
**В мире
научных
открытий**

№ 7.2(43), 2013
Проблемы науки и образования

**In the World
of Scientific
Discoveries**

No. 7.2(43), 2013
Problems of Science and Education

Электронная версия
журнала размещена
на сайте
www.nkras.ru

Журнал включен
в Перечень ВАК
ведущих рецензируемых
научных журналов

Журнал основан в 2008 г.
ISSN 2072-0831
Импакт-фактор
РИНЦ 2011 = 0,134

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: **Я.А. Максимов**; Ответственный секретарь: **К.А. Коробцева**

А.П. Анисимов, д-р мед. наук, проф.

Н.А. Шнайдер, д-р мед. наук, проф.

Л.В. Музурова, д-р мед. наук, проф.

А.С. Казакова, д-р биол. наук, проф.

Т.В. Рожко, к-т биол. наук, доцент

С.Е. Батырбекова, д-р хим. наук

А.И. Рахимов, д-р хим. наук, проф.

Н.А. Рахимова, д-р хим. наук, проф.

В.Е. Бахрушин, д-р физ.-мат. наук,
проф.

Н.П. Шаталова, к-т физ.-мат. наук,
проф.

В.Н. Василенко, д-р техн. наук, доцент

Д.И. Прошин, к-т техн. наук, доцент

Е.А. Тыщенко, к-т техн. наук, доцент

Д.В. Покришук, к-т полит. наук

З.П. Оказова, д-р сел.-хоз. наук,
доцент

А.А. Лисняк, к-т сел.-хоз. наук, доцент

И.Д. Тургель, д-р экон. наук, проф.

М.П. Придачук, д-р экон. наук, проф.

А.Ю. Белогуров, д-р пед. наук, проф.

Г.В. Ившина, д-р пед. наук, проф.

С.Д. Якушева, к-т пед. наук, доцент

Т.П. Грасс, к-т пед. наук, доцент

В.Н. Абросимов, к-т пед. наук, проф.

Ф.Н. Денисенко, к-т пед. наук, доцент

О.Н. Финогонова, к-т психол. наук,
доцент

О.В. Евтихов, к-т психол. наук,
доцент

Ф.Г. Галиева, д-р филол. наук, к-т ист.
наук, доцент

А.Г. Готовцева, д-р филол. наук,
доцент

Т.А. Масумов, к-т ист. наук, доцент

И.В. Корнилова, к-т ист. наук, доцент

Г.С. Широколова, д-р соц. наук, проф.

Панова О.В. (заведующий отделом
коммуникаций)

Максимова Н.А. (выпускающий
редактор)

Бяков Ю.В. (заведующий отделом
веб-работы)

Издательство «Научно-инновационный центр»

ISSN 2072-0831

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

ПИ № ФС 77-39604 от 26 апреля 2010 г.

В МИРЕ НАУЧНЫХ ОТКРЫТИЙ. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2013. №7.2(43) (Проблемы науки и образования). 320 с.

Журнал выходит не реже 12 раз в год

Журнал включен в Реферативный журнал и Базы данных ВИНТИ РАН:
<http://catalog.viniti.ru/>

Сведения о журнале ежегодно публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals digestory» в целях информирования мировой научной общественности.

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки России журнал «В мире научных открытий» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий (редакция от 25.02.2011), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал представлен в ведущих библиотеках страны, в НАУЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКЕ (НЭБ) – головном исполнителе проекта по созданию Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и имеет импакт-фактор Российского индекса научного цитирования (ИФ РИНЦ).

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Правила для авторов доступны на сайте журнала www.nkras.ru/vmno/ru/rules.html

Адрес для корреспонденции: 660127, г. Красноярск, ул. 9 Мая, 5/192

интернет-сайт: www.nkras.ru

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 41276
Учредитель и издатель: Издательство «Научно-инновационный центр»
<http://www.nkras.ru>

Свободная цена

© Научно-инновационный центр, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЯ

РУСИЗМЫ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ Рахматулаева Т.Г.	11
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СО ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ Нуруллова А.А.	24
СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗНАНИЯ В ЕСТЕСТВЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ Золотова Е.С.	34
ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ТРЕНАЖЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ Асанова С.А.	48
ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ПРОТИВОРЕЧИВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ФИГУРАЛЬНОГО ТИПА В РУССКОЙ РЕЧИ Акулова Н.Н.	66

БУДУЩЕЕ ПРОДОЛЖЕННОЕ ВРЕМЯ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ

Чурюмова А.О.82

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОТНОШЕНИЯХ ЗЕМСТВ
И ТАТАРСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ
В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Сабиров И.Т.94

ФОЛЬКЛОР КАК ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА
СИБИРСКИХ ТАТАР

Хафизова Г.М.108

МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ

АДАПТИВНО-ИНТЕНСИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ
ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ
СЛУХА ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИИ

Макаркина О.В.119

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ

ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТА

Аристов В.Н., Тюменцева Е.Ю., Штабнова В.Л. 131

**ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ,
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ НЕПРЕРЫВНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Томилин С.А., Селезнева Г.А., Лобковская Н.И. 146

**ВЗАИМОПОСЕЩЕНИЕ ЗАНЯТИЙ В РОССИЙСКИХ
И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ**

Барабашёва И.В. 165

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ
ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Зникина Л.С., Рожнева Е.М. 176

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
НЕРОДНОГО ЯЗЫКА В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Нисилевич А.Б., Стрижова Е.В., Харитонов О.В. 192

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВЫПУСКНИКОВ
И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ
В МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Теплая Н.А. 208

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВОПРОСАМ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ГОСУДАРСТВА

Кислякова Л.П.224

МЕНТАЛИТЕТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Гаврилова И.В.237

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Грынык И.М.250

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВУЗА

Мелёхина Е.А.266

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТА ВОЕННОГО ИНСТИТУТА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Боровицкий А.М.285

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ РИСК В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ РИСКОМ

Гинко В.И.301

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ313

CONTENTS

PHILOLOGY

RUSSICISMS IN FRENCH POLITICAL DISCOURSE Rakhmatulaeva T.G.	11
PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE ENGLISH LANGUAGE WITH ONOMATOPOEIC COMPONENT Nurullova A.A.	24
THE VERBALIZATION OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN NATURAL WRITTEN OF ENTERPRENEURS Zolotova E.S.	34
INNOVATIVE ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE BASED ON E-EDUCATIONAL TOOLS Asanova S.A.	48
PRAGMATIC FUNCTIONS OF EXPRESSIVE CONTRADICTORY STATEMENTS IN RUSSIAN SPEECH Akulova N.N.	66
FUTURE PROGRESSIVE AS A MEANS OF VERBAL MANIPULATION Churyumova A.O.	82

PROBLEMS OF EDUCATION

THE QUESTIONS OF EDUCATION IN THE RELATIONS
OF ZEMSTV AND THE TATAR NATIONAL MOVEMENT
AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Sabirov I.T. 94

FOLKLORE AS ART PEDAGOGICS OF THE SIBERIAN
TATARS

Khafizova G.M. 108

LEARNERS' GUIDES

ADAPTIVE-INTENSIVE WAY OF DEVELOING SPATIAL
GEOMETRIC THINKING WHEN STUDYING STEREOOMETRY
IN STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS

Makarkina O.V. 119

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL

PSYCHOPHYSIOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT
OF INTELLIGENCE STUDENT

Aristov V.N., Tjumenceva E.Ju., Shtabnova V.L. 131

THE FEATURES AND PROBLEMS OF THE ADAPTATION

OF STUDENTS TRAINED ON THE UNINTERRUPTED
PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS

Tomilin S.A., Selezneva G.A., Lobkovskaya N.I. 146

RECIPROCAL VISITING OF CLASSES IN RUSSIAN
AND FOREIGN UNIVERSITIES

Barabasheva I.V. 165

THE PECULIARITIES OF THE STUDENTS' FOREIGN
LANGUAGE COMMUNICATION TEACHING
AT THE TECHNICAL UNIVERSITY

Znikina L.S., Rozhneva E.M. 176

LINGUODIDACTIC DISCOURSE OF THE NON-MOTHER
TONGUE TEACHER IN THE NEW EDUCATIONAL
ENVIRONMENT

Nisilevitch A.B., Strizhova E.V., Haritonova O.V. 192

PROFESSIONAL EDUCATION

SUMMARY OF THE STRUCTURE AND FORMATION
OF GRADUATES INFORMATION CULTURE AND SCIENCE
TEACHING STAFF IN MULTILEVEL SYSTEM OF TECHNICAL
UNIVERSITY

Teplaya N.A. 208

EDUCATION STUDENTS IN AREA OF FOOD SECURITY

OF PERSONALITY AND OF STATE

Kislyakova L.P.224

THE MENTALITY IN THE PROFESSIONAL STRUCTURE
OF THE PERSONALITY OF A FUTURE SPECIALIST

Gavrilova I.V.237

THE FORMATION AND THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY
SOCIO-PEDAGOGICAL EDUCATION IN GERMANY
AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

Hrynyk I.M.250

PRINCIPAL COMPONENTS OF A UNIVERSITY FOREIGN
LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONALISM

Melekhina E.A.266

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS
OF THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE
CULTURE OF A CADET OF THE MILITARY INSTITUTE
OF THE RUSSIAN INTERIOR MINISTRY TROOPS

Borovitsky A.M.285

ECOLOGICAL SOCIALIZATION OF A HUMAN

ENVIRONMENTAL RISK IN THE CONTROL SYSTEM OF RISK

Ginko V.I.301

RULES FOR AUTHORS 313

**ФИЛОЛОГИЯ
(PHILOLOGY)**

УДК 81'373.45

**РУСИЗМЫ
ВО ФРАНЦУЗСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ****Рахматулаева Т.Г.**

*В любом естественном языке мира наблюдается такой языковой феномен, как заимствования. Причем заимствования, анализируемые по тематическому признаку, очень часто имеют точно обозначенную национальную принадлежность, например, термины балета и фехтования – это, в основном, заимствования из французского языка. Заимствования из русского языка почти во всех западно-европейских языках принято относить к «экзотизмам», т.е. словам, характеризующим быт, традиции и другие культурологические особенности русского этноса. Современный язык СМИ дает новую очень активную жизнь некоторым из таких экзотизмов. Примером тому может служить расширение значения слова *troïka* во французской публицистике.*

Ключевые слова: *русизмы, заимствования, политический дискурс, публицистика, СМИ, неологизмы и новообразования в языке, troika.*

RUSSICISMS IN FRENCH POLITICAL DISCOURSE

Rakhmatulaeva T.G.

