т для высокого уровня), фиксируемых в ходе первичной и повторной диагностики (рисунок 1), в первичной диагностике (рисунок 2). На рисунке 2 – профили девушки 21 года, Анны К., полученные на первичной и повторной диагностике.



На рисунке 1 представлены: высокий (первичный) уровень дезадаптации и средний, зафиксированный диагностикой, после оказания личности психологической помощи (программа сопровождения длилась 2 месяца).

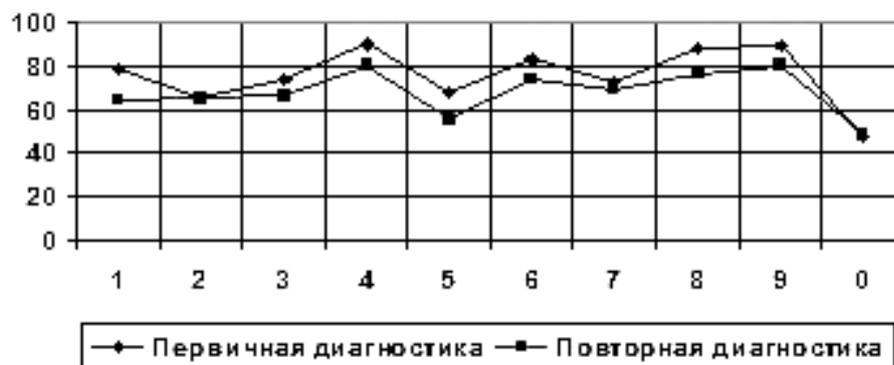


Рисунок 1. Профили СМИЛ. Высокий и средний уровни дезадаптационного состояния

На рисунке 1 – профили девушки 19 лет, Виктории К.

Социально-психологическая ситуация Виктории К.: студентка очного отделения, второго курса, переживает конфликт с подругой и конфликтные взаимоотношения с родителями, проживает с родителями, родители избивают.

Социально-психологическая ситуация Анны К.: студентка заочного отделения, работает, переживает разрыв с молодым человеком и необходимость последующего за этим переезда на другое место жительства.

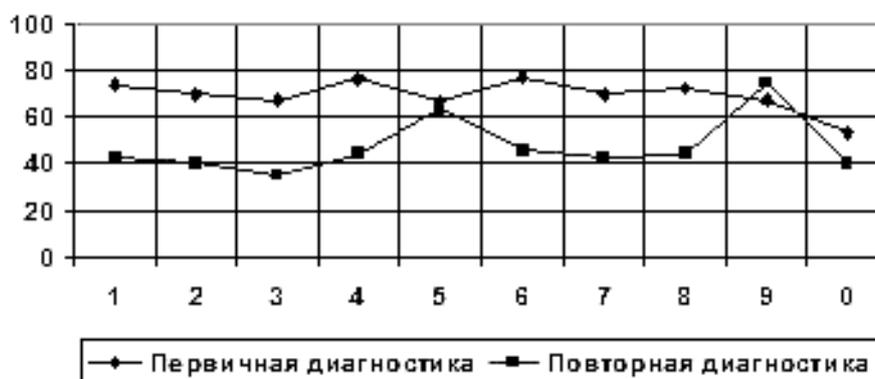


Рисунок 2. Профили СМИЛ. Средний уровень дезадаптационного состояния и состояние успешной адаптации

В таблице 2 представлены первичные и повторные диагностики данных клиентов Методом цветowych выборов по Л.Н.Собчик (далее МЦВ).

Таблица 2. Результаты МЦВ

Испытуемый	Первичная диагностика	Повторная диагностика
Виктория К.	1 выбор: 71532864 2 выбор: 71352864	1 выбор: 71352846 2 выбор: 73158246
Анна К.	1 выбор: 53241678 2 выбор: 52346178.	1 выбор: 32541687 2 выбор: 32546187

Согласно интерпретациям тестов, *эмотивный компонент* при первичной диагностики (высокий уровень дезадаптации) Виктории К. характеризуется (рисунок 1, таблица 2):

- *состоянием растерянности* (повышение показателя по 8 шкале);
- *быстрой сменой эмоционального фона* (повышение 9 шкалы выше 75Т);
- *неустойчивостью* (выбор первыми 7-го и 1-го цветов по МЦВ)
- *агрессией, негативизмом* (присутствие основного желтого цвета на последней позиции (4), при одновременном присутствии дополнительного черного цвета (7) на первой позиции).

Эмотивный компонент при первичной диагностике (средний уровень дезадаптации) Анны К. характеризуется (рисунок 2, таблица 2):

- *состоянием растерянности* (повышение показателя по 8 шкале);
- *быстрой сменой эмоционального фона* (повышение 9 шкалы выше 75Т)
- *преобладание агрессивных тенденций* при сохранении смешанного типа реагирования (присутствие зеленого цвета на первых позициях (2) в сочетании с ярким цветом (5).

Когнитивно-оценочный компонент при первичной диагностики Виктории К. характеризуется (рисунок 1, таблица 2):



- *отрывом от реальности, расплывчатостью мышления с опорой на латентные признаки* при обобщении и сравнении понятий (повышение показателя по 8 шкале);

- *складывающимся у личности убеждения о несправедливости и враждебности по отношению к ней окружающих*, что является фундаментом для оправдания своих агрессивных действий (одновременный подъем 4 и 6 шкал профиля СМИЛ).

Когнитивно-оценочный компонент при первичной диагностике Анны К. характеризуется (рисунок 2, таблица 2):

- *складывающимся у личности убеждения о несправедливости и враждебности по отношению к ней окружающих* (подъем 4 и 6 шкал).

- нарушение интеграции Я, общее ослабление интегративной роли самосознания (присутствие дополнительного фиолетового (5) цвета на первой позиции. 5-й цвет ярче других иллюстрирует *внутренний конфликт*).

- *тенденция к систематизации субъективных, надуманных оценок по отношению к окружающим лицам и сложившейся ситуации* (сочетание 5-го и 2-го цветов по МЦВ на первых позициях).

Данные результаты иллюстрирует и психологические интервью.

Анна К.: «...Такое ощущение я вообще смысл жизни потеряла...Я ничего не хочу...У меня уже сил нет...Я хочу уйти от него (*молодого человека*), но мне его жалко...Но он у меня как будто активность забирает...Я из-за него вообще ничего делать не хочу, я с ним ленивая, вялая стала...Раньше активная всегда была...Я вообще и себя некрасивой стала считать...У меня какие-то комплексы появились, что я никому не нужна...».

В обоих случаях на первичных диагностиках зафиксировано *негативное представление о собственном Я и нестабильность самооценки* (повышение шкалы 8 профиля СМИЛ).

В случае занижения самооценки – гнев и агрессия по отношению к себе являются «открытыми», «вербальными»; во-втором, они «замаскированы» в агрессии по отношению к окружающим.

Важно, отметить, что занижение самооценки является противоречащим принципам психологической помощи, поэтому работа психолога в данном случае должны быть сосредоточена на создании условий для повышения уровня самоконтроля и самосознания.

Активно-деятельностный компонент при первичной диагностике в обоих случаях характеризуется:

- снижением уровня общей продуктивности при этом сохраняется наличие выраженной потребности в актуализации своей индивидуальности, в свободе личного выбора, в принятии решений (повышение показателя по 8 шкале);

- избыточной, но не всегда целенаправленной активностью, ориентированной более на моторную подвижность и речевую сверхактивность, нежели на конкретные цели (повышение 9 шкалы профиля);

- высокий риск поведенческих аффективно-насыщенных реакций (двойной пик по 8, 9 и 4, 6 шкалам профиля СМИЛ)

Саморегуляционный компонент:

- в случае Виктории К. при первичной диагностике фиксируется *невротический сверхконтроль* (шкала 1 в профиле СМИЛ – 80Т), *контроль затрудняющий проявление личности* в поведении и высказываниях (выбор 7 и 1 цветов по МЦВ на первых позициях);

- в случае Анны К. можно говорить о затрудненном самоконтроле (повышение шкалы 1 профиля СМИЛ незначительно).

Важно отметить, что уровень субъективного контроля отражает степень ответственности человека за свои поступки, возможности личности по самостоятельному решению возникших психологических проблем.



В данных случаях, у Виктории К. и Анны К. методом «Уровень субъективного контроля» была выявлена низкая и средняя интернальность локуса контроля соответственно, по шкале общей интернальности.

Кратко рассмотрим интересующие нас компоненты на повторных диагностиках:

- диагностика фиксирует общее снижение эмоциональной напряженности в сравнении с первичной диагностикой (расположение профилей на повторных диагностиках методом СМИЛ ближе к нормативному коридору (45-55Т);

- стабилизацию самооценки (снижение шкалы 8);

- снижение риска аффективно-насыщенных реакций у Анны К., при сохранении активности и актуализации мотивации достижения (первый выбор 3 и 2 цветов на повторной диагностике МЦВ); сохранение риска импульсивности у Виктории К., на фоне повышения общей устойчивости (выбор 7 и 3 цветов по МЦВ на повторной диагностике вместо 7 и 1 на первичной);

- снижение актуальности внутреннего конфликта у Анны К. (перемещение 5-го цвета «вправо» на повторной диагностике МЦВ).

В приведенной критериальной таблице когнитивно-оценочный критериальный блок выступает в качестве основного, показатели которого иллюстрируют динамику внутриличностного конфликта, который «выходит» из зоны самоконтроля. Постепенно обнаруживается дефицит саморегуляционного компонента.

Невротизация самоконтроля консолидирует, укореняет накопившийся негативный опыт о себе и провоцирует появление «эффекта зажатости».

Диагностически, данный эффект подтверждается превалированием мотивации избегания неудач над мотивацией достижения, ограничением активности, данные диагностические факты были установлены нами ранее в группах дезадаптированных [1, с.43-50].

Полученный диагностический материал, протоколы консультационной работы и изучение требований к оказанию краткосрочной психологической по-

мощи кризисной личности (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) позволили определить цели и условия психологической помощи дезадаптированной личности (таблица 3).

Создание данных условий в предложенной последовательности представляет собой формирование пространства (системы условий) психологического сопровождения.

Таблица 3. Условия и цели психологического сопровождения дезадаптированной личности

	Цель	Условия
1	Интеграция образа Я – <i>создание исследовательского пространства сопровождения</i>	Поддержка, принятие (реализация субъект-субъектного взаимодействия) Расширение позитивного опыта Я (формирование исследовательской позиции по отношению к проблеме)
2	Актуализация потребности и ответственности личности в решении собственной психологической проблемы – <i>создание переходного пространства сопровождения «от исследования к развитию»</i>	Минимальная интервенция (сохранение исследовательской позиции по отношению к проблеме). Передача ответственности за решение собственной психологической проблемы (предоставление личного выбора в формулировании запросов на психологическую помощь). Расширение пространства проявления психологической проблемы и возможностей по ее исследованию (включение в групповую форму работы: в тренинг-группу личностного роста). Предварительное ограничение количества часов работы ($20 \leq \text{количество часов сопровождения} \leq 40$)
3	Развитие произвольной саморегуляции (снижение невротической) – <i>создание развивающего пространства сопровождения</i>	Расширение «зон» саморегуляции (<i>системное</i> сочетание субъект-субъектного взаимодействия и участия личности в группе) Снижение психо-эмоционального напряжения (поддержание принципов открытости в выражении чувств, исследовательской позиции по отношению к возникновению чувств и способам их выражения, сеансы релаксаций).

Таким образом, основаниями для выбора психологического сопровождения в качестве системы психологической помощи дезадаптированной личности являются следующие положения:



1. Наличие диагностически-значимых показателей дезадаптационного состояния, которые позволяют классифицировать его как кризисное, а дезадаптированную личность как кризисную.

2. Современная психологическая практика в рамках кризисной психологии базируется на принципах *сотрудничества* специалиста и личности, обратившейся за помощью, индивидуально-ориентированного подхода, системности, создания условий для перехода личности к самопомощи. Наиболее полно данные принципы реализуются в системе пролонгированной не директивной психологической помощи - психологическом сопровождении.

При организации психологического сопровождения следует руководствоваться следующими рекомендациями:

1. Организовывать субъект-субъектное взаимодействие (психолог-клиент), актуализировать у личности исследовательскую позицию к собственной проблеме.

2. Согласовывать с клиентом принципы работы:

2.1 Формулирование запросов – ответственность клиента.

2.2 Сочетать индивидуальную и групповую формы работы.

2.3 Сохранять исследовательскую позицию по отношению к психологической проблеме.

3. Актуализировать потребность и ответственность личности в решении собственной психологической проблемы, через обеспечение возможности активно включиться в *системную* индивидуальную и групповую работу (1 раз в неделю индивидуальная работа, 1 раз в неделю участие в группе личностного роста).

4. Усилить принципы открытости в выражении чувств при одновременном поддержании исследовательской позиции по отношению к возникновению чувств и способам их выражения.

Психологическое сопровождение – это *система мероприятий*, и в этом главный источник его эффективности. Реализуя психологическую помощь по типу сопровождения, психолог имеет возможность максимально адаптировать ее к особенностям, возможностям и потребностям личности, и, ориентируя личность на психологически безопасные варианты выхода из кризиса, оставлять за ней право личного выбора.

Библиографический список

1. Леонтьева, А.Н. Значение когнитивного компонента в системе социально-психологической дезадаптации личности [Текст] / А.Н.Леонтьева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: научный журнал. - 2011. - Выпуск №8. - С. 43-50.

2. Об утверждении методических рекомендаций по организации деятельности государственного (муниципального) учреждения «Центр психолого-педагогической помощи населению». Постановление Министерства труда и социального развития Российской Федерации от 19 июля 2000 г. № 53 [Текст] // Работник социальной службы. - 2000. - №4. - С. 141-153.

3. Осухова, Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пос. [Текст] / Н.Г.Осухова - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 288 с.

4. Сборник нормативных документов, регламентирующих деятельность педагога-психолога системы образования [Текст] / сост. М.В.Зиновьева, Т.Н. Войтик / под ред.В.В.Рубцова М.: МГППУ, 2006 г. - 288 с.

Bibliography

1. Leontieva, A.N. Cognitive component importance in the system of personality's socio-psychological deadaptation [Text] / A.N.Leontieva // Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University. – 2011. - №8. – P.43-51.

2. On approval of the recommendations on the organization of the public (municipal) institutions «Center for psychological and educational assistance to the population» Resolution of the Ministry of Labour and Social Development of the Russian Federation of July 19, 2000 № 53 [Text] // Social worker. - 2000. - № 4. - P. 141-153.

3. Osuhova, N.G. Psychological help in difficult and extreme situations: studies. pos. [Text] / N.G.Osuhova - Moscow: Publishing Center «Academy», 2007. – 288 p.



4. Collection of normative documents regulating the activities of an educational psychologist education system [Text] / comp. M.V.Zinoveva, TN Voytik / under red.V.V.Rubtsova M. MGPPU, 2006 – 288 p.

УДК 65.091
ББК 541.846

Муминова Азиза Арслоновна

докторант

кафедра перевода

Узбекский Государственный Университет Мировых Языков

г. Ташкент

Muminova Aziza Arslonovna

Applicant for a Doctor's Degree

Chair of Translation

Uzbek State University of the World Languages

Tashkent

azikamadi@mail.ru

**Формы обращения в побудительных высказываниях (на материале
узбекского языка)**

Address forms in incentive statements (On the Basis of Uzbek)

В статье на материале узбекского языка рассматриваются побудительные высказывания, выражающие формы обращения фамильярности и просторечия. Так как посредством побудительных высказываний осуществляется регулирование поведения людей, они проявляются в различных формах. Всё это характерно в основном для разговорной речи.

In article on a material of the Uzbek language the incentive statements expressing forms of the address of familiarity and popular speech are considered. As by means of incentive statements regulation of behavior of people is carried out, they are shown in various forms. All this is characteristic generally for informal conversation.

Ключевые слова: язык, выражение, побуждение, высказывание, общение, ментальность, национальная специфика.

Key words: language, expression, motivation, statement, communication, mentality, national specifics.

Изучение побудительных высказываний в лингвистике было и остается одной из актуальных задач лингвистической науки. Своеобразие данного вопроса объясняется тем, что побудительные высказывания играют в сферах деятельности людей большую роль. Именно в побуждении выражаются воля говорящего, направленная к собеседнику, межличностные отношения участников общения.

Самый универсальный продукт - речевая деятельность, специфика отношений между участниками речевого общения и способы их выражения были объектом исследования ряда лингвистов. Среди работ, посвящённых данной проблеме, большое впечатление производит работы А.В. Вельского. Его на-



блюдения показали, что «общение немислимо без побуждения к действию. Люди непрерывно обращаются друг к другу с разнообразными побудительными фразами» [2, с. 83].

Е.Е. Кубарева исходит из того, что «категория побудительности обладает чрезвычайно богатым арсеналом выразительных средств. Средствами языка можно выразить все оттенки эмоционально-побудительных значений – от самых мягких, просительных, некатегоричных, вежливых до самых резких, грубых, настойчивых» [4].

Побудительные высказывания, представленные почти во всех языках, имеют достаточно явную семантику и присущее им формальное разнообразие.

Обычно посредством побуждения в процессе коммуникации осуществляется регулирование поведения людей. В своей речи человек с помощью различных средств языка способен выразить просьбу, приказ, совет или требование. Как отмечает Н.Д. Арутюнова, описание коммуникативного аспекта речи «связано с практической потребностью говорящего, адресата общения». Разновидностей побуждения можно отнести: отношение между говорящим и адресатом; отношение говорящего к действию; отношение адресата к действию. В зависимости от отношений между коммуникантами побуждения делятся на повеление, предложение и просьбу. Однако в живом общении людей побудительные значения бывают чаще всего эмоционально окрашены [1, с. 67].

И.П. Сусов пишет: «Побудительность есть коммуникативное значение, или, в иной терминологии, иллокутивная сила, в которой находит воплощение целевой аспект языкового общения. Её конкретное содержание раскрывается из анализа взаимодействия исходной ситуации, или начального положения дел, действия говорящего, оперирующего языковыми средствами, или речевого акта, действия слушающего по восприятию и пониманию речевого акта, или аудитивного акта, предметно-практического действия слушающего, направленного на достижение цели, поставленной говорящим, или практического акта, и конечно положения дел, результирующей ситуации» [6, 125-127].

Как известно, во всех языках мира, в том числе и в узбекском, присутствуют различные способы выражения побуждения. Наиболее распространенным здесь являются повелительное наклонение, использование различных специальных лексических единиц, побудительных предложений, изменение формы глагола и т. п.

Значение волеизъявления в побудительном предложении имеет различные оттенки – от категорического требования до согласия.

Опираясь на характер некоторых параметров ситуации как основание и источник модальных классификаций, Н.И. Формановская считает целесообразным учитывать такие компоненты ситуации, как мотивы, целеустановки говорящих и целенаправленность высказывания. Сформулировано мнения о том, что обращение, по сути первоэлемент, начало контакта с собеседником. Оно обычно толкуется через производящий глагол “обратиться” в значении “направить свои слова, просьбу и т.п. к кому-либо, чему-либо; адресовать к кому-либо (с какими-либо словами, просьбой и т.п.)” [7, с. 312].

В узбекском языке для побудительных высказываний весьма употребительным является обращение на *"сен" и "сиз"*.

Обращение на *"сен"* имеет оттенок фамильярности, просторечия и оно характерно, прежде всего, для бытовой разговорной речи. Оно употребляется в узбекском языке при обращении:

- а) старших к младшем по возрасту: – *Сен онангга қараб тур, қизим! Мен тезроқ қайтишига ҳаракат қиламан. Сигиримизни топсамоқ қайтаман, хўпми, – қизининг пешонасидан ўпиб қўяркан, Сапарқул отга миниб "чух" деди (Набижон Ҳошимов "Чаёнлар сўқмоғи"). – Ты присмотри за мамой, доченька! Я постараюсь вернуться поскорее. Как найду нашу корову, сразу вернусь, хорошо, – Сапарқул поцелуя дочку в лоб, усевшись на лошадь, сказал "чух"¹.*

¹ Здесь и далее перевод принадлежит автору статьи.



– Анави нима, ойи? – деди бола ўша томондан кўз узмай. – Лайлак ўғлим, лайлак! – она ўғлининг бошидан силаб қўйди. – Юра қол, жоним (Ўткир Ҳошимов "Дафтар ҳошиясидаги битиклар"). – Что это вон там? – спросил мальчик у мамы, неотрывая глаза с той стороны. – Аист, сыночек аист! – пошли дорогой! – ответила мама, погладив голову сына.

б) мужа к жене: – **Сен** бунча тошбағирсан, Маҳлиё?! – нафратли боқди Шоқир. – Эрта-индин ота-онам, бола-чақам кўчада қолади. Мени тўғри тушун. Ҳамкорларимга қарз тўлаяпман. (Шарқ юлдузи 2010 № 3).

– Какая ты жестокая, Махлиё?! – презрительно посмотрел Шоқир.

– Скоро мои родители и дети останутся на улице. Пойми меня правильно. Я отдаю долги своим сослуживцем.

с) близких людей (друзей друг к другу): – Жон ўртоқжон **сендан** илтимос қиламан оилангни асраб қол, турмуш жудолик билан эмас, жон фидолик билан гўзалдир шуни унутма (Бекажон газета).

Милая подруга прошу тебя сохрани свою семью, жизнь прекрасна не разлукой, а принашением себя в жертву.

В свою очередь, в побудительных предложениях форма "**сиз**" употребляется при обращении:

а) младших ко старшим: – Азиза опа, **сиз** шусиз ҳам менга жуда кўп яхшилик қилдингиз. Мен меҳрсиз қотиб қолгандек эдим. Биласизми, қандай одамлар ваҳший бўлади? Менга ўхшаб меҳрдан, севгидан маҳрум бўлганлар! ("Бекажон" газета). – Сестра Азиза, вы и без этого много хорошего сделали для меня. Я как будто, затвердел без любви. Вы знаете, какие люди становятся злобными? Как я, лишённые, любви и милосердия.

б) жены к мужу: – Ҳой **сиз** ҳам эшитдингизми, дадаси, одамларнинг Боткендан олиб келган пуллари қалбаки чиқётганмиш, – деди Қумринисо ҳовлиқиб(Набижон Ҳошимов "Чаёнлар сўқмоғи"). – Вы слышали,

папочка, деньги привезённые людьми из Боткена, оказались поддельными, – сказала Кумринисо.

с) детям в ласкательном значении: – *Эркатоим, айтганимни бажарсангиз, сизга музқаймоқ олиб бераман ("Бекажон" газета). – Мой золотой, если вы выполните сказанное, то я вам куплю мороженное.*

Следует помнить, что употребление местоимения "сиз" в побудительном предложении имеет также оттенок вежливости. "Традиционно считается, что вежливость - это проявление уважения к другому человеку. Ее связывают с такими понятиями, как почтительность, галантность, корректность, учтивость. При этом под уважением понимается признание достоинств личности, чуткость, деликатность по отношению к другому. Однако при рассмотрении вопроса о вежливости в межкультурном аспекте следует исходить из того, что такие, на первый взгляд, универсальные понятия, как вежливость, уважения, внимания, почтения, имеют разное содержание в разных языках и культурах" [8, с. 138].

Один из видов формы вежливости довольно часто встречаются в восточных, в частности, тюркских языках. Он передаётся через личное местоимение 2-го лица "сиз" "вы". Данная форма была скалькирована в XVII в в виде "Вы" русским языком. Первоначально "Вы" употреблялась в официальной русской письменной речи – в дипломатических документах. Д.С. Кулмаатов, специально занимавшийся изучением среднеазиатско-русских и русско-среднеазиатских дипломатических переписок в XVI-XVIII вв., пишет: "Своеобразие восточного дипломатического этикета в использовании тюркского противопоставления личных местоимений 2-го лица сен и сиз как обычной и вежливой форм употреблялось для вежливого обращения среднеазиатских ханов и послов к московским правителям. Этим они показывали культуру обращения восточных людей к должностным лицам. Поэтому в текстах грамот хивинских и бухарских ханов, а также в челобитных их послов и гонцов обычно использо-



валось тюркское вежливое местоимения 2-лица **сиз** и в притяжательном суффиксе **-ингиз**, которые в современных им русских переводах передавались то как вы (ваш), то как ты (твой)" [5, с. 120].

А.Н.Кононов выделяет ряд особенностей употребления формы вежливости в узбекском языке: через; **-ингиз** (вежливая форма при обращении к одному лицу) [3, с. 37].

Например: "Эрингиз ўзини эмас, чамаси сизларни ўйлаб изтироб чеканди", деган гаплари эсига тушиди, тушиши билан тор хонада, ўз ёгига ўзи қоврулиб ётган, озиб-тўзиб кетган эри кўз олдига келди (О. Ёқубов "Танланган асарлар" 1-жилд). Перед её глазами представился муж, который лежал в тесной комнате измученный, похудевший и тут же она вспомнила сказанные ей слова "ваш муж переживает не за себя, кажется, больше за вас".

Афф. - лар, присоединяясь к афф. принадлежности 1-го и 2-го л., передаёт подчеркнутую почтительность, вежливость: ота-м-лар "мой батюшка", опа-нг-лар "твоя старшая сестрица"[3, с. 41].

Например: Хонадонингизда кекса одам борми? Бахтли экансиз! Дунё ташвишларидан тўйиб кетсангиз, шуларни зиёрат қилинг: Ҳаёт абадий эмаслигини ўйлаб таскин топасиз (Ўткир Ҳошимов "Дафтар ҳошиясидаги битиклар"). – В семье у вас есть пожилой человек? Тогда вы счастливый! Когда насыщаетесь жизненными заботами, взгляните на него; и вы почувствуете, что жизнь не вечная: вам будет легче.

В заключение хотелось бы отметить, что использование различных форм вежливости в узбекском языке показывает характер и чувства человека и его манеры. При их помощи раскрываются отношения между участниками речевого общения, воля говорящего. Иногда они играют роль в изменении действительности, отношений между людьми. Благодаря просьбе, совету происходит сближение людей. Это очень важно в психологическом плане. Недаром говорят "там, где грубость может разрушить, мягкость может изваять".

Библиографический список

1. Арутюнова Н. Д. Стратегия и тактика речевого поведения // Прогностические аспекты изучения предложений и текста. Киев, 1983.
2. Вельский А. В. Побудительная речь // Учен. зап. Моек. пед. ин-та иностр. яз. им. М. Тореза. — М., 1953. Т. 6.
3. Кононов А.Н. Грамматика узбекского языка государственное издательство УзССР Ташкент, 1948.
4. Кубарева Е.Е. Эксплицитные и имплицитные побудительные конструкции в английском языке (в сопоставлении с русским) // Сопоставительный лингвистический анализ: науч. тр. – Куйбышев, 1977.
5. Кулмаматов Д.С. Иностранные языки в подготовке кадров для внешнеполитических и внешнеэкономических связей Ташкент 2007.
6. Сусов И.П. Побудительность: деятельностно-коммуникативное и функционально-семантическое представление // Императив в разноструктурных языках. – Л., 1988.
7. Формановская Н.И. Употребление русского речевого этикета. – М.: Русский язык, 1984.
8. Шим Л.В., Львова И.С., Шим Ю.Е. Иностранные языки в подготовке кадров для внешнеполитических и внешнеэкономических связей Ташкент 2007.
- 9.

Bibliography

- 1 . Arutyunova N. D. Strategy and tactics of speech behavior // Predictive aspects of studying of offers and text. Kiev, 1983.
- 2 . Velsky A. V. Incentive speech//Uchen. зап. Sinks. language of M. Thorez. — M, 1953. T. 6 .
- 3 . Canons A.N. Grammatika of the Uzbek language state from a datelstvo Uzssr Tashkent, 1948.
- 4 . Kubareva E.E. Explicit and implitsitny incentive designs in English (in comparison to Russian)//the Comparative linguistic analysis: – Kuibyshev, 1977.
- 5 . Kulmamatov D. S. Foreign languages in training for foreign policy and foreign economic relations Tashkent 2007.
- 6 . Susov I.P. Pobuditelnost: deyatelnostno-communicative and functional and semantic representation//the Imperative in the raznostrukturnykh languages. – L. 1988.
- 7 . Formanovskaya N. I. Use of the Russian speech etiquette. – M.: Russian, 1984.
- 8 . Shim L.V. Lviv I.S., Shim Yu.E. Foreign languages in training for foreign policy and foreign economic relations Tashkent 2007.



УДК 373.013.46

ББК 74.00

Останина Светлана Александровна

кандидат педагогических наук,

доцент

кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин

Петрозаводская государственная консерватория (академия)

им. А.К. Глазунова

г. Петрозаводск

Ostanina Svetlana Aleksandrovna

Candidate of Pedagogics,

Assistance Professor

Chair of Humanities and Socio-Economic Subjects

Petrozavodsk state Conservatory (Academy)

them. A.K. Glazunov

Petrozavodsk

ostaninasa@mail.ru**Ретроспективный анализ проблемы творчества****в междисциплинарном контексте****Retrospective analysis of creativity****in the international context**

Творчество является одной из наиболее значимых сфер жизнедеятельности человека. В статье анализируются различные подходы к понятию «творчество», рассматриваются процессуальные и сущностные аспекты творческой деятельности, раскрываются особенности «учебно-творческой деятельности» обучающихся.

Creativity is one of the most significant spheres of human activity. The article analyzes different approaches to the notion of «creativity», discusses the procedural and substantive aspects of the creative activities, analyses the features of students' creativity.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, процесс и результат творческой деятельности, «учебно-творческая деятельность».

Key words: creativity, creative activity, the process and the result of creative activity, students' creativity.