Borrowings are typical for any natural language in the world. Borrowings in a particular topic often come from a certain language, for example, ballet and fencing terminology comes mostly from the French language. Nearly in all European languages borrowings from the Russian language are considered 'exotisms', i.e. words, which characterize everyday life, culture and traditions of the Russian ethnos. Present-day mass media supply the language with new 'exotisms'. For example, the meaning of the word troika has been stretched in the French journalism.

Keywords: *Russicisms, borrowings, political discourse, journalism, mass media, neologisms and innovations in a language, troika.*

Язык любого этноса – это живой организм, который развивается в течение всей жизни народа, и он живет, пока живы люди на нем говорящие. Недаром в лингвистике уже продолжительное время (как мне кажется, уже не одно столетие) принято использовать терминологию биологии, которая изучает живые организмы. Начинаящий лингвист с удивлением обнаруживает, например,

что «исконно» лингвистическое понятие «морфология» возникло в биологии – науке о живых организмах – и было заимствовано и приспособлено для своих нужд грамматистами и языковедами.

Язык, как живой организм, вне всякого сомнения, не может существовать в изоляции, без связи с окружающим языковым, социальным и политическим контекстом. Таким образом, ясно, что любой язык включает в свой корпус не только так называемую исконную автохтонную лексику, но и достаточно солидный слой лексики заимствованной. Даже начинающему лингвисту известно, что есть как бы тематическая специализация заимствований из того или иного языка: итальянизмы – в музыке и финансово-экономической лексике, германизмы – в военной терминологии, галлицизмы (заимствования из французского) – в балетной и этикетной терминологии и т.п.

Русизмы по своему лексическому составу представляют достаточно однородный слой в любом западноевропейском языке. Чаще всего, в этих языках русизмы интерпретировались сначала как экзотизмы для описания «загадочной» русской действительности: телега, тройка, матрёшка, Петрушка, изба, блины, пирожки, барин и т.п. Затем, войдя в корпус языка, эти слова теряют свой «экзотизм» и используются не только для изображения русской действительности и русских реалий, но становятся компонентом стилистических тропов и фигур, например сравнений и метафор.

В политическом дискурсе, под которым в нашем случае мы понимаем язык франкоязычной прессы, как печатной, так и электронной, мы наблюдаем развитие значений некоторых русизмов. Очень ярко в последние 10-12 лет проявляется развитие значения

и расширение круга устойчивых сочетаемостей у таких слов, как *troïka* – «тройка» и *icône* – «икона».

Попробуем рассмотреть на материале франкоязычной прессы феномен развития слова «тройка». В условиях широкого доступа к сети Интернет мы получаем удобный инструмент для исследования языка: теперь у нас в распоряжении виртуальные словари и тексты, которые отражают жизнь языка в реальном времени. Кроме того, доступны и словари, и тексты, отражающие и не только современное состояние языка. Французская Академия, которая, как известно, является хранителем французского языка, постоянно «держит руку на его пульсе» и тщательно следит за всеми тенденциями в языке и анализирует малейшие его изменения.

Вот уже 12 лет, например, проводится *festival XYZ – festival de nouveaux mots* (festival-motnouveau@gmail.com), на котором выбирают неологизм года. Эрик Донфу, социолог, эксперт в изменениях современного общества и организатор фестиваля, заявил, что цель и идея мероприятия – вдохнуть жизнь во французский язык. «Этот фестиваль защищает идею, выдвинутую еще Виктором Гюго о том, что язык – живое существо, умирающее без изобретения новых слов». Любой желающий может предложить свои идеи неологизмов, выслав их на вебсайт фестиваля. Из них составляется список, который впоследствии представляется гостям фестиваля в Париже и Гавре в конце ноября каждого года (<http://www.franceculture.fr>). При составлении 9-го издания словаря Французской Академии «бессмертные» рассматривают и неологизмы, которые стали победителями этих фестивалей, и может быть решат включить их в словник четвертого тома, над которым сейчас ведется работа.

В прессе очень часто обсуждается появление новых слов, связанных чаще всего конечно с новейшими технологиями, например на новостной ленте АФП в течение последних трех лет появилась такие новые слова как twitter(как глагол), watture, twittérature и пр. Все это находится под контролем «строго хранителя» языка. Таким образом, французский язык – это живой организм, находящийся под наблюдением очень грамотных специалистов, и это получает отражение в современных словарях, в том числе и электронных/виртуальных, очень достоверное.

Обратимся к дефинициям русизма *troïka* во французских лексикографических источниках: Larousse [2], словарь CNRTL [1], Mediadico [3], Reverso [4].

Troïka nom féminin (russe *troïka*) [2]:

- En Russie, véhicule (traîneau, landau, etc.) traîné par trois chevaux attelés de front.
- Groupe de trois personnes assumant conjointement la direction d'un État, d'une entreprise.

Словарь CNRTL[1] дает следующую интерпретацию исследуемого слова:

TROÏKA, subst. fém.

A. – En Russie, véhicule (grand traîneau ou landau) tiré par trois chevaux attelés de front; ensemble de trois chevaux attelés de front [...].

– *Loc. adj.* [En parlant de chevaux] *En troïka*. En attelage à trois de front.

B. – *P. anal.* Ensemble de trois personnes dirigeant un État, une entreprise, ayant un but, des goûts communs; ensemble de trois

institutions. *Cocteau, Picasso, Stravinsky font Parade à Rome, parfaite troïka* (Morand, *Eau sous ponts*, 1954, p. 13). *Ce projet n'était pas incompatible avec celui défendu parallèlement par les membres de la « troïka»: Grande-Bretagne, République fédérale d'Allemagne et Pays-Bas* (*Le Monde*, 23 nov. 1973, p. 44, col. 2).

– *P. méton.* Système de direction à trois. [*L'Union Soviétique*] exigeait la « troïka», direction tripartite de l'organisme de contrôle (*Est, Ouest, et neutre*) (Goldschmidt, *Avent. atom.*, 1962, p. 196).

Словарь Mediadico[3] дает свое определение и приводит определение словаря **Litttré**:

1 troïka (nom féminin) - Définition Mediadico

En Russie, traîneau attelé à trois chevaux de front.

Groupe de trois personnes exerçant des responsabilités.

Expressions de troïka

Troïka de l'Union européenne. - -

2 Définition du dictionnaire Litttré

TROÏKA

Prononciation: tro-i-ka s. f.

Voiture russe attelée de trois chevaux qui sont placés de front.

Citation: [...]

ÉTYMOLOGIE [...]

Видим, что во всех процитированных источниках присутствует указание на реалию – *тройку как повозку, запряженную тремя лошадьми*. То же значение, которое получило это слово в СССР 30-х годов, а именно *тройка, как триумvirат* как будто бесстрастных и безгрешных судей «врагов народа», не находит прямого отражения во французской лексикографии. Но, как нам кажется, этот денотат, все-таки, хотя и не совсем явно просле-

живается в той дефиниции, которая присутствует в некоторых из цитированных словарей: это – *группа из трех людей, которые несут ответственность за...*[3], словарь CNRTL рассматривает новое значение как возникшее по аналогии – группа из трех руководителей государства или предприятия, которые имеют общие цели...(перевод наш – Т.Г.Р.), или как значение, возникшее в результате метонимического переноса – система управления/руководства втроём.

Словарь Ларусс [2]трактует употребление рассматриваемого слова как обозначающего группу из трех людей, осуществляющих управление государством или предприятием – *Groupe de trois personnes assumant conjointement la direction d'un État, d'une entreprise.*

В современном политическом дискурсе значение слова постепенно конкретизируется и обозначает **определенных участников** триумvirата. Кроме того, в текстах встречаются устойчивые словосочетания с компонентом Troïka: Troïka de l'Union européenne, «troïka» des créanciers internationaux, la troïka socialiste, la troïka européenne, la troïka africaine, la troïka diplomatique (trois diplomates – un Américain, un Russe et un Européen – chargés du dossier depuis l'échec du projet de l'émissaire des Nations unies, применительно к ситуации в Косово) и т.п.

Мы обнаружили, что в одном случае, уже, как правило, слово пишется с прописной буквы (Тройка, финансовая Тройка и тунисская Тройка), в другом – со строчной. В одних материалах слово взято в кавычки, в других – нет. Можно предположить, что именно сейчас, в реальном времени, вырабатывается определен-

ное правило употребления и правописания этого слова в его новом значении во французском языке.

Проанализируем частоту употребления слова *troïka* в виртуальных источниках французского публицистического дискурса. Нами были изучены публицистические материалы сайтов таких французских источников, как новостной сайт **france24.com**, **les archives de RFI.fr**, **presseurop.eu**, новостная лента АФП на сайте **tv5.org**, **lci.tfl.fr**, **courrierinternational.com** и т.п.

Почти на каждом из указанных сайтов доступна опция поиска по ключевым словам или тегам. Осуществив поиск по тегу «*troïka*» мы получаем первичный статистический результат, показывающий частоту встречаемости искомого слова в разные временные промежутки публикации текстов. Так, сайт **france24.com** дает статистику за последние два года – 29 упоминаний в тексте, архив **RFI.fr** – 79 за последние 12 лет, **courrierinternational.com** – 165 за период с 2000 до 2013, сайт **lci.tfl.fr** – 179, в период с 2001 по 2013, **tv5.org** – 91 за последние два года.

Интересно отметить, что последние два-три года во франкоязычной прессе чаще всего встречается слово «*troïka*» в статьях, которые посвящены событиям, связанным с экономическим кризисом в Греции и на Кипре. Во всех этих текстах это слово написано с прописной буквы и обозначает совершенно конкретных членов триумvirата – Центральный европейский банк, Международный валютный фонд и Европейский союз (*Banque centrale européenne, Fonds monétaire international et l'Union européenne*).

Попробуем найти объяснение в Википедии. По ключевому слову сначала не находим никаких пояснений, но нам даётся

ссылка на одну из составных частей проекта – Wikimedia – см. *troïka*, sur le Wiktionnaire. Не будем приводить статью из этого источника целиком, отметим только указание, что **Troïka** – русское слово, обозначающее совокупность трех вещей (**Troïka** est un terme russe général désignant un ensemble de trois choses). Далее указываются значения, в которых это слово употребляется (в том числе и значение повозки, естественно, с которой все и началось):

- La **Troïka**, triumvirat ou alliance de trois personnalités (politiques ou militaires) de poids égal qui s'unissent pour diriger; по ссылке выходим на страничку **Troïka (politique)**, где приводится состав некоторых конкретных «троек» в разные годы советской власти. Кроме того, обозначены определённые «тройки» в Европе, Африке и во Франции:
 - Martine Aubry, Jack Lang et Dominique Strauss-Kahn étaient *la troïka socialiste* chargée d'apporter une base au projet 2007;
 - le chef de la diplomatie luxembourgeoise Jean Asselborn, le ministre britannique délégué aux affaires européennes Denis MacShane et le commissaire européen Olli Rehn représentent *la troïka européenne* en Turquie;
 - Ennahda, le Congrès pour la République et Ettakatol forment *la troïka au pouvoir en Tunisie* après les élections post-révolution ;
 - Le FMI, la Commission européenne et la Banque centrale européenne forment *la troïka* chargée d'apporter une solution aux crises des dettes souveraines en Europe.