Проблема творчества на протяжении многих столетий привлекает к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания – философии, психологии, культурологии, эстетики, искусствоведения, педагогики. Это связано с постоянно возрастающими потребностями общества в творческой инициативе личности, способной нестандартно решать возникающие проблемы, постоянно совершенствовать накопленный обществом теоретический и практический опыт. Целью данной статьи является анализ различных подходов и взглядов на проблему творчества, определение

объективного и субъективного значения творческой деятельности в процессе развития и саморазвития личности, выявление особенностей учебно-творческой деятельности обучающихся.

Первое упоминание о природе творчества мы находим в трудах древних философов, которые рассматривали его как стремление к воссозданию совершенных образов. По мнению большинства древних мыслителей, творчество проявлялось в двух формах: божественной (акт рождения космоса) и человеческой (искусство, ремесло). Античная философия в человеческой сфере не отводила творчеству главенствующего значения. На первое место греческие философы разных направлений (Гераклит, Демокрит, Аристотель) выдвигали истинное знание, т.е. созерцание вечного и неизменного бытия.

Иное понимание творчества возникает в христианской философии средних веков, в которой существовала как пантеистическая трактовка творчества (Фома Аквинский) в духе «совершеннейшей природы», так и теистическая (Августин Блаженный), согласно которой оно понималось как «воля Бога», божественный волевой акт, вызывающий бытие из небытия. В эпоху Возрождения человек освобождается от Бога и начинает рассматривать себя как творца. Возникает огромный интерес, как к самому акту творчества, так и к личности художника. В этот период гениальность почиталась как прирождённый дар, а творчество осознавалось в первую очередь как художественное, сущностью которого являлось творческое созерцание.

Для XVII-XVIII веков также характерен высокий интерес к проблеме творческой деятельности; вся человеческая история начинает рассматриваться как продукт человеческого творчества, а гений как носитель творческого начала. В противоположность Возрождению в этот период творчество понималось не как творческое созерцание, а как действие. В XVIII-XIX вв. проблема творческой деятельности получает развитие в немецкой классической философии. В этот период осмыслен творческий характер познавательной деятельности (И.Кант), обоснована культурно-историческая детерминация



творчества (Г.Гегель, И.Г.Фихте, Ф.В.Шеллинг), связь творчества с непосредственной жизнедеятельностью людей и их социальными отношениями (Л.Фейербах) [12, с.25].

На основании анализа научной литературы можно сделать вывод, что различные философские направления представляли своё собственное объяснение творческой деятельности. Так, идеалистическая философия (Г.В.Гегель, И.Кант, И.Г.Фихте, Ф.В.Шеллинг, А.Шопенгауэр и др.) рассматривала творчество как деятельность, присущую лишь избранным людям в противоположность механически-технической деятельности. В экзистенциализме (М.Бубер, Г.Марсель, М.Хайдеггер, К.Ясперс, и др.) творчество воспринималось как некоторое иррациональное начало свободы. В неореализме (С.Александр, Н.Гартман, Э.Гуссерль, У.П.Монтегю, Р.Б.Пери, и др.) основой творчества считалась не деятельность, а интеллектуальное созерцание, что восходило своими корнями к платонизму. К концу XIX века проблема творческой деятельности человека прочно заняла свои позиции в общественном сознании, однако анализ проблемы творчества на индивидуально-личностном уровне, вопрос о целенаправленном развитии творческих способностей в это время ещё не получил самостоятельного значения [13, с.30].

В философии XX века намечается реалистичный, рациональный подход в изучении творчества личности. Так, представители прагматизма, инструментализма (Дж.Дьюи, У.О.Куайн, Дж.Мид, Ч.Пирс, С.Хук, Ф.К.Шиллер и др.) объясняли творческий акт, прежде всего с позиций изобретательства, целью которого являлось решение задачи, поставленной определённой ситуацией [13, с.642].

На рубеже XIX-XX веков начинает складываться отдельная область исследований о творчестве – психология творчества. Если философия рассматривала вопрос о сущности творчества, то психология исследовала творческую деятельность и как психический процесс созидания нового, и как

совокупность свойств личности. До этого момента творческий процесс анализировался лишь самими творцами: учёными, писателями, художниками, музыкантами. Разные психологические школы (ассоцианизм, гештальтпсихология, бихевиоризм, гуманистическая психология, психоанализ и др.) объясняли творчество в системе присущих им концептуальных схем и понятий, предлагали собственные подходы к исследованию феномена творчества, творческого мышления и творческих способностей.

Так, представители гуманистической психологии (Ш.Бюлер, А.Маслоу, Р.Мэй, К.Роджерс, Н.Роджерс, В.Франкл) утверждали, что творчество есть сила, способствующая положительной самооценке и обеспечивающая самопродвижение индивида в своём развитии. Ученые направления ассоцианизма (Д.Беркли, А.Бэн, В.Вундт, Т.Гоббс, Д.Юм и др.) рассматривали ассоциацию идей и образов как основной механизм интеллектуальной деятельности. Бихевиоризм (Б.Ф.Скиннер, Э.Толмен, Э.Торндайк, Дж.Уотсон, К.Халла) раскрывал интеллектуальные процессы, опираясь на теорию проб и ошибок (Э.Торндайк). Большой вклад в исследование творческого процесса внесло направление гештальтпсихологии (М.Вертгеймер, В.Кёлер, К.Коффков), в рамках которого впервые появилось понятие озарения или инсайта, впоследствии прочно укоренившееся в психологии творчества [8, с.12-13].

Вторая половина XX века знаменует собой новый этап в разработке проблемы о сущности творчества. Анализ литературы показал, что исследователи трактуют творчество с разных позиций. Так, финские учёные Й.Ниссинен и Э.Воутенайнен выделяют три основных компонента творческой деятельности: творческую позицию, творческое выражение и творческую продукцию [10, с.133-134]. А.Тэйлор квалифицирует творчество в зависимости от целей: а) экспрессивное творчество; б) продуктивное творчество; в) инвентивное (изобретательское); г) инновационное творчество [12, с.26]. В.И.Андреев определяет следующие виды творческой деятельности в зависимости:



- от преобладания интуитивных или логических процедур деятельности: интуитивно-эвристическая творческая деятельность, нормативно-логическая творческая деятельность;
- от специфики содержания творческих задач: изобретательская, исследовательская, художественное творчество (литературное, музыкальное, изобразительное), прикладное творчество;
- от соотношения эмпирической и теоретической процедур творческой деятельности: эмпирическая, теоретическая;
- от соотношения логических процедур деятельности: индуктивно-творческая, дедуктивно-творческая;
- от сферы деятельности: учебно-творческая, научная;
- от предметной области: математическая, литературная, музыкальная;
- от формы организации коммуникативных отношений: индивидуальная, групповая, коллективная;
- от профессии: педагогическая, инженерная и т.д. [1, с.51-53].

Большинство учёных, занимавшихся вопросами творчества, предложили свои определения этой категории, в которых творчество рассматривается как вид человеческой деятельности, отличительными особенностями которого являются новизна и оригинальность. Рассмотрим некоторые из них.

С. Л. Рубинштейн под творческой деятельностью понимает «всякую деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, что притом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства» [11, с.478]. Л. С. Выготский творческую деятельность определяет как «деятельность человека, которая создаёт нечто новое, всё равно – будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [4, с.3]. Этой же точки зрения придерживаются В. И. Андреев, Н. С. Лейтес, К. Р. Роджерс, В. С. Шубинский и др. Таким образом, большинство авторов в определениях понятия «творчество», выделяют два взаимосвязанных

компонента: «деятельность» и создание «нечто нового» в результате этой деятельности. По мнению исследователей, как и любая деятельность человека, творческая деятельность включает в себя ряд последовательных и взаимосвязанных операций (действий), выполнение которых и приводит к созданию «произведений» творчества.

Для понимания сущности второго компонента творчества попытаемся выяснить, что подразумевается в творческой деятельности под смыслом «создание нечто нового». Так, в Большой Советской энциклопедии дано следующее определение: «Творчество – деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее» [3, с.977]. Эту же позицию разделяют В. И. Андреев, Е. И. Николаенко, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Спиркин, В. С. Шубинский и др.

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод, что общим во многих концепциях является факт оценки результата («продукта») деятельности по абсолютной новизне и оригинальности, что долгое время рассматривалось исследователями в качестве главного критерия творчества. Однако, согласно другим утверждениям (Л. С. Выготский, Н. С. Лейтес, Е. И. Николаева, К. Роджерс, Е. Л. Яковлева) под «новым» подразумевается то, чего ранее никогда не было, но не обязательно это новое должно стать общепризнанной ценностью.

В исследованиях С. Л. Рубинштейна, О. К. Тихомирова, Д. Б. Богоявленской, И. П. Калошиной, А. И. Савенкова и др. также выделяются определённые критерии, по которым можно различать творческую и нетворческую деятельность. Так, И. П. Калошина предлагает в качестве критерия творческой деятельности определять «разработку субъектом на осознаваемом или неосознаваемом уровнях новых для себя знаний в качестве ориентировочной основы для последующего поиска способа решения задачи» [6, с.3]. Д. Б. Богоявленская в качестве основной характеристики творчества выделяет интеллектуальную инициативу, которая предполагает продолжение познавательной



деятельности, не обусловленной практическими нуждами [2, с.70].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что если многими исследователями единодушно подчёркивается «деятельностный» характер творчества, то в определении порождения нового, как условия творческой деятельности, существуют различные трактовки. С одной стороны, «высшие выражения творчества доступны только немногим избранным гениям человечества», с другой, – творчество есть необходимое условие существования, и даже в обыденной повседневной жизни человек «воображает, комбинирует и создаёт нечто новое для себя, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев» [4, с.6-7].

В различных изданиях справочной литературы по культурологии, философии, эстетике, педагогике, психологии мы наблюдаем понимание творчества в узком (форма деятельности человека, создающая новые общественно-исторические ценности) и широком (всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые для субъекта деятельности результаты: знания, решения, способы действий, материальные продукты) смысле.

В ходе анализа феномена творчества, мы определили, что творческая деятельность включает в себя два аспекта: результативный (творчество как результат) и процессуальный (творчество как процесс). Обратимся к определению творчества с данных позиций. В большинстве определений акцент делается на результат творчества, который отличается новизной и оригинальностью, но при этом не все исследователи отмечают, что этими же качествами должен обладать и процесс творческой деятельности, чтобы привести к такому результату.

Для педагогической науки важным является определение, данное в Новой Иллюстрированной энциклопедии, которое демонстрирует комплексное понимание творческой деятельности: «Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью,

оригинальностью и культурно-исторической уникальностью» [9, с.30]. Мы придерживаемся мнения исследователей Л. Б. Ермолаевой-Томиной, И. П. Калошиной, Е. И. Николаевой, А. И. Савенкова, А. Г. Спиркина, Е. Л. Яковлевой, которые трактуют творчество как деятельность, процесс и результат которой обладают новизной, оригинальностью.

Проанализировав различные подходы к понятию «творчество», мы определяем *творческую* деятельность как процесс, для которого характерными являются: отказ от стереотипов, шаблонов, устоявшихся канонов, ориентация на поиск новых форм, путей, средств ее организации, и в результате которой возникает новый «продукт». Придерживаясь позиции В. Т. Кудрявцева, определяющего творческую деятельность не только как «открытия для других» (объективная новизна), но и как «открытие для себя» (субъективная новизна) [7, с.25], мы рассматриваем творчество как «деятельность избранных» (обозначим это условно творчество первого ранга) и «деятельность многих» (творчество второго ранга). Сущностные показатели творческой деятельности представлены на рисунке 1.

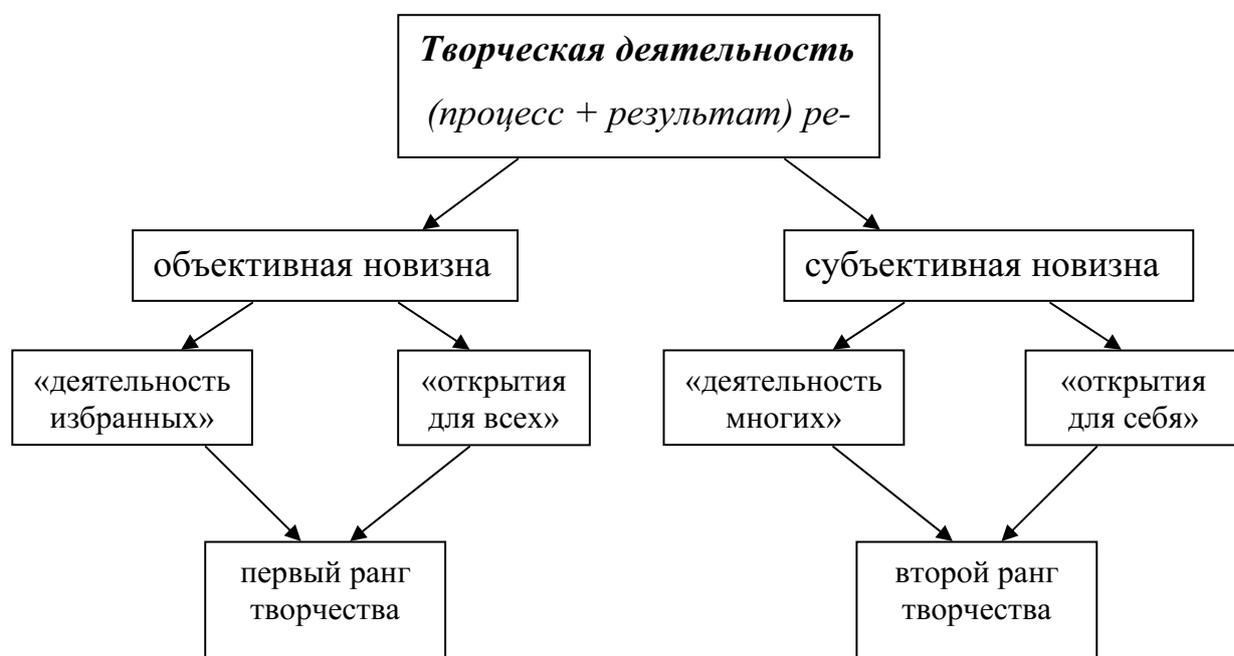


Рис. 1. Сущностные показатели творческой деятельности



Особой разновидностью творческой деятельности является учебно-творческая деятельность, которую мы относим ко второму рангу творчества и рассматриваем как «открытия для себя». В. И. Андреев определяет учебно-творческую деятельность как «один из видов учебной деятельности, направленный на решение учебно-творческих задач, ориентированный на максимальное использование самоуправления личности, результат которой обладает субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью для развития личности, особенно её творческих способностей» [1, с.51]. Учебно-творческая деятельность обучающихся имеет свои специфические особенности и предполагает:

1. Процесс деятельности, который характеризуется самостоятельным применением усвоенных ранее знаний, умений, навыков в нетрадиционных условиях; комбинированием известных способов деятельности или переносом их из одной области знаний в другие; созданием новых для обучающихся подходов или путей решения поставленной задачи.

2. Результат деятельности предполагает создание оригинального, субъективно нового продукта, который является итогом свершившегося процесса творческой деятельности [1, с.49].

В этой связи мы придерживаемся позиции В. Т. Кудрявцева, В. С. Ротенберга, М. К. Тутушкиной и других учёных, которые утверждают, что в рамках учебного творчества сам процесс творческой деятельности не менее (если не более) важен для творческого развития личности и может приносить гораздо большее удовлетворение, чем достигнутый результат. Обучающиеся ещё только учатся быть творцами, находясь в постоянном поиске чего-то нового, своего, и этот поиск ценен уже сам по себе, вне зависимости от того, к какому результату он приведёт. Поэтому, критериями творчества обучающихся, на наш взгляд, должны являться не только качественные показатели результата творческой деятельности, но и сам процесс ее осуществления, активизирующий творческую продуктивность.

Подводя итоги вышеизложенному, подчеркнём, что проблемы, связанные с творческой деятельностью, были и остаются актуальными и лежат в сфере научных интересов представителей гуманитарных наук, в контексте междисциплинарного подхода. Мы приходим к выводу о том, что границы творчества широки: от нестандартных решений простых задач до реализации уникального потенциала индивида в определённой области. Л. С. Выготский в этой связи отмечает: «Жизнь раскрывается как система творчества, постоянного напряжения и преодоления, постоянного комбинирования и создания новых форм поведения. Таким образом, каждая мысль, каждое движение и переживание являются стремлением к созданию новой действительности, порывом вперёд к чему-то новому» [5, с.316].

Библиографический список

1. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1988. – 238 с.
2. Богоявленская, Д. Б. Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества [Текст] / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – М.: Педагогика, 1976. – №4. – С.67-79.
3. Большая Советская энциклопедия: В 30т. 3-е изд. [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1976. Т. 25.– 600 с.
4. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский.– СПб, 1997. – 92 с.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / под ред. В. В.Давыдова. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 534 с.
6. Калошина, И. П. Психология творческой деятельности: учеб. пособие для вузов [Текст] / И. П. Калошина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 431с.
7. Кудрявцев, В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Текст] / В. Т. Кудрявцев – М.: Знание, 1991. – 80 с.
8. Морозов, А. В., Чернилевский, Д.В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие [Текст] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
9. Новая иллюстрированная энциклопедия: в 20 т. [Текст] / – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2005.– Т. 18. – 256 с. 2004. – Т. 10. – 256 с.
10. Практическая психология: учеб. для вузов [Текст] / под. ред. М. К. Тутушкиной. СПб.: Издательство «Дидактика плюс», 1998. – 334 с.
11. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – С-Пб, 1999. – 712 с.
12. Санникова, А. И. Развитие творческого потенциала школьников в образовательном процессе [Текст]: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. И. Санникова. – Оренбург, 2002. – 386 с. – Библиогр.: С.368–386.
13. Философский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Е. Ф. Губского, Г. В. Коробеловой, В. А. Лутченко. – М.: Инфра, 2006. – 576с.



Bibliography

1. Andreev, V. I. Dialectics of education and self-education of a creative personality [Text] / Century I. Andreev. - Kazan: Kazan University, 1988. - 238 p.
2. Bogoyavlenskaya, D. B. About one of the approaches to the study of intellectual creativity [Text] / D. B. Epiphany // Questions of psychology. - M: Pedagogy, 1976. - №4. - P.67-79.
3. Great Soviet Encyclopedia: In the 30t. 3rd ed. [Text] / Ch. Ed. AM Prokhorov. - Moscow: Soviet Encyclopedia, 1976. T. 25. – 600 p.
4. Vygotsky, LS Imagination and creativity in childhood [Text] / Vygotsky. - Saint Petersburg, 1997. – 92 p.
5. Vygotsky, HP Pedagogical psychology [Text] / Ed. Century В.Давыдова. - M: Pedagogics-press, 1999. - 534 p.
6. Kaloshina, I. P. Psychology of creative activity: textbook. manual for high schools [Text] / I. P. Kaloshin. - M: UNITY-DANA, 2003. – 431 p.
7. Kudryavtsev, V. I. Problem learning: the origins, nature, prospects [Text] / Century I. Kudryavtsev M: Znanie, 1991. - 80 p.
8. Morozov, AV, Chernilevsky, DV Creative pedagogy and psychology: studies. allowance [Text] / AV Morozov, DV Chernilevsky. - 2nd ed., Rev. and add. - M.: Academic Project, 2004. – 560 p.
9. The new illustrated encyclopedia: 20 tons [Text] / - M: Scientific publishing house «the Great Russian encyclopedia», 2005.- So 18. - 256 C. 2004. - 10. – 256 p.
10. Practical psychology: textbook. for high schools [Text] / ed. amended by M. K. Тутушкиной. SPb.: Publishing house «Didactics plus», 1998. - 334 p.
11. Rubinshtein, S. L. Fundamentals of General psychology [Text] / S. L. Rubinstein. - Saint-Petersburg, 1999. - 712 p.
12. Sannikov, A. I. Development of creative potential of pupils in the educational process [Text]: Diss. Dr. PED. Sciences 13.00.01 / A. I. Sannikov. - Orenburg, 2002. - 386 P. - Bibliogr.: P.368-386.
13. Encyclopedic dictionary of philosophy [Text] / Ed. by E. F. Gubskiy, Century Корабеловой, V. A. Lutchenko. - M: Infra, 2006. – 576 p.

УДК 74.58.я73:624
ББК р27

Рахимова Ольга Николаевна
магистр педагогики,
соискатель
Кумертауский филиал
Оренбургский государственный университет
г. Кумертау
Rakhimova Olga Nikolaevna
master of pedagogy,
the applicant
Кумертауский branch
Orenburg state University
Kumertau
sestrenki233@yandex.ru

**Проектирование личностного саморазвития и самовоспитания бакалавров
вуза строительного направления**
**Design of personal self-development and self-education of bachelors of the
University of the construction areas**

В статье уточнено содержание понятия личностного саморазвития и самовоспитания бакалавров строительного направления, профессионального саморазвития; раскрыты стадии профессионального саморазвития студентов; выявлена связь между саморазвитием и самовоспитанием бакалавров строительного направления; содержательно представлено педагогическое сопровождение творческого поиска студентов в решении учебных задач.

The article explained the content of the notion of personal self-development and self-education of bachelors of construction business, professional self-development; disclosed to the stage of professional development of the students; the relationship between the self-development and self-education of bachelors of construction business; meaningfully presented pedagogical support of creative search of students in solving training tasks.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, самовоспитание, педагогическое сопровождение.

Key words: professional self-development, self-education, pedagogical support.

Актуальность темы состоит в том, зачем вообще нужно развиваться в жизни и как себя замотивировать на необходимость изменений в студенческой среде.

Особую актуальность в контексте организации образования приобретает проблема самовоспитания и саморазвития. Современное общество ставит перед образовательным учреждением задачу подготовки студентов строительного направления, способных самостоятельно ставить новые задачи, решать задачи



поиска новых технологических решений в области строительства, обеспечивающих в итоге повышение качества строительной продукции.

Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, определяя приоритеты государственной политики в сфере государственной молодежной политики, декларирует необходимость в применении качественно новых подходов к решению проблем молодежи и совершенствованию системы мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития ее потенциала в интересах России.

Обращение к проблеме самореализации студентов отражено в ФГОС ВПО 3 поколения, которое содержит понятие общекультурной компетенции (ОК6), где выпускник строительного направления должен стремиться к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства.

Анализ процесса саморазвития невозможно дать без уточнения таких его составляющих, как «развитие человека и личности», «личностное развитие».

Принципиально важным в российской педагогике начала XX в. было направление исследования и формирования философских оснований образования и развития личности (П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев). По мнению П.П. Блонского, основа учебного процесса – деятельность самого обучаемого. При этом саморазвитие личности объясняется активно - деятельностным взаимодействием субъекта с объективным миром, обогащающим эмоционально - потребностную сферу личности социально-культурологическим содержанием.

Основы процесса развития человека, дающие подходы к пониманию саморазвития, отражены в трудах Д. Б. Богоявленской, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Т. И. Ильиной, Е. Н. Кабановой-Меллер, З. И. Калмыковой, Н. А. Менчинской, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и др.

Решающий шаг в активном изучении и реализации идеи саморазвития был сделан в эпоху Просвещения, деятели которого (Ж.-Ж. Руссо,

К. А. Гельвеций и др.) способствовали утверждению взглядов на сознание как на выражение самовоспитания и самообразования.

Существует разница между понятиями развитие человека и развитие личности. Под развитием человека обычно понимается развитие способностей и приобретение новых навыков. Сюда часто относят также развитие возможностей, которые дают человеку физическое развитие.

Под развитием личности обычно понимается изменение личностных качеств, мировоззрения и ценностей, жизненных установок и стратегий поведения в социуме. Некоторые навыки также могут относиться к развитию личности, если они затрагивают напрямую сферу отношений, убеждений и поведения.

Следовательно, саморазвитие – это сознательное и целенаправленное самоизменение человека, положительно оцениваемое им самим и другими людьми.

Педагогическая задача состоит в том, чтобы помочь личности осуществить самовоспитание: осознать происходящие в его психике процессы, научить студента осознанно управлять ими, вызывать их мотивацию, ставить цели своего совершенствования.

Профессиональному саморазвитию в образовательном пространстве отводится особое место, где реализуются самостоятельное творчество, инновационное мышление, рефлексивная деятельность, прогнозирование и проектирование собственного профессионально-личностного образования и развития.

Профессионально-личностное саморазвитие студента предполагает комплексное и вариативное использование всей совокупности теоретических знаний и практических умений, видение проблем в разнообразных ситуациях и осмысление путей их решения, способность к рефлексии, практической самооценке, готовность к самосовершенствованию.

Первая стадия - самоопределение. Начинается она на первом курсе, в это время происходит формирование компонентов профессионально-личностного



саморазвития: самоосознания, самооценки, самоорганизации и самоуправления будущего бакалавра. Цели пока носят глобальный или размытый характер, представления о себе, как о бакалавре, о способах профессиональной деятельности весьма неопределенны.

Студенты затрудняются самостоятельно выделить причины неудач, ошибки и промахи при выполнении различных заданий. Самооценка на этой стадии может быть либо заниженной, либо завышенной. Они также испытывают трудности в самоорганизации, считают, что гораздо проще работать под руководством преподавателей. Очень часто они боятся выхода на производственную практику.

На этой стадии будущий бакалавр характеризуется формированием навыков самоосознания, развитием рефлексивных способностей, актуализацией интереса к общепрофессиональным дисциплинам, развитием у них способности к профессиональной интерпретации явлений и событий, формированием позитивного принятия себя и других, альтернативных способов решения жизненных и профессиональных проблем. Студенты-первокурсники проявляют живой интерес к выявлению своих индивидуальных способностей, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Они с интересом моделируют различные профессиональные ситуации, выступая в них в качестве бакалавра, демонстрируют свои знания.

Тем не менее, студенты пока еще имеют весьма смутное представление о своих идеалах, образах, к которым нужно стремиться. Самостоятельно никто из них не может четко сформулировать ближайшие цели, как правило, на этой стадии, цель для всех едина - получить диплом. Они не в состоянии серьезно подойти к решению той или иной профессиональной проблемы или задачи, ответы на вопросы, как правило, являются воспроизведением ранее услышанного или увиденного, а поведение в предложенных ситуациях сконцентрировано на подражании кому-либо.

Результатом прохождения этой стадии должно стать формирование у студентов профессиональных намерений, системы знаний о саморазвитии личности и ее профессиональной направленности. Для этого необходима специально организованная система педагогических мероприятий.

Следующая стадия профессионально-личностного саморазвития - самовыражение - реализуется в условиях собственно профессиональной подготовки. Цель этой стадии заключается в приобретении студентами нового способа действия, профессиональных знаний и умений. Характеризуется проявлением индивидуальной неповторимости, которая, в свою очередь, определяется как степень развития у конкретного студента таких качеств, как рефлексивность, креативность, критичность, усилением потребности в личностной и профессиональной самореализации. Студенты начинают логично рассуждать, делать выводы, опираясь на свой жизненный опыт, стремятся пополнить знания о себе как будущем профессионале. Постепенно происходит соотнесение усвоенных знаний с будущей профессиональной деятельностью. Формируются навыки саморегуляции. Появляются первые прогнозы собственных результатов.

Данная стадия в профессионально-личностном саморазвитии будущего бакалавра строительного направления характеризуется сформированным самосознанием, адекватной самооценкой, устойчивыми навыками самоорганизации и самоуправления. Но последние два компонента проявляются лишь ситуативно, в зависимости от обстоятельств, которые студенты считают наиболее благоприятными.

Результатом этой стадии профессионально-личностного саморазвития должны стать актуализация способности будущих бакалавров строительного направления к самостоятельной постановке и профессиональному решению теоретических и прикладных задач, профессиональная компетентность, создание собственных моделей будущей профессиональной деятельности.

Третья стадия - устойчивого саморазвития - предусматривает освоение и закрепление на практике новых способов действия студентов и характеризуется



сформированным самоосознанием, адекватной самооценкой, высоким уровнем самоорганизации и самоуправления будущего бакалавра. Результатом данной стадии должна стать актуальная потребность у будущего строителя в дальнейшем саморазвитии, сформированная субъектность.

Другими словами, когда профессиональная деятельность приобретает в глазах студента личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс саморазвития. Таким образом, можно сказать, что профессиональное саморазвитие будущих бакалавров - это процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека (когда профессионализм становится ценностью для личности) Следовательно, к основным ступеням профессионального саморазвития можно отнести профессиональную подготовку, профессиональную деятельность и профессиональное совершенствование.

Таким образом, под профессиональным саморазвитием понимается целостный, разворачивающийся во времени многокомпонентный личностно и профессионально значимый процесс целенаправленной деятельности по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим профессиональным развитием, выбору целей, путей и средств профессионального самосовершенствования, способствующий формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности, помогающий осмыслению передового опыта и собственной самостоятельной деятельности, являющийся средством самопознания и самосовершенствования.

Педагогическое сопровождение саморазвития личности студента в условиях вуза – сложная, методически обеспеченная совокупность личностно-ориентированных методов, приемов и адекватных средств, содействующих реализации возможностей личности в деятельности по выбору и предполагающих вероятностный результат в становлении субъектного смыслового пространства личности, формой организации которого является саморазвитие.

Структура педагогического сопровождения саморазвития личности студента в условиях вуза, включает три компонента:

1. организационно-педагогический (рациональное сочетание традиционных и новых методов и форм обучения, усиление их диалоговой функции, направленных на воспитание активной, самостоятельно познающей, саморазвивающейся личности студента);

2. содержательный (разработаны исследовательские задания, обеспечивающие творческое проявление и самореализацию студентов в учебно-познавательной деятельности; увеличена доля творческих форм работы со студентами с целью повышения их инициативности и активности);

3. технологический (установка внимания профессорско-преподавательского состава вуза на личность студента, использование «портфолио», а вся работа базируется на положениях личностно-ориентированного подхода).

Критериями результативности педагогического сопровождения саморазвития личности студента выступают вовлеченность студентов в разнообразную деятельность, направленную на формирование знаний, умений и навыков, отношений и развитие личностно значимых качеств; учебные и личностные достижения студентов в образовательном процессе; методическое обеспечение процесса сопровождения; востребованность студентами услуг сопровождения.

Весьма важным направлением сопровождения можно считать взаимодействие учебно-педагогическое в рамках учебных курсов; на основе совместно организованной научно-исследовательской деятельности со студентами и адресной педагогической помощи и поддержки. Обобщенными ключевыми понятиями личностно-развивающей поддержки являются:

- личность не становится, а изначально является субъектом познавательной и творческой активности, отсюда – приоритет индивидуальности, самооценности, самобытности студента как активного носителя субъектного опыта дея-



тельности, складывающегося задолго до влияния специально организованного образовательного процесса в вузе;

- проектирование образовательного процесса предусматривает возможность актуализации стремления личности к индивидуальной деятельности, к преобразованию всех аспектов жизнедеятельности. При конструировании и реализации образовательного процесса выявляется субъективный опыт каждого участника, и фиксируются складывающиеся способы учебной и творческой деятельности;

- сотрудничество преподавателя и студента, направленное на обмен опытом деятельности, осуществляется в специально организованной совместной деятельности участников;

- результатом образовательного процесса выступает личностное становление студентов.

Таким образом, главная задача педагогического сопровождения не в том, что бы дать экспертную оценку извне, а в том, чтобы стимулировать студента к осмыслению своих проблем. Только от желания самого сопровождаемого зависит процесс его самопознания, самосовершенствования и самоактуализации. Можно сказать, что сопровождение – это, во-первых, целостная и комплексная система поддержки и помощи; во-вторых, интегративная технология, сердцевина которой – создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития личности и в результате – эффективное выполнение отдельным человеком своих основных функций; в-третьих, процесс особого рода отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в помощи.

Обязательная субъектная активность и самостоятельность обучаемого, когда он – творец и создатель себя и своей деятельности предполагает развитие личности в образовательном пространстве. В связи с этим необходимо включение студента в выполнение таких действий и операций, в которых он проявляет функцию субъекта и приобретает опыт субъективирования компонентов содержания образования. Активное взаимодействие участников образовательно-

воспитательного процесса осуществляется посредством проблематизации его содержания.

Ситуация как наивысшее проявление личностных функций индивида представляет собой динамическую систему взаимоотношений студентов, которая, благодаря её отраженности в сознании формирует личностную потребность и стремление к целенаправленной деятельности, активизирует познавательные интересы. Поэтому учебные проблемные ситуации – основное ядро развития студентов. Ситуация не возникает произвольно, стихийно – её создает преподаватель.

Профессиональное саморазвитие студента ведет к непрерывному самообразованию бакалавра, так как вне самообразования идея личностного и профессионального его развития неосуществима. Перспективой развития общества является трансформация деятельности в самодеятельность, развития в саморазвитие, образования в самообразование.

Окончание высшего учебного заведения не означает для студента завершения обучения и достижения им вершин профессионального мастерства. Скорее наоборот - именно с этого момента и начинается трудный путь к подлинному профессионализму.

Библиографический список

1. Рыженков П.Е., Марусова Е.В., Хаславская Л.М. и др.; Самоорганизация студентов первого курса: Учеб. пособие / Под ред. П. Е. Рыженкова. — Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1990. — 120 с.
2. Божович, Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 351 с.
3. Асмолов, А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. - М.: Педагогика, 1990. - 368 с.
4. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине. – М.: Логос, 1994.
5. Бардовская, Н.В. Реан, А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб., 2001. – 326 с.
6. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. С. Белкин. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 192 с.
7. Крысько, В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В. Г. Крысько. – Мн.: Харвест, 1999. – 384 с.
8. Половинкин, А. И. Основы инженерного творчества: учеб. пособие для студ. вузов / А. И. Половинкин – М.: Машиностроение, 1988. – 368 с.
9. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики. / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1980. – 347 с.



10. Ярошевский, М.Г. Проблемы научного творчества в современной психологии [Текст] / М.Г.Ярошевский // М.: Наука, 1977. - 335 с.

Bibliography

1. Ryzhenkov P.E., Марусова Е.В., Хаславская Л.М. and others; Self-organization of students of the first course: Textbook. textbook / Ed. by P. E. Ryzhenkov. - Novosibirsk: Izd-vo Novosib. University, 1990. - 120 s.
2. Bozovic, L.I. Selected psychological works: problems of formation of the personality / CHERNYSHOVA Bozovic; Ed. by D. I. Фельдштейна. - М: the international pedagogical Academy, 1995. - 351 s.
3. Asmolov, A.G. Psychology of personality / A.G. Asmolov. - М: Longman, 1990. - 368 s.
4. Ilyasov I.I., N.A. Galatenko Design training course on academic discipline. - М: Logo, 1994.
5. Bard, N.V. Rean, A.A. Pedagogy. Textbook for universities. - SPb., 2001. - 326 s.
6. Belkin, A. S. Fundamentals of pedagogy: textbook. Handbook for students. the high. Cand. schools, institutions / A. S. Belkin. - М: Publishing center «Academy», 2000. - 192 s.
7. Krysko, V.G. Psychology and pedagogy in diagrams and tables / C. D. krysk. - Minsk.: Harvest, 1999. - 384 s.
8. Polovinkin, A. I. Basics of engineering creativity: textbook. Handbook for students. universities / A. I. Polovinkin - М: Mashinostroenie, 1988. - 368 s.
9. Скаткин, М. S. Problems of modern didactics. / М.С. Скаткин. - М: Pedagogy, 1980. - 347 s.
10. Yaroshevsky, M.G. Problems of scientific creativity in modern psychology [Text] / М.Г.Ярошевский // М: Nauka, 1977. - 335 s.

УДК 378
ББК 364.6

Ярахмедов Гаджихмед Абдулганиевич

кандидат физико-математических наук,

доцент

Дагестанский государственный педагогический университет

г.Махачкала

Yarakhmedov Gadzhiahmed Abdulganievich

Candidate of physico-mathematical sciences,

professor

Dagestan State Pedagogical University

Makhachkala

gadjiev82@mail.ru

**Формирования ключевых компетенций в профессиональной деятельности
бакалавров математического профиля педагогического образования**
**Formation of core competencies in professional activity and mathematical structure
of teacher education**

В статье рассматриваются методологические принципы комплексного подхода к профессиональному обучению математике, позволяющие устанавливать связь между ключевыми компетенциями, компонентами комплексного мышления и когнитивного комплекса и доказывающий единство языков, математики, средств информации и интегрирующий в виде профессиональной компетентности психические свойства личности.

This article discusses the methodological principles of an integrated approach to training mathematics, enables communication between the key competencies components of complex thinking and cognitive complex and proving the unity of languages, mathematics, media and integrating a professional competence mental personality traits.

Ключевые слова: комплексный подход, профессиональное обучение, ключевые компетенции, комплексное мышление, методологические принципы.

Key words: an integrated approach, training, core competencies, complex thinking, methodological principles.

Коренные изменения, происходящие в современном информационном обществе, требует перехода на качественно иной уровень исследования различных систем, в том числе и образовательных. В профессиональной деятельности субъектов педагогического образования и в стратегии профессионального обучения математике в педагогическом вузе происходит смена доминирующей роли методов непрерывной математики на методы дискретной математики и синергетики, ориентированные, прежде всего, на развитие общекультурных и профессиональных компетенций. В связи с этими изменениями и должны быть перестроены структуры моделей обучения математике в направлении



развития профессионально важных качеств личности современного специалиста.

В настоящее время исследователями разрабатываются различные подходы, концепции и методы для разрешения возникающих при этом проблем в педагогическом образовании, учитывающие поликомпетентный характер профессиональной и научно-исследовательской деятельности субъектов. Это, прежде всего, работы, посвященные: 1) различным подходам, в том числе, антропологическому, акмеологическому, синергетическому, информационному, интегративному и системному (С.И. Змеев, Т.С. Марченко, А.Я. Данилюк, И.Ю. Дик, И.Д. Зверев, Т.А. Ильина, Е.Н. Князева, В.А. Мищенко и др.) 2) психологическим аспектом процесса обучения (А.Г. Асмолов, Г.А. Балл, Э.Е. Бехтель, П.Я. Гальперин, В.А. Ганзен, К. Дункер, В.П. Зинченко, А.В. Запарожец, А.Р. Лурия, В.Н. Софьина и др.); 3) построению моделей обучения (И.А. Иванов, А.О. Карпов, В.С. Меськов, А.А. Мамченко, В.А. Тестов, Д.Б. Юдин и др.); 4) формированию профессиональных компетенций в математическом образовании (М.А. Гаврилова, В.К. Загвоздкин, М.Л. Зуева и др.).

В этой работе мы исследуем психологический аспект процесса формирования ключевых компетенций, заявленных в ФГОС ВПО на основе комплексного подхода к профессиональной подготовке бакалавров математического профиля педагогического образования [6].

Комплексный подход рассматривается как обобщение интегративного подхода и представляется дуальной парой «процесс-система» или «интеграция-комплексификация». В такой паре первый компонент соответствует внешней форме деятельности, а второй внутренний, тем самым, образование (обучение) определяется и как процесс, и как система. Под профессиональной деятельностью бакалавров математического профиля понимается обучение математике, ориентированное на развитие общекультурных и профессиональных компетенций. Мы считаем, что когнитивная деятельность имеет триадическую структуру «субъект-язык-объект» или «субъект-знание-среда». Психологиче-

ской основой комплексного подхода является комплексное мышление, также имеющее триадическую структуру с компонентами математического, диалектического и «жизнедеятельностного» мышления, а его методология строится на базе выделенных нами принципов единства противоположностей, соответствия, аналогий, детерминизма, симметрии, двойственности, инвариантности и моделирования [6].

Формирование ключевых компетенций выпускников образовательных учреждений проанализируем с позиций комплексного подхода.

По мнению авторов Стратегии модернизации образования для осуществления компетентностного подхода в образовании необходимо решение, в частности, следующих задач:

- *анализ соотношения компетентностного и традиционного подходов в российском образовании;*
- *разработка и уточнение понятий ключевых компетенций и рекомендаций по их освоению на разных ступенях школы и на разном предметном материале;*
- *интерпретация существующего содержания общего образования в деятельностной форме и в системе координат, задаваемых ключевыми компетенциями;*
- *интерпретация ключевых компетенций в деятельностной форме, что соответствует ориентации на их практическое использование учащимися;*
- *разработка технологий на основе компетентностного подхода.*

Мы полагаем, что формирование ключевых компетенций будет способствовать разработке новой модели обучения конкретной предметной области и выработке соответствующей стратегии для повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием, адекватных потребностям современного общества и производства, обладающих необходимыми профессионально важными



знаниями и умениями, способных самостоятельно и быстро адаптироваться в непрерывно меняющейся информационной и технологической среде.

Постоянно ускоряющиеся темпы инновационного развития требуют от специалистов высокого уровня профессиональной компетентности и способности к быстрому качественному обучению, к освоению новых технологий, профессионализма в деятельности, умения работать в команде разнопрофильных специалистов. Если компетентностный подход непосредственно не привязан к профессиональной модели деятельности, к базовым ее компонентам, составляющее ядро предметной области, то он малоэффективен в профессиональной деятельности субъекта. Основой этой связи взаимопроникновения общего и профессионального образования выступает множество ключевых компетенций.

Введенное еще в 70-х годах XX в. Д. Мертенсом [2] понятие «ключевые компетенции» (или «ключевые квалификации»), по его мнению, включает в себя наряду с концептуальным мышлением, логическими умозаключениями и аналитическими технологиями такие учебные предметы, как теория игр, техника сетевого планирования и расчет вероятностей. Но в этой системе не учитывались эмоциональные, социальные и коммуникативные квалификации. Естественно, добавление к базовым ключевым компетенциям и психологических компетенций существенно усложняет структуру образовательной деятельности как системы. Именно в таком виде она и проявляется в комплексном подходе актуализацией функций операциональных алгебраических структур на основе теории четких и нечетких множеств, геометрических структур в виде графовых процедур и решеток в виде комплексных структур, представляющие как результат комплексного мышления, в котором, как мы полагаем, выделяются онтологические, гносеологические, логические и психологические структуры. Первые три структуры, соответствующие вершинам «треугольника комплексного мышления», отвечают за субъектом деятельности базовых компетенций, а четвертые, соответствующие барицентру треугольника, - психологических компетенций [6].

Оценка и выбор ключевых компетенций с психологической точки зрения обычно проводится в зависимости от способностей мышления субъекта к взаимодействиям и взаимосвязям в процессе когнитивной или иной деятельности. (Любая деятельность рассматривается и как система, и как процесс: система определенных действий и процесс целеполагания или достижения поставленной цели). Это такие способности как, например, коммуникативные, креативные, способности к аналитическому, логическому, абстрактному мышлению, к самостоятельному обучению, готовности учиться, добиваться успехов и самостоятельно принимать решения, а также способности к критике и самокритике. В социальной среде индивид принимает статус личности и при этом он приобретает личностные и социальные компетенции, которые являются общими для любого человека. А характерной чертой общей компетентностно ориентированной дидактики можно считать тенденцию к взаимпроникновению общего и профессионального образования. Очевидно, как общее, так и профессиональное образование должны быть нацелены на общее развитие личности, на обеспечение ее участия в жизни общества и развитие способности найти себя в сфере занятости. Эти три составляющие образования, соответствующие трем компонентам когнитивного комплекса «субъект – среда – знание», нельзя рассматривать отдельно друг от друга, о каком бы виде учебного заведения ни шла речь. По мнению многих педагогов, психологов, философов, исследующих образовательный процесс, такими компетентностями являются: *интеллигентное знание; знание, применимое на практике; умение учиться; методически-инструментальные ключевые компетентности: социальные компетентности; ценностные ориентации [2].*

Ключевые компетенции, определяемые концептуальным логическим мышлением, свойственным математическому мышлению, аналитическими технологиями, свойственными диалектическому мышлению, социально-коммуникативными квалификациями, свойственными жизнедеятельностному мышлению, в ком-



плексном подходе играют основополагающую роль в формировании профессиональной компетентности будущего учителя математики.

Исходя из реалий развития современного общества, проявляющихся интегративных тенденций в образовательных системах, и с учетом указанных основных компетентностей, характеристики целей образования должны сопровождаться описанием различных учебных процессов и условий, способствующих их достижению.

В освоении интеллигентного знания в субъект-объектной когнитивной деятельности роль первого более значима и при этом не ущемляется самостоятельность второго, если он владеет необходимой для этого учебной компетентностью. Эффективность взаимодействия участников образовательного процесса напрямую связана с интеллигентностью личности субъекта (педагога). Модель педагога - интеллигента представляется в виде комплекса, обладающего такими ключевыми компонентами качества личности как: личностно-мотивационного, когнитивного, эмоционально-коммуникативного, рефлексивного и деятельностного. Применять знания и компетентности на практике означает выделить из системы базового знания актуально необходимые элементы, приспособить их к требованиям конкретной ситуации, принять во внимание ситуативный контекст и сделать на этой основе набросок схемы действия, сообразной ситуации. Важнейшим условием успеха при этом является вариативность контекстов учения, мышления и действия. В математическом образовании это означает, что на основе полученных знаний нужно уметь: построить математическую модель решения конкретной задачи, имеющей важное практическое значение; анализировать эту модель с точки зрения ее возможных обобщений на другие предметные области; дать количественную и качественную оценку полученного решения на различных изоморфных моделях.

Освоение содержательного знания и освоение применения знания в различных контекстах - две стороны одной медали, но они требуют разных методов обучения.

Построение различных моделей представления и получения знаний, в первую очередь, связано со знанием различных естественных языков, их грамматик и знаково-символической формализации, а также умением различными средствами закодировать, сохранять и передавать информацию. Другими словами, в таком процессе естественный язык вбирает в себя систему математических обозначений, частью специфических, частью построенных с помощью материальных средств самого языка, т.е. происходит стремление к геометрическому представлению численных соотношений и к буквенному обозначению геометрических. В работе с геометрической моделью математические операции отделяются от прочих операций с предметом и в дальнейшем интериоризируются в структуре значения, закрепляемого в сознании с помощью языковых средств. Тем самым наблюдается имплицитное структурное единство языков, математики и средств информации. Именно поэтому в последнее время в качестве самых важных ключевых компетенций указывается владение различными языками, общими математическими знаниями и мультимедийными средствами.

Следует отметить, что решающим фактором, обеспечивающим эффективность любой деятельности, является усиление профессионализации обучения и в особенности повышения уровня квалификации субъектов когнитивной деятельности, т.е. преподавателей, являющихся основой качественной реформы профессионального образования, а фундаментом профессиональной компетентности педагога была и остается его предметная, научная подготовка.

Рассматривая компетентность как системную характеристику личности, отражающую результат образования и качества подготовки специалистов, в образовательной деятельности важную роль играет профессиональная компетентность, ориентированная на конечный результат подготовки выпускника вуза. Она формируется и проявляется в процессе решения различных задач. Наиболее эффективными являются задачи, способствующие овладению профессиональными моделями деятельности и базирующиеся на основных дидактических принципах обучения, развивающих познавательную активность, оперативное



мышление, профессионально важные качества студентов и специалистов. Актуализация профессиональной компетентности особенно эффективна в комплексном подходе обучения математике, где психологическая составляющая структуры комплексного мышления играет ключевую роль в синтезирующих и конвергирующих процессах, если при этом учесть, что она как системная характеристика личности имеет сложную структуру.

Таким образом, профессиональная компетентность интегрирует психологические свойства личности, мотивы, способности, знания, умения, деловые и личностные качества и является ведущим показателем результата профессионального образования. Уровень развития профессиональной компетентности зависит от поставленной цели деятельности на различных ступенях обучения (бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры) и степени учета взаимосвязи и взаимообусловленности всех компонентов ее структуры.

Библиографический список

1. Гаврилова М.А. Формирование профессиональной компетентности учителя математики [Текст] / М.А. Гаврилова // Монография. - Пенза: ПГПУ, -2008. -360 с.
2. Загвоздкин В.К. Проблемы ключевых компетентностей в зарубежных исследованиях [Текст] / В.К. Загвоздкин // Вопросы образования -2009. - №4. -С. 257-271
3. Зуева М.Л. Эффективность использования проблемного подхода для формирования ключевых компетенций [Текст] / М.Л. Зуева // Ярославский пед. вестник - 2007. - №2(51). -С. 36-47
4. Софьина В.Н. Психолого-акмеологические основы формирования профессиональной компетентности специалистов в системе учебно-научно-производственной интеграции: автореф. дис... д-ра пс. н. - СПб., 2007. – 47с.
5. Хуторский А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторский // Народное образование. - 2003. – №2. –С. 23-33
6. Ярахмедов Г.А. Комплексный подход к математическому образованию в педагогическом вузе: теория и методология: [Текст] / Г.А. Ярахмедов // Монография - Махачкала, - 2013. - 340 с.

Bibliography

1. Gavrilova M.A. Formation of professional competence of teachers of mathematics [Text] / M.A. Gavrilova // Monograph. -Penza: PGPU, -2008. -360 с.
2. Zagvozdkin V.K. Problems of key competences in foreign studies [Text] / V.K. Zagvozdkin // Problems of Education. -2009. - № 4. -С. 257-271
3. Zuev M.L. Efficiency of use of problem-based approach for the formation of key competences [Text] / M.L. Zuev // Yaroslavl ped. Gazette. - 2007. - № 2 (51). -С. 36-47
4. Sofina V.N. Psycho-Akmeologicheskyy basis for the formation of professional competence of specialists in the system training, research and production integration: Author. dis ... Dr. psychol. Sciences - St. Pet., 2007.- 47с

5. Khutorskaya AV Key competence as a component of personality oriented educational paradigm [Text]/A. Khutorskaya // Education. - 2003. - № 2. -С. 23-33
6. Yarahmedov G.A. Integrated approach to mathematical education in pedagogical high school: Theory and Methodology: [Text] / G.A. Yarahmedov // Monograph - Makhachkala, -2013. - 340

**ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ**

УДК 811.161.1'373
ББК Ш141.2-3 + Ш103

Гашева Людмила Петровна

доктор филологических наук,
профессор

кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск

Хакимова Елена Мухамедовна

кандидат филологических наук,
доцент

кафедра массовой коммуникации
Южно-Уральский государственный университет
г. Челябинск

Gasheva Lyudmila Petrovna

Doctor of Philology,
Professor

Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Khakimova Elena Mukhamedovna

Candidate of Philology,
Assistant Professor

Department of Mass Communication
South Ural State University
Chelyabinsk

khakimova-elena@yandex.ru

**Кавычки в современных русскоязычных текстах массовой коммуникации:
ортологический аспект**

**Inverted Commas in Modern Russian Mass Communication Texts:
Orthological Aspect**

Статья посвящена изучению ненормативного употребления кавычек в современной российской прессе и интернет-публикациях. Результаты исследования свидетельствуют о том, что носители языка допускают ошибки при использовании кавычек как знака осознанного отступления от языкового стандарта, а также при оформлении условных наименований (названия произведений, медицинских препаратов, технических изделий и т. п.). Особое внимание уделяется определению причин динамических процессов в рассматриваемых звеньях пунктуационной системы.

Incorrect use of inverted commas in modern Russian printed and Internet texts are under consideration in this article. Results of research reveal, that communicants can

make mistakes when they use inverted commas as sign of deliberate violation of language standard and mark conventional names (names of texts, names of medicinal products, names of technical products etc.). Special attention is given to identifying the causes of dynamic processes in these elements of punctuation system.

Ключевые слова: ортология, пунктуация, пунктуационное правило, пунктуационная ошибка, кавычки.

Key words: orthology, punctuation, punctuation rule, punctuation mistake, inverted commas.

Кавычки относятся к числу знаков препинания, выполняющих ряд семиологических функций: выделительную, предупредительную, модальную и метаязыковую [5]. Отмеченная многофункциональность создаёт определённые трудности для носителей языка. Исследователи отмечают, что использование данного знака препинания в ряде случаев требует от пишущих определённой лингвистической подготовки и развитого языкового чутья. Если авторы не обладают указанными качествами, в их текстах появляются пунктуационные нарушения. Цель нашей статьи состоит в изучении ненормативного употребления кавычек в современных русскоязычных текстах массовой коммуникации. В ходе исследования использовался метод объяснительного описания, опирающийся на структурно-семантический анализ компонентов, выделенных посредством кавычек. Эмпирическую базу составили: 1) публикации в российских изданиях «Аргументы и факты», «Вечерний Челябинск», «Комсомольская правда»; 2) тексты, подготовленные студентами Южно-Уральского государственного университета для корпоративного издания кафедры массовой коммуникации «PR-брейк»; 3) сообщения, размещённые на сайтах Южно-Уральского государственного университета в 2006–2011 гг.

Пунктуационные девиации, выявленные в ходе анализа указанного материала, можно разделить на две группы.

1. Ошибки при использовании кавычек как знака осознанного отступления от языкового стандарта. Кодификаторы рекомендуют выделять слова в необычных, условных, иронических употреблениях. Кавычки позволяют эксплицитно обозначить важную авторскую интенцию: пишущий ощущает нестандартность номинации и хочет предупредить об этом партнёра по коммуникации.



Данный знак совершенно необходим, когда его отсутствие изменяет смысл высказывания: *Мошенники через CNN «убили» Джонни Деппа* (Комсомольская правда. 2010. 27 января). Здесь глагол *убили* заключён в кавычки вполне правильно, поскольку в публикации речь идёт о размещении на сайте CNN ложной информации о смерти артиста. Оправданно появление знака препинания и в том случае, если автор выходит за границы регулярных ассоциаций: *«Мокрые» старты* (Аргументы и факты. 2010. 10–16 марта); приведённое словосочетание выполняет функцию перифраза, обозначающего соревнования пловцов.

Однако если актуализированное значение слова стало общеупотребительным и нашло отражение в словарях, исходный образ утрачен, а использование кавычек на содержании сообщения, в сущности, не отражается, то знак, по нашему мнению, является избыточным: **У него есть свой «ответ» на то, что происходит с нашим обществом* (<http://do.gendocs.ru/docs/index-149630.html?page=43>). В данном высказывании выделена лексема, многозначность которой кодифицирована. Так, в словаре С.И. Ожегова указывается, что *ответ* – это «отклик на что-н., действие, выражающее отношение к чему-н. *Наши успехи – лучший о. клеветникам*» [3, с. 598]. Примечательно, что в приведённом примере кавычки отсутствуют.

Ещё более очевидно нарушение пунктуационной нормы в тех случаях, когда автор выделяет кавычками однозначное в литературном языке слово, хотя употребляет его в полном соответствии с лексическим стандартом: **Другим патологическим заболеванием является зоб (несколько разновидностей: коллоидный, эндемический), «возникающий» из-за недостатка йодосодержащих веществ* (Аргументы и факты. 2010. 24 февраля – 2 марта). Причастие *возникающий* является неспрягаемой формой глагола *возникать* – ‘начинаться, образовываться, зарождаться’ [3, с. 115]. Слово регулярно употребляется в современных текстах, никаких семантический сдвигов при его использовании в приведённом предложении не наблюдается, стилистическая окраска лексем впол-

не соответствует контексту, следовательно, оснований для выделения рассматриваемой языковой единицы кавычками нет.

2. Нарушения при употреблении условных наименований, к числу которых относятся:

1) названия произведений. Для нормативной постановки кавычек носителю языка важно учитывать ряд моментов.

- Произведения, названия которых подлежат выделению, бывают не только литературными (роман «*Война и мир*»), но и музыкальными (опера «*Хованщина*»), живописными (картина «*Чёрный квадрат*»), научными (монография «*Антиномии русской орфографии*») и др. Осваивая филологические дисциплины в рамках школьного курса, носители языка привыкают заключать в кавычки названия литературных текстов, но иногда пропускают этот знак препинания, если содержание речи связано с произведениями из других сфер человеческой деятельности: **Тема работы: _Формирование инновационной модели подготовки журналистов в контексте становления конвергентных СМИ (гуманитарный и технологический аспекты)_* (<http://do.gendocs.ru/docs/index-149630.html?page=63>).

- Кавычки не должны употребляться, если название произведения выполняет функцию заголовка. Так, неправомерно заключено в кавычки название рекламного сообщения *«*Прогрессивное лечение новообразований*» (Аргументы и факты. 2010. 24 февраля – 2 марта). Подобные употребления следует отличать от цитат и квазичитат, предполагающих постановку кавычек. Так, в качестве названия публикации о Булгакове используется фраза из его письма к В. Вересаеву «*Поставить точку, выстрелив в себя*» (Аргументы и факты. 2010. 10–16 марта); заключение процитированного фрагмента в кавычки соответствует норме. Вполне предсказуема постановка данного знака в заголовках материалов, размещённых в рубрике «Прямая речь»: «*Я не считаю верность важной для семьи*» (Комсомольская правда. 2010. 27 января); ср. с репликой Анджелины Джоли в тексте: *Я не считаю супружескую верность столь важ-*



ной в супружеских отношениях. В приведённых примерах кавычки являются знаком чужой речи, пунктуационным средством выражения категории персональности, поэтому их использование функционально обоснованно;

2) названия организаций, предприятий, учреждений, СМИ и т. д. В словарях и справочниках указывается, что соответствующие языковые единицы следует заключать в кавычки: *политическое движение «Женщины России», концерт «Газпром», трест «Трансэнергомонтэж», телерадиокомпания «Останкино»* и др. [2, с. 31; 4, с. 291]. Список объектов, наименования которых оформляются в соответствии с данным правилом, не закрыт. По нашему мнению, это предписание должно распространяться и на обозначения реалий, связанных с общественными мероприятиями: **Путем тайного голосования был выбран обладатель приза зрительских симпатий, а организаторами были определены специальные номинации: _медиаобраз_, _медиастиль_, _медиадрайв_, _медиаобаяние_, _медиапрофи_* (<http://do.gendocs.ru/docs/index-149630.html?page=75>).

Примечательно, что сочетания, включающие кавычки, состоят из родового термина и собственного имени, причём второй компонент, имеющий форму именительного падежа, примыкает к первому. Кодификаторы отличают такие названия от тех наименований, которые «не имеют условного характера, например: *Российский государственный гуманитарный университет, Московский театр кукол, Институт языкознания Российской академии наук*» [4, с. 291]. Для второй группы употребление кавычек не предусмотрено.

Как показывают наши наблюдения, значимая для специалистов дифференциация носителями языка в ряде случаев не учитывается, и это обусловлено объективной сложностью лингвистической задачи. Для принятия правильного решения необходимо прежде всего определить способ синтаксической связи между компонентами наименований. Данная операция позволяет выявить важные, но не всегда очевидные структурные характеристики рассматриваемых сочетаний. Например, в предложениях **Традиция проведения мероприятия ро-*

дидась на *«Радио ЮУрГУ»* в 2009 году (<http://do.gendocs.ru/docs/index-149630.html?page=69>) и **В качестве основных задач создатели «Радио Элевейт» называют, с одной стороны, освещение университетской жизни, а с другой, создание хорошего настроения* (<http://do.gendocs.ru/docs/index-149630.html?page=36>) кавычками выделены единицы, организованные по разным синтаксическим моделям. *Радио ЮУрГУ* – это сокращённый вариант полной номинации *Радио Южно-Уральского государственного университета*, в которой главный компонент управляет зависимым. Перед нами безусловное наименование, поэтому использование кавычек при его употреблении ненормативно. Допущена ошибка и во втором предложении, но это нарушение другого рода: в кавычки следует заключить только условный компонент *Элевейт*, прилегающий к предшествующей лексеме;

3) названия технических изделий, медицинских препаратов и аппаратов, продовольственных товаров и т. д. В справочниках по пунктуации указывается, что данные единицы, если они не являются общеупотребительными наименованиями, следует заключать в кавычки. Это предписание нарушено при постановке знаков препинания в предложении **Спрей _Эуфорбиум композитум_ – наиболее эффективный гомеопатический спрей от насморка* (Аргументы и факты. 2010. 10–16 марта).