Следующее значение уточняется через интернет ссылку на страницу Википедии **Troïka (politique européenne)**:

- La **Troïka** représentait, [...], l'Union européenne dans les relations extérieures relevant de la politique étrangère et de sécurité commune. Depuis le traité d'Amsterdam, *la troïka réunit le ministre des Affaires étrangères de l'État membre qui assure la présidence du Conseil de l'Union européenne; le secrétaire général/haut représentant pour la politique étrangère et de sécurité commune; le commissaire européen chargé des relations extérieures et de la politique de voisinage.* [...]. Dans le monde de la diplomatie, on parle ainsi de « réunion format troïka » pour désigner une réunion impliquant les membres de la troïka, éventuellement accompagnés d'autres partenaires (« troïka élargie »).
- Au Conseil d'État français, la **troïka** est l'ensemble formé du président et des trois présidents adjoints de la section du contentieux.
- La **Troïka** désigne les experts représentant la Commission européenne, la Banque centrale européenne et le FMI, chargés d'auditer la situation économique grecque et notamment l'état de ses finances publiques¹ dans le cadre de l'accord de refinancement négocié en mai 2010 et pendant toute la durée de validité de celui-ci(выделено и подчеркнуто нами – Т.Г.Р.).

В конце статьи указано, что последние изменения страницы были произведены 22 апреля 2013 года.

Проанализированные нами виртуальные контексты содержат, вне всякого сомнения, упоминания именно о той Тройке, члены

которой перечислены в последнем из приведенных определений слова. Тем не менее, мы видим, что конкретизация значения слова **Troïka** все еще не закончена. В текстах 2011-2013 гг. все чаще встречается это слово с прописной буквы без раскрытия обозначения членов триумvirата, либо в скобках (все реже и реже) указываются сокращенные обозначения этих политико-экономических институций – FMI, BCE, UE. Обращает на себя внимание замена одного из членов триумvirата: вместо Европейской комиссии теперь упоминается Европейский союз. Таким образом во французском политическом дискурсе закрепилось еще одно значение бывшего русского экзотизма, которое пока не нашло отражения в словарях французского языка.

В качестве развития темы хочется отметить, что Интернет дает повод надеяться на то, что Тройка не прекратила своего стремительного движения по просторам французского языка. Поиск системы – Яндекс, Google, например – при создании в поисковой строке запроса со словом «тройка» выдают в результате поиска очень много интересных ссылок и предлагают еще такие поисковые запросы как *la troïka tunisienne* или *la troïka africaine*. Оказалось, что в африканских ареалах франкофонии слово «тройка» имеет такое значение, какого нет в других регионах бытования французского языка.

Это может стать предметом ещё одного исследования, которое тоже могло бы ответить на вопрос, который хочется задать вслед за Н.В. Гоголем: «...тройка, куда несёшься ты?»

Список литературы

1. CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales – словарь Национального Центра Текстовых и лексических ресурсов Франции). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.cnrtl.fr>
2. Larousse [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.larousse.fr>
3. Mediadico [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mediadico.com>
4. Reverso [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.dictionnaire.reverso.net>

References

1. CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales). <http://www.cnrtl.fr>
2. Larousse. <http://www.larousse.fr>
3. Mediadico. <http://www.mediadico.com>
4. Reverso. <http://www.dictionnaire.reverso.net>

ДАнные об авторе

Рахматулаева Татьяна Гамзатовна, доцент кафедры французского языка факультета иностранных языков, кандидат филологических наук

Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова

ул. Ватутина 46, г. Владикавказ, Республика Северная Осетия-Алания, 362025, Россия

e-mail: t.rach@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Rakhmatulaeva Tatyana Gamzatovna, Associate Professor of French Department of Foreign Languages, candidate of philological sciences

North Ossetian State University

46, Vatutina Str., Vladikavkaz, Republic of North Ossetia-Alania, 362025, Russia

e-mail: t.rach@yandex.ru

УДК 81'3

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СО ЗВУКОПОДРАЖАТЕЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ

Нуруллова А.А.

В данной статье поднимается вопрос о частоте использования оноματοпоэтических единиц в составе фразеологизмов английского языка. В ходе сплошной выборки фразеологических единиц со звукоподражательным компонентом из словаря А. Кунина нами были представлены примеры контекстуального использования соответствующих фразеологизмов, а также выявлены различия в переводе данных единиц на русский язык.

Цель. *Выявить частоту использования звукоподражательных единиц в составе фразеологизмов английского языка.*

Метод или методология проведения работы. *Метод сплошной выборки из «Большого англо-русского фразеологического словаря» А. Кунина позволил выявить большое количество фразеологизмов со звукоподражательным компонентом. В данной статье представлены чаще употребляемые пословицы и идиомы английского языка.*

Область применения результатов. *Результаты данного исследования могут быть интересны исследователям – фразеологам, т.к. этот узкий пласт фразеологизмов не подвергался изучению ранее.*

Ключевые слова: *ономатопея; звукоподражательная единица; фразеологизм.*

PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE ENGLISH LANGUAGE WITH ONOMATOPOEIC COMPONENT

Nurullova A.A.

The frequency of the use of onomatopoeic component within phraseological units is under research in this article. Having made the selection of idioms and proverbs from Kunin's dictionary we supplied them with a range of sentences, in which they were used.

Purpose. *To prove the frequency of use of phraseological units with onomatopoeic components in the English language.*

Methodology. *Due to selection of phraseologisms from 'English – Russian Phraseological Dictionary' by A. Kunin we have discovered a big range of phraseological units functioning in the language. This article presents widely used idioms and sayings.*

Practical implications. *The results revealed in this article may interest researches working in the field of phraseology, as it provides issues that have not been under analysis yet.*

Keywords: *onomatopoeia; onomatopoeic unit; phraseology.*

Проблема звукоподражаний или иными словами ономатопеи на протяжении столетий привлекала внимание ученых и иссле-

дователей в области филологии. В Большом Энциклопедическом словаре приводится следующее определение термину звукоподражание: «Звукоподражание (ономатопея) – условное воспроизведение звуков природы (напр., криков птиц и других животных), рефлексивных восклицаний людей, звуков, производимых предметами, и т.п.; создание слов, звуковые оболочки которых в какой-то мере напоминают такие звуки (напр., в русском языке «мяу-мяу», «ха-ха», «тик-так»)». Первые попытки изучения ономатопеи были связаны с звукоподражательной теорией языка, согласно которой человеческий язык возник благодаря подражанию человеком звуковым признакам предметов и явлений. Выдвинутая древнегреческими философами – стоиками, данная теория получила развитие в трудах таких исследователей как Жан Жак Руссо, М.В. Ломоносов, В. Гумбольдт). Г. Лейбницу удалось обобщить и сформулировать основные принципы звукоподражательной теории происхождения языка. Ученый утверждал, что «существующие языки – «поздние», произвольные, образовались из «корневого», первичного языка, в звучании слов которого отражались звуки окружающего мира» [1, с. 37].

По мнению Ф.де Соссюра между двумя сторонами знака отсутствует смысловая мотивация, но он делал исключение по отношению к ономатопозитическим единицам, которые по определению указывают на фонетическую мотивацию (т.к. ономатопея происходит от греч. *онопа* – имя, *роіео* – делаю). В индоевропейских языках выделяется класс ономатопозитических слов, которые не однородны как по объему отражения естественных звуков, так и по семантическому объему. На этом основании выделяются следующие категории звукоподражательных слов:

- 1) слова, возникшие в результате соприкосновения предметов (to rattle – грохотать, греметь (обычно посудой, ключами, и т.д); to squeak – скрипеть; snip-snap – лязганье ножниц; to crackle – трещать, хрустеть; rumble – грохот, грохотанье (обычно орудий));
- 2) звуки, производимые животными и насекомыми (cock-a-doodle-doo – кукареку; to yap – тявкать; chaffinch – зяблик; to growl – рычать; to bleat – блеять);
- 3) шумы как явления природы (snapping of twigs – треск ломающихся сучьев; to chatter – журчать, шелестеть; to gurgle – булькать, журчать; babble – журчание ручейка; to drizzle – моросить (о дожде));
- 4) разновидности деятельности человека (to hiss – шипеть, говорить сдавленным голосом, громко или сердито шептать; to lash – хлестать, сильно ударять; to sneeze – чихать; hiccup – икание; yikes! – черт побери!). [5, с. 20].

Особенностью ономапии является тот факт, что звукоподражательное междометие (напр. звук, производимый животным) имеет непосредственную связь с соответствующим звукоподражательным словом, однако встречаются случаи отсутствия данной связи. Например: цок-цок – plod-plod, цоканье копыт – clatter of hoofs. По мнению ученого Серебrenникова Б.А. люди разных национальностей слышат звуки по-разному. Например, люди, владевшие латинским языком, характеризовали свист словом *sibalaré*, сочетая *s* и *b* одновременно. При этом немцы передали свист с помощью сочетания губных согласных *pf* – *pfeifen*. В русском же языке, как и в татарском свист передан при помощи

фонемы *c* – *свистеть*, *сызгырырга* [4, с. 94]. Таким образом, появление новых звукоподражаний в языке обусловлено различной способностью людей воспринимать один и тот же звук.

Звукоподражательные слова входят в состав лексики, которая является частью национально-культурной специфики языка. К данной категории относятся и фразеологизмы. Фразеологизмы являются специфичным, национально-маркированным разделом языка, отражающим восприятие мира конкретного этноса. В ходе изучения звукоподражательных единиц английского языка нами были выявлены случаи употребления онома톱ов в составе фразеологизмов.