Нередко торговые названия создаются на базе свободных сочетаний. Авторы рекламных сообщений стремятся использовать формальное совпадение собственного и нарицательного имени в качестве средства языковой игры, однако такие попытки не всегда бывают удачными. В качестве примера приведём публикацию «Глазной мёд «Ясный взгляд» с маточным молочком» (Вечерний Челябинск. 2010. 26 февраля). Употребление кавычек и прописной буквы является знаком того, что речь идёт о товаре определённой торговой марки. Актуализация данного значения, вполне уместная в приведённом заголовке, придаёт двусмысленность высказыванию **Специалисты ООО РНПЦ «Башкирский мёд» предлагают вам этот уникальный продукт, использование которого поможет*



сохранить «Ясный взгляд» на многие годы. Поскольку возникшие ассоциации едва ли соответствуют интенциям адресанта, признать нормативным использованный пунктуационный вариант нельзя. Ошибки такого типа свидетельствуют о том, что дифференциация собственных и нарицательных имен иногда представляет собой непростую для носителей языка аналитическую операцию.

Граница между указанными группами единиц характеризуется принципиальной пластичностью: собственные имена становятся нарицательными и наоборот. Ортология требует, чтобы этот процесс сопровождался пунктуационными колебаниями: названия товаров, вошедших вследствие многолетнего употребления в широкий обиход, кавычками выделяться не должны. Употребление знака препинания, таким образом, связано с категорией «непривычное», тогда как его отсутствие соотносится с «привычным». Следуя данной логике, необходимо внести изменения в пунктуационное оформление предложения: **Одним из самых запомнившихся мне памятников был посвящён Трабанту, знаменитой ГДРовской малолитражке, о которой было сложено масса анекдотов, как и о нашем запорожце, этой машине даже удалось попасть в книгу рекордов Гинесса, но это другая история* (PR-брейк. 2011. Декабрь). Без кавычек здесь может употребляться только лексема *запорожец*, но не слово *Трабант*, поскольку последнее неизвестно российской аудитории. Примечательно, что, судя по пояснению, автор осознаёт экзотичность использованного языкового средства, хотя и не маркирует его пунктуационно.

Отступлением от пунктуационного стандарта при употреблении условных наименований является, на наш взгляд, пропуск одного из графических элементов парного пунктуационного знака. Элиминация происходит на стыке внешних и внутренних кавычек: **Праздничный телемарафон «ЮУрГУ-ТВ» для вас!»* *прошел в актовом зале университета* (<http://do.gendocs.ru/docs/index-149630.html?page=34>). В данном предложении использованы наименования телевизионной передачи и средства массовой информации. В соответствии с правилом каждая из этих единиц должна заключаться в кавычки. Мы полагаем, что

при контактном использовании все составляющие знаков препинания целесообразно сохранять. При этом принципиальным условием нормативного употребления является обращение к разным графическим вариантам кавычек – «ёлочкам» и «лапкам»: *телемарафон «„ЮУрГУ-ТВ“ для вас!»*.

Следует отметить, что не все филологи считают пропуск одного из элементов на стыке внешних и внутренних кавычек нарушением нормы. Так, авторы справочно-информационного портала «Грамота.ру» указывают, что у пишущих не всегда есть техническая возможность использовать кавычки разного рисунка, и предлагают рассматривать редуцированный пунктуационный вариант как допустимый [1]. Нам же представляется, что отказ от употребления открывающих и закрывающих кавычек в ряде случаев обусловлен не техническими причинами, а стремлением к экономии времени и усилий. Однако пунктуационная редукция снижает степень структурированности письменного высказывания, поэтому в официальной публичной речи, по нашему мнению, предпочтителен полный пунктуационный вариант.

Библиографический список

1. Как правильно употреблять кавычки (часть первая) [Электронный источник]. – URL : <http://www.gramota.ru/spravka/letters/?rub=kav> (дата обращения : 19.11.2013).
2. Лопатин, В. В. Прописная или строчная? Орфографический словарь [Текст] / В. В. Лопатин, И. В. Нечаева, Л. К. Чельцова. – М., 2007. – 512 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М., 2004. – 1200 с.
4. Розенталь, Д. Э. Справочник по русскому языку: правописание, произношение, литературное редактирование [Текст] / Д. Э. Розенталь, Е. В. Джанджакова, Н. П. Кабанова. – М., 2008. – 768 с.
5. Шварцкопф, Б. С. О факультативных случаях употребления кавычек [Текст] / Б. С. Шварцкопф // Нерешенные вопросы русского правописания. – М., 1974. – С. 190–214.

Bibliography

- 1 How to Use Inverted Commas Correctly (the first part) [Electronic resource]. – URL : <http://www.gramota.ru/spravka/letters/?rub=kav> (date of usage : 19.11.2013).
- 2 Lopatin, V. V. Capital or Small? Orthographic Dictionary [Text] / V. V. Lopatin, I. V. Nechaeva, L. K. Cheltsova. – M., 2007. – 512 p.
- 3 Ozhegov, S. I. Dictionary of Russian Language [Text] / S. I. Ozhegov. – M., 2004. – 1200 p.
- 4 Rozental, D. E. Russian Language Reference book: Spelling, Pronunciation, Editing [Text] / D. E. Rozental, T. V. Dzhandzhakova, N. P. Kabanova. – M., 2008. – 768 p.
- 5 Shvartskopf, B. S. About Optional Cases of Use of Inverted Commas [Text] / B. S. Shvartskopf // Unresolved Questions of Russian Spelling – M., 1974. – P. 190–214.



УДК 801.7:811.161.1

ББК 657.07.8

Головина Елена Викторовна

кандидат филологических наук,

преподаватель

кафедра романской филологии и методики преподавания французского языка

Оренбургский государственный университет

г. Оренбург

Golovina Elena Victorovna

Candidate of Philology,

Senior Lecturer

Chair of Romance Philology and Teaching Methods of French

Orenburg State University

Orenburg

Gol114@yandex.ru

Термин «Концепт» как поле интерпретаций

The term “concept” like a field of interpretation

В настоящей статье представлены результаты графосемантического моделирования термина «Концепт», являющегося одним из основных понятий когнитивной лингвистики.

The given article performs the results of the term “concept” graph-semantic modeling. This term is one of the main notions in cognitive linguistics.

Ключевые слова: концепт, когнитивная лингвистика, графосемантическое моделирование.

Key words: concept, cognitive linguistics, graph-semantic modeling.

На современном этапе развития лингвистики сложилось значительное количество определений термина «Концепт», каждый исследователь стремится трактует данный термин по-своему.

Ядром любой концепции является терминологическое определение базовых понятий, центральным из которых для анализируемой предметной области является термин «Концепт», в связи с чем осуществлено моделирование понятийного потенциала данного термина. Материалом выступают 28 определений термина «концепт». Основной метод исследования на данном этапе – метод графосемантического моделирования, представляющий собой «...графическую экспликацию структурных связей между семантическими компонентами одного множества. В качестве такого множества может выступать либо принципиально незамкнутая совокупность данных, либо некоторая целостность, состоящая из конечного набора компонентов. Основное условие, позволяющее ис-

пользовать описываемый метод, – наличие связей между компонентами множества» [2, с. 2]. Метод «позволяет представить набор данных (выборку, целостность) в виде системы, в которой каждый из компонентов имеет четкую иерархическую и топологическую определенность по отношению к другим компонентам и всей системы в целом» [1, с. 62] Данный метод активно применяется в лингвистике и апробирован для моделирования таких терминов, как «филологический анализ текста», «заглавие», «фрейм» [1,3,7]. Также метод графосемантического моделирования применялся для моделирования различных типов концептов [4].

В статье мы разделяем мнение К.И. Белоусова о том, что термин – это просто слово или словосочетание, которое именуется то или иное понятие. Но само понятие не существует изолированно от других, оно всегда выражается через призму других понятий той или иной предметной области. И получается, что, раскрываясь через систему понятий предметной области, наше искомое понятие вступает в некоторую систему отношений. Эта система неустойчива, она развивается, т.к. развивается сама наука. Мы только фиксируем состояние этой системы (ее структуру) в определенный временной срез и говорим, что у этой системы есть определенное состояние и возможности дальнейшего развития. Это и есть понятийный потенциал термина [2, с. 13].

Реализация метода графосемантического моделирования состоит из следующих этапов: отбор материала, проведение компонентного анализа, полевой анализ выделенных компонентов, выявление основных связей между полями в пределах всей выборки определений, графическая репрезентация выявленных связей, интерпретация полученной модели. На первом этапе отбор материала осуществлялся методом сплошной выборки, в результате выбрано 28 определенных термина «Концепт».

На втором этапе моделирования единого понятийного пространства термина «концепт» проведен *компонентный анализ*, состоящий в определении понятийных компонентов принципиально важных для выявления сущностных



черт термина. Например, В.А. Маслова исследуемое нами понятие понимает как *«семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры. Но в то же время – это некий квант знания, отражающий содержание всей человеческой деятельности»* [5, с. 36]. В нем выделены следующие компоненты: *семантическое образование, квант знания, вся человеческая деятельность, носитель определенной этнокультуры, лингвокультурная специфика*. По мнению лингвиста П.В. Чеснокова, концепт – это *«единица мышления, обладающая отдельным целостным содержанием и реально не разлагающееся на более мелкие мысли ...»* [9, с. 173]. В этом определении выделены следующие компоненты: *единица мышления, обладает отдельным целостным содержанием*. М.А. Холодная дает следующее определение концепта: *«познавательная психическая структура, особенности организации которой обеспечивают возможность отражения действительности в единстве разнокачественных аспектов»* [8, с. 87]. В нем выделены следующие компоненты: *познавательная структура, психическая структура, возможность отражения действительности, единство разнокачественных аспектов*.

В определениях выделено 122 компонента. К.И. Белоусов отмечает, что *«... существует два варианта компонентного анализа: анализ по единицам и анализ по элементам. Компонентный анализ осуществлен по единицам в той связи, что последний элемент членения сохраняет качество целого и может выступать объектом анализа»* [1, с. 66]. Полевый анализ проведен по единицам.

На основании смысловой общности выделенные компоненты объединены в понятийные поля. В процессе проведения полевого анализа выделено 13 полей, отражающих основные характеристики термина «Концепт»: *культура, человек, картина мира, знания и умения человека, коллективная составляющая, индивидуальное, терминологическая составляющая концепта, лингвистическая составляющая термина концепт, деятельность человека, содержательный план концепта, элементы, структурность, концептосфера*. Из них только 7

полей преодолели порог статистической значимости (не были приняты к рассмотрению поля, количество компонентов в которых оказалось меньше значения в 9,3 компонентов). Статистические данные свидетельствуют о том, что значимыми являются следующие поля: «культура», «человек», «картина мира», «знания и умения», «коллективное», «терминологическое», «лингвистическая составляющая». Данные поля наиболее востребованы при толковании термина «концепт».

Самым большим полем по числу входящих в его состав смысловых единиц, объединенных единым признаком, является поле «человек» (27 компонентов), которое указывает, что концепт существует в понятии человека и что концепт- это то, посредством чего человек сам входит в культуру. Вторым по частотности полем является «*терминологическая составляющая концепта*» (19 компонентов). Следующее по частотности понятийное поле – «*картина мира*» (18 компонентов), которое указывает на то, что концепты, например, лингвокультурные, являются отражением языковой картины мира. Поле «*коллективная составляющая*» (11 компонентов), показывает, что концепт – это коллективное достояние русской духовной жизни и всего русского, российского общества. Поля «*знания и умения человека*» (15 компонентов) и «*человеческая деятельность*» (6 компонентов), показывают, что концепт непосредственно связан с человеком, с его деятельностью, примером служит определение В.А. Масловой: «Концепты – это ментальные сущности, которые имеют имя в языке и отражают культурно-национальные представления человека о мире». Термин «Концепт» непосредственно связан с полем «*культура*» (11 компонентов), так как является основной ячейкой культуры и базируется в ментальном мире человека.

Следующий этап моделирования понятийного потенциала термина «Концепт» предполагает определение количества связей между выявленными полями и силы этих связей. Для достижения данной цели определено общее количе-



ство взаимодействий, которое образует каждое поле с другими полями в рамках понятийного пространства каждого определения термина «концепт».

Полагается, что, если два компонента выделяются при анализе одного и того же определения, то они становятся связанными между собой через отнесение их к одному определению, соответствующим образом можно сделать вывод о связи между полями, в которые входят указанные компоненты.

Например, понятийное пространство определения Г.Г. Слышкина: «Концепт-единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, т.к. он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке» соотносит следующие поля: «терминологическое» (компонент *единица*), «коллективная составляющая» (компонент *связывает воедино*), «лингвистическая составляющая» (компонент *научные изыскания*), «культура» (компонент *область культуры*), «человек» (компонент *сознание*), «человек» (компонент *язык*) [6, с. 10].

Таким образом выявлены все взаимосвязи между полями в рамках каждого определения и выявлена сила связи между полями.

Одинаковые связи одного поля истолковываются как одна и та же связь, но с частотным употреблением в определении. Поэтому суммированное значение одинаковых связей становится показателем силы каждой связи каждого поля.

Графосемантическая модель термина «концепт» представлена на рисунке 1:

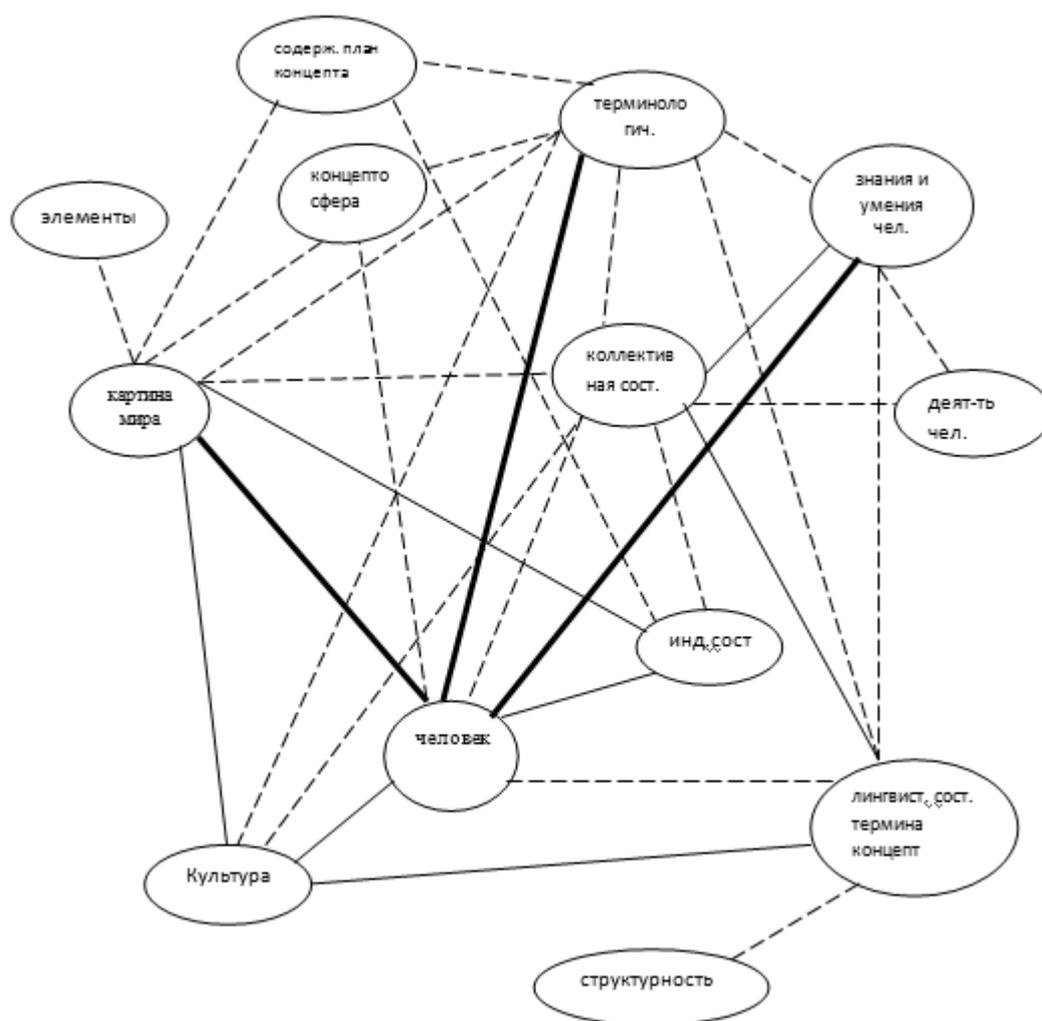


Рисунок 1 - Графосемантическая модель термина «концепт»

После выявления количества связей каждого поля с другими полями в рамках всей выборки контекстов, производится графосемантическое моделирование, которое состоит из ряда операций:

- 1) необходимо расположить компоненты на графической плоскости;
- 2) определить из всего набора обнаруженных связей значимые (главным образом, учитывая статистические закономерности);
- 3) с помощью соединительных стрелок отметить наличие установленных связей между компонентами.

Чем толще линия, тем больше связей обнаруживает один компонент с другим, тем более вероятна зависимость появления одного компонента в связи с наличием другого. Пунктирными линиями отмечены слабые связи между



компонентами, сила которых выше суммы среднего показателя и среднеквадратичного; тонкими линиями – связи, сила которых превышает сумму среднего показателя и двух среднеквадратичных; жирными линиями – сильные связи, сила которых превышает сумму среднего показателя и трех среднеквадратичных.

На основе полученных данных о взаимосвязи между полями делаем вывод, что ядром модели (поля, образующие наибольшее количество связей) являются поля: «человек» (8), «терминологическая составляющая концепта» (8), «картина мира» (8), «знания и умения человека» (5). Поле «человек» образует большое количество смысловых связей с полем «картина мира». Вполне объяснима связь поля «картина мира» и поля «знания и умения человека», так как под картиной мира в самом общем виде предлагается понимать упорядоченную совокупность знаний о действительности, сформировавшуюся в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании.

Так же существенна связь между полями «человек» и «терминологическая составляющая концепта», «культура» и «человек». Чрезвычайно важную роль в жизнедеятельности людей, в существовании и развитии общества играет культура. Иначе говоря, культура – это совокупность всех достижений общества в материальной и духовной жизни. Все компоненты поля «терминологическая составляющая концепта» (базис, символ, понятие, образ, конструкт и т.д.), непосредственно связаны с человеком, поскольку они являются результатом его мыслительной деятельности.

Тупиковыми (образующими только 1 связь) полями являются: «элементы», «структурность», так как они находятся на периферии исследовательского интереса. Авторы определений редко обращаются к данным категориям. Например, поле «элементы» включает в себя следующие компоненты: «прототипический элемент», «гештальный элемент», «фреймовый элемент», «сценарный элемент» и «совокупность понятийных элементов». Пример иллюстрирует, что

поле «элементы» включает в себя незначительное количество компонентов и вследствие этого образует небольшое число связей.

На основании предложенной модели можно сделать вывод о том что, термин «Концепт» не имеет однозначного толкования. Проблеме сущности и природы концепта посвящено большое количество работ. Понятие «Концепт» занимает центральное место в когнитивной лингвистике, лингвокультурологии и ряде других лингвистических направлений. На современном этапе развития лингвистики данный термин активно разрабатывается в связи с повышением интереса к природе мыслительной деятельности человека. Важнейшими категориями, характеризующими термин «Концепт», являются: «человек», «картина мира», «коллективная составляющая», так как концепт- это сгусток культуры в сознании человека. Так же под концептом многие ученые понимают «ментальные ресурсы нашего сознания», «ментальную репрезентацию», «единицу коллективного знания», «основную ячейку культуры».

Метод графосемантического моделирования выполняет три основные функции. Во-первых, это гносеологическая функция, т.е. термин «концепт» представлен через другие категории. Во-вторых, это аксиологическая функция (оценка проводимых исследований и их актуальность), полученная модель дает новое понимание концепта. В-третьих, это прогностическая функция, т.е. функция позволяющая выявить перспективные направления в вопросах изучения концепта. Метод графосемантического моделирования позволяет рассмотреть концепт как целостную систему.

Библиографический список

1. Белоусов, К.И. Моделирование понятийного потенциала термина заглавие / К.И. Белоусов, Н.Л. Зелянская // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – Пенза, 2008. - № 4. – С. 62 - 72.
2. Белоусов, К.И. Филологические модели: теоретические и прикладные аспекты филологических исследований / К.И. Белоусов, Н.Л. Зелянская. - М. : Lambert Academic Publishing, 2011. - 227 с.
3. Головина, Е.В. Моделирование единого понятийного пространства концепта «анализ текста» / Е.В. Головина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. - № 1. – С. 249-259.



4. Головина, Е.В. Графосемантическое моделирование концепта «Мода» на материале романа Э.Золя «Дамское счастье» / Е.В. Головина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. - № 9. – С. 201-211.
5. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика / В. А. Маслова. - Минск : ТетраСистемс, 2004. - 255 с.
6. Слышкин, Г.Г. Прецедентный текст: структура концепта и способы апелляции к нему / Г.Г. Слышкин. - Саратов: Сарат. ун-т, 2000. - С. 178-186.
7. Стренева, Н.В. Пространство студенческой парты и тексты-граффити / Н.В. Стренева // Вестник Челябинского университета. Филология. Искусствоведение. Выпуск 25. – 2008. - № 25 (127). – С. 137- 142.
8. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. / М.А. Холодная. - СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
9. Чесноков, П. В. Основные единицы языка и мышления / П.В. Чесноков. - Ростов-на-Дону: Ростовское книжное изд., 1967. – 256 с.

Bibliography

1. Belousov, K. I. The conceptual potential modeling of the term title / K.I. Belousov, N.L. Zelyanskaya // Izvestiya vysshich uchebnych zavedenii. Povolzhskiy region. Liberal arts. – 2008, №4.—p. 62-72.
2. Belousov, K. I. Philological models: theoretical and applied aspects of philological researches / K.I. Belousov, N.L. Zelyanskaya. - M. : Lambert Academic Publishing, 2011. - 227 p.
3. Golovina E.V. The single conceptual space modeling of the concept “text analysis” / E.V. Golovina // Vestnik of Chelyabinsk state pedagogical university. – 2010. - № 1. – P. 249-259.
4. Golovina E.V. Graph-semantic modeling of the concept “fashion” in the novel “lady’s happiness” by E. Zolya / E.V. Golovina // Vestnik of Chelyabinsk state pedagogical university. 2012. - № 9. – P. 201-211.
5. Maslova V. A. Cognitive linguistics / V.A. Maslova. – Minsk : Tetrasistems, 2004. – 255 p.
6. Slyshkin G. G. precedent-related text: the structure of concept and ways of appeal to it / G. G. Slyshkin. – Saratov: Saratov university, 2000.- P. 178-186.
7. Strenева, N. V. The space of the student desk and graffiti-texts / N.V. Strenева // Vestnik of Chelyabinsk state university. Philology. Study of art. Issue 25. – 2008. - № 25 (127). – P. 137- 142.
8. Kholodnaya, M. A. The psychology of intelligence: the paradox of research. 2d edition / M.A. Kholodnaya. – Spb.: Piter, 2002. – 272 p.
9. Chesnokov, P. V. The main units of language and speech / P.V. Chesnokov. – Rostov-nadony: Rostov book edition, 1967. – 256 p.

УДК 784:398(571.56)

ББК 32.974:85.312(2Рос.Яку)

Ларионова Анна Семеновна

доктор искусствоведения

сектор якутского фольклора

Института гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера
Сибирского отделения Российской академии наук

г.Якутск

Larionova Anna Semenovna

Doctor of Art

Sector of Yakut folklore

Institute of Humanities and Problems of Minorities of the North Siberian Branch of the
Russian Academy of Science

Yakutsk

Проблемы архивации образцов якутского музыкального фольклора

Problems archiving of samples of the Yakut musical folklore

В статье ставится проблема оцифровки аудиозаписей традиционной музыки народа саха. Для архивации аудиозаписей якутского музыкального фольклора необходимо классифицировать не только напевы, но и инструментальную музыку. Для проведения подобной работы требуются исследование стилей и жанров якутской фольклорной музыки и их нотные расшифровки, сделанные на современном уровне.

The article put the digitization's problem of recordings in traditional music of the Sakha people. To archive recordings of the Yakut musical folklore should be classified not only songs, but also to instrumental music. To perform such an operation requires a study of styles and genres of the Yakut folklore music and their music interpretations made on the modern level.

Ключевые слова: архивация, музыка, песня, фольклор, нотные расшифровки, стиль, жанр, классификация.

Key words: archiving, music, song, folklore, music interpretations, style, genre classification.

Архивация – это самостоятельная область знаний, которой занимаются специалисты этой сферы. За всю историю существования Якутского ИЯЛИ СО АН СССР, позже ИГИ АН РС(Я) и ныне ИГИПМНС СО РАН, созданного в 1935 г., исследователями собрано большое количество фольклорного материала, который требует серьезной современной архивации. В связи с этим возникают разнообразные проблемы, особенно в области архивации музыкальных образцов в аудиозаписях, хранящихся в секторе якутского фольклора. Конечно, требует своего продолжения работа по сбору фольклорных материалов традиционной музыки якутов. Сейчас насущной задачей стало перенесение записей,



хранящихся преимущественно на устаревших магнитных лентах, на современные носители, начало которой положено с 2005 г. Это связано с провозглашением ЮНЕСКО якутского героического эпоса *олонхо* Шедевром устного и нематериального культурного наследия человечества. Поэтому оцифровка якутского фольклора с аудиозаписей производится только образцов эпического жанра народа саха. К переводу же на современные носители других жанров фольклора, в том числе музыкальных, еще не приступили.

Важной проблемой является систематика аудиоархива якутского фольклора, соответствующая ее классификация и оформление картотеки. Наиболее сложной задачей при оформлении картотеки является систематика таких музыкальных жанров, как песни и инструментальные наигрыши, так как многие вопросы классификации жанров традиционной музыки якутов вплоть по настоящее время остаются открытыми.

Кроме того, необходимо при систематизации якутской традиционной музыки иметь четкое представление о стилях и жанрах музыкального фольклора народа саха, хотя сейчас в этом отношении даже стили якутского пения еще не до конца изучены. Наиболее исследованной областью являются стили *дьиэрэтии ырыа* (плавная, цветистая песня с гортанными призвуками, именуемыми *кылысахами*) и *дэгэрэн ырыа* (мелодически развитое ритмически четкое пение, подразумевающее широкий диапазон мелодий, в структурном отношении строже *дьиэрэтии ырыа*). Пение в стиле *дьиэрэтии ырыа* достаточно легко поддается определению при прослушивании песни, так как напев открывается традиционным зачином *дьэ буо*. Также несложно классифицировать такие жанры якутской традиционной песенности, как *тойук* и *алгыс*. *Алгысы* как и *тойуки* поются высоким стилем – *дьиэрэтии ырыа*. Бытовые же песни якутов систематизируются по функциональному признаку, например, колыбельные. По содержательному признаку их можно подразделить на шуточные, любовные, песни о природе и т.д. К *дэгэрэн ырыа* примыкают песни со специфическим звукоизвлечением: *тангалай*

ырыата (нёбные песни), *мурунг ырыата* (назальные песни), *хабарҕа ырыата* (горловое пение с хрипом).

Что касается напевов других жанров якутского фольклора, таких как *олонхо*, сказки с поющими разделами, то здесь систематика усложняется. Например, *олонхо* включает в себя все богатство традиционной песенной культуры саха. Песни в *олонхо* играют огромную выразительную и драматургическую роль, постоянно чередуясь со словесным рядом. Г. М. Кривошапка, принимавшая участие в первой в истории грамзаписи *олонхо* «Нюргун Боотур Стремительный» в исполнении Г. Г. Колесова, пишет: «В действительности *олонхо* – это песенное творчество *олонхосута* <...>. Продолжительность полного исполнения *олонхо* “Нюргун Боотур Стремительный” П. А. Ойунского (из среднего расчета 40 стихотворных строк речитатива и 12 строк песни за одну минуту по грамзаписи) составила бы 28 часов 27 минут, причем пение звучит 18 часов 46 минут, речитативы – 9 часов 41 минуту» [3, с. 12]. В данном сказании песенные фрагменты явно преобладают над словесной частью. Песенные разделы *олонхо* подразумевают два основных типа якутского пения: *дьиэрэтии ырыа* и *дэгэрэн ырыа*. В *олонхо*, в отличие от других жанров якутского фольклора, стили пения строго закреплены за каждым героем сказания. В манере *дьиэрэтии ырыа* исполняются песни положительных персонажей *олонхо*, а *дэгэрэн ырыа* пользуются, кроме положительных героев, также трикстеры-слуги.

Если представленные стили и жанры хорошо изучены и при составлении картотеки не представят особой сложности, то проблема возникает при определении стилистики пения героев Нижнего мира, так как в этномузыкознании этот вопрос еще не до конца решен. Так, Г. Г. Алексеева охарактеризовала тип пения представителей Нижнего мира, т.е. отрицательных героев, как пародийное пение [1, с. 79]. А. П. Решетникова, опираясь на тембровое оформление напевов персонажей Нижнего мира, считает, что их стиль пения близок к шаманскому пению *кутуруу* [7, с. 60]. Э. Е. Алексеев предполагает, что песни *абаасы* занимают промежуточное положение между *тойуком* и *дэгэрэн ырыа* [8, с. 53]. Таким образом,



определение стиля пения, характерного для героев Нижнего мира, представляет собой самостоятельную проблему, требующую дальнейшего изучения.