В результате было обнаружено большое количество таких примеров, представим лишь некоторые из них:

- *groan inwardly* – быть очень расстроенным, глубоко переживать (но не показывать вида);

Ex.: Production teams still *groan inwardly* when these big bosses show up on big occasions;

- *one's bark is worse than one's bite* – лает, но не кусает; от него больше шума, чем вреда; больше бранится, чем на самом деле сердится;

Ex.: *North Korea's Saber Rattling: Is the Bark Worse Than the Bite?*

- *lower the boom* – амер. жарг. сурово обращаться, резко критиковать, наказывать;

Ex.: ... always get the feeling that none of them – his own children, I mean – can say so much as «good morning» to him without wondering if and when he's going to *lower the boom*. (E. O'Connor 2005: 59);

- *go to the bow-wows* – разг. шутл. пойти ко всем чертям; разориться, погибнуть;
Ex.: Everything was *going to the bow-wows* [7, с. 34];
- *to blow bubbles* – заниматься пустым делом, пускать мыльные пузыри, тешиться как дитя;
Ex.: It's merely *blowing bubbles* to introduce reforms without any funds to carry them out [3, с. 112];
- *burst like a bubble* – лопнуть как мыльный пузырь;
Ex.: The whole scheme *burst like a bubble* [3, с. 112];
- *like a bump on a log* – разг. как пень, как чурбан;
Ex.: He just sits around *like a bump on a log* watching TV or playing video games. [7, с. 69];
- *cut the cackle* – разг. груб. перестать болтать (обычно употребляется в повелительном наклонении);
Ex.: I shall *cut the cackle* and draw your attention to these three maps. [3, с. 119];
- *who chatters to you, will chatter of you* – посл. Тот, кто сплетничает с Вами будет сплетничать и о Вас;
- *drop by drop* – капля по капле;
Ex.: They wrung the information from out of him *drop by drop* [3, с. 227].
- *have a drop* (= *have a drop in one's eyes*) – быть навеселе, под хмельком;
Ex.: I *have had a drop*, but I had not been drinking. [3, с. 227].

Представленные примеры доказывают определенную частоту употребления звукоподражательных единиц в фразеологизмах английского языка. При детальном рассмотрении данные фра-

зеологизмы, в компонентный состав которых входят ономаины или производные от них, имеют переносное значение, т.е. лексическое значение ономаинов не сохраняется. Например, звукоподражательный глагол *to groan* переводится на русский язык как стонать / стенать под гнетом, тогда как в сочетании с наречием *inwardly* образует фразеологизм и переводится как «*быть глубоко расстроенным, не показывая вида*». Ономаин *bow-wow* имеет значение *гав-гав*, однако фразеологическая единица характеризуется полностью переосмысленным значением «*пойти ко всем чертям*». Что касается ряда других фразеологизмов, они в полной мере сохраняют семантический объем представленных звукоподражательных единиц. Яркими примерами в данном случае служат идиомы «*drop by drop*» – капля по капле, «*to cut the cackle*» – прекратить болтовню, «*to burst like a bubble*» – лопнуть как мыльный пузырь, «*to blow bubbles*» – пускать мыльные пузыри. В конкретных примерах мы имеем дело с полными эквивалентами, совпадающими как по лексическому составу, так и по стилистической направленности.

Таким образом в фразеологических сочетаниях значение сохраняется, а в фразеологических единствах значение переосмысливается.

Список литературы

1. Алиева С.А. Функционально-семантический анализ звукоподражательной лексики в современном русском языке: Дис. ... канд. фил. наук. Махачкала, 1997. 216 с.

2. Кузнецов С.А. Большой энциклопедический словарь. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.
3. Кунин А. Большой англо-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык, 1984. 944 с.
4. Серебренников Б. Роль человеческого фактора в языке // Язык и картина мира. 1988. С. 70-98.
5. Хабибуллина О.А. Звукоподражательные слова в немецком языке в сопоставлении с французским и русским: Дис. ... канд. фил. наук. Уфа, 2003. 154 с.
6. Rasinski Th. Idioms and other English expressions. California: Shell education, 2008. 97 p.
7. Wheeler M. Concise Oxford Russian Dictionary. London: Oxford University Press, 1998. 1007 p.

References

1. Alieva S.A. *Funktsionalno – semanticheskij analiz zvukopodrajatelnoy leksiki v sovremennom russkom yazike* [Functional and semantic analysis of onomatopoeic vocabulary in the modern Russian language]. Mahachkala, 1997. 216 p.
2. Kuznetsov S.A. *Bolshoy encyclopedicheskiy slovar* [Huge Encyclopedic Dictionary]. St. Petersburg: Norint, 2000. 1536 p.
3. Kulin A. *Bolshoy anglo-russkiy phraseologicheskiy slovar* [Huge English-Russian phraseological dictionary]. M.: Russkiy yazik, 1984. 944 p.
4. Serebrennikov B. *Yazik I kartina mira* [The role of human factor in the language]. 1998. 70-98 p.

5. Khabibullina O.A. *Zvukopodrajatelniyi slova v nemetskom yazike v sopostavlenii s frantsuzkim i russkim* [Onomatopoeical units in the German language in comparison with the French and Russian languages]. Ufa, 2003. 5 p.
6. Rasinski Th. *Idioms and other English expressions*. California: Shell education, 2008. 97 p.
7. Wheeler M. *Concise Oxford Russian Dictionary*. London: Oxford University Press, 1998. 1007 p.

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Нуруллова Алсу Алмазовна, соискатель ученой степени кандидата филологических наук, ассистент кафедры английской филологии ИФИ

Казанский Федеральный Университет

ул. Татарстан 2 (уч. зд. 33), г. Казань, республика Татарстан, 420008, Россия

e-mail: alsunurullova@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Nurullova Alsu Almazovna, doctoral candidate in philology, lecturer at the department of the English philology of the Institute of Philology and Art

Kazan Federal University

2, Tatarstan str., Kazan, Republic of Tatarstan, 420008, Russia

e-mail: alsunurullova@yandex.ru

Рецензент:

Арсентьева Е.Ф., заведующая кафедрой английской филологии ИФИ КФУ, доктор филологических наук, профессор, Казанский Федеральный Университет

УДК 81 276.6

**СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗНАНИЯ
В ЕСТЕСТВЕННОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ**

Золотова Е.С.

Статья посвящена актуальной проблеме языковой репрезентации знаний в условиях профессиональной коммуникации. В центре внимания автора находятся лексические средства вербализации профессионального знания в естественной письменной речи предпринимателей. Анализу подвергнуты тексты двух жанров – бизнес-дневник и частная записка с поручениями. В текстах 12 предпринимателей выявлены и охарактеризованы терминологические единицы из разных областей знания, профессионализмы и профессиональные жаргонизмы. Неподготовленный, спонтанный характер обиходно-деловых тестов предпринимателей, отсутствие в них каких-либо фильтров при передаче информации позволяют рассматривать их в качестве релевантного источника изучения профессиональной языковой личности.

Ключевые слова: *естественная письменная речь; предприниматель; профессиональное знание; вербализация; специальная лексика.*

THE VERBALIZATION OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE IN NATURAL WRITTEN OF ENTREPRENEURS

Zolotova E.S.

The article deals with the significance problem of representation of specialized knowledge in professional communication language. The focus of the author are lexical tools verbalization of professional knowledge in the writing business. The texts of two genres are analyzed – business-diary and private letter with instructions. Terminological units of different areas of knowledge are charaterised and revealed in texts of 12 businessmen (professionalisms and professional slang). Spontaneus charater of everyday-practical tests of businessmen let to consider them such as relevant source for study the professional language personality.

Keywords: *natural writing; entrepreneur; professional knowledge; verbalization; special vocabulary.*

Профессиональная деятельность требует от человека специальных знаний, навыков и умений, приобретение которых невозможно без участия в устной и письменной коммуникации. Мы разделяем мнение Е.И. Головановой о том, что основным условием профессионализации является овладение специальной терминологией и усвоение «информации о присущих данной области предметах, процессах и отношениях» [2, 68].

Каждый профессиональный коллектив неизбежно продуцирует особый корпоративный диалект, который в большей или

меньшей степени отличается от общенационального языка, а специфика общения в профессиональной среде приводит к формированию языка профессиональной коммуникации, включающего термины, профессионализмы и профессиональные жаргонизмы (подробнее см.: [1]). Названные закономерности характерны и для бизнес-сообщества.

Занятие бизнесом требует особого опыта и профессиональных знаний, которые не передаются на генетическом уровне и не воспринимаются автоматически, а могут быть получены лишь непосредственно в процессе осуществления профессиональной деятельности. Результаты приобретенного профессионального багажа в виде усвоенных знаний и полученных навыков получают репрезентацию с помощью профессиональной лексики.

Как и любая другая, профессиональная языковая личность предпринимателя реализуется в конкретно речевой деятельности. Являясь руководителем, предприниматель активно общается не только с подчиненными, но и с деловыми партнерами. В связи с этим к его речи предъявляются определенные требования: информативность, убедительность, краткость, профессиональная компетентность.

Цель настоящей статьи – выявить средства вербализации профессионального знания в естественной письменной речи (далее ЕПР) предпринимателей.

Материалом для исследования послужили *автоориентированные* и *альтерориентированные* тексты ЕПР 12 предпринимателей (6 женщин, 6 мужчин в возрасте от 28 до 55 лет). Всего проанализировано 12 бизнес-дневников, 74 стикера, 55 записок с поручениями.

Профессия предпринимателя определяет особый образ жизни человека, формирует у него специфические жизненные ценности, смыслы и убеждения. В современной России предпринимательство мыслится как креативная деятельность, которой нельзя специально научиться (в связи с чем посещение тренингов и семинаров большинством расценивается как пустая трата времени). В западных странах преобладает иной подход к бизнесу: он возведен в ранг науки, существуют целые научные школы и направления, стремящиеся к выработке универсальных механизмов ведения коммерческой деятельности.

В профессии предпринимателя доминирует практическая и творческо-инновационная составляющая, что зафиксировано, в частности, в проанализированных нами текстах¹: *«бизнес – это величайшая игра, хоть зачитайся книгами, не поможет»*; *«бизнес-переговоры все равно что выход на татами, мало знать как двигаться, нужно уметь это делать хорошо и пластично»* (выделено нами. – Е.С.).

Профессия предпринимателя предполагает понимание важнейших категорий и оперирование информацией из различных областей знания и деятельности. Для осуществления коммерческой деятельности необходимо иметь знания в области экономики и юриспруденции, владеть соответствующей терминологией. Управление персоналом, ведение переговоров с партнерами, умение разрешать, предотвращать, а иногда и осознанно продуцировать конфликты требуют от предпринимателя хорошего понимания психологии людей и основ менеджмента. Член бизнес-со-

¹ Здесь и далее орфография и пунктуация источников сохранена.

общества должен ориентироваться в рекламных и маркетинговых механизмах, уметь предвидеть возможные изменения ситуации на рынке и предпринимать адекватные меры.

Знания теоретического характера на ментальном уровне репрезентируются в виде понятий, которые вербально опосредуются терминами. Е.И. Голованова отмечает, что «термин является вербализованным результатом профессионального мышления» [2, 58], в терминах репрезентированы компоненты специального знания, позволяющие коммуникантам верно ориентироваться в профессиональной среде.