В якутском шаманском пении доминирует стилистика *кутуруу ырыата*. Она представляет собой пение, основанное на возгласных интонациях, изложенных в высокой, напряженной тесситуре с выдержанными длительностями, сменяющимися речитацией в низком регистре. Помимо *кутуруу ырыата*, шаманы поют песни, основанные на интонационном строе народных напевов. Напевы неразрывно входят в шаманское камлание и играют в данном обряде большую роль. Сложным является определение стилистики пения *мэнэрик ырыата*, *тююл ырыата* и другие напевы самоуглубленного пения. Так, Э. Е. Алексеев относит их к камерному пласту *дьиэрэтии ырыа*, Н. Н. Николаева – к третьему самостоятельному стилевому направлению традиционной песенности якутов.

Такой же автономной проблемой является, помимо определения стилистики якутского пения, также и дефиниция жанров якутских народных песен. В целом, деление на жанры, типы, манеры и стили в якутском музыкальном фольклоре достаточно условно. Так, термином *дьиэрэтии ырыа* в якутском музыкознании принято именовать стиль, тип и манеру пения. Иногда применяется и термин *тойуковость*, представляющий собой производное слово от термина *тойук*, который означает песенный жанр. Особенно наглядно размытость дефиниций жанров отражает термин *дэгэрэн ырыа*. Он имеет несколько смыслов. С одной стороны, подразумевается пение, представляющее собой мелодизированный способ свободно-импровизационного поэтического творчества, а с другой – жанр песни, который появился как структурно оформившийся результат развития стиля *дэгэрэн ырыа*. В нем индивидуализированный напев существует с закрепленными, минимально варьируемыми словами. К *дэгэрэн ырыа* относят также песни *дэгэрэн ырыа*, ритмически и динамически передающие быстрый топот коня. Кроме того трактовка музыкальных терминов в этномузыкознании зачастую не совпадает с народной, хотя многие из них имеют один и тот же смысл, например, *тойук*, *алгыс*, *осуохай*, *олонхо*, *чабыргах* обозначают жанр, а *дьиэрэтии ырыа* – стиль, тип и манеру пе-

ния. Таким образом, при архивации музыкальных образцов требуют самостоятельного решения вопросы систематики стилей и жанров якутских фольклорных напевов.

Помимо жанрово-стилевой систематизации записей народного творчества существует также классификация архивных напевов по звукорядной структуре, по метроритмике и типам мелодического рисунка. В якутской народной песне важным выразительным средством является также и тембр. Для составления подобной систематики требуются нотные расшифровки напевов фольклорных образцов. Расшифровок же записей якутского фольклора очень мало. Первые нотные записи якутских традиционных напевов появились в XIX веке в виде единичных записей, не более одной нотной строки, у А. Ф. Миддендорфа [4, с. 808] и В. Л. Серошевского [5, с. 571]. Так, музыкальный фрагмент, приведенный А. Ф. Миддендорфом, отражает мелодию, интонируемую в стиле *дьиэрэтии ырыа*. У В. Л. Серошевского впервые представлена нотная запись напева в манере *дэгэрэн ырыа*. В XX веке уже появляются сборники якутских народных песен А. В. Скрябина [6] и Ф. Г. Корнилова [2]. Наиболее полные публикации *олонхо* с нотографией напевов даются в 60-томной серии «Памятников фольклора народов Сибири и Дальнего Востока» [7; 8]. Так, в 1996 году выходит *олонхо* «Могучий Эр Соготох», в котором представлены 15 нотных расшифровок. Вот собственно и все. Большой массив фольклорных записей еще ждет своего переложения на ноты. Без этих нотаций невозможно проводить систематизацию архивных записей и составить их картотеку.

Помимо проблемы нотации записей фольклора встает вопрос: кто будет весь этот массив расшифровывать? Не каждый профессиональный музыкант с высшим даже теоретическим образованием способен расшифровать фольклорный напев, подобный, например песням стиля *дьиэрэтии ырыа*. В Якутии из достаточно большого числа музыковедов расшифровкой фольклорных напевов народов республики занимаются единицы.



Помимо вышеизложенных проблем, существует вопрос сбора и нотных расшифровок якутских инструментальных наигрышей. Наигрыши на якутских традиционных музыкальных инструментах являются совершенно неизученной областью. Отсутствуют также их записи. Подобные аудиозаписи имеются только в НВК Саха – это исполнение известных якутских хомусистов и наигрыши на *кырыымпе* (якутская скрипка) И. Неустроева–Ырыа Ылдьаа, если они еще сохранились. Эти записи практически недоступны исследователям музыкального фольклора, поэтому традиционная инструментальная музыка до сих пор остается вне поля научных изысканий.

Кроме того музыкальные фольклорные записи имеются в личных архивах, а также в других государственных учреждениях. Известно, что записи, произведенные исследователем фольклора Г. Г. Алексеевой, находятся в секторе якутского фольклора ИГИиПМНС СО РАН. Записи на магнитных носителях Э. Е. Алексева находятся в «Доме Арчы». Большое количество аудиозаписей якутского фольклора находятся также в «Пушкинском доме» в г. Санкт Петербург. Необходимо обратить внимание исследователей и всех заинтересованных лиц на эту проблему. Все поставленные в данной статье вопросы по каталогизации якутской традиционной музыки можно решить, но только тогда, когда у научных исследователей появится возможность работать с этими записями. Думается, что сегодня нужно инициировать создание единой структуры по архивации аудио- и видеозаписей по фольклору якутов, в которой должны храниться фольклорные материалы личных исследователей, государственных, республиканских, муниципальных организаций.

Библиографический список

1. Алексеева, Г.Г. От фольклора до профессиональной музыки: Монография [Текст] / Г.Г. Алексеева. – Якутск : Нац. кн. изд-во «Бичик», 1994. – 160 с.
2. Корнилов, Ф.Г. Сборник якутских песен. Для голоса без сопровождения. – М. : Музгиз, 1936. – 121 с.
3. Кривошапко, Г.М. Музыкальная культура якутского народа: Монография [Текст] / Г.М. Кривошапко. – Якутск : Кн. изд-во, 1982. – 184 с.
4. Миддендорф, А.Ф. Путешествие на север и восток Сибири. Север и Восток Сибири в естественно-историческом отношении. – СПб, 1878, Ч. 2. Отд. 6. – 835 с.

5. Серошевский, В.Л. Якуты. Опыт этнографического исследования. 2-е изд. – М. : Российская политическая энциклопедия, 1993. – 736 с.
6. Скрябин, А.В. Саха ырыаларын ноталара. – М.: Музгиз, 1927. – 28 с.
7. Якутский героический эпос «Кыыс Дэбэлийэ». – Новосибирск : Наука, 1993. – 330 с. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока).
8. Якутский героический эпос «Могучий Эр Соготох». – Новосибирск : Наука, 1996. – 440 с. (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока; Т. 10).

Bibliography

1. Alekseeva, G.G. Ot folklore do professionalnoy muzyki: Monografiya [Tekst] / G.G. Alekseeva. – Yakutsk : Nats. kn. izd-vo «Bichik», 1994. – 160 с.
2. Kornilov, F.G. Sbornik yakutskikh pesen. Dlya golosa bez soprovojdeniya. – М. : Muzgiz, 1936. – 121 с.
3. Krivoshapko, G.M. Muzykalnaya kultura yakutskogo naroda: Monografiya [Tekst] / G.M. Krivoshapko. – Yakutsk : Kn. izd-vo, 1982. – 184 с.
4. Middendorf, A.F. Puteshestvie na sever i vostok Sibiri. Sever i Vostok Sibiri v estestvenno-istoricheskom otnoshenii. – SPb, 1878, Ч. 2. Отд. 6. – 835 с.
5. Seroshevskiy, V.L. Yakuty. Opyt etnograficheskogo issledovaniya. 2-e izd. – М. : Rossiyskaya politicheskaya entsiklopediya, 1993. – 736 с.
6. Skryabin, A.V. Sakha ырыаларын ноталара. – М.: Музгиз, 1927. – 28 с.
7. Yakutskiy geroicheskiy epos «Kyys Debiliyie». – Novosibirsk : Nauka, 1993. – 330 с. (Pamyatniki folklore narodov Sibiri i Dalnego Vostoka).
8. Yakutskiy geroicheskiy epos «Moguchiy Er Sogotokh». – Novosibirsk : Nauka, 1996. – 440 с. (Pamyatniki folklore narodov Sibiri i Dalnego Vostoka).



УДК – 811.512.1'367.625.1
ББК 81.2

Мизиев Ахмат Магометович
кандидат филологических наук
кафедра балкарского языка Института Филологии
Кабардино-Балкарский государственный университет (КБГУ)
г. Нальчик

Miziev Ahmat Magometovich
candidate of philological sciences
Balkar language Chair Institute Of Philology
Kabardino-Balkarian state University
Nalchik
amb_76@mail.ru

**Сложные существительные с подчинительной связью компонентов
в карачаево-балкарском языке**
**Complex nouns with subordinating communication components in the Karachai-
Balkarian language**

В статье рассматриваются сложные существительные, образованные путем лексикализаций словосочетаний, содержащих компонент в грамматической форме в карачаево-балкарском языке. Определены основные типы сложных существительных, их лексико-грамматические отношения между словами словосочетания.

The article considers the complex nouns formed by lexicalization phrases containing component in the grammatical form of the Karachai-Balkarian language. Identifies the main types of compound nouns, their lexical and grammatical relationships between words and phrases.

Ключевые слова: лексикализация; сложные существительные; подчинительная связь; категория принадлежности; изафет; модель; сочетание слов; схема.

Key words: lexicalization; compound nouns; subordinate link; category facilities; izafet; model; the combination of words; the scheme.

К сложным существительным языковеды-тюркологи часто относят составные существительные с опорным компонентом-существительным, наращенным аффиксом категории принадлежности 3-го лица, в качестве первой уточняющей и конкретизирующей основы которых используются основы существительных. Между словами этого типа словосочетаний существует атрибутивная связь. Это означает, что первое слово наступает определителем второго слова комбинации, которое уточняется, конкретизируется с какой-либо стороны. Основные лексико-грамматические отношения между словами словосочетания повторяются в сложных словах.

Материалом исследования послужила толковые словари тюркских языков. А также фактологический материал, извлеченный из художественной литературы, карачаево-балкарских авторов. Использовался метод семантического и грамматического анализа образования сложных слов с подчинительной связью компонентов.

Подобные словосочетания в своем значительном количестве перешли в сложные существительные: *кюз арты* «осень» (*кюз* «осень» + *арты* «конец»), *жаз башы* «весна» (*жаз* «весна» + *башы* «начало»), *суу анасы* (миф.) «водяной» (букв. «мать воды»), *от анасы* (миф.) «бог огня», *къая къызы* «эхо» (букв. «дочь скалы») и др.; *Суу анасы Дамметир, Айтханынгы керти этдир! Адам батды сууунга, Къысха тапдыр ызына!* (фольк.) «Водяной Дамметир, Сделай так, чтобы исполнилось то, что ты обещал! Человек утонул в твоих водах, скорей верни его назад!»; *Жаз башы жабалакъ – кюз арты – къырпакъ* (погов.) «Ранней весной – вешний снег, а поздней осенью – пороша».

Следует отметить, что большинство сложных существительных, имеющих мифологическое происхождение, встречается только в карачаево-балкарском языке в произведениях устного народного творчества и обозначает «предметы и явления, не существующие реально, а лишь созданные фантазией человека, они имеют отношение к религии, народным поверьям, суевериям и т.п.» [1, 28]. Исключение составляют, видимо, существительные *суу анасы* и *юй иеси* «домовой» (букв. «хозяин дома»), которые представлены и во многих других тюркских языках, ср.: алт. *суу ээзи*, башкир. *һуу эйһэ*, киргиз. *суу дөösү*, к.-калп. *суу пери* (ие), кум. *суванасы*, ног. *сув анасы*, тур. *denizrizi* и др. Только в киргизском языке, в отличие от всех других тюркских языков, в качестве второго компонента часто выступает слово *атасы* «отец его (ее)» – *суу атасы* «хранитель вод» (букв. «отец воды»); *Суу атасы Сулайман чылбырдан сүрөп калды* «Хранитель вод (пророк) Соломон взял (коня) за повод и потащил (из воды)».



Употребление указанных двусложных существительных во многих тюркских языках наталкивает некоторых исследователей на мысль о древности описываемого типа словообразования [2, 166], с чем следует согласиться.

Сравнение образования сложных существительных данного типа в тюркских языках показывает, что их в куманской группе значительно меньше, чем в других тюркских группах, а в татарском и башкирском довольно много. На наш взгляд, это объясняется тем, что в куманских языках II тип изафета, предполагающий обязательное оформление второго компонента словосочетания аффиксом третьего лица, применяется довольно редко.

Целый пласт сложных имен существительных, как и в других тюркских языках, образуется от дескрипций, состоящих из существительных и неличных форм глагола. Они имеют несколько разновидностей.

Существительное + причастие. В данной модели существительное сочетается с причастиями на *-ар/-ер, -маз/-мез, -гъан/-ген, -ыучу/-иучю*.

Сочетание существительного с причастием на -ар/-ер. Сложные существительные данного типа обозначают имя деятеля: *бёрюбасар* «волкодав» (*бёрю* «волк» + *басар* – прич. буд. вр. от глагола *бас-* «давить»), *бёрюатар* «человек, способный на большие дела» (*бёрю* «волк» + *атар* – прич. буд. вр. от глагола *ат-* «стрелять»), *кьюшжетер* «быстрый (скакун)» (*кьюш* «орел» + *жетер* – прич. буд. вр. от глагола *жет-* «догонять»), *бёрютутар* «волкодав» (*бёрю* «волк» + *тутар* – прич. буд. вр. от глагола *тут-* «ловить, хватать, держать»), *къансиер* «воспаление почек у животных» (*къан* «кровь» + *сиер* – прич. буд. вр. от глагола *сий-* – «мочиться»), *къылкъыяр* (карач.) «черемша» (*къыл* «конский волос» + *къыяр* – прич. буд. вр. от глагола *къый* – «резать, срезать, сбрить») и др.; *Бёрю атар* (или *тутар*) – *бёркюнден белгили* (погов.) «Того, кто осилит волка, и по шапке видно»; *Жашла Къарашауайны атына: «Ай гяуур кьюшжетер!»* – деп, харх болдула (фольк.) «Парни о лошади Карашауая сказали: «Эх ты, быстрый конь!».

Сочетание существительного с причастием на -маз/-мез. Сложные существительные с этим аффиксом обычно относятся к разговорно-бытовой лексике и в основном характерны только карачаево-балкарскому языку: *кёзкёрмез* «необозримая даль, далекое место» (*кёз* «глаз» + *кёрмез* – прич. буд. вр. отриц. формы от глагола *кёр-* «видеть»), *атайтмаз* – общее название онкологических и других неизлечимых труднолечимых болезней (*ат* «название» + *айтмаз* – прич. буд. вр. отриц. формы от глагола *айт-* «говорить»), *къойбермез* – название детской игры (*къой* «овца» + *бермез* – прич. буд. вр. отриц. формы от глагола *бер-* «давать») и др.; (Асият): *Мен аны (Муратны) тапсам, барын да къоюп, кёзкёрмезге, сууукъ, къарангы дорбунлагъа, жер этегине кетер эдим* - «(Асият): Если бы я нашла его (Мурата), я бы оставила все, ушла бы куда глаза глядят: в холодную, темную пещеру, на край света» (М. Шаваева. Мурат); *Харип ол а (Асхат) атайтмаздан ауругъан хапары барды* - «Бедный он (Асхат) говорят, болен атайтмазом (неизлечимой болезнью)» (Ж. Токъумаев. Сталь не сгибается).

Среди сложных существительных данной модели встречаются и имеющие пренебрежительно-ироническую оценку, например: *кюнтиймез* «кисейная барышня, домоседка» (*кюн* «солнце» + *тиймез* – прич. буд. вр. отриц. формы от глагола *тий-* «всходить (о небесных светилах)»), *ашбермез* «скряга» (*аш* «еда, птица» + *бермез* – прич. буд. вр. отриц. формы от глагола *бер-* «давать»), *къулсуюмез* «крестец (последний позвонок позвоночного столба животных)» (*къул* «раб, слуга» + *суюмез* – прич. буд. вр. отриц. формы от глагола *суй-* «любить»); *Къой союлса, аппа къулсуюмезин, кишиге тежсемей, кеси ашаучу эди* - «Когда резали овцу, дед никому не давал ее крестец, ел сам» (Ж. Токумаев. Кинжал мести); *Эгечибиз Жамий кюнтиймезге ичерге жаланда къайнагъан суу бере эди* - «Наша сестра этой кисейной барышне Жами подавала только кипяченую воду» (Э. Гуртуев. Похвала добродетели).

Существительные некоторых подобных сложных слов стоят в дательном-направительном падеже: *баугъакирмез* «овца семи лет» (*баугъа* «в сарай» +



кирмез – прич. буд. вр. отриц. формы от глаголы *кир-* «входить, заходить»), *кьошхасалмаз* «бересклет бородавчатый» (*кьошха* «в шалаш, шалашу» + *салмаз* – прич. буд. вр. отриц. формы от глагола *сал-* «ставить, класть»), *кьойгъаайланмаз* «старый баран-производитель» (*кьойгъа* «овце» + *айланмаз* – прич. буд. вр. отриц. формы от глагола *айлан-* «быть в течке, случаться (о животных)»): *Ёрежип кеси кьойгъаайланмазгъа ушаса да, сёзю уа таи жарыучу эди* - «Ёрежип, хотя и очень походил на старого барана, слова его были очень колкие» (А. Теппеев. Мост Сийрат); *Мухтар бир кюн отуннга кьошхасалмазланы кьырып келди* - «Однажды Мухтар для дров вырубил бересклет бородавчатый» (Х. Шаваев. Глаза земли).

Некоторые из подобных существительных стали собственными именами и фамилиями: *Жаубермез* (*жау* «масло» + *бермез* – прич. буд. вр. отриц. формы от глагола *бер-* «давать»), *Жаубермезлары* «Жаубермезовы». *Жанёлмез* (*жан* «душа» + *ёлмез* – прич. буд. вр. отриц. формы от глагола *ёл-*«умирать»): *Жаубермезни жангыз токълусунлай* (погов.) «Как единственная ярка Жаубермеза» (о единственном мальчике в семье).

Сочетание существительного с причастием на -гъан/-ген. Большинство сложных существительных, образованных по данной схеме, являются терминами: 1) географическими: *суу айырылгъан* «разветвление реки», *кёзкёрген* «горизонт» (*кёз* «глаз» + *кёрген* – прич. буд. вр. от глагола *кёр-* «видеть»), *суу кьопхан* «наводнение», *къар юзюлген* «лавиная», *жер тепген* «землетрясение», *жыйы келген*, *жер кёчген*, *жер учхан* (карач.) «оползень», *жол айырылгъан* «перепутье, распустье» и др.: *Географиядан окъутхан устаз жер тепгенни юсюнден сейирлик хапар айтханды* (газ. «Заман») «Преподаватель географии рассказал интересные вещи»; *Тюз да жол айырылгъаннга жетгенлей, ат тохтам къалды* - «Как только дошла до распустья, лошадь остановилась» (Э. Гуртуев. Похвала добродетели); 2) термины, связанные с домашним бытом: *баш алгъан* «веретено, наполненное пряжей» (*баш* «голова, верхняя часть чего-л.» + *алгъан* – прич. прош. вр. от глагола *ал-* «братъ»), *суу агъартхан* (карач.) «айран,

разбавленный водой и используемый для утоления жажды» (суу «вода» + агъ-артхан – прич. прош. вр. от глагола агъарт- «обелять, делать белым»), къаяда айланнган – то же, что баш алгъан (къолда «в руке» + айланнган – прич. прош. вр. от глагола айлан- «вращаться») и др.: Урчук бурсам, мычымайын Къолда айланнган тола эди - «Когда я вращала веретено, оно быстро набирало нить» (Б. Гуртуев. Новый талисман); Аминат экибизге да ариу кружкала бла суу агъартхан береди - «Аминат нам обоим дает разбавленный водой айран в красивых кружках» (Д. Кубанов. Старые времена).

Данная модель используется и в образовании топонимов: Къызла кетген «местность, где сорвались (со скалы) девушки» (къызла «девушки» + кетген – прич. прош. вр. от глагола кет- «срываться (со скалы)»), Гатчакъозлагъан «местность, где ошенилась сука» (гатча «сука» + къозлагъан – прич. прош. вр. от глагола къозла- «ошениться»), Гычы ёлген «местность, где издох осел» (Гычы «осел» + ёлген – прич. прош. вр. от глагола ёл-«умирать, подыхать»), Буу ёкюрген «местность, где режут олени» (буу«олень» + ёкюрген – прич. прош. вр. от глагола ёкюр- «мычать, реветь») и др.: Гычы ёлгенде да жюзге жууукъ гебен этгенбиз - «В местности Гычы ёлген мы заготовили около ста копен» (З. Толгуров. Эрирей); Былайланы кырдыгын жараталмай, Къозу ойнагъаннга къайтханбыз - «Нам не понравился травостой этих мест, поэтому мы вернулись в Козуойнаган» (Ж. Токумаев. Кинжал мести).

Сочетание существительного с причастием на -ыучу/-иучю. Некоторые исследователи ставят под сомнение принадлежность образований по этой модели к сложным существительным [3, 53]. По их мнению, такие образования еще не стали сложными словами, но сближаются с ними по своим функциям и поэтому «... нельзя ставить их в один ряд с собственно сложными словами, так как они входят в определенный разряд живых словосочетаний» [4, 53]. Вряд ли является основанием для незачисления образований указанной модели к сложным существительным возможность замены их отдельными словами типа сураталыучу и суратчы «фотограф» [3, 53]. Если руководствоваться этим, то



следует отказать многим сочетаниям в их лексикализации, ср.: *кирит сал-* и *киритле-* «замыкать», *агъач къалауур* и *агъашчы* «лесник, лесничий», *агъач уста* и *агъашчы* «плотник», «столяр», *айып эт-* и *айыпла-* «стыдить», «обвинять», *акъырын бол-* и *акъырынла-* «замедляться (напр.о темпе)» и др. К тому же такая замена (типа *сураталычу* и *суратчы*) в данной модели (сущ. + -ычу/-иучю) возможна только в исключительных случаях, притом литературное слово может превратить в просторечное или окказиональное (ср. *арбаз сыйпаучу* и *арбазчы* «дворник») или в корне изменить значение сочетания (ср. *таш салычу* «гадалка» и *ташчы* «каменщик», «каменотес»). У исследователей вызывает сомнение лексикализация сочетаний типа татарских *ат караучы* «конюх», *бала караучу* «няня, нянька», *бозау караучы* «телятник, телятница», *кош караучы* «птицевод» и др., где второй компонент является постоянным. В таких сочетаниях «... обусловленных характером второго значения слова не отражен, вследствие чего словосочетания, в которых оно проявляется, тоже не получают ясной квалификации (или исходить из самой квалификации второго значения, которое проявляет в них слово *караучы*, то они – свободные сочетания; если же принимать во внимание их ... перевод на русский язык, то можно подумать, что они сложные слова)» [4, 207]. По сравнению с ними сочетания *сакъал жюлюучю* «парикмахер», *сюртюучю* «штукатур», *быстыр тигиучю* «швея», *быстыр жуууучу* «прачка» и многие другие гораздо ближе к неоспоримым сложным словам типа *жан алычу* «ангел смерти» (*жан* «душа» + *алычу* – прич. наст. вр. от глагола *ал-* «братъ»), *адам ашаучу* «людоед» (*адам* «человек» + *ашаучу* – прич. наст. вр. от глагола *аша-* «есть, кушать»). Ср. татар. *чэй үстерүче* «чайвод», *пьяса кисүче* «стекольщик», *кер юучы* «прачка», *ат карыучы* «конюх» и др., которые квалифицируются сложными словами [5, 332]. Ср. еще киргиз. *кыл жуугуч* «пучок конского волоса для мытья котла», *жан алгыч* «ангел смерти», казах. *түк алгыч* «бритвенный аппарат», *къан соргуч* «кровосос, кровопийца», башкир. *бозваткъыс* «ледокол», *алъянкъыс* «передник, фартук» и др. [6, 12].

Разделяя мнение А.А. Ганиева [6, 332], М.Х. Ахтямова и Т.М. Гарипова [7, 174], а также составителей подавляющего большинства тюркско-русских и тюркских толковых словарей, мы склонны относить сочетания типа «сущ. + -ыучу/-иучю» к сложным словам.

Приведем текстовые примеры на них: *Арбаз сыйпаучу къамичи бла асыры бек туйюлгенден кёзю-башы тешилип чыкъды* (Шауаланы Х.) «Дворник до такой степени был избит кнутом, что все лицо его и голова были изранены». *(Мэрьям) үзләрендә бала караучы Артыкбикэнинг сүзенә бик яратып тынглай -* «(Марьям) внимательно слушала Артыкбике, которая работала у них няней» (Г. Ибрагимов. Судьба татарской женщины); *Күндөрдүн биринде бизге айыл отко-руучу Курманбек келип калды* - «Однажды к нам пришел сельисполнитель Курманбек» (К. Жантошев. Каныбек).

В подобных сложных словах причастие может стоять и на первом месте, особенно в терминологических сочетаниях: *ёлор от* «отрава», *учхан жилиян* «кобра», *чайкъагъан айран* «пахта» (букв. взболтанный айран), *къачхан топ* (карач.) «лапта (игра)» (букв. «убежавший мяч»), *къурушиханауруу* «паралич» (букв. «парализовавшая болезнь»), *чакъгъан ауруу* «золотуха» (букв. «цветущая болезнь») и др.: *Келинчик столгъа омакъ кружкала бла чайкъагъан айран, нар-тюх къалачла салды* - «Сноха положила на стол красивые кружки с пахтой и кукурузные лепешки» (М. Шаваева. Мурат); *Сабийле школну спорт майданында къачхан топ ойнай тура эдиле* - «Дети на спортивной площадке школы играли в лапту» (К. Салпагаров Воспоминания).

Из всех моделей сочетаний существительного с причастием более продуктивной является модель «сочетание существительного с причастием на -ыучу/-иучю», менее продуктивным – «сочетание существительного с причастием на -ар/-ер».

Сложные существительные типа «существительное + имя действия». В тюркских языках сложные существительные по данной модели образованы в разы меньше, чем по описанным выше моделям. Основную их часть составля-



ют термины: 1) медицинские: *ичи кетиу* «выкидыш», *ич ётюу* «понос», *къан алыу* «кровопускание» и др.: *Къартны уланлары, тау элде айлана кетип, къан алыуну билген Сохта деген бир акъсакъ кишичикни келтирдиле* (фольк.) «Сыновья старика ходили по горным сёлам и привели мужичка по имени Сохта, занимающегося кровопусканием»; *Улайгъанланы жел ауру, баш ауруу, сабийлени уа ич ётюу къыйнай эдиле* (газ. «Заман») «Пожилых мучили ревматизм и мигрень, а детей – понос»; 2) лингвистические: *тюз жазыу* «правописание, орфография», *чемер жазыу* «каллиграфия», *кётюрюу белги* «восклицательный знак» и др.: *Буйрукъчу айтымланы ахырларында кётюрюу белги салынады* - «В конце повелительных предложений ставится восклицательный знак» (И. Ахматов. Синтаксис); 3) этнографические: *келин алыу* «свадьба», *эрге барыу* «замужество», *къатын алыу* «женитьба», *къыз къачырыу* «умыкание девушки», *къыз кёрюу* «смотрины (девушки)» и др.: *Ийнанамышыз, бу арт жыллада таулу элде эрге барыу,къатын алыу деген тёреле унутулуп турадыла!* - «Верите ли, в последние годы в балкарских сёлах забыты обычаи замужество и женитьба!» (А. Теппеев. Мост Сийрат); *Энди къала барады ансы Малкъарда, Къарачайда да къыз къачырыу бек сыйлы адет эди* - «Теперь уже забывается, а раньше умыкание девушки было почетным обычаем» (газ. «Заман»); 4) географические: *кёк жашнау, кёк чартлау* (карач.) «молния», *курт/кюрт* (карач.) *юзюлюу* «лавиная», *къулакъ юзюлюу* «селевой поток» и др.: *Талай кере чаркъ-чуркъ этип,кёк жашнау тохтады да, сакъ жауун жауду* - «Несколько раз прогремел гром и молния прошла, затем пошел ливень» (З. Толгуров. Эрирей) ; *(Аскербий МЧС-де ишлеген жашлагъа): Курт юзюлюу, къулакъ юзюлюу дегенле не затла болгъанларын билемисиз?* - «(Аскербий парням, работающим в МЧС): Вы знаете, что такое лавина, селевой поток?» (газ. «Заман»).

В сложных словах этой модели имя действия выступает не только вторым, но и первым компонентом: *кётюрюу белги* «восклицательный знак», *къарау сокъур* «слепой с открытыми глазами», *алдау аш* «приманка», *кёсеу ауруу* (карач.) «спорынья», *кесеу/кёсеу* (карач.) *баш* «головня, головешка» и др.:

(Къарт): Жашым, кёремисе, мени бир кёзюм къарау сокъурду! - «(Старик): Сын мой, видишь, один глаз мой слепой в открытом виде!» (журнал «Шуёхлукъ»); *Жашла гылыу тешиклени алларына алдау ашла сала айланадыла* «Мальчики перед норами гротов ставят приманки» (ТСКБЯ).

Сложные существительные типа «числительное + причастие». Сочетание числительного с причастием образуются всего несколько сложных существительных: *экиатар* «двустволка (ружье)» (*эки* «два» + прич. буд. вр. от глагола *ат-* «стрелять»), *бешатар* «пятизарядное ружье» (*беш* «пять» + *атар*), *алтыатар* «шестизарядный револьвер» (*алты* «шесть» + *атар*), *экикъыркъгъан* «не полностью срезанная трава, оставленная под волоком» (*эки* + прич. прош. вр. от глагола *къыркъ-* «срезать»), *экижашар* «двухлетка (крупный рогатый скот)» (*эки* + *жашар*), *ючжашар* «третьяк, трехлеток (крупный рогатый скот)», *тёртжаргъан* «колотые дрова» (*тёрт* «четыре» + прич. прош. вр. от глагола *жар-* «колоть»): *Ол (Чёпелеу) бир экижашар бла юч къой кесип, къарт тенглерин юйюне чакъырды* - «Он (Чёпелеу) зарезал двухлетку и три овцы и позвал к себе своих старых друзей» (Х. Кадиев. Тамада); *Келген адамланы бирини къолунда бешатары, бирсини берданы, сенеклери болгъанла да бардыла* - «У одного из пришедших в руках пятизарядное ружье, у другого – берданка, а у других – вилы» (Б. Гуртуев. Адилгерий); *Отунчу жаш эмен агъачны гиеда бла терк-терк сермен, тёртжаргъанла этип жыйды* - «Дровосек острым топором быстро расколол дубовую полену и собрал в кучу» (Б. Гуртуев. Адилгерий).

Рассмотренные выше образования представляют собой сложные имена существительные с подчинительной связью компонентов. Сложные существительные, образованные из словосочетаний с грамматическим компонентом, компоненты которых имеют подчинительную связь, выступают в четырех структурных типах: 1) «существительное + причастие»; 2) «существительное + имя действия»; 3) «прилагательное + имя действия» и 4) «числительное + причастие». При этом абсолютное большинство этих языковых единиц образовано по первому типу.

**Библиографический список**

1. Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка. - М.: Высшая школа, 1962. – 310 с.
2. Гаджиева Н. З. Основные пути развития синтаксической структуры тюркских языков, - М.: Наука, 1973. – 407 с.
3. Жабелова Л.Ж. Сложные имена существительные в современном карачаево-балкарском языке. – Нальчик: Эльбрус, 1986. – 107 с.
4. Юлдашев А.А. Принципы составления тюркско-русских словарей. - М.: Наука, 1972. – 248 с.
5. Ганиев Ф.А. Словообразование // Татарская грамматика. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1995. - С. 300-345.
6. Ахтямов М.Х., Гарипов Т.М. Словообразование существительных, словообразование прилагательных // Грамматика современного башкирского литературного языка. - М.: Наука, 1981. - С. 171-194.

Bibliography

1. Stepanova M.D., Chernyshova I.I. Lexicology of modern German language. - M: Higher school, 1962. - 310 p.
2. Gadzhieva N. Z. The Main ways of development of the syntactic structure of Turkic languages, - M: Nauka, 1973. - 407 p.
3. Zhabelova L.Zh.. Complex nouns in modern Karachai-Balkarian language. - Nalchik: Elbrus, 1986. - 107 p.
4. Yuldashev A.A. Basis of preparation of Turkish-Russian dictionaries. - M: Nauka, 1972. - 248 p.
5. Ganiev F.A. Word-formation // Tatar grammar. - Kazan: Tatar book. publishing house, 1995. - P. 300-345.
6. Ahtiamov M.H., Garipov T.M. Word-formation of nouns, adjectives word formation // Grammar of the modern Bashkir literary language. - M: Nauka, 1981. - P. 171-194.

УДК 81'373=511.142
ББК 81.2 ХАТ-2

Онина Софья Владимировна

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра филологии

Югорский государственный университет, Гуманитарный институт

г. Ханты-Мансийск

Onina Sofia Vladimirovna

Candidate of Philology,

Associate Professor

Department of Philology

Ugra State University, Institute of Humanities

Khanty-Mansiysk

OninaS@yandex.ru

**Семантика и прагматика футуральности
в шурышкарском диалекте хантыйского языка
The future tense's semantics and pragmatics
of the Shuryshkarsky dialect of the Khanty language**

В данной работе впервые дается описание некоторых особенностей функционирования будущего времени на материале шурышкарского диалекта хантыйского языка, которое коренным образом отличается от настоящего и прошедшего времени. Будущее время или футурум в хантыйском языке шурышкарского диалекта выделяется своим семантическим своеобразием.

This paper first provides the description of some peculiarities of the future tense's functioning on the material of the Shuryshkarsky dialect of the Khanty language. The future or Futurum in this dialect is semantically peculiar and its functioning is utterly different from the functioning of the present and past tenses.

Ключевые слова: хантыйский язык, шурышкарский диалект, категория времени, будущее время, семантика, прагматика.

Key words: the Khanty language, the Shuryshkarsky dialect, category of tense, future tense, semantics.

Категориальная форма времени, обозначающая действие (процесс), предстоящее, последующее по отношению к моменту речи традиционно описывается и в системе хантыйского языка [6, с. 43-47; 12, с. 123-124; 18, с. 98]. Описывая будущее время в одном из диалектов хантыйского языка, А.Д. Каксин пишет: «Эта сложная (аналитическая) форма выражает действие, которое будет происходить после момента речи. Данное значение совпадает со значением русского будущего времени несовершенного вида. При употреблении формы



будущего сложного вспомогательный глагол обычно следует за инфинитивом (а не на оборот, как в русском языке)» [7, с. 75]. Кроме этого в традиционных грамматиках обычно описывается способ образования глагольной формы будущего времени. Аналогичные описания имеются и в других источниках по хантыйскому языку [12, с. 123-124; 18, с.98]. Но более подробных исследований по данной проблеме хантыйского языка на материале шурышкарского диалекта не существует. Поэтому в данной работе впервые представлено исследование особенностей функционирования будущего времени в шурышкарском диалекте хантыйского языка.

Итак, будущее (или будущее сложное, аналитическое) время, называемое в лингвистической литературе еще футур[ум] (лат. *futurum*, англ. *future*) [1, с. 68; 14, с. 346] коренным образом отличается от настоящего и прошедшего времени. По мнению В.А. Плунгяна, «если (многие) прошлые и (большинство) настоящих событий или говорящий, или кто-то другой имеет возможность - хотя бы в принципе – наблюдать лично, то будущие события не принадлежат реальному миру: любое утверждение о будущем представляет собой пусть даже и очень достоверную, но гипотезу» [14, с. 361]. Таким образом, пользуясь граммемой футурума, говорящий скорее сообщает не то, что ‘данная ситуация следует за моментом речи’, а то, что «данная ситуация не принадлежит (и не принадлежала) реальному миру, но что такая возможность существует. ... будущее время оказывается очень близко от семантической зоны ирреальности, которая обслуживается в естественных языках различными модальными формами» [14, с. 361]. И, соответственно, на основании этого многие исследователи языков вообще не принимают вхождение граммемы футурума в категорию времени (считая, что эта последняя должна состоять только из двух грамем: прошедшего времени и непрошедшего). Но «особый статус футурума подтверждается тем, что во многих языках показатель будущего времени может свободно сочетаться с показателями прошедшего. Это делает весьма затруднительным их объедине-

ние в одну грамматическую категорию» [см. подробно о данной проблематике: 3, с. 238; 14, с. 361].

В хантыйском языке аналитическая форма будущего времени образуется сочетанием неизменяемого инфинитива на *-ti* и служебного глагола *pit-*, в свою очередь принимающий показатель настоящего-будущего времени *-l-* и по сути будет являться формой *pit-l-*, например: *wertī pit-l-* ‘делать будет’. К этой форме примыкает тот или иной лично-числовой формант, например: *wertī pit-l-əm* ‘делать буду’, *wertī pit-l-ən* ‘делать будешь’ и т.д. Аналогично формируется будущее время и в шурышкарском диалекте. Таким образом, будущее или настоящее-будущее время имеет формы первого, второго, третьего лица единственного, двойственного и множественного числа. Специальный показатель для выражения третьего лица единственного числа отсутствует (формант третьего лица совпадает с числовым показателем имени существительного) [ср.: 7, с. 75; 6, с. 4512, с. 123-124; 18, с. 98].

Будущее время или футурум в хантыйском языке шурышкарского диалекта выделяется своим семантическим своеобразием. Прежде всего, аналитическая форма представляет собственно будущее время, например: *ma šaj jīnštī pitləm* ‘Я буду чай пить’; *nāŋ ɣoləp leśattī pitlən* ‘Ты сети будешь готовить’; *lūw ɣop wertī pitəl* ‘Он лодку будет делать’ и т.д.

Будущее аналитическое время может выражать «фазовое значение начинательности в плане будущего (начну что-либо делать)» [6, с. 45]. Например: *Asəwān jājāp xūljāt rutāmtājāty pitljāt* ‘на Оби (нашей) начнут появляться новые виды рыб/ ... будут появляться...’; *uɕkija jity pitās* ‘холода будут/ холода начинаются’; *lawljasty pitsuw* ‘будем ждать / ждать начнем’; *aj pōslāj ljujljāty pitāj* ‘маленькая протока обновляться будет / ... обновляться начала’. В данных фразах часто нелегко установить точно: всё-таки речь идет о факте будущего или же начале действия. Глагол, точнее его глагольная основа, в хантыйском языке «образуется с помощью суффиксов залогового ти-



па в функции транспонирующих. Суффиксы данного типа образуют глаголы с различными значениями, определяемыми семантикой производящей основы, но вместе с тем они определяют и грамматическую категорию, то есть могут ставить производные первичные глаголы в разряд интранзитивных, транзитивных и нейтральных» [4, с. 80-81]. Стало быть, акциональные форманты являются одним из средств выражения аспектуальных значений хантыйского глагола, ибо, согласно А.М. Пешковскому, аспектуальность – это семантический категориальный признак, «характер протекания и распределения действия во времени» [13, с. 104-105].

Перечисленные значения традиционно принято называть «вторым будущим временем (или предбудущим)» [14, с. 368], II будущее время [20, с. 151-152]. «Формы будущего времени во многих случаях тяготеют скорее к выражению граммы следования ... », как одна из «комбинированных таксисно-временных форм. ... Ср. более точный традиционный латинский термин *consecution temporum*, букв. ‘последовательность времен’» [14, с. 368, 369].

Наряду с этим эта же форма, также как и во многих иных языках мира, способна выражать и другие значения. Кроме абсолютного времени будущее время в контекстах проявляется и относительным временем. Или в глагольных формах возможно «одновременное выражение граммы как относительного, так и абсолютного времени. Следование в прошлом (будущее в прошедшем) и др. ... формы. Тем самым система глагольных форм расщепляется на формы ... будущего и одновременность в будущем; часто добавляются также формы, выражающие, выражающие предшествование в будущем, обычно называют “вторым будущим” (или “предбудущим”) временем» [14, с. 367-368].

Следует отметить, что хантыйское будущее время не различается по признаку результативности и его необходимо анализировать как действие, которое будет происходить в будущем и не указывает на результат. В этом случае значение будущего времени выражает последующее за моментом речи действие, воспринимаемое как целостное, передаваемое в конструкциях, кроме глагола

настоящего времени, и с помощью наречий. Например: *Łŷw mǎttjǐšh̄ ísipa jǒχətəl* ‘Он когда-нибудь всё равно приедет’; *χutsǐ rǒχetən un woša tutlǐlajəm* ‘В будущем сын свозит меня в большой город’; *χutsǐ ewem karkam neŋa jil* ‘В будущем дочь станет трудолюбивой’. В данных случаях мы наблюдаем *транспозицию* времен. Мысленно ситуация передается как однократный процесс, а точка наблюдения находится как бы за действием, после завершения/ охвата ситуации. Подобное явление имеется в коми языке. Схожие конструкции образуются глаголами в форме I будущего времени. В данной форме эти глаголы «в основном значении ... несут и модальный оттенок уверенности, несомненности, или безусловности в будущем действии» [20, с. 148]. В русском языке этому значению «соответствует будущее время эквивалентного глагола, с уточняющими наречными показателями времени типа: *в ближайшем будущем, вскоре, скоро, потом, позже, далее*» [ср.: 5, с. 163].

Действие, употребляемое в фольклоре (в особенности, в малых жанрах), осознаваемое как расширенное будущее с общевременным смыслом и имеющее “гномическое” значение, например: *тǎм сэм, тǔм сэм рǒнл̄тəма мǎр* (‘протянуть время’ букв. ‘этот глаз, тот глаз пока ковырял’); *турəмən мǔй кемəн пратсайəм ул̄ты, щи кемəн щи шукащл̄əм* ‘сколько бог дал, столько и придётся мучиться – жить по своим возможностям, по своим силам’. В конструкциях *турəм пил̄ən, хǎтəл̄ пил̄ən ат ул̄л̄əт* (пожелание) ‘пусть живут с богом, солнцем’; *ǒхəл̄ən ат нумəсəл̄* ‘пусть думает своей головой’; *хǎнты ху иса питəл̄* ‘человек-ханты всегда будет (о времени жизни на земле)’ [15, с. 57, 59, 62, 64] будущее является всё же условным [20, с. 149]. Ср. русск.: *наильно мил не будешь; встанешь раньше, шагнёшь дальше* (см. раздел: *настоящее время* в данной работе).

В разговорной речи употребительно значение будущего действия, которое возможно либо сразу за моментом речи, либо в конкретное и знако-



мое/известное время. Например: *Jǎŋxləm ütŭ pɛla, ješa sewəpsa ǎktəmələm, ńawremət küškepa lawemələt* ‘Схожу-ка в сторону леса, немного черники пособираю, дети хотя бы поедят’; *ǎlewət mǎttŭ ǔtləw etləmələt ńinan ńotəmələt urtŭrŭx lešattŭja* ‘Завтра кто-нибудь из нас выйдет и поможет вам перебраться бруснику’. Немаловажную роль в усилении значения будущего способны играть глаголы «с внешними выразителями – грамматическими (морфологическими) показателями» [4, с. 38]. В частности, в глаголах, *ǎkt-əm-əl-əm* ‘(по)собираю’, *lawe-m-əl-ət* ‘(по)едят’, *etl-əm-əl-ət* ‘(вы)ходят’, *ńot-əm-əl-ət* ‘помогают’ показатели «служат уточнению семантики процесса, добавляя лишь дополнительные значения к лексическому значению исходного глагола. ... При сочетании акциональных суффиксов со значениями исходных глагольных лексем их лексическое значение не меняется, а к нему лишь добавляется значение определенного способа действия» [4, с. 38; ср.: 11, с. 96-97; 19, с. 10-11; 14, с. 416-422]. В данном случае, речь идет о глаголах «инхоативного начинательного способа действия», которые «всегда могут быть трансформированы в словосочетание “начать что-либо делать”. ... Подтип инхоативной начинательности имеет значение расчлененности в начале действия, приступа к длительному действию начального момента в длительном времени признака. Инхоативное значение наиболее отчетливо проявляется у основ, обозначающих длительное, повторяющееся действие, которое является свойством субъекта, его характерной чертой. Примечательно то, что начинательные инхоативные глаголы образуются от неопределенных глаголов. Например: *ǎxǎǎt=mət* ‘побежать’ <: *ǎxǎǎt* ‘бежать’» [4, с. 39-40]. Как и в предыдущем случае «значение будущего действия могут усиливать суффиксы способов глагольного действия» [20, с. 149]. В данном случае, суть заключается в том, что темпоральные и аспектуальные значения связаны с общей идеей времени. Если в «темпоральных значениях она проявляется как локализация обозначаемого действия по отношению к моменту

речи (настоящее, прошедшее, будущее)». А в случае таксисных отношений осуществляется “синхронность”, “предшествование”, “следование”, то в «аспектуальных значениях идея времени проявляется как внутреннее свойство действия и выражается в обозначении длительности или мгновенности, наличии или отсутствии внутреннего предела» [9, с. 5-7]. Аспектуальные значения могут быть «выражены морфологическими, словообразовательными, лексическими средствами при участии некоторых синтаксических элементов предложения» [2, с. 76]. Все средства, выражающие так или иначе аспектуальное значение, относятся к качественной и к количественной характеристике явления, обозначенного глаголом [10, с. 10; ср.: 4, с. 35].

Таким образом, судя по фактическому материалу, важно отметить то, что, в хантыйском языке следовало бы различать как первое, так и второе будущее время соответственно. Возможно, первое прошедшее время предшествовало развитию аналитическому второму прошедшему времени. По мнению Е.А. Цыпанова, «во многих языках аналитическое будущее развилось относительно поздно, так как лексическая связь вспомогательных глаголов с полнозначными еще остаётся вполне отчетливой» [20, с. 152]. Схожие аналитические конструкции имеются во многих финно-угорских языках: мордовском, марийском, коми, мансийском, венгерском и др. Например: старовенгерском языке глагол *fog-ni* имеет первичное значение ‘держать’. При реализации с инфинитивом он всегда стоит в постпозиции к основному глаголу, находясь в исходной форме, и в совокупности выражают будущее время, например: *keresni fog-sz* ‘ты будешь искать’, *keresni fog-od* ‘ты будешь искать (это)’ [ср: 17, с. 106-107; 16; 5, с.158-159]. Считается, что «данное явление относится к общетипологическим, развившихся в языках разных семей. ... Во многих языках аналитическое будущее развилось относительно поздно. ... Лексическая связь вспомогательных глаголов с полнозначными еще остается вполне отчетливой» [20, с. 152; см. также: 21, с. 215]. В хантыйском языке вспомогательный глагол *pittĭ* до сих пор сохраняет своё первичное значение ‘начинать’. Смысловой глагол с формантами (на-



стояще-будущего времени *-l-* + лично-числовыми) и сочетанием неизменяемого инфинитива выражает формы уже будущего сложного (аналитического) времени, например: *wertī pitəl* 'делать будет', *arītī pitləw* 'петь будем' и т.п. Необходимо также заметить и то, что порядок следования вспомогательного и основного глаголов может быть и обратным, *pit-l-əm wertī* 'буду делать', *pit-l-ən wertī* 'будешь делать' и т.д. Правда такой порядок возможен не во всех идиолектах хантыйского языка. В частности, в казымском диалекте обратный порядок невозможен. Так, по утверждению А.Д. Каксина, «при употреблении формы будущего сложного времени вспомогательный глагол обычно следует за инфинитивом (а не наоборот, как русском языке)» [6, с. 75]. Шурышкарские формы глагола можно, например, переводить на русский язык как формами совершенного, так и несовершенного вида, при этом необходимо обязательно учитывать контекст. Причиной тому является отсутствие прямых русских видо-временных параллелей в хантыйском языке.

Библиографический список

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст]/О.С. Ахманова. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. - 576 с.
2. Бондарко, А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии [Текст]/ А.В. Бондарко. - Л., 1983. - 208 с.
3. Булыгина, Л.Н. Проблемы теории морфологических моделей [Текст]/Л.Н. Булыгина. - М.: Наука, 1977.
4. Вальгамова, С.И. Глагольное словообразование в хантыйском языке [Текст]/С.И. Вальгамова. - 2003. - 222 с.
5. Гуськова, А.П. Сопоставительная грамматика венгерского и русского языков [Текст]/ А.П. Гуськова. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 2012. - 272 с.
6. Каксин, А.Д. Категория наклонения-времени в северных диалектах хантыйского языка [Текст]/А.Д. Каксин. - Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. - 122 с.
7. Каксин, А.Д. Казымский диалект хантыйского языка [Текст]/А.Д. Каксин. - Ханты-Мансийск, 2007. - 134 с.
8. Майтинская, К.Е. Историко-сопоставительная морфология финно-угорских языков [Текст]/ К.Е. Майтинская. - М.: Наука, 1979. - 263 с.
9. Маслов, Ю.С. Морфология глагольного вида в современном болгарском литературном языке [Текст]/Ю.С. Маслов. - 1963. - 183 с.
10. Маслов, Ю.С. К основаниям сопоставительной аспектологии [Текст] //Ю.С. Маслов (ред.) Вопросы сопоставительной аспектологии. - Л., ЛГУ, 1978. - С. 4-44.
11. Насилов, Д.М. Проблемы тюркской аспектологии: Акциональность. [Текст] /Д.М. Насилов. - Л., 1989. - 208 с.

12. Николаева, И.А. Обдорский диалект хантыйского языка [Текст]/И.А. Николаева. - М., Гамбург, 1995. - 256 с.
13. Пешковский, А.М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст]/А.М. Пешковский. - М.: Учпедгиз (7-е изд.), 1956.
14. Плуноян, В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира [Текст]/В.А. Плуноян: Учеб. пособие. - М.: РГГУ, 2011. - 672 с.
15. Рачинская, М.А. Словарь образных слов и выражений хантыйского языка (казымский и шурышкарский диалекты) [Текст]/М.А. Рачинская: 5-6 кл.: Учеб. пособие для общеобраз. учрежд. СПб.: Алмаз-Граф, 2011. - 80 с.
16. Серебренников, Б.А. Категории времени и вида в финно-угорских языках пермской и волжской групп [Текст]/Б.А. Серебренников. - М.: Изд-во АН СССР, 1960. - 300 с.
17. Сий, Э. Курс венгерского языка [Текст]/Э. Сий. - Будапешт: Танкёньвкиадо, 1981. - 630 с.
18. Хантыйский язык [Текст]/А.М. Сенгепов, Е.А. Немысова: Учеб. для уч-ся пед. уч-щ / А.М. Сенгепов, Е.А. Немысова и др. /Под ред. Е.А. Немысовой. Л.: Просвещение. Ленингр. Отд-ние, 1988. - 224 с.
19. Храковский, В.С. Некоторые проблемы универсально-типологической характеристики аспектуальных значений [Текст]/В.С. Храковский //Учен. Зап. Тартуского гос. ун-та. № 537: Аспектуальность и средства ее выражения, 1980. - С. 3-23.
20. Цыпанов Е.А. Грамматические категории глагола в коми языке [Текст] /Е.А. Цыпанов. Сыктывкар, 2005. - 284 с.
21. Bartens R. Permiläisten kielten rakenne ja kehitys. [Текст] /R. Bartens. - Helsinki, 2000. - 376 S.

Bibliography

1. Ahmanova, O.S. Slovar' lingvističeskich terminov [Tekst]/O.S. Ahmanova. - M.: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2010. - 576 s.
2. Bondarko, A.V. Principy funkcional'noj grammatiki i voprosy aspektologii [Tekst]/A.V. Bondarko. - L., 1983. - 208 s.
3. Bulygina, L.N. Problemy teorii morfologičeskich modelej [Tekst]/ L.N. Bulygina. - M.: Nauka, 1977.
4. Val'gamova, S.I. Glagol'noe slovoobrazovanie v hantyskom jazyke [Tekst]/S.I. Val'gamova. - 2003. - 222 s.
5. Gus'kova, A.P. Sopostavitel'naja grammatika vengerskogo i russkogo jazykov [Tekst]/A.P. Gus'kova. - M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2012. - 272 s.
6. Kaksin, A.D. Kategorija naklonenija-vremeni v severnyh dialektah hantyskogo jazyka [Tekst]/A.D. Kaksin. - Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2000. - 122 s.
7. Kaksin, A.D. Kazymskij dialekt hantyskogo jazyka [Tekst]/ AjuD. Kaksin. - Hanty-Mansijsk, 2007. - 134 s.
8. Majtinskaja, K.E. Istoriko-sopostavitel'naja morfologija finno-ugorskich jazykov [Tekst]/K.E. Majtinskaja. - M.: Nauka, 1979. - 263 s.
9. Maslov, Ju.S. Morfologija glagol'nogo vida v sovremennom bolgarskom literaturnom jazyke [Tekst]/ Ju.S. Maslov. - 1963. - 183 s.
10. Maslov, Ju.S. K osnovanijam sopostavitel'noj aspektologii [Tekst]/Ju.S. Maslov (red.) Voprosy sopostavitel'noj aspektologii. - L., LGU, 1978. - S. 4-44.
11. Nasilov, D.M. Problemy tjurkskoj aspektologii: Akcional'nost'. [Tekst] / D.M. Nasilov. - L., 1989. - 208 s.
12. Nikolaeva, I.A. Obdorskij dialekt hantyskogo jazyka [Tekst]/I.A. Nikolaeva. - M., Gamburg, 1995. - 256 s.



13. Peshkovskij, A.M. Russkij sintaksis v nauchnom osveshhenii [Tekst]/A.M. Peshkovskij. - M.: Uchpedgiz (7-e izd.), 1956.
14. Plungjan, V.A. Vvedenie v grammaticheskiju semantiku: grammaticheskie znachenija i grammaticheskie sistemy jazykov mira [Tekst]/V.A. Plungjan: Ucheb. posobie. - M.: RGGU, 2011. - 672 s.
15. Rachinskaja, M.A. Slovar' obraznyh slov i vyrazhenij hantyjskogo jazyka (kazymskij i shuryshkarskij dialekty) [Tekst]/M.A. Rachinskaja: 5-6 kl.: Ucheb. posobie dlja obshheobraz. uchrezhd. SPb.: Almaz-Graf, 2011. - 80 s.
16. Serebrennikov, B.A. Kategorii vremeni i vida v finno-ugorskih jazykah permskoj i volzhskoj grupp [Tekst]/B.A. Serebrennikov. - M.: Izd-vo AN SSSR, 1960. - 300 s.
17. Sij, Je. Kurs vengerskogo jazyka [Tekst]/Je. Sij. - Budapesht: Tankjon'vkiado, 1981. - 630 s.
18. Hantyjskij jazyk [Tekst]/A.M. Sengepov, E.A. Nemysova: Ucheb. dlja uch-sja ped. uch-shh/A.M. Sengepov, E.A. Nemysova i dr. /Pod red. E.A. Nemysovoj. L.: Prosveshhenie. Leningr. Otd-nie, 1988. - 224 s.
19. Hrakovskij, V.S. Nekotorye problemy universal'no-tipologicheskoi harakteristiki aspektual'nyh znachenij [Tekst]/V.S. Hrakovskij //Uchen. Zap. Tartuskogo gos. un-ta. № 537: Aspektual'nost' i sredstva ee vyrazhenija, 1980. - S. 3-23.
20. Cypanov E.A. Grammaticheskie kategorii glagola v komi jazyke [Tekst]/E.A. Cypanov. Syktyvkar, 2005. - 284 s.
21. Bartens R. Permiläisten kielten rakenne ja kehitys. [Tekst] / R. Bartens. - Helsinki, 2000. - 376 S.

УДК 659.1 + 81'42 + 81'37 + 003

ББК Ш 103.2 + Ш141.2

Скнарев Дмитрий Сергеевич

кандидат филологических наук,

доцент

кафедра маркетинговые коммуникации

Южно-Уральский государственный университет

г. Челябинск

Sknarev Dmitry Sergeevich

Candidate of Philology,

Associate professor

Chair of Marketing Communications

South-Ural State University (National Research University)

Chelyabinsk

sknar@list.ru

Кросскультурный фактор и языковые средства создания образа в рекламном дискурсе

Cross-cultural factors and linguistic means of creating an image in discourse of advertising

В данной статье определяется сущность понятия «рекламный образ», анализируются функционально-художественные стили современной мировой рекламы, рассматривается специфика языка рекламы как языка с особыми характеристиками, поднимается проблема взаимодействия кросскультурного фактора и языковых средств создания образа товара в европейском и азиатском (восточном) рекламном дискурсе.

This article defines the essence of the "image advertising" concept, analyzes the functional and artistic styles of the modern worldwide advertisements, considers the peculiarities of advertising language as the language of a particular specification, raises the problem of the interaction of cross-cultural factors and linguistic means to create image of the goods in the European and Asian (Eastern) advertising discourse.

Ключевые слова: рекламный дискурс, образ товара, языковые средства, кросскультурный фактор.

Key words: discourse of advertising, the image of the goods, language means, cross-cultural factor.

Рекламный дискурс в наши дни часто становится объектом исследования, поскольку реклама, активно функционируя в современном информационном пространстве, реально включается в межкультурный и кросскультурный диалог. Специалисты считают ее одним из основных средств системы маркетинговых коммуникаций, включающим в себя комплекс взаимовлияющих друг на



друга элементов. Наиважнейшую роль во всех этих процессах играет созданный и используемый рекламный образ.

На наш взгляд, рекламный образ – средство маркетинговой коммуникации, несущее информацию о значимых качествах товара, а также яркое, выпуклое, зачастую гиперболизированное представление этих качеств, воплощенное в конкретных визуальных и вербальных формах [6: 249].

В связи с этим, по нашему мнению, актуально изучение языковых средств, создающих уникальный, яркий и привлекательный, «цепляющий» вербальный образ товара в глазах целевой аудитории рекламного воздействия.

Образ, представляющий определенный товар, должен соответствовать культурным ценностям потребителя. Следовательно, для того, чтобы заинтересовать потребителя, отправителю рекламного обращения необходимо учитывать все ценностные ориентации, влияющие на поведение потребителей, в том числе и на восприятие ими рекламного образа, создаваемого различными языковыми средствами.

Язык рекламы, хотя и является специальным языком, не существует отдельно от языка вообще, а лишь представляет собой разновидность языка с особыми характеристиками. Так, например, язык рекламы, по нашим наблюдениям, отражает национально-культурные компоненты, среди которых можно выделить: географические реалии в рекламных наименованиях – водка «*Байкал*», минеральная вода «*Архыз*»; «прецедентные» личности – сигареты Corona Heritage «*Napoleon*»; переосмысление поговорок и пословиц, например, «*Береги кишечник смолоду*» в рекламе лекарственного препарата от дисбактериоза «Смекта».

По мнению И.В. Михайловой, оригинальное использование в рекламном дискурсе определенных языковых средств добавляет новую осознанную ценность изделию, которое не является функционально новым [4].