Предприниматели активно используют в своей ЕПР общенаучные термины **анализ, материалы, концепция, константа, факт** и др. Например: «*анализ ситуации ко вторнику под-готовь*»; «*анализ прессы и подчеркни там как обычно*»; «*веди учет материалов в компе или для себя хотя бы, чтобы знать*»; «*да, Макс, это известная константа равновесия, а он нам как новость вещает*»; «*смена концепции развития и нас, и разбудит клиентов*».

О характере социально-профессиональной активности предпринимателей свидетельствуют разнообразные отраслевые и узкоспециальные термины, которые маркируют знание об особых, характерных лишь для взаимодействия специалистов процессов и явлений:

- термины экономической сферы (**инвестиции, валютный рынок, рынок товаров, расчетный счет, пеня, банкрот, аванс, активы, расчетные цены, авизо, сальдо, А-конто** (‘платеж, осуществляемый импортером на основании счетов экспортера в качестве расчета с последним’)): «*надо*

- думать об инвестициях»; «закажи маркетинговое исследование и обзор рынка видеонаблюдения»; «обзор валютного рынка в инете пошци»; «рынок товаров переполнен!!! можно втиснуться? Прозондируй»; «расчетные счета закрыты?»; «там пеня большая? Прямо выпиши мне: где сколько!»; «они еще не банкрот?»; «активы большие, риск минимален»; «аванс внесешь и можно не торопиться»; «обозначить расчетные цены надо сразу же»; «смело авизо отправляй, раз так не получилось»; «смело авизо отправляй, раз так не получилось»; «неровное сальдо»; «закрой А-контто» и др.;*
- термины и профессионализмы сферы юриспруденции (**исковая давность** и др.): *«пробей, может за исковой давностью и затихло»;*
 - термины и профессионализмы сферы психологии (**интроверт, геиштальт** и др.): *«Цапник интраверт нельзя ему к ним, он протолкнуть не протолкнет, а в угол забьется»; «это типа незавершенный геиштальт, ну я его кинул, теперь он пыжится, спать ему не дает этот факт, понимаешь?»;*
 - термины и профессионализмы сферы менеджмента (**вертикальная интеграция, матричная организация, морфологический анализ** и др.): *«а если степень вертикальной интеграции не поможет? Что тогда!!»; «у них работает матричная организация»; «провели морфологический анализ?»* (метод морфологического анализа – метод генерации идей: для того чтобы найти какие-нибудь оригинальные сочетания при разработке модификаций

- товара; в его рамках определяются и изучаются существующие между ними связи [4, 868]);
- термины и профессионализмы сферы маркетинга (*маркетинговый рейтинг, сегмент рынка, целевая аудитория, маркетинговое исследование* и др.): «зарегистрируй нас на маркетинговом рейтинге бизнес-портала *b2b-expert.info*»; «я так на том сегменте рынка никого не знаю»; «их целевая аудитория домохозяйки и школьники, а нас на вечер поставь»; «закажи маркетинговое исследование и обзор рынка видеонаблюдения»;
 - термины сферы рекламы и PR (*PR-стратегия, рекламный модуль, копирайтинг, баннер, логотип, слоган, бренд, имиджмейкер, листовка, флаер, доджер* ('вид рекламного проспекта') и т.п.): «PR-стратегия не даст сбой?!»; «буклеты напечатать»; «разработать легенду»; «рекламный модуль для лифтов»; «разошли пресс-релиз по онкодозору»; «у них классный рерайт!»; «копирайтинг у нас стоит дорого, пусть напишут 2000 за полосу»; «баннер мало эффективен и много затрачен --- \$»; «есть коммуникационная стратегия в нашей фирме», «мощная пропаганда»; «логотип пусть будет сочным»; «слоган кричащий и зовущий»; «вкусные слоганы не лишние»; «их торговая марка стухает»; «бренд должен работать»; «имиджмейкер Паша тел. 8-922...»; «бигборд → листовка → флаер / или ролик по ТВ????????»; «черный пиар как вариант»; «Андрей, нам медийку заказали опять, там юбилей у какого-то инженера, сними его с семьей на даче»; «доджер подготовь для «Стройцентра» и др.

Кроме терминов, принадлежащих сферам экономики, юриспруденции, психологии, менеджмента, маркетинга, рекламы и PR, предприниматели широко используют в текстах ЕПР специальную лексику тех отраслей бизнеса, в которых они непосредственно работают, например:

фармакология – «сульфамитамиды на складе»; «антигистаминны зарубежные или наши»; «ормонозаменяющие препараты на проспекте»;

недвижимость – «ипотечить вторичным грамотно»; «готовые зеленки теперь в 3-м окошке у Игоря»; «Экспликацию забрать в БТИ»; «обналичить материнский капитал и по жилью для военных глянь»;

торговля чаем – «Инна, постферментированные пока не заказывай!»; «Хуан [красный чай] и Улун Ча [улунский чай] в пробники, а Люй Ча на дегустацию, сыть чтоб не на разок, а чтоб народ распробовал»; «К красному чаю еще не привыкли, ты его просто предлагай не навязывая»;

журналистика – «плохо! не продумали ниче: о чем говорят, видеоряд тухлый, бэкграунд [фон, на котором показана новость] нулевой»; «отдаем в верстку; «Комфорт» статью одобрил?»; «возьми на карандаш сюжет по «Атланту», вдруг да и выстрелит».

Традиционно терминологические единицы являются маркерами сферы официального общения, письменно опосредованной коммуникации. Они призваны свести к минимуму возможность вариативной интерпретации смысла текста в условиях строго

регламентированного общения. Тексты ЕПР предпринимателей носят неофициальный и спонтанный характер, однако изобилуют вкраплениями терминологических единиц, преимущественно однословных. Эта особенность, очевидно, обусловлена тем, что ЕПР создается в условиях, когда иная коммуникация не может быть осуществлена по каким-либо причинам (подробнее см.: [5]), но от этого не должен пострадать результат. Предприниматель оставляет неофициальную записку секретарю в надежде, что его указания, рекомендации, просьбы будут выполнены в полной мере. Для этого при создании текста активно используются термины, позволяющие добиться максимального взаимопонимания и той интерпретации текста, на которую рассчитывает автор послания.

В речи предпринимателей вне зависимости от сегмента рынка, в котором они работают, встречаются профессионализмы:

карусель, каруселиться (о непрерывных процессах) – «карусель звонков», «каруселятся клиенты»;

клеенка (‘план-график работ на месяц, записанный на самоклеющейся бумаге’) – «клеенка нам для чего?»; «клеенку дополни»;

выхлоп (‘ожидаемый ошеломительный эффект от какого-либо действия’) – «пусть это будет выхлоп, а не что-то невнятное»; «я надеюсь выхлопнет новость мало не покажется этому начальнику по стелькам»)); «он мне говорит: «От дегустации чая твоего молочного выхлоп на всю округу», а я ржу не могу: выхлопы после водки или вискаря, этото послевкусие».

Профессионализмы характеризуют устную профессиональную коммуникацию и «почти всегда содержат в своей семантике некий конкретно-чувственный образ» [2, 59]. Данные группы единиц широко используются в рассматриваемых текстах. На наш взгляд, это связано с тем, что ЕПР хоть и не является звучащей, очень близка разговорной стихии, а значит, характеризуется экспрессивностью, стремлением к ярко выраженному субъективному началу.

Специфическая деятельность предпринимателей получает репрезентацию не только в терминах и профессионализмах, но и в профессиональных жаргонизмах, которые выражают сложившиеся в данной социально-профессиональной группе отношения и оценки объектов и процессов. Профессиональные жаргонизмы в среде предпринимателей представляет собой заимствования из жаргонов разных социальных групп, а также криминального арго:

люкс, люксовский ('самый лучший в своей категории')

– «люксовские условия кредитования», «люксовский состав», «люксойдный обмен»;

бабки, бабосы ('деньги') – «время – бабки, не тяни»; «бабосы сегодня»; «бабосики не раскидывать»;

зелень ('доллары') – «зелень в банк. ячейку сразу с аэропорта»;

кусок ('тысяча рублей') – «2 куса на канцтовары»; «Илюх, 2-3 куса отложи, начнут карусель устраивать, будешь сдвигаться в цене, я на своем мтсовском если что»;

голяк ('полное отсутствие клиентов или выгодных проектов') – «январь – голяк!!»; «голяк уйдет в мае»;

кидок, кидалово (‘риск, заведомый обман’) – «а кидок сначала закладывали?»; «да ну, он кидалово практикует»;

за бугор, за бугром (‘за рубеж’, ‘за рубежом’) – «ты же напомнить можешь и сказать пока Рэм за бугром на пляжах жарился, мы с ними за аренду воевали»; «деньги за бугор утекаают»;

темнить (‘скрывать информацию’) – «ой темнят они, ой темнят!»; «темнит этот Грек, не нравится мне»;

беспредел (‘тотальное нарушение законов, общепринятых норм и правил’) – «беспредельщики, далеко пойдут»; «иногда-то можно побыть беспредельщиком»)) *гы-гы-гы*; «с беспределом работать нельзя», «молодые вот и беспределом занимаются». Данная лексема употребляется и в положительном, и в отрицательном значении, что свидетельствует о неоднозначном отношении предпринимателей к деятельности и поступкам, выходящим за рамки закона, общепринятых норм и правил.

Представленный в настоящей статье анализ, главным образом, отражает лексическое наполнение двух жанров ЕПР предпринимателей: бизнес-дневников и записок с поручениями, которые характеризуют два противоположных типа коммуникации – автоориентированную и альтероориентированную (см. [3]).

Названные жанры отличаются по степени экспрессивности используемой лексики. Если в бизнес-дневниках чаще функционируют оценочные, стилистически нагруженные лексемы, то в записках с поручениями употребляются более нейтральные

единицы. Различие обусловлено тем, что записка с поручением преимущественно содержит просьбу или рекомендацию по выполнению какого-либо действия, с ее помощью предприниматель стремится точно донести свои мысли, поэтому чаще использует терминологические единицы.

Бизнес-дневник предпринимателя отражает автокоммуникацию, следовательно, здесь не требуется учет разнообразных факторов, связанных с особенностями индивидуального восприятия, психологическими характеристиками адресата, поэтому при отборе лексических средств автор руководствуется лишь собственными лингвистическими пристрастиями и более свободно передает свое эмоциональное состояние.

Список литературы

1. Голованова Е.И. Типология единиц профессиональной коммуникации: когнитивно-прагматический аспект // Вестник Челябинского государственного университета. Сер. Филология и искусствоведение. 2008. Вып. 19. С. 25-29.
2. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение. М.: Флинта: Наука, 2011. 224 с.
3. Золотова Е.С. Жанры естественной письменной речи предпринимателей // Челябинский гуманитарий. Научный журнал Уральского отделения РАН. 2012. № 1 (18). С. 51-54.
4. Котлер Ф. Маркетинг менеджмент. СПб.: Питер, 2000. 896 с.
5. Лебедева Н.Б. Естественная письменная речь: проблемы изучения. Барнаул: БГПУ, 2003. 316 с.

References

1. Golovanova, E.I. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 19. (2008): 25-29.
2. Golovanova E.I. *Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie* [Introduction to cognitive terminovedenie]. Moscow: 2011.
3. Zolotova E.S. *Chelyabinskiy gumanitarniy. Nauchnyy zhurnal Ural'skogo otdeleniya RAN*, no. 1 (2012): 51-54.
4. Kotler F. *Marketing menedzhment* [Marketing management]. SPb.: 2000.
5. Lebedeva N.B. *Estestvennaya pis'mennaya rech': problemy izucheniya* [Natural writing: problems of studying Natural writing: problems of studying]. Barnaul: 2003.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Золотова Екатерина Сергеевна, аспирант

Челябинский государственный университет

Братьев Кашириных, д. 129, г. Челябинск, 454001, Россия

e-mail: zolotko74_87@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Zolotova Ekaterina Sergeevna, post-graduate

Chelyabinsk State University

129, Bratev Kashirinykh street, Chelyabinsk, 454001, Russia

e-mail: zolotko74_87@mail.ru

Рецензент:

Голованова Е.И., доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории языка Челябинского государственного университета

УДК 81

ИННОВАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИХ ТРЕНАЖЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РКИ

Асанова С.А.

В предлагаемой статье рассматриваются актуальные вопросы педагогики, образования и теории обучения иностранным языкам. На современном этапе мы наблюдаем некоторую стагнацию развития методик обучения, что, впрочем, объясняется переходным периодом от аналоговых технологий к цифровым. С одной стороны – рост технического и технологического обеспечения пользователей (потребителей), с другой – недостаточное научно-методическое исследование инновационных качеств средств обучения в новом (электронном) формате (ЭСО).

Научная новизна предлагаемой работы состоит в том, что анализируются и создаются новые методологические подходы к созданию и использованию электронных средств обучения не только в общепринятой методике обучения иностранным языкам, но и в этнометодическом аспекте.

Этнометодика – одно из самых перспективных и очень развивающихся направлений научно-методической мысли нашей эпохи. Её развитие непосредственно связано с переходом цивилизации к новым технологиям работы с информацией, новыми методами коммуникации. Интернет стал

не только обязательной частью жизни каждого современного человека, но и глобальной экспериментальной площадкой для научных исследований всех сфер человеческой деятельности. Появилась возможность узнать те качества национальных свойств, которые можно использовать в инновационных методиках обучения языку через представление контента электронных сайтов конкретных национальных групп. Интернет стал мировой лингвистической зоной, в которой формируются новые закономерности, свойства, законы.

Естественная смена системы средств обучения привела к высокой потребности исследования новых методических и дидактических качеств электронных средств обучения и воспитания. Мультимедия, интерактив, гиперсвязь, педагогический веб-дизайн ЭСО стали базовыми категориями дидактической и методической работы современных педагогов.

*В ракурсе такого мировоззрения нами рассматривается **практическая значимость** лингвометодических тренажеров в обучении корейских студентов русскому языку как иностранному. Полагаем, что создание лингвометодических тренажеров этнометодической направленности послужит не только развитию и внедрению новых методик обучения иностранному языку, но и будет большим стимулом для продвижения русского языка в принципиально важном для России регионе.*

Расширение использования лингвометодических тренажеров это практический путь влияния русского язы-

ка в глобальном мире, развитие услуг по обучению языку в 24-часовом режиме, значительное увеличение сектора самообразования. Особую значимость наличия лингвометодических тренажеров РКИ имеют ЭСО в Южной Корее, стране, где электронные технологии стали национальной политикой.

Ключевые слова: *инновационная методика обучения РКИ, лингводидактические тренажеры, электронные средства обучения, Интернет-пространство, Интернет-пользователи, электронные лингводидактические тренажеры сетевой мир, объектно-ориентированный метод, русский языка.*

INNOVATIVE ASPECTS OF TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE BASED ON E-EDUCATIONAL TOOLS

Asanova S.A.

This article deals with important issues of modern pedagogy, educational theory and teaching of foreign languages. At the present stage, we are seeing some stagnation in the development of teaching methods, due to a transition from analog to digital technology. On the one hand – the growth of technical and technological support of users, on the other – the lack of scientific and methodological study of innovation as a new learning (electronic) format.

*The **scientific originality** of this paper is to analyze and discuss those new methodological approaches to the creation and use of e-learning not only in the conventional method of teaching foreign languages, but also in the aspect of ethnic methodic.*

Ethnic methodic – is one of the most promising and highly developing areas of scientific and methodological thinking of our time. Its development is directly related to the transition of civilization to new technologies of information, and new methods of communication. The Internet has become not only a mandatory part of everyday life, but also a global testing ground for research in all spheres of human activity. Presently, you can learn the qualities of national characteristics that can be applied to innovative methods of language learning through the presentation of electronic content sites of specific national groups. The Internet has become the world's linguistic arena, where we form new laws and understand their relative properties.

The natural refinement of learning tools has led to a high demand for new methodological research and teaching qualities of e-learning and education. Multimedia, interactive, hyperlinked, and teaching web design of educational tools have become basic categories of didactic and methodical work of contemporary educators.

In terms of a global perspective, we have considered the practical significance of lingua-methodic simulators to teach Russian to Korean students. We believe that the creation of lingua-methodic simulators with ethnic methodic orientation

will serve not only for the development and introduction of new methods of teaching a foreign language, but also the promotion of the Russian language in South Korea.

The application of lingua-methodic simulators are a practical way of extending the influence of the Russian language in a globalized world, the development of services for 24-hour language learning mode, and advocate an increase in the sector of self-education.

The presence of lingua-methodic simulators is significantly important for TORFL (teaching Russian as foreign language) in South Korea, where electronic technologies have become more or less a national policy.

Keywords: *innovative methodic of teaching Russian as Foreign Language, lingua-didactic simulators, e-educational tools, Web, Internet-users, e-lingua-methodological simulator, web-world, objectively oriented method, Russian Language.*

Положение русского языка в сетевом пространстве изменяется с течением времени. Учитывая, что все сетевое пространство Интернета разделяется по языковым зонам и Интернет-пространство можно принять как «глобальную мультикультурную и кросскультурную средуюбщечеловеческого взаимодействия и взаимовлияния со специфическими законами сосуществования, на изучение которых направлен исследовательский вектор современных лингвистов и методистов». [6, с. 209]

Если проследить динамику развития русского языка как иностранного, то его позиция в глобальном социуме значительно поднялась по сравнению с данными пятилетнего исследования

опубликованные профессором А. Гарцовым в его монографии. На тот момент Интернет-пользователей русского языка насчитывалось около 23,7 миллионов человек, что составляло 2,3% от всех интернет пользователей планеты и его положение занимало девятую позицию в таблице лингвистической картины сетевого мира по сравнению с английским языком, распространенность которого несравнима ни с каким другим из языков, он лидирует и занимает 54.7% от всего сетевого пространства на данный период. [6, с. 209]

На сегодняшний день положение резко изменилось, и количество пользователей Интернетом с домен.ру поднялось на вторую позицию от всех пользователей глобального социума нашей планеты, а процентное содержание стало более 5,9% [14], обогнав немецких, французских и даже китайских пользователей.

Подобные показатели являются значительными статистическими индикаторами, показывая растущую динамику развития использования русского Интернет-пространства в глобальном понимании. Несмотря на то что, носителей китайского языка значительно больше количества русскоязычных, но множество отдаленных районов Китая не имеют доступа к Интернету по экономико-технологическому развитию страны.

Исходя же из динамичного технологического и экономического роста России, русское виртуальное пространство расширилось значительно обогнав остальных пользователей планеты, это связано, во-первых, с растущим интересом к русскому языку и за счет развития социальных сетей; во-вторых, повышающейся активности участия русскоязычной аудитории и усиления русского языка в странах ближнего зарубежья, где он начинает уже при-

знаваться вторым государственным языком в Казахстане, Таджикистане; в-третьих, русская иммиграция в странах дальнего зарубежья очень активно способствует популяризации русского языка в месте своего проживания.

Это невиданная динамика роста, популярности русского языка в сети, растет за счет политической, экономической, культурной и информационной активности России. Нельзя не учесть факт, что удобное геополитическое положение России, позволяет граничить с 18 странами и заинтересованность в изучении, использовании языка соседствующего государства вполне объяснима, а также территориальный ареал, занимающий шестую часть суши (почти весь Евразийский континент), где доминирующим языком является русский.

Важным аспектом является признание России в качестве энергетической сверхдержавы, что также играет свою роль во всемирной экономической ситуации в целом, и является еще одним позитивным фактором для расширения русскоязычного Интернет-пространства.

Опираясь на факты мирового сообщества, в азиатских странах дальнего зарубежья интерес к изучению русского языка возрастает от года к году. Эта заинтересованность легко объясняется соседством России, перекрестком на пути международных торговых отношений, наличием разнообразных природных ресурсов, а также огромным территориальным охватом. В высокоразвитых странах таких, как Южная Корея, Япония, Китай электронные технологии и средства коммуникации достигли наивысшего развития. Бесспорно, применение электронных средств обучения очень востребовано и используется массовым Интернет-пользо-

вателем, не только в индивидуальном обучении, но и в общеобразовательных и высших школах для повышения эффективности изучения русского как иностранного языка. Это происходит естественно за счет создания мультимедийных электронных средств обучения, в системе которых лингводидактический тренажр занимает центральное положение.

Современная теория и практика реподавания русского как иностранного переживает значительные изменения. Это связано с изменениями в стиле жизни всего мирового социума. Система средств обучения во все времена являлась основным фундаментом процесса обучения. Известный российский учёный профессор А.Н. Щукин определяет средства обучения как комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью учащихся по овладению языком. [13, с. 183] В структурном отношении средства обучения делятся на категории для преподавателя и для студента. К числу средств обучения относятся также аудиовизуальные и технические средства, которые коррелируют с категориями средств обучения и для преподавателя и для студента. Подобная система обучения иностранному языку адекватно отвечала запросам педагогики эпохи аналоговых технологий.

С переходом цивилизации к электронным, цифровым и телекоммуникационным технологиям работ с з-информацией изменился стиль жизни, работы, досуга и обучения. Изменилась информационно-образовательная среда и перед глобальным педагогическим сообществом возникли новые императивы – создание электронного обучения, новой (электронной) системы средств

обучения, инновационных методик обучения предмету и языку, в частности.