Жан-Мари Дрю, анализируя подходы к рекламе в разных странах, приходит к выводу, что стиль работы рекламистов диктуется культурой страны. При

этом он находит, что очень мало роликов или объявлений могут стать глобальными и без ущерба доходить до жителей разных стран [2].

«Необходимость специального отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры, остро ощущается во всех случаях кросскультурной коммуникации» – отмечает А.С. Мамонтов [3: 62].

В связи с этим важно учесть обращение к кросскультурным коммуникациям, предполагающим разработку технологий, успешно действующих в различных культурах с целью предотвращения межкультурных конфликтов. По нашему мнению, рекламные послания, не учитывающие этно-национально-культурные специфики аудитории, рискуют быть неэффективными. Поэтому при создании рекламного образа товара и отборе оформляющих его языковых средств важно учитывать кросскультурный фактор.

Кросскультурный анализ рекламных коммуникаций позволяет выявить оптимальные способы воздействия на потребителя в зависимости от культуры, к которой он принадлежит, что даст возможность избежать негативного влияния нежелательных доминант на восприятие рекламы.

Так, на этапе кодирования рекламного сообщения специалисты, разрабатывая кросскультурную коммуникацию, стараются учитывать особенности национального менталитета, среди которых особое значение приобретают языковые средства создания рекламного образа.

С общекультурной точки зрения, в современной мировой рекламе сформировались основные функционально-художественные стили современной рекламы: американский, английский, французский, немецкий и японский. Каждому из этих стилей присущи свои особенности [5].

По нашим наблюдениям, тексты французской рекламы лаконичны, и во многом вследствие этого легко запоминаемы. Поскольку реклама этой страны ориентирована на образы, в ней доминирует образная подача информации. Возможно, именно поэтому во французской рекламе очень мало слов. Однако



язык чрезвычайно богат эмоциональными средствами комизма, характеризуется удивительной подвижностью, динамичностью, большим количеством стилистических оборотов, разнообразием приёмов словесного выражения, острот, к которым относится и каламбур.

Так, например, исследователи отмечают аттрактивность и заинтригованность рекламного текста, необходимые для того, чтобы завладеть вниманием потребителя и склонить его к приобретению данного товара: «*Quelque chose en moi d'éternel*» (Givenchy, parfum Organza), «*Pour que demain ait toujours du gout*» (Paysan Breton, beurre).

В связи с этим активно используются стилистические средства, усиливающие экспрессию и придающих рекламе глубокий смысл: **метафора** («*Venez vitaminer votre français!*»), **повтор** («*De plus en plus forts, de plus en plus longs*» (Garnier, shampooing)), **противопоставление** («*Oui a l'été, non au vieillissement de ma peau!*» L'Oréal, lait soin protection avancée), **сравнение** («*Conforama, le pays ou la vie est moins chère*») и др.

Примечателен тот факт, что создатели рекламы весьма изобретательны в представлении образа товара, порой запрещенного для рекламирования. Так, однажды на телевидении появилось рекламное объявление следующего содержания: «*Следы цианистой кислоты, свинца, ацетона и аммиака найдены в продукте, который потребляют многие*». Дальше указывался номер телефона, по которому тем, кто хотел узнать, о каком именно продукте идет речь, предлагалось позвонить. Таким способом была организована рекламная кампания по продвижению сигарет.

Во Франции не так давно появились рекламные плакаты, использующие образ Жерара Депардье, который отказался от французского гражданства и стал гражданином России. В частности, мобильный оператор Virgin Mobile, предлагающий недорогие звонки и sms-сообщения по Франции, а также доступный Интернет, выпустил серию постеров со знаменитостями в виде собак. Один из них представляет Депардье в образе бульдога с паспор-

том РФ в кармане пиджака. Ключевая идея передается в заголовке данного рекламного обращения: «С такими ценами – я вернусь во Францию!».

П.Л. Горелик, рассматривая специфику французской и русской рекламы парфюмерной продукции, делает вывод о том, что во французских рекламных текстах основной акцент сконцентрирован на оригинальности, неповторимости, уникальности товара: *composé en exclusivité* (созданный в эксклюзивном варианте), *un jus unique et surprenant* (уникальный и захватывающий сок), *caractère élitiste du produit* (элитарность продукта) [1].

Немецкая реклама, напротив, тяготеет к аргументам и фактам, к логике убеждения. Это информационная реклама, говорящая о цифрах, деталях, технических характеристиках.

По нашим данным, копирайтеры пользуются различными стилистическими средствами немецкого языка, чтобы побудить потребителя к активному действию, приобретению продукта или услуги, учитывая при этом особенности склада характера и психики мужчины и женщины. Так, важную роль в немецких рекламных текстах, играют атрибутивные словосочетания, несущие большую функциональную нагрузку. Реклама пестрит словами: «больше», «лучше», «самый», «единственный». Все эти слова являются сигналами того, что к данной проблеме нужно отнестись особенно серьезно. Вместе с тем именно прилагательные и наречия помогают создать ту неповторимую тональность рекламного обращения, которая позволяет передать смысл послания коротко, но емко. При переводе на другой язык это обстоятельство обязательно учитывается. Например, это демонстрирует цикл немецких рекламных плакатов социальной направленности *Runter vom Gas!* (Сними ногу с педали газа! Прочь от педали газа!): *Gabi, Frank, Mia und Max T. Wollten schnell nach Hause. Runter vom Gas!* (Они хотели быстрее домой. Сними ногу с педали газа!), *Jan und Lisa. Zu schnell in die Kurve. Runter vom Gas!* (Слишком быстро в поворот. Сними ногу с педали газа!).



Азиатская реклама отличается высочайшей эмоциональностью и яркостью, уникальной восточной культурой и эстетикой.

Тайцы, например, снимают простую, смешную рекламу, доводя в ней до абсурда практически все. Поэтому использование юмора – один из самых распространенных приемов тайской рекламы.

Тайский креатив способен удивлять лирическими, трогательными за душу человеческими историями. Например, агентство «Ogilvy & Mather Bangkok» сняло трехминутную историю о бедной женщине и трех ее приемных детях, которым она с удовольствием посвятила себя, наслаждаясь каждым прожитым с ними днем. В ролике страховой компании «Thai Life Insurance» поднимается вопрос, что такое жизнь. Жизнь, которая прожита так, чтобы потом совсем не стыдно было за бесцельно прожитые годы? «Thai Life Insurance» на примере тайки Той и ее детей утверждает, что **хорошая жизнь – это жизнь, в которой ты сделал все, что мог.**

Интересен также ролик, рекламирующий детскую косметику «Baby Mild». В Таиланде очень ценится белый цвет кожи, и именно этого эффекта старается добиться мама девочки из рекламы. Она моет дочку рекламируемым продуктом, из-за чего ее кожа теперь такая белая, что этот факт сводит с ума одноклассников, которые приклеивают девочке на спину записку: *«Ущипни меня за щечку, бесплатно».*

Реклама в Китае не перегружает потребителя информацией и смотрится очень легко. Видеоролики, которые транслируются по телевизору практически всегда весёлые и лёгкие. Однако это не мешает им качественно доносить свойства рекламируемого продукта до целевой аудитории.

Однако китайская реклама двойственна. С одной стороны, она стремится к национальности, патриотичности, освобождению от западного образа мышления, западных стереотипов. С другой стороны, она часто использует достижения европейского рекламного дискурса, известные европейские бренды и др.

Отличительной чертой китайской рекламы является отсутствие средств художественной выразительности. Это связано с культурными традициями народа. Китайцы не любят эмоционально высказывать свое мнение, приукрашивая его – они всегда говорят все прямо, без лишних слов. Поэтому и рекламные тексты в Китае достаточно лаконичные, передающие только основное содержание.

Одной из специфических черт китайской рекламы является особый перевод иностранных брендов на китайский язык. Эта особенность связана с выходом китайских товаров на международный рынок и распространение иностранных товаров на территории Китая.

По мнению большинства исследователей, при выходе на международный рынок особое внимание следует обратить на перевод рекламного призыва, слогана или бренда. Как правило, рекламный текст почти никогда не удается перевести дословно, поскольку в этом случае текст теряет смысл и силу воздействия. Иногда текст, который заставляет улыбнуться жителей одной страны, может вызвать недоумение и даже гнев в других странах. Поэтому при переводе рекламного призыва обязательно нужно учитывать традиционные национальные и социальные особенности, стереотипы поведения конкретной аудитории.

Например, когда «Coca-Cola» появилась на рынке Китая, в ее товарном наименовании попытались использовать иероглифы, максимально точно передающие оригинальное звучание. Из них на китайском языке образовалась абсурдная, никак не подходящая образу напитка фраза: *«Укуси пластилинового головастика»*. Благодаря замене этих иероглифов на близкие к ним по звучанию, наименование «Coca-Cola» стало звучать: *«Вкусное бодрящее счастье»*.

Главная цель корейских телевизионных рекламных роликов – порадовать целевую аудиторию «неземной» красотой. Как правило, в этих роликах отсутствует смысл, действие происходит в светлых минималистических ин-



терьерах, а главные герои – гуттаперчевые юные девы, гнущиеся в разные стороны, вазы с шикарными розами, плавно летящие на пол, и решительно шагающие по экрану роскошные женщины в ярких платьях. Однако угадать, что на самом деле рекламирует корейская реклама, по утверждению исследователей, практически невозможно.

Поскольку подобные вещи чаще всего встречаются в видеорекламах восточных производителей, предполагаем, что это такой специальный азиатский рекламный феномен.

По мнению В. Бубнова, режиссера студии «Экшн фильм», существует разница между азиатским и европейским подходом к рекламе. Эксперт считает, что в Азии актуальна дизайнерская, образная реклама с выхолощенными интерьерами и нереально-прекрасными моделями с плавными поэтическими движениями. Красотой же можно пробудить в потенциальном потребителе жгучее желание обладать рекламируемым продуктом [6].

Японская реклама склонна к аллегориям. Например, хороший постер – это часто идеограмма, идея, выраженная в образах. В частности, постер Seibu, крупного японского универмага, на котором мы видим полугодовалого младенца, плывущего под водой с открытыми глазами, очень символичен. Остальное пространство заполнено прозрачной голубой водой. Заголовком сообщения служат слова «Открывая себя». Фактически постер анонсировал открытие обновленного Seibu. Для японцев нет ничего естественнее, чем использовать для рекламы вновь открывающегося после полной реконструкции универмага тему «открывая себя», иллюстрированную фотографией младенца в воде.

Японцы используют бесчисленные вставки с натурными съемками — закаты, стаи птиц над горизонтом, тростник, который гнется на ветру. Эти кадры появляются, совершенно неожиданно и, казалось бы, нелогично в середине любого ролика – что бы в нем ни рекламировалось. Если для западного человека быстрая смена изображений – это не более чем стиль монтажа, то

для японцев она полна смысла. Японская реклама функционирует по принципу накопления знаков. Поэтому в Sony и Nissan полагают, что природный пейзаж оттенит впечатление чрезмерной технологичности.

При всем многообразии языковых средств воздействия, которое характерно для всех разноязычных текстов европейской и азиатской рекламы, необходимо помнить, что насыщенность вербальной части рекламы различными средствами выразительности вовсе не служит гарантией успеха.

Как видим из кросскультурного анализа коммуникаций, в специфике европейской и азиатской (восточной) рекламы достаточно общего, но много и различий. Все народы разные, каждый обладает своей системой ценностей, которые выработаны многими поколениями и не могут быть изменены без ущерба для благополучия и благосостояния нации. Соответственно и в рекламе той или иной страны мы обнаруживаем специфические особенности в представлении образа товара и выборе соответствующих языковых средств, оформляющих предмет рекламы.

Поэтому при разработке концепции международных рекламных кампаний нужно быть особенно внимательным и учитывать эту специфику, чтобы потраченные на рекламу деньги оправдали себя и принесли ее заказчику положительный результат. Особое значение в связи с этим приобретает кросскультурный фактор, оказывающий воздействие на отбор языковых средств, создающих образ товара в сознании потребителя.

Все это существенно влияет на процессы распространения и восприятия информации, поэтому важно для создателя рекламного текста обладать кросскультурной компетентностью, под которой понимаем способность определять маркетинговые возможности в контексте национальных культур и норм государственного регулирования [5].

Следовательно, при разработке стратегии продвижения компании или товара необходимо принимать во внимание языковые особенности национальной рекламы. Оптимальным вариантом международной рекламы является-



ся частично стандартизированная реклама, которая сохраняет единый дух и общую стратегию рекламной кампании, но располагает возможностью приближения к местным условиям для более эффективного воздействия на целевую аудиторию зарубежного рынка.

Библиографический список

1. Горелик, П.Л. Специфика иконотекстов рекламы в сопоставительном аспекте на материале французского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук [Текст] / П.Л. Горелик, Челябинский государственный университет. – Челябинск: Изд. Центр НТЦ-НИИОГР, 2006. – 18 с.
2. Дрю, Ж.-М. Ломая стереотипы: разрыв: реклама, разрушающая общепринятое [Текст] / Ж. – М. Дрю. – М.: АСТ, 2003. – 272 с.
3. Мамонтов, А.С. Кросскультурный анализ (лингвострановедение в сфере рекламы) [Текст] / А.С. Мамонтов. – М.: Издательство Московской гуманитарно-социальной академии, 2002.
4. Михайлова, И.В. Гало-эффект как фактор эффективного воздействия в рекламном дискурсе [Текст] / И.В. Михайлова // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – Т.1. – № 16. – С. 50 – 62.
5. Скарнев, Д.С. Роль проективных методов для уточнения имиджевых характеристик торговой марки в брендинге [Текст] / Д.С. Скарнев, А.Б. Чередыякова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Экономика и менеджмент», 2013. – Т.7. – №1. – С. 188 – 190.
6. Скарнев, Д.С. Языковые средства создания образа в европейском рекламном дискурсе (на материале немецкой и французской рекламы) [Текст] / Д.С. Скарнев // Современные тенденции развития образования и культуры в общеевропейском контексте: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. в рамках Года Германии в России 2012-2013. – Челябинск, 2013. – С. 249 – 258.

Bibliography

1. Gorelik, P.L. Specificity of advertising iconotexts advertising in comparative aspect on the material of the French and Russian languages: Synopsis of diss. ... Candidate of Philology [Text] / P.L. Gorelik. – Chelyabinsk, Univ. Center NTC – NIIOGR, 2006. – 18 p.
2. Drew, J.M. Breaking stereotypes: Beyond Disruption: Overturning Conventions and Shaking up the Marketplace [Text] / J.M. Drew. – M.: AST, 2003. – 272 p.
3. Mamontov, A.S. Cross-cultural analysis (culture-oriented linguistics in the field of advertising) [Text] / A.S. Mamontov. – Moscow: Publishing House of the Moscow academy of humanities and social sciences, 2002.
4. Mikhailova, I.V. Halo effect as a factor of effective impact in the advertising discourse [Text] / I.V. Mikhailova. – The world of linguistics and communication: electronic scientific journal. – Vol.1. – № 16. – P. 50 – 62.
5. Sknarev, D.S. The role of project techniques to refine the image characteristics of the brand in branding [Text] / D.S. Sknarev, A.B. Cherednyakova // Bulletin of the South Ural State University. Series "Economics and Management", 2013. – V.7. – № 1. – P. 188 – 190.
6. Sknarev, D.S. Language means of creating an image in a European advertising discourse (based on German and French advertising) [Text] / D.S. Sknarev. – Current trends in education and culture in a European context: Materials Intern. scientific and practical conf. within the framework of the Year of Germany in Russia 2012-2013. – Chelyabinsk, 2013. – P. 249 – 258.

УДК 595.76

ББК 28.6

Леонтьева Ирина Александровна

преподаватель

кафедра биологии и экологии

Казанский федеральный университет, Елабужский институт

г. Елабуга

Leontyeva Irina Aleksandrovna

senior lecturer

department of Biology and Ecology

Kazan Federal University, Yelabuzhsky Institute

Yelabuga

leontjeva.ira@yandex.ru

**Состав фауны жесткокрылых (Insecta, Coleoptera) семейств
Carabidae, Scarabaeidae и Curculionidae в агроценозах люцерны
посевной Елабужского района Республики Татарстан
The composition of the fauna of beetles (Insecta, Coleoptera) site
Carabidae, Scarabaeidae and Curculionidae in fields of alfalfa
sowing in the Yelabuga district of the Republic of Tatarstan**

В результате многолетних исследований изучен видовой состав и обилие фауны жесткокрылых семейств жужелиц (Carabidae), пластинчатоусых жуков (Scarabaeidae) и долгоносиков (Curculionidae) в агроценозах люцерны посевной Елабужского района Республики Татарстан. Зарегистрировано по 7 видов Carabidae и Curculionidae, 11 видов Scarabaeidae.

The species composition and the abundance of the Coleoptera's fauna of the Carabidae, the Scarabaeidae and the Curculionidae in the alfalfa's crops of Yelabuga district of the Republic of Tatarstan were thoroughly studied during the long-term research. Seven species of the Carabidae and the Curculionidae, eleven species of the Scarabaeidae were revealed. Four species were entered in the Red Book of the Republic of Tatarstan.

Ключевые слова: Insecta, Coleoptera, Carabidae, Scarabaeidae, Curculionidae, агроценоз, люцерна посевная, фауна, Красная книга.

Key words: Insecta, Coleoptera, Carabidae, Scarabaeidae, Curculionidae, crops, alfalfa, fauna, Red Book.

В агроценозах одной из доминирующей групп по видовому разнообразию и численности являются жесткокрылые (Insecta, Coleoptera). Многие из них являются хищниками, регулирующими численность вредных фитофагов. Ряд видов питаются растениями, а некоторые виды жуков трансформируют органиче-



ские вещества и принимают активное участие в почвообразовательных процессах.

До настоящего времени при изучении фауны агроценозов основное внимание уделялось фитофагам, повреждающим культурные растения или отдельным группам насекомых, обитающих на посевах тех или иных с/х культур [10; 11; 12].

Нами проведено изучение видового состава и обилия отдельных представителей жесткокрылых: жуужелиц (*Carabidae*), пластинчатоусых жуков (*Scarabaeidae*) и долгоносиков (*Curculionidae*) в посевах люцерны посевной (*Medicago sativa* L.), принадлежавших к растительно-животноводческому комплексу д. Колосовка Елабужского района Республики Татарстан (РТ).

Жужелицы (*Carabidae*) являются важнейшим компонентом почвенного населения, участвующего в регуляции численности насекомых-вредителей с/х растений. Встречаются практически во всех ландшафтах суши и тонко реагируют на изменения почвенно-растительных и микроклиматических условий среды. По способу питания являются хищниками-полифагами, питаются другими насекомыми, а также слизнями и дождевыми червями. Немногие виды питаются растениями, а некоторые из них серьезно вредят с/х посевам [6; 7].

Пластинчатоусые жуки (*Scarabaeidae*) участвуют в почвообразовательных процессах и в круговороте веществ наземных экосистем. Их функциональное значение состоит в том, что своей жизнедеятельностью они ускоряют гумификацию и минерализацию растительных и животных остатков. Пластинчатоусые жуки имеют огромное хозяйственное значение, однако среди них есть вредители с/х растений и лесопосадок. Питаются надземными частями и соком растений, различными разлагающимися растительными остатками, гниющими грибами, навозом, редко трупами. Среди них встречаются фитофаги, копрофаги, сапрофаги, мицетофаги и кератофаги.

Долгоносики (*Curculionidae*) являются важным компонентом агроценологических сообществ. Многие из них – опасные вредители сельского и лесного хо-

зьяйства. Личинки долгоносиков ведут скрытый образ жизни. Все виды являются растительноядными: жуки встречаются на растениях, личинки развиваются в почве и в тканях растений.

К настоящему времени неполнота сведений о видовом составе жужелиц и особенно пластинчатоусых жуков и долгоносиков в агроценозах, об особенностях их образа жизни, о трофических связях и распространении обуславливает необходимость более детального исследования.

Материалы для настоящей статьи были собраны в ходе комплексного изучения колеоптерофауны агроценоза люцерны посевной в 2010-2013 гг. на территории Елабужского района РТ. Был обследован агроценоз люцерны посевной площадью 80 га, окруженный естественными лесонасаждениями и расположенный около д. Колосовка. Для учета численности жуков использовались разнообразные методы энтомологических исследований: ловушки Барбера, кошение энтомологическим сачком, ручной сбор, стряхивание жуков в сачок с растений, метод флотации [1; 13]. Всего было собрано и обработано около 1000 имаго жуков. Видовая идентификация жужелиц, пластинчатоусых жуков и долгоносиков проводилась по определительным таблицам из работ: А.Ю. Исаева [3;4], С.И. Медведева [9], А.К Жеребцова [2], О.Л. Крыжановского [8].

В ходе комплексных исследований в агроценозе люцерны посевной было обнаружено 57 видов жесткокрылых из 17 семейств, среди которых 11 видов пластинчатоусых жуков (Scarabaeidae), 7 видов жужелиц (Carabidae) и 7 видов долгоносиков (Curculionidae). Из общего списка обнаруженных нами семейств, представители Scarabaeidae, Carabidae и Curculionidae занимали около 45,0 %.

Ниже представлены аннотированные видовые списки жужелиц, пластинчатоусых жуков и долгоносиков фауны люцерны посевной Елабужского района РТ. В списке приведены названия семейств, родов и видов. Для каждого вида указаны методы сбора, относительное обилие, особенности питания и распространения.

**Подотряд ADEPHAGA – Плотоядные жуки****Надсемейство CARABOIDEA – Карабoidные**

Семейство Carabidae Latreille, 1802 – Жужелицы (7 видов)

Род **Agonum** Bonelli, 1810 – Быстряк.*A. sexpunctatum* (Linnaeus, 1758) – Быстряк (бегун) шеститочечный.

Материал – 8 экз.: 28-30.06.2011, почвенные ловушки с приманкой, ручной сбор, окраина поля. Обычный вид. Зоофаг. Миксоэнтомофаг. Дневной хищник.

Род **Brosicus** Panzer, 1813 – Головач.

B. cephalotes (Linnaeus, 1758) – Жужелица головастая. Головач обыкновенный.

Материал – 64 экз.: май-август 2010-2013, почвенные ловушки с приманкой, ручной сбор, окраина поля. Обычный вид. Зоофаг. Хищник. Миксоэнтомофаг.

Род **Carabus** Linnaeus, 1758 – Жужелица.*C. arcensis* Herbst, 1784 – Карабус полевой. Жужелица полевая.

Материал – 6 экз.: 3.07.2010; 24.06.2011; 14.07.2012; 19-25.07.2013, почвенные ловушки с приманкой, окраина поля. Широко распространенный лугово-полевой вид. Зоофаг. Хищник. Миксоэнтомофаг.

Род **Cicindela** Linnaeus, 1758 – Скакун.*C. silvatica* Linnaeus, 1758 – Скакун лесной.

Материал – 4 экз.: 2.08.2010; 8.08.2012, почвенные ловушки с приманкой, ручной сбор, окраина поля около дубовой посадки. Обычный вид. Зоофаг. Дневной хищник. Миксоэнтомофаг. Внесен в Красную книгу РТ со статусом II (редкий вид, численность которого сокращается).

Род **Harpalus** Latreille, 1802 – Бегун настоящий.*H. rufipes* (DeGeer, 1774) – Бегун рыженогий.

Материал – 27 экз.: июнь-июль 2011-2013, почвенные ловушки с приманкой, ручной сбор, окраина и центральная часть поля. Обычный вид. Зоофаг. Многоядный хищник, на стадии имаго – Миксофитофаги.

Род **Pterostichus** Bonelli, 1810 – Птеростих.

P. niger (Schaller, 1783) – Птеростих черный.

Материал – 96 экз.: май-август 2010-2013, почвенные ловушки с приманкой, ручной сбор, окраина поля. Широко распространенный лесной вид. Зоофаг. Хищник. Миксоэнтомофаг.

P. strenuous (Panzer, 1796) – Птеростих проворный.

Материал – 169 экз.: май-август 2010-2013, почвенные ловушки с приманкой, ручной сбор под камнями, окраина поля. Многочисленный вид. Зоофаг. Хищник. Миксоэнтомофаг.

Подотряд POLYPHAGA – Разноядные жуки

Надсемейство SCARABAEOIDEA – Скарабейдоподобные

Семейство Scarabaeidae Latreille, 1802 – Пластинчатоусые (11 видов)

Род **Amphimallon** Berthold, 1827 – Нехрущ.

A. solstitialis (Linnaeus, 1758) – Нехрущ июньский, нехрущ обыкновенный.

Материал – 60 экз.: июнь 2010; июнь-июль 2012-2013, кошение энтомологическим сачком, ручной сбор, голые участки поля (окраина и центральная часть), на растениях люцерны посевной. Обычный вид. Фитофаг. Гербифаг. Филлофаг.

Род **Anisoplia** Dejean, 1821 – Кузька.

A. austriaca (Herbst, 1783) – Жук хлебный, кузька посевной.

Материал – 58 экз.: июнь-август 2010-2013, кошение энтомологическим сачком, ручной сбор, по всему полю на растениях люцерны посевной. Многочисленный вид. Фитофаг. Гербифаг. Карпофаг. Вредитель семян зерновых культур.

Род **Anomala** Leach, 1819 – Хрущик.



A. dubia Scopoli, 1763 – Хрущик луговой, хрущик полевой, цветоед металлический.

Материал – 33 экз.: 22.07.2010; 1.08.2010; 19-30.07.2011, 25-30.08.2012, 7.08.2013, кошение энтомологическим сачком, ручной сбор, стряхивание с растений, окраина и центральная часть поля, на соцветиях люцерны посевной. Обычный вид. Фитофаг. Гербифаг. Антофаг. Филлофаг.

Род ***Cetonia*** Fabricius, 1775 – Бронзовка.

C. aurata (Linnaeus, 1758) – Бронзовка золотистая.

Материал – 64 экз.: май-июль 2010-2013, кошение энтомологическим сачком, ручной сбор, стряхивание с растений, окраина и центральная часть поля, на соцветиях нивяника обыкновенного, одуванчика лекарственного, осота полевого. Обычный вид. Фитофаг. Гербифаг. Антофаг (может быть поллинофагом, карпофагом).

Род ***Copris*** Geoffroy, 1762 – Копр.

C. lunaris (Linnaeus, 1758) – Копр лунный.

Материал – 2 экз.: 28.06.2011, 3.07.2012, почвенные ловушки с приманкой, метод флотации, краевая зона поля, примыкающая к животноводческой ферме. Очень редкий вид. Сапрофаг. Копрофаг (может быть некрофагом). Внесен в Красную книгу РТ со статусом II (редкий вид).

Род ***Melolontha*** Fabricius, 1775 – Хрущ майский.

M. hippocastani (Fabricius, 1801) – Хрущ майский восточный.

Материал – 8 экз.: конец мая 2010-2011; 5.06.2012, 7.07.2013, кошение энтомологическим сачком, ручной сбор, краевая зона поля, примыкающая к лесной просеке, на растениях люцерны посевной. Обычный вид. Фитофаг. Гербифаг. Лимфофаг.

Род ***Oryctes*** Illiger, 1798.

O. nasicornis (Linnaeus, 1758) – Жук-носорог обыкновенный.

Материал – 4 экз.: 25-30.05.2010-2012, ручной сбор; краевая зона поля, примыкающая к лесной просеке, на соцветиях одуванчика лекарственного. Ред-

кий вид. Фитофаг. Гербифаг. Хилофаг. Внесен в Красную книгу РТ со статусом III (редкий вид, численность которого неустойчива).

Род *Onthophagus* Latreille, 1802 – Калоед.

O. nuchicornis (Linnaeus, 1802) – Калоед коротконогий.

Материал – 9 экз.: 7.07.2010; 14.07.2012; 8.08.2013, метод флотации, окраина поля вблизи животноводческой фермы. Редкий вид. Сапрофаг. Кoproфаг.

Род *Oxythyrea* Mulsant, 1842.

O. funesta (Poda von Neuhaus, 1761) – Оленка рябая, бронзовка вонючая.

Материал – 225 экз.: июнь-август 2010-2013, кошение энтомологическим сачком, ручной сбор, стряхивание с растений; по всему полю на соцветиях щавеля конского, одуванчика лекарственного, нивяника обыкновенного, пырея ползучего, а также на цветах сирени обыкновенной; Многочисленный вид. Фитофаг. Гербифаг. Антофаг. Поллинофаг, может быть карпофагом.

Род *Trichius* Fabricius, 1787 – Восковик.

T. fasciatus (Linnaeus, 1758) – Восковик перевязанный, восковик полосатый.

Материал – 7 экз.: 2.07.2010; 30.06.2011; 12.07.2012; 23.07.2013, ручной сбор; окраина поля, примыкающей к лесной просеке, на соцветиях одуванчика лекарственного. Обычный вид. Фитофаг. Гербифаг. Антофаг. Гименофаг, может быть поллинофагом.

Род *Polyphylla* Harris, 1842 – Мраморные хрущи.

P. fullo (Linnaeus, 1758) – Хрущ мраморный.

Материал – 1 экз.: 26.06.2012, ручной сбор; краевая зона поля, голый участок близ насаждений сирени обыкновенной. Редкий вид. Фитофаг. Дендрофаг. Филлофаг. Активен в сумерки. Внесен в Красную книгу РТ со статусом III (очень редкий вид).

Надсемейство CURCULIONOIDEA – Куркулионоидные

Семейство Curculionidae Latreille, 1802 – Долгоносики (7 видов)

Род *Lixus* Fabricius, 1801 – Фрачник. Стеблеед.