С развитием электронных, цифровых и телекоммуникационных технологий основным форматом работы с информацией, в том числе и обучающей, на всех этапах (поиск, передача, переработка, хранение, управление, защита) стала веб-страница. Главной особенностью такого формата явилось представление информации разной природы (текст, звук, видео, анимация) интегрированно, а не дискретно, как было в эпоху аналоговых технологий. Основное устройство – компьютер (всё в одном) явился уникальным инструментом, с помощью которого можно и создавать электронные средства обучения, и обучать, и обучаться.

О системе электронных средств обучения русскому языку как иностранному можно говорить с момента обоснования новой методологии создания ЭСО, в основе которой лежат два инновационных метода: объектно-ориентированный и метод визуального редактирования. [7, с. 88]

Объектно-ориентированный метод (иногда используется как подход) является одним из наиболее эффективных методов, который используется в настоящее время в большинстве наук в электронной исследовательской среде. Данный метод создан программистами и вышел из осознания недостатков структурного программирования.

История и развитие объектно-ориентированного метода отражает и повторяет историю вычислительной техники, цифровых, сетевых технологий и их влияния на различные сферы познания в целом, в том числе на лингводидактику и методику преподавания русского (как иностранного) языка в электронном формате.

Объектно-ориентированный метод создан в рамках развития новых веб-технологий. Развитие теории вычислительных систем в самом начале касалось исключительно программирования, и только недавно это затронуло методы анализа и проектирования в других научных сферах. Объектно-ориентированные методы анализа появились только в 1990-е гг. Новые области применения и улучшенные аппаратные средства способствовали массовому использованию объектно-ориентированного проектирования и анализа при решении разнообразных задач благодаря ряду преимуществ перед предшествующими подходами и методами. [7, с. 88]

Важным преимуществом объектно-ориентированного метода является *модульность*. [6, с. 89] Эффективность и универсальность модульности подчеркивалась во многих теоретических работах, посвященных методическим вопросам разработки, например, систем упражнений.

Модульность имеет несколько критериев, наиболее важными из которых для методики преподавания языка представляют *разделимость* и *сочетаемость*.

Понятие *разделимости* связано с проектированием и управлением проектом и означает, что системы должны быть разложимы на управляемые фрагменты, упрощающие процесс внесения изменений и позволяющие распределить связанные задачи среди отдельных творческих коллективов.

Сочетаемость (компоуемость) – это возможность произвольного комбинирования модулей даже в тех обучающих проектах, для которых они не были специально созданы.

Эти два качества положены нами в основу производства лингводидактических тренажеров для обучения РКИ и при создании инновационной информационной среды обучения РКИ в электронном формате.

Говоря об эффективности объектно-ориентированного метода, нельзя не упомянуть о введении в систему обучения этноориентированных контрольно-измерительных средств, что значительно повышает эффективность овладения русским как иностранным при условии личностной, учебной, социальной значимости их содержания. [2, с. 9] Следует постепенно отходить от национально-связанных стереотипичных дидактических методов: перевода и семантики толкования, подачи четких инструкций, использования зрительно-наглядных материалов, дедуктивности изложения и вопросно-ответной беседы.

Такие же требования должны быть адресованы и этноориентированным тестовым материалам, которые должны быть разработаны в системе, позволяющей оценить динамику осуществляющую средствами изучаемого языка, формирования языковых компетенций, позволяющих выполнить тест определенного уровня сложности. Учитывая данные этноориентированные рекомендации, совместно с электронным и средствами обучения могут дать позитивный результат.

Электронные средства для обучения РКИ начали создавать с начала 90-х годов с помощью программистов. В то время наиболее популярной программной оболочкой была «Dos». Эта программа еще не поддерживала мультимедиа (звук и видео), поэтому обучающие программы имели большие дидактические и методические ограничения, создавались только тренировочные (не

мультимедийные) и контролирующие компьютерные обучающие программы (КОП).

В период с 1990 по 2005 годы было создано несколько десятков КОП, но имеющих реальную методическую ценность при обучении русскому языку как иностранному всего несколько единиц. «Падежный детектив» [9] – КОП игрового типа, «Калинка» [12] представляет собой электронный не мультимедийный учебник, «Русский клуб» является мультимедийной компьютерной обучающей программой игрового типа, «Ruslan» [5] – мультимедийная обучающая программа курсового обучения, адресованная туристам. Структурно «Ruslan» состоит из десяти наиболее частотных разговорных ситуаций.

Наибольшей методической ценностью обладает КОП «Калинка», так как в её структурно-содержательной основе лежит апробированный, признанный учебник «Russian for beginners» [11], имеющий 18 переизданий в 8 странах мира.

Опираясь на структурно-содержательное описание урока, данное А.Н. Щукиным [13, с. 219] профессор А.Д. Гарцов классифицирует электронные средства по структурно-функциональным критериям следующим образом:

1. Презентационные (их основная функция – введение нового обучающего материала).
2. Информационно-справочные (их основная функция – экспликация и семантизация вводимого материала).
3. Тренировочные – *лингводидактические тренажёры* (основная функция – отработка, закрепление навыков и умений использования введенного нового материала).

4. Контролирующие (основная функция – проверка усвоения введенного материала).
5. Игровые (основная функция – сменить форму обучения, снять напряжение урока, повысить мотивацию к изучению языка).

Как видим, лингводидактический тренажёр является ключевым педагогическим инструментом, используемым в центральной части урока. Благодаря лингводидактическому тренажёру становится возможным более эффективно формировать языковые навыки, речевые умения, речевую и культурологическую компетенции.

Тренажёры играют большую роль в формировании профессиональной компетенции в различных областях деятельности, особенную значимость имеют тренажеры при подготовке специалистов, связанных с большими рисками (космонавты, пилоты, врачи-нейрохирурги и т.д.).

Электронная дидактика, обладая инновационными свойствами, которые обусловлены спецификой представления обучающего материала в электронном формате веб-страницы, является наиболее эффективным средством актуализации современной теории обучения иностранным языкам. Научное развитие электронной дидактики является фундаментом для создания практико-ориентированных эффективных методик обучения предмету (в нашем случае, языку) в быстро меняющихся условиях электронной информационно-образовательной среды. [1, с. 36]

Таким образом, в контексте современных педагогических тенденций глобального характера роль электронного обучения будет стремительно расти. Несомненно, что в теории и практи-

ке преподавания языков уже произошли перемены. Современные императивы требуют тщательного исследования всех сегментов процесса электронного обучения. И несомненно, здесь нужно обратить внимание на первостепенную роль лингводидактических тренажеров, как на инновационный инструмент формирования не только навыков и умений, но и на приобретение обучающимися необходимых коммуникативных компетенций, что является наиболее существенным в овладении любого иностранного языка.

Список литературы

1. Асанова С.А., Гарцов А.Д. Инноватика электронной дидактики в обучении иностранным языкам. Новосибирск, СИБАК, мар. 2013. С. 32-37.
2. Асанова С.А., Гарцов А.Д. Инновационные аспекты электронного обучения русскому языку. Новосибирск, СИБАК, фев. 2013. С. 36-41.
3. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. От методики к этнометодике, обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М. РУДН, 2010. С. 8-9.
4. Бовтенко М.А., Гарцов А.Д., Ельникова С.И., Жуков Д.О., Руденко-Моргун О.И. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: Курс лекций / Под ред. Гарцова А.Д. М.: РУДН, 2006. С. 3-31.
5. Васильева Т.В. О возможных путях интеграции компьютерных дидактических материалов в систему занятий по русскому языку как иностранному // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка

- как иностранного: Учебная монография / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: РУДН, 2002.
6. Вешнева Н., Лангран Д. «Ruslan» КОП. Издательство: Russia Online, Inc.
 7. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика: среда, средства обучения, педагог. Монография. М.: РУДН, 2009. С. 209.
 8. Гарцов А.Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования. Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. С. 115.
 9. Гарцов А.Д. Электронный формат обучения РКИ: новые методические возможности. – Вестник Российского университета дружбы народов // Вопросы образования: языки и специальность, 2010, №4. С. 121-126.
 10. Руденко-Моргун О. КОП «Падежный детектив». М. МГУ, 1991.
 11. Руденко-Моргун О.И. Компьютерные технологии как новая форма обучения РКИ // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. М.: Российский университет дружбы народов, 2002.
 12. Овсиенко Ю.Г. Russian For Beginners. М.: Рус. яз., 2000.
 13. Овсиенко Ю.Г. КОП «Калинка». М.: МГУ, 1993.
 14. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: УРАО, 2002. С. 183, 219.
 15. Gelbmann M. Russian is Now the Second Most Used Language on the Web. http://w3techs.com/blog/entry/russian_is_now_the_second_most_used_language_on_the_web

References

1. Asanova S.A., Gartsov A.D. *Innovatika elektronnoi didaktiki v obuchenii inostrannym yazykam* [Innovation e-didactics in teaching foreign languages]. Novosibirsk, SIBAK, Mar. 2013, pp. 32-37.
2. Asanova S.A., Gartsov A.D. *Innovatsionnye aspekty elektronnoho obucheniya russkomu yazyku* [Innovative aspects of e-learning Russian language]. Novosibirsk, SIBAK, Feb. 2013, pp. 36-41.
3. Balykhina T.M., Chzhao Yuytzyan. *Ot metodiki k etnometodike, obuchenie kitaytsev russkomu yazyku: problemy i puti ikh preodoleniya* [From technique to ethnic-methodic, learning Chinese to Russian language: problems and ways to overcome them]. Moscow, RUDN, 2010, pp. 8-9.
4. Bovtenko M.A., Garcov A.D., El'nikova S.I., Zhukov D.O., Rudenko-Morgun O.I. *Kompyuternaya lingvodidaktika: teoriya i praktika* [Computer Lingua-didactic: Theory and Practice: Course of Lectures]. Moscow: RUDN, 2006, pp. 3-31.
5. Vasileva T.V. *O vozmozhnykh putyakh integratsii komp'yuternykh didakticheskikh materialov v sistemu zanyatiy po russkomu yazyku kak inostrannomu* [About Possible Ways of Integration of Didactic Materials in to Learning Russian as Foreign Language System]. *Traditsii i novatsii v professional'noy deyatel'nosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannog* [Traditions and innovations in professional teacher of Russian as a foreign language]. Moscow: RUDN, 2006.
6. Veshneva N., Langran D. «*Ruslan*». Pub.: Russia Online, Inc.
7. Gartsov A.D. *Elektronnaya lingvodidaktika: sreda, sredstva*

- obucheniya, pedagog* [E-lingua-didactic: Environment, Educational Tools, Teacher]. Moscow: RUDN, 2009.
8. Gartsov A.D. *Elektronnaya lingvodidaktika v sisteme innovatsionnogo yazykovogo obrazovaniya* [E-lingua-didactic In Innovative Learning Language System]. Moscow: RUDN, 2009, p. 115.
 9. Gartsov A.D. *Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsialnost*, no. 4 (2010): 121-126.
 10. Rudenko-Morgun O. *Padezhnyy detektiv* [Case Detective]. Moscow: MGU, 1991.
 11. Rudenko-Morgun O.I. *Komp'yuternye tekhnologii kak novaya forma obucheniya RKI* [Computer Technology as New Form of Learning Russian Language as Foreign]. *Traditsii i novatsii v professional'noy deyatel'nosti prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Traditions and innovations in professional teacher of Russian as a foreign language]. Moscow: RUDN, 2002.
 12. Ovsienko Ju.G. *Russian for Beginners*. Moscow: Russian language. 2000.
 13. Ovsienko Ju.G. *KOP «Kalinka»* [computer game «Kalinka»]. Moscow: MGU, 1993.
 14. Shhukin A.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methodic of Teaching Foreign Language]. Moscow: URAO, 2002, pp. 183, 219.
 15. Gelbmann M. Russian is Now the Second Most Used Language on the Web. http://w3techs.com/blog/entry/russian_is_now_the_second_most_used_language_on_the_web

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Асанова Светлана Александровна, преподаватель, аспирант кафедры Электронной лингводидактики Российского Университета Дружбы Народов

Университет Согенг

35 Baekbeom-ro, Mapo-gu, Seoul 121-742, Южная Корея

sveta_blue@yahoo.com

DATA ABOUT THE AUTHOR

Asanova Svetlana Aleksandrovna, Assistant of Professor, Graduate student of Peoples' Friendship University

Sogang University

35 Baekbeom-ro, Mapo-gu, Seoul 121-742, Korea

sveta_blue@yahoo.com

Рецензент:

Гарцов А.Д., доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент РАН, заведующий кафедрой компьютерной лингводидактики Факультета повышения квалификации преподавателей русского языка РУДН

УДК 81'1

**ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ
ПРОТИВОРЕЧИВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ
ФИГУРАЛЬНОГО ТИПА В РУССКОЙ РЕЧИ**

Акулова Н.Н.

Цель статьи – описать прагматические функции противоречивых высказываний фигурального типа, представляющих собой прагматически мотивированные отклонения от логического закона непротиворечия, в аспекте проблемы их классификации. В статье дана классификация прагматических функций противоречивых высказываний фигурального типа, которая опирается на структуру речевой ситуации и позволяет описать значимость противоречивых высказываний по отношению к адресанту, адресату и коду (тексту). При помощи лингвопрагматического анализа выявлены следующие функции изучаемых речевых фактов: 1) функции по отношению к адресанту: функция отображения раздумий говорящего/пишущего, функция выражения эмоционально-психического состояния говорящего/пишущего, функция выражения аксиологической и /или эмоциональной оценки объекта, ситуации действительности, функция познавательная; 2) функции по отношению к тексту: функция актуализации сильных позиций текста, жанрообразующая функция, характерологическая

функция, металингвистическая функция, функция создания контраста; 3) функции по отношению к адресату: регулятивная функция, функция изменения эмоционального состояния адресата, функция привлечения внимания адресата к тексту, эстетическая функция. Результаты исследования могут быть использованы для разработки методики прагматилистического анализа языковых/речевых единиц, а также в процессе преподавания различных речеведческих дисциплин, прежде всего лингвопрагматики, стилистики и риторики.

Ключевые слова: *противоречивые высказывания; речевая ситуация; прагматическая функция.*

PRAGMATIC FUNCTIONS OF EXPRESSIVE CONTRADICTIONARY STATEMENTS IN RUSSIAN SPEECH

Akulova N.N.

The purpose of the article is to describe the pragmatic functions of metaphorical contradictionary statements representing pragmatically motivated deviations from the logic of the non-contradiction rule, in the aspect of the point of their classification. The article provides the classification of the pragmatic functions of metaphorical contradictionary statements, which is based on the structure of the verbal situation and allows you to describe the significance of contradictionary statements in respect of addresser, the recipient and the code (text). According to the lingvopragmatic analysis the following

functions of the studied speech facts were identified: 1) functions directed to the addresser: function which display reflection of the speaker/writer, functions which express the emotional and psychological condition of the speaker/writer, functions which express the axiological and/or emotional evaluation of the object, situations of reality, cognitive function; 2) functions related to the text: function of actualization of the strong text position, category function, function of characterization, metalinguistic function to create contrast; 3) functions in relation to the addressee: regulational function, the function of changes in the emotional state of the addressee, the function of attracting attention recipient to the text, the aesthetic function. Researching results can be used for the development of the technique pragmalinguistic analysis language/speech units, as well as in the teaching of different linguistic disciplines, first of all lingvopragmatics, stylistics and rhetoric.

Keywords: *contradictory statements; verbal situation; pragmatic function.*

Введение

Понятие противоречия занимает одно из центральных мест не только в философии, логике, эстетике, психологии, теологии, социологии, но и в лингвистике (см. [Toesca 1969; Weigbeder 1972; Uhlenbruck 1997; Götttert, Jungen 2004; Нейсбит 2012; Ганеев 2004 и др.]). Причем, в работах лингвистов, – как пишет Н.Д. Арутюнова, – понятие противоречия неоднородно, так как «под него подводятся несходные между собой явления:

- 1) недопустимость соприсутствия в тексте как единовременном продукте одного говорящего утверждения и отрицания одной мысли;
- 2) несовместимость семантических компонентов;
- 3) несоответствие синтаксических связей семантическим отношениям;
- 4) разлад между коммуникативными целями говорящего и смыслом или пресуппозициями высказывания;
- 5) одновременная соотнесенность с разными точками отсчета или даже разными точками зрения;
- 6) эмпирическая невозможность интерпретировать предложение применительно к устройству нашего мира» [1, с. 3].

Таким образом, понятие противоречия в языкознании оказывается по-разному осмысляемым и требует детального изучения.

Объектом нашего исследования являются противоречивые высказывания фигурального типа, предметом исследования – их прагматические функции.

Противоречивые высказывания фигурального типа определяем как высказывания, основанные на целенаправленном и прагматически мотивированном отклонении от логического закона непротиворечия, который в одной из формулировок звучит так: «не могут быть одновременно истинными две противоположные мысли об одном и том же предмете, взятом в одно и то же время и в одном и том же отношении» [9, с. 425]. Например, *Если муж дарит цветы без причины, значит, причина все-таки есть!* (Теле-неделя. 07-13.06.2010) – противоречащие друг другу компоненты

высказывания заставляют адресанта в соответствии с принципом кооперации Грайса искать скрытый смысл и тем самым осмыслить противоречивое высказывание как фигуральное. Такие высказывания фигурального типа противопоставлены противоречивым высказываниям какологичного типа, в которых нарушение закона непротиворечия прагматически не мотивированно и поэтому воспринимается адресатом как логико-речевая ошибка. Например: *В центре Москвы на Тверской улице в пятницу вечером прямо напротив памятника А.С. Пушкину около 7.43 утра загорелся автомобиль* (<http://news.mail.ru/inregions/mosco1305>, дата обращения 20.02.2009) – в высказывании без специального прагматического задания представлены два взаимоисключающих суждения: *событие произошло вечером* и *событие произошло утром*.

Термин «прагматическая функция» широко используется в современной и зарубежной лингвистике [Dijk 1980; Гак 1992; Моисеева, Чудина 2004; Гомлешко 2008; Гущина 2010; Котлярова 2013 и др.], однако его общепринятое определение отсутствует. Многие исследователи, говоря о прагматической функции языкового/речевого средства, не дают определения этому понятию (см., например: [Маслова, Кадыркова 2010; Манина 2010; Беданоква 2012 и др.]). Возможно, это обусловлено тем, что среди исследователей «нет единодушия по поводу определения этого часто употребляемого понятия» [8, с. 14]. Нерешенной остается и проблема классификации прагматических функций, что, наряду с недостаточной изученностью воздействующего потенциала приемов противоречия, обуславливает актуальность предпринятого исследования.

Цель работы – описать прагматические функции противоречивых высказываний фигурального типа, используемых в русской речи.

Материалом исследования послужили противоречивые высказывания, извлеченные из текстов русской классической литературы, литературы советского периода, современной прозы и средств массовой информации (периодической печати, радио, телевидения, Интернета).

Результаты исследования и их обсуждение

Прагматическая функция языковой/речевой единицы определяется нами как роль, выполняемая этой единицей в определенной конситуации, т.е. ее значимость не только в речевом окружении, но и в ситуации общения в целом.

В.А. Григорьева-Голубева и О.Л. Кузнецова отмечают, что «основы описания речевой ситуации показаны еще Аристотелем: «Речь слагается из трех элементов. Из самого оратора, из предмета, о котором он говорит, и из лица, к которому он обращается»» [6, с. 147]. Таким образом, структура речевой ситуации включает в себя как минимум три компонента: адресанта, адресата с их целями и намерениями и код (в нашем случае – речевые высказывания, при помощи которых происходит общение).

Рассмотрим прагматические функции, наиболее характерные для противоречивых высказываний фигурального типа.

Лингвопрагматический анализ собранного речевого материала позволяет заключить, что **по отношению к адресанту, его психологическому состоянию** (ментальному, волевому, эмоци-

ональному) противоречивые высказывания фигурального типа выполняют следующие функции:

1) **функция отображения раздумий говорящего/пишущего** – это функция представления, изображения состояния сосредоточенности мыслей, размышлений о чем-нибудь, выражения сомнений, колебаний и т.п., которую мы обнаруживаем, например, в таких высказываниях: *В Интернете уже неделю висят приметы супермена. Вернее, висит, что у него нет ни единой приметы. Только наколка чуть повыше запястья. В виде морского змея, пожирающего подводную лодку (Илья Стогофф «Отвертка»); – Видимо, вы большой поклонник её поэзии? – подозрительно уточнила Сент-Джонс. – Не совсем так. Хотя да. Но главное не это...* (Эля Хакимова «Колыбельная Касандры»);

2) **функция выражения эмоционально-психического состояния говорящего/пишущего** – функция отражения в речи своеобразия психической деятельности, в том числе переживаний человека, связанных с его отношением к внешнему миру и к самому себе, например: *Я схватил ее за затылок и несколько раз стукнул ее лбом о колонну. В тот момент я любил эту девочку больше жизни, поклонялся ей – и ненавидел всеми силами (Ю. Олеша «Зависть»); Главное дело: при мне не только манатки, но и все документы жены, шмыргалки этой, которую на ту минуту спереду я любил бы, а с заду убил бы!* (В.П. Астафьев «Веселый солдат»);

3) **функция выражения аксиологической и/или эмоциональной оценки объекта, ситуации действительности**: *И пусть в её словах