L. (Eulixus) iridis (Olivier, 1807) – Фрачник обыкновенный, стеблеед капустный.

Материал – 32 экз.: июль-август 2010-2013, кошение энтомологическим сачком, ручной сбор, стряхивание с растений; по всему полю, на соцветиях люцерны посевной, щавеля конского, нивяника обыкновенного. Обычный вид. Фитофаг. Гербифаг. Филлофаг.

L. bardanae (Fabricius, 1787) – Фрачник репейный.

Материал – 8 экз.: 12-19.07.2012, кошение энтомологическим сачком, стряхивание с растений; окраина поля, на лопухе большом. Обычный вид. Фитофаг. Гербифаг. Филлофаг.

Род **Bothynoderes** Schönherr, 1823 – Слоник-свинка.

B. punctiventris Germar, 1824 – Слоник-свинка свекловичный.

Материал – 6 экз.: 6.07.2011; 8.06.2-12; 24.06.2013, кошение энтомологическим сачком; окраина поля, примыкающая к садам-огородам жителей д. Колосовка, на соцветиях люцерны посевной. Обычный вид. Фитофаг. Гербифаг. Филлофаг.

Род **Larinus** Dejean, 1821 – Ларин.

L. sturnus Schaller, 1783 – Ларин чертополоховый.

Материал – 13 экз.: 23.06.2012; 20-24.06.2013, ручной сбор, стряхивание с растений; окраина поля на соцветиях чертополоха поникающего. Фитофаг. Гербифаг. Филлофаг.

L. obtusus Gyllenhal, 1836.

Материал – 3 экз.: 4.06.2012. Редкий вид. Собран методом кошения. Фитофаг. Гербифаг. Филлофаг.

Род **Otiorhynchus** Germar, 1822 – Скосарь.

O. ligustici Gyllenhal, 1836 – Долгоносик большой люцерновый.

Материал – 147 экз.: июнь-август 2011-2013, ручной сбор, кошение энтомологическим сачком, визуальный осмотр растений на наличие повреждений; по всему полю на соцветиях люцерны посевной. Многочисленный вид. Фито-

фаг. Гербифаг. Филлофаг. Является типичным вредителем люцерны посевной в РТ.

Род **Phytonomus** Schoenherr, 1823 – Слоник травяной

P. variabilis Herbst, 1795 – Долгоносик листовой люцерновый.

Материал – 205 экз.: июнь-август 2011-2013, ручной сбор, кошение энтомологическим сачком, визуальный осмотр растений на наличие повреждений; по всему полю на растениях люцерны посевной. Многочисленный вид. Фитофаг. Гербифаг. Филлофаг. Типичный вредитель люцерны посевной в РТ.

Из жужелиц доминирующими видами (с частотой встречаемости более 5 %) являлись три вида: *P. strenuous* (48,01 % от всех собранных за период наблюдения карабид), *P. niger* (27,3 %) и *B. cephalotes* (18,2 %). Остальные четыре вида, представленные единичными экземплярами, по частоте встречаемости не превышают 7,0 %. Среди пластинчатоусых жуков доминируют четыре вида: *O. funesta* (51,1 %), *C. aurata* (14,5 %), *A. solstitialis* (13,6 %) и *A. austriaca* (13,2 %). Частота встречаемости остальных семи видов не превышает 8,0 %. Из долгоносиков явно доминируют специализированные вредители люцерны посевной: *P. variabilis* (49,5 %) и *O. ligustici* (35,5 %). Обилие других пяти видов в среднем составляла не более 15,0 %.

Четыре вида жуков включены в Красную книгу РТ: *C. lunaris* (*Scarabaeidae*) и *C. silvatica* (*Carabidae*), имеющие II категорию, *O. nasicornis* и *P. fullo* (*Scarabaeidae*), имеющие III категорию [5]. Частота встречаемости их небольшая, в среднем не более 1,5 %. Эти виды были обнаружены нами непосредственно в краевой зоне исследуемого поля, примыкающей к естественным насаждениям.

Подводя итог в целом, карабидо-, скарабеидо- и куркулинидофауна посевов люцерны посевной во многом зависит от окружающих биотопов, поэтому в ее составе обнаруживаются экологически и биотопически разнородные виды. Можно предполагать, что обилие жуков исследуемых семейств в агроценозах



будет заметно меняться по мере усиления антропогенной трансформации ландшафта.

Библиографический список

1. Гиляров, М. С. Зоологический метод диагностики почв / М. С. Гиляров. – М.: Наука, 1965. – 275 с.
2. Жеребцов, А. К. Определитель жужелиц (Coleoptera, Carabidae) Республики Татарстан / А.К. Жеребцов. – Казань, 2000. – 74 с.
3. Исаев, А. Ю. Определитель жесткокрылых Среднего Поволжья (часть 1. Aderphaga и Muxophaga) / А.Ю. Исаев. – Ульяновск, 2002. – Вып. 10. – 71 с.
4. Исаев, А.Ю. Определитель жесткокрылых Среднего Поволжья. Ч. III. Polyphaga – Phytophaga / А.Ю. Исаев. – Ульяновск: Вектор-С, 2007. – 256 с.
5. Красная книга Республики Татарстан (животные, растения, грибы). – изд-е 2-ое. – Казань: Изд-во «Идел-Пресс», 2006. – 832 с.
6. Кабак, И.И. Обзор видов жужелиц рода *Cribramara* (Coleoptera, Carabidae) / И.И. Кабак // Энтومол. обзор. – 1993. – Том 72, вып. 1. – С. 55-64.
7. Катаев, Б.М. Жужелицы группы *Oblitus* рода *Harpalus* Latr. (Coleoptera, Carabidae) / Б.М. Катаев // Энтومол. обзор. – 1993. – Том 72, вып. 1. – С. 65-68.
8. Крыжановский, О.Л. Фауна СССР. Жесткокрылые / О.Л. Крыжановский. – Л.: Наука, 1983. – Т.1. – Вып. 2. – 341 с.
9. Медведев, С.И. Фауна СССР. Жесткокрылые. Пластинчатоусые / С.И. Медведев. – М.: Наука, 1985. – 632 с.
10. Петруха, О.И., Хухрий, О.В., Грикун, О.А. Вредители зернобобовых культур / О. И. Петруха, О. В. Хухрий, О. А. Грикун // Вредители сельскохозяйственных культур и лесных насаждений / под ред. В. П. Васильева, В. П. Омелюты. – К.: Урожай, 1989. – Т. 3. – С. 140–184.
11. Пучков, А. В. Жесткокрылые (Coleoptera) пшеничного поля юго-запада степной зоны европейской части СССР / А.В. Пучков // Энтومол. обзор. – 1990. – Т. LXIX, вып. 3. – С. 538-549.
12. Чабан, В. С. Вредители подсолнечника / В. С. Чабан // Вредители сельскохозяйственных культур и лесных насаждений / под ред. В. П. Васильева и В. П. Омелюты. – К.: Урожай, 1989. – Т. 3. – С. 215-217.
13. Фасулати, К.К. Полевое изучение наземных беспозвоночных / К.К. Фасулати. – М.: Высшая школа, 1971. – 424 с.

Bibliography

1. Zherebtzov, A.K. The Carabidae's Determinant of the Republic of Tatarstan / A.K. Zherebtzov. – Kazan, 2000. –74 p.
2. Gilyarov, M.S. The zoological Method of the Soil's Diagnostics / M.S. Gilyarov. – M.: Science, 1965. –275 p.
3. Isaev, A.Y. The Coleoptera's Determinant of the Middle Part of Povolzhye. (part I. Aderphaga and Muxophaga) / A.Y. Isaev. – Ulyanovsk, 2002. – Number 10. –71 p.
4. Isaev, A.Y. The Coleoptera's Determinant of the Middle Part of Povolzhye. (part III. Polyphaga-Phytophaga) / A.Y. Isaev. – Ulyanovsk: Vector-C, 2007. – 256 p.
5. The Red Book of the Republic of Tatarstan (animals, plants, mushrooms). – Edition II. – Kazan: Express Publishing «Ideal-Press», 2006. – 832 p.
6. Kabak, I.I. The Review of the Carabidae's species of the *Cribramara* / I.I. Kabak // Entomol. review. – 1993. – Vol. 72, number 1. – P. 55-64.
7. Kataev, B.M. The *Oblitus*'s Carabidae of the *Harpalus* Latr. (Coleoptera, Carabidae) / B.M. Kataev // Entomol. review. – 1993. – Vol. 72, number 1. – P. 65-68.

8. Kryzhanovsky, O.L. The Fauna of the USSR. The Coleoptera / O.L. Kryzhanovsky. – L.: Science, 1983. – Vol. 1. – Number 2. – 341 p.
9. Medvedev, S.I. The Fauna of the USSR. The Scarabaeidae / S.I. Medvedev. – M.: Science, 1985. – 632 p.
10. Petruha, O.I. Huhry, O.V., Grykun O.A. The Pests of grain legumes / O. I. Petruha, O.V. Huhry, O.A. Grykun // The Pests of agricultural crops and forest plantations / edited by V.P. Vasiliev, V.P. Omelyuta. – K.: The Crop, 1989. – Vol. 3. – P. 140-184.
11. Puchkov, A.V. The Coleoptera of the wheat field in the south-west of the steppe zone of the European Part of the USSR / A.V. Puchkov // Entomol. review. – 1990. – Vol. LXIX, number 3. – P. 538-549.
12. Chaban, V.S. Pests of sunflower / V.S. Chaban // The Pests of agricultural crops and forest plantations / edited by V.P. Vasiliev and V.P. Omelyuta. – K.: The Crop, 1989. – Vol. 3. – P. 215-217.
13. Phasulati, K.K. The Field Studying of the Invertebrate / K.K. Phasulati. – M.: Higher School, 1971. – 424 p.



УДК 574
ББК 20.10

Рамазанова Юлия Радиковна

преподаватель

Набережночелнинский экономико-строительный колледж

имени Е.Н. Батенчука

г. Набережные Челны

Ramazanova Julija Radikovna

Teacher

Naberezhnochelninsky economic-building college

named after E.N. Batenchuk

Naberezhnye Chelny

juliarr@mail.ru

Анализ флоры городских парков

Flora analysis of urban parks

В статье рассматривается эколого-ценотический и таксономический анализ флоры четырех парков города Набережные Челны. В статье рассматривается распределение парковых растений по типам ареала, жизненным формам, эколого-ценотическим группам, приведены данные о наиболее широко распространенных семействах.

The article deals with ecological and taxonomic analysis coenotic and flora four parks in the city of Naberezhnye Chelny. The article deals with the distribution of plants by type of park area, forms of life, ecological coenotic groups, shows the most common families.

Ключевые слова: видовой состав растений, таксономический анализ флоры, эколого-ценотический анализ флоры, рекреационная нагрузка, разнообразие жизненных форм, травяной покров, адвентивная флора, рекомендуемый список видов деревьев в парковом строительстве.

Key words: plant species composition, taxonomic analysis of the flora, eco-coenotic analysis of flora, recreational loading, diversity of life forms, herbage, adventive flora, recommended list of species of trees in the park construction.

«На современном этапе развития биологии и биогеографии биологическое разнообразие является одним из главных приоритетов фундаментальных исследований в этих областях науки. Это связано, прежде всего, с глобальной антропогенной трансформацией природных экосистем, сопровождающейся коренными биоценотическими перестройками, адаптациями популяционной организации аборигенных и внедрением инвазийных видов, изменением направленности сукцессионных смен и целым рядом других, подчас негативных последствий» [1].

Впервые для города Набережные Челны проведена инвентаризация флоры парковой зоны. На основе полученных данных о видовом разнообразии предложены мероприятия, направленные на повышение устойчивости элементов парковых фитоценозов к рекреации.

Нами были исследованы 4 парка города Набережные Челны, где было встречено 350 видов сосудистых растений из 235 родов и 74 семейств: в парке «Гренада» – 205; в парке «Культуры и отдыха» – 178; в парке «Победы» – 192; в парке «Прибрежный» встретилось 292 вида.

Широкое распространение в парковом строительстве получили виды древесно-кустарниковой растительности из семейств: Rosaceae (21), Salicaceae (11), Pinaceae (6), Betulaceae (4), Caprifoliaceae (4), а также Aceraceae (3), Grossulariaceae (3), Leguminosae (3), Oleaceae (3). Снижение видового разнообразия семейств Compositae, Gramineae, Cyperaceae, Crucifera, Chenopodiaceae, Orchidaceae свидетельствует о высоком антропогенном прессинге на травяной покров, а также об его искусственном происхождении в двух парках: «Гренада» и «Победы», низкое видовое разнообразие Potamogetonaceae характерно для искусственных водоемов.

«Спектр ведущих семейств сосудистых растений парковой зоны в целом типичен для Голарктического флористического царства. На большей части Голарктики два первых места занимают Compositae и Gramineae. Третье по количеству видов семейство характеризует отдельные регионы: для большинства районов Средиземноморья и Центральной Азии – Leguminosae, для Центральной Европы – Rosaceae»[2].

Увеличение доли Compositae, Leguminosae, Rosaceae, Violaceae в парках «Гренада», «Культуры», «Победы» связано с использованием декоративных древесно-кустарниковых и травянистых растений, а возрастание видового разнообразия Gramineae в парках «Культуры» и «Победы» связано с заносными видами.



Возрастание участия Equisetaceae в травяном покрове парка «Прибрежный» свидетельствует о разнообразии экологических условий и соответственно фитоценозов. Снижение участия Orchidaceae во флоре парка «Прибрежный», и отсутствие в трех других связано с рекреационной нагрузкой. Приближение видового разнообразия Labiatae, Leguminosae, Polygonaceae, Umbelliferae парка «Прибрежный» к разнообразию флоры Татарстана свидетельствует о меньшей рекреационной нагрузке на травяной покров по сравнению с другими парками.

В городских парках виды растений распределены по типам ареала следующим образом: на долю евро-западноазиатских приходится 24,86% (87), евро-азиатских – 18% (63), голарктических – 11,43% (40), европейских – 6% (21), евро-западносибирских – 4% (14), гемикосмополитов – 3,43% (12), евро-югозападноазиатских – 1,43% (5), евро-сибирских – 1,43% (5).

В городских парках встречается много заносных и интродуцированных видов растений из разных регионов – 23,14% (81), но преобладают североамериканские – 6% (21), южноамериканские – 1,43% (5), средиземноморские – 1,43% (5), американско-евро-западноазиатские – 1,43% (5). На долю адвентивных видов растений от общего количества в парке «Гренада» приходится 56 видов (27,4%); в парке «Культуры» – 44 (24,72%); в парке «Победы» – 59 (30,73%); в парке «Прибрежный» – 35 (11,99%). В парке «Гренада» из адвентивных видов травянистых растений на долю колонофитов приходится 19 видов (9,31%) и заносных – 8 видов (3,92%) от общего количества видов растений; в парке «Культуры» – 22 вида колонофитов (12, 22%) и 6 видов заносных (3,33%); в парке «Победы» – 23 вида (11,97%) колонофитов и 8 видов заносных (4,17%); в парке «Прибрежный» – 7 видов колонофитов (2,39%) и 9 видов заносных (3,14%).

Увеличение доли адвентивных видов в фитоценозе свидетельствует о снижении устойчивости природной экосистемы и о возрастании рекреационной нагрузки на травяной покров и нарушение почвенного покрова. По данному

показателю наименьшая нагрузка на травяной покров характерна для парка «Прибрежный».

Спектр жизненных форм по Раункиеру флоры парковой зоны в целом характерен для умеренной зоны – 41,43%, от всех видов приходится на гемикриптофиты. Эта цифра ниже количества гемикриптофитов, характерных для флоры республики на 10,1% и связана с возрастанием доли участия фанерофитов в фитоценозе. Повышенное число фанерофитов, наиболее многочисленных в тропической зоне, и терофитов, наиболее многочисленных в аридной зоне, связано с адвентивными видами. Несколько повышенное число хамефитов, наиболее многочисленных в тундрах и пустынях, указывает не только на разнообразие природных условий территории республики, но и связано с адвентивными видами.

В городских парках на три типа ареала приходится 52,56% всех видов деревьев и кустарников: на долю евро-западноазиатских – 24,36% (19), североамериканских – 17,95% (14), европейских – 10,25% (8).

В парке «Гренада» на долю фанерофитов из семейства Rosaceae приходится 19 видов растений (9,31%); в парке «Культуры» – 13 (7,22%); в парке «Победы» – 18 (9,37%); в парке «Прибрежный» – 12 (4,11%). На долю Salicaceae приходится соответственно: в парке «Гренада» – 7 (3,43%); в парке «Культуры» – 3 (1,66%); в парке «Победы» – 6 (3,12%); в парке «Прибрежный» – 10 (3,42%). На долю Pinaceae приходится соответственно: в парке «Гренада» – 6 (2,94%); в парке «Культуры» – 2 (1,1%); в парке «Победы» – 5 (2,6%); в парке «Прибрежный» – 3 (1,03%). Из древесных лиан встречается *Parthenocissus quinquefolia*.

В связи с разнообразными экологическими условиями в городских парках представлены разные эколого-ценотические группы фанерофитов. На долю бореальных видов от общего количества фанерофитов приходится: в парке «Гренада» – 5 (8,33%), в парке «Культуры» – 3 (8,56%), в парке «Победы» – 4 (7,55%), в парке «Прибрежный» – 4 (7,55%).



На долю неморальных видов от общего количества фанерофитов приходится: в парке «Гренада» – 9 (15%), в парке «Культуры» – 6 (17,14%), в парке «Победы» – 6 (11,31%), в парке «Прибрежный» – 8 (15,1%).

На долю бореально-неморальных видов от общего количества фанерофитов приходится: в парке «Гренада» – 5 (8,33%), в парке «Культуры» – 5 (14,28%), в парке «Победы» – 5 (9,43%), в парке «Прибрежный» – 7 (13,2%).

На долю боровых видов приходится в парках: «Гренада» – 1 (1,67%), «Культуры» – 1 (2,86%), «Победы» – 1 (1,89%), «Прибрежный» – 2 (3,77%).

На долю лугово-лесных видов от общего количества фанерофитов приходится в парках: «Гренада» – 1 (1,67%), «Культуры» – 1 (2,86%), «Победы» – 1 (1,89%), «Прибрежный» – 1 (1,89%).

На долю лугово-степных и рудеральных видов приходится в парках: «Гренада» – по 1 (1,67%), «Культуры» – по 1 (2,86%), «Прибрежный» – 2 вида лугово-степных (3,77%) и 1 рудеральный вид (1,89%); «Победы» – 1 рудеральный вид (1,89%).

На долю водно-болотных и видов свежего аллювия приходится в парках: «Гренада» – 5 (8,33%), «Культуры» – 1 (2,86%), «Победы» – 2 (3,77%), «Прибрежный» – 8 (15,1%). Большая часть, произрастающих в городских парках видов фанерофитов, приходится на адвентивную флору: «Гренада» – 34 (56,67%), «Культуры» – 18 (51,42%), «Победы» – 31 (58,49%), «Прибрежный» – 19 (35,85%) колонофитов.

По фитоценотической приуроченности сосудистые растения парковой зоны подразделяются на лесные, лугово-лесные, лугово-степные, рудеральные, водно-болотные, олиготрофные и степные виды. Лесные виды составляют 13,71%, из них на бореальные виды приходится 2,57% (9), бореально-неморальные – 2,57% (9), неморальные – 5,43% (19), связанные с широколиственными лесами, виды черноольшанников – 0,57% (2) и сосновых лесов – 2,57% (9). На долю лугово-лесных видов приходится 4,57% (16) (таб.15). На долю луговых и степных видов приходится – 22,85% (80), из них: виды влажных

лугов – 5,14% (18); лугово-степные – 16,57% (58); солончаков – 0,28% (1); степные – 0,86% (3). На долю рудеральных видов приходится – 23,43% (82); водно-болотных – 10,57% (37); гигрофильных – 1,14% (4); олиготрофных – 0,57% (2).

Большинство неморальных и лугово-лесных травянистых видов растений являются гемикриптофитами и геофитами, а боровых видов – хамефитами.

Наиболее представлены 3 семейства лесных и лугово-лесных травянистых растений (31,58%): Compositae – 4 (10,53%), Gramineae – 4 (10,53%), Rosaceae – 4 (10,53%).

Наибольшее видовое разнообразие лесных видов в травяном покрове характерно для парка «Прибрежный» – 35 (12% от общего количества видов в парке); наименьшее для парка «Гренада» – 12 (5,88% от общего количества видов в парке) и парка «Победы» – 12 (6,25%).

В парке «Гренада» на долю неморальных видов приходится 1,96% (4), лугово-лесных – 4,41% (9). В парке «Культуры» – 0,55% (1) бореальных, неморальных – 2,78% (5) и лугово-лесных – 4,44% (8). В парке «Победы» на долю неморальных видов приходится 1,56% (3), лугово-лесных – 4,69% (9). В парке «Прибрежный» – 1,37% (4) бореальных, боровых – 2,4% (7), бореально-неморальных – 1,03% (2), неморальных – 2,74% (8), лугово-лесных – 4,79% (14).

Низкая доля участия типичных видов травянистых растений в фитоценозах городских парков свидетельствует о слабой устойчивости и сформированности бореальных и боровых сообществ.

В парке «Гренада» на долю луговых видов травянистых растений приходится 44 вида (21,57%) от общего количества видов, в парке «Культуры» – 38 (21,1%), в парке «Победы» – 42 (21,87%), в парке «Прибрежный» – 77 (26,37%). Из них на долю лугово-степных видов травянистых растений приходится: в парке «Гренада» 31 вид (15,2%), в парке «Культуры» – 30 (16,67%), в парке «Победы» – 30 (15,63%), в парке «Прибрежный» – 51 (17,46%). На долю сухо-



луговых видов травянистых растений приходится: в парке «Гренада» 2 вида (0,98%), в парке «Культуры» – 2 (1,11%), в парке «Победы» – 3 (1,56%), в парке «Прибрежный» – 4 (1,37%). На долю видов влажных лугов приходится: в парке «Гренада» 9 вид (4,41%), в парке «Культуры» – 4 (2,22%), в парке «Победы» – 8 (4,17%), в парке «Прибрежный» – 18 (6,16%).

В травяном покрове городских парков среди луговых видов растений преобладают гемикриптофиты 75,31% (61): в парке «Гренада» – 36 (81,81%), в парке «Культуры» – 31 (81,58%), в парке «Победы» – 35 (83,33%), в парке «Прибрежный» – 60 (77,92%).

Наиболее представленными являются 5 семейств (57,69%): Leguminosae – 11 (14,1%), Gramineae – 10 (12,82%), Compositae – 9 (11,54%), Caryophyllaceae – 8 (10,26%), Scrophulariaceae – 7 (8,97%). В парке «Гренада» наиболее распространены травянистые луговые виды растений из 3 семейств: Leguminosae – 9 (20,45%), Compositae – 7 (15,91%), Gramineae – 6 (13,64%). В парке «Культуры» наиболее распространены травянистые луговые виды растений из 3 семейств: Leguminosae – 9 (23,68%), Compositae – 6 (15,8%), Gramineae – 5 (13,16%). В парке «Победы» наиболее распространены травянистые луговые виды растений из 3 семейств: Leguminosae – 8 (19,05%), Compositae – 8 (19,05%), Gramineae – 6 (14,28%). В парке «Прибрежный» наиболее представленными являются 5 семейств: Leguminosae – 11 (14,28%), Gramineae – 10 (13%), Compositae – 9 (11,69%), Caryophyllaceae – 8 (10,39%), Scrophulariaceae – 7 (9,09%).

Высокая доля участия лугово-степных видов в фитоценозе свидетельствует о достаточной освещенности участков и наличии рекреационной нагрузки.

Водно-болотная растительность характерна для парка «Прибрежный», где встречаются заболоченные участки и водоем. Преобладают виды с широкими ареалами: голарктические – 29,41% (10), евро-западноазиатские – 17,65% (6), евро-азиатские – 17,65% (6). На долю гемикриптофитов приходится 35,29% (12), гидрофитов – 23,53% (8), гелофитов – 11,76% (4), геофитов – 17,65% (6).

Во флоре республики Татарстан встречается 9% рудеральных видов; в городских парках – 23,43%. Среди сорных растений и засорителей преобладают виды из семейства Compositae – 5,43% (19), Crucifera – 2,28% (8), Gramineae – 2,28% (8), Boraginaceae – 1,43% (5), Caryophyllaceae – 1,43% (5) от общего числа видов (350). На долю рудеральных видов из семейства Compositae приходится: в парке «Гренада» – 17 видов, в парке «Культуры» – 15, в парке «Победы» – 16, в парке «Прибрежный» – 19. Из семейства Crucifera встречаются: в парке «Гренада» – 7, в парке «Культуры» – 7, в парке «Победы» – 7, в парке «Прибрежный» – 8. Из семейства Gramineae в парках встречаются: «Гренада» – 5, «Культуры» – 5, «Победы» – 5, «Прибрежный» – 8.

В парке «Гренада» на долю рудеральных видов травянистых растений приходится 61 вид (29,9%) от общего количества видов (204), в парке «Культуры» – 58 (32,22%) от общего количества видов (180), в парке «Победы» – 60 (31,25%) от общего количества видов (192), в парке «Прибрежный» – 80 (27,4%) от общего количества видов (292).

Во флоре городских парков преобладают рудеральные виды с широкими ареалами: евро-азиатские – 39,51% (32), евро-западноазиатские – 19,75% (16), голарктические – 16,05% (13) и гемикосмополиты – 8,64% (7). В парке «Гренада» преобладают рудеральные виды из 3 ареалов: евро-азиатские – 23, евро-западноазиатские – 13 и голарктические – 10. В парке «Культуры» преобладают рудеральные виды из 3 ареалов: евро-азиатские – 21, евро-западноазиатские – 11, голарктические – 11. В парке «Победы» преобладают рудеральные виды из 3 ареалов: евро-азиатские – 23, евро-западноазиатские – 13 и голарктические – 10. В парке «Прибрежный» преобладают рудеральные виды из 3 ареалов: евро-азиатские – 31, евро-западноазиатские – 16, голарктические – 13, гемикосмополиты – 7.

На долю гемикриптофитов приходится 43,21% (35), терофитов – 41,97% (34).



Видовое богатство и выравненность обилий рудеральных видов в городских парках свидетельствует о достаточно высокой рекреационной нагрузке на травяной покров.

Большое количество видов растений (особенно рудеральных), встречающихся в разных ассоциациях городского парка, свидетельствует о незначительных различиях между ассоциациями. Выравненность видового состава травянистых растений разных ассоциаций свидетельствует о достаточно высокой рекреационной нагрузке.

Низкая доля участия типичных бореальных, боровых, неморальных, нитрофильных видов травянистых растений в фитоценозах городских парков свидетельствует о слабой устойчивости и сформированности соответствующих сообществ. Видовое богатство и выравненность обилий рудеральных видов в городских парках свидетельствует о достаточно высокой рекреационной нагрузке на травяной покров.

По результатам проведенного исследования парковой зоны мы можем предложить:

1. Проводить широкую просветительскую работу среди населения.
2. "Формировать устойчивые насаждения – разновозрастное и смешанное по породному составу". Из лиственных пород деревьев рекомендуется для нашей зоны в смешанных группах на песчаных почвах использовать: *Acer negundo*, *Alnus incana*, *Betula pendula*, *Fraxinus pennsylvanica*, *Padus racemosa*, *Populus balsamifera*, *Populus nigra*, *Populus tremula* [3].

Библиографический список

1. Жигальский, О.А. Оценка биологического разнообразия лесных экосистем Урала / О.А. Жигальский. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://vestnik.udsu.ru/index.php?path=2011-063&year=2011&name=%D1%E5%F0%E8%FF%206:%20%C1%E8%EE%EB%EE%E3%E8%F F.%20%CD%E0%F3%EA%E8%20%EE%20%C7%E5%EC%EB%E5.%20%C2%FB%EF%F3%F 1%EA%203&udk=%D3%C4%CA%2058,%2090> (дата обращения: 12.09.13).
2. Сосудистые растения Татарстана / О.В. Бакин, Т.В. Рогова, А.П. Ситников. — [Текст]: Казань: изд-во Казан. ун-та, 2000. 496с.
3. Анопин, В.Н. Эффективность мероприятий по увеличению долговечности лесопарковых насаждений урболандшафтов / В.Н. Анопин // Вестник Волгоградского госуд. архитектурно-строит. ун-та №6. [Текст]: — М., 2007. с. 208-212.

Bibliography

1. Zhigal'skii, O.A. Evaluation of biological diversity in forest ecosystems of the Urals / O.A. Zhigal'skii [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://vestnik.udsu.ru/index.php?path=2011-063&year=2011&name=%D1%E5%F0%E8%FF%206:%20C1%E8%EE%EB%EE%E3%E8%F.F.%20%CD%E0%F3%EA%E8%20%EE%20%C7%E5%EC%EB%E5.%20%C2%FB%EF%F3%F1%EA%203&udk=%D3%C4%CA%2058,%2090> (12.09.13)
2. Vascular plants of Tatarstan / O. W. Bakin, T.V. Rogova, A.P. Sitnikov. [Text] - Kazan: Kazan publ. University Press, 2000. 496s.
3. Anopin, V.N. Effectiveness of interventions to increase the longevity of the forest park plantings urbolandshaftov / V.N. Anopin // Bulletin of the Volgograd govt. Architecture and building. Univ number 6. [Text]- M., 2007. s. 208-212.

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, ученая 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

Elena Yurievna Nikitina

Phone number (8-351)-2-39-37-34.

Advising: Monday, Wednesday 12:00 - 16:00 by the Candidate of Pedagogics, Ekaterina Alexeevna Zyryanova.

Editorial office e-mail: ekaterina_v87@bk.ru, vestnikvak@cspu.ru, ekaterina_v87@bk.ru

**ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**Научный журнал
№ 1 2014 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. 16,50. Тираж 500 экз. Заказ № 1/2014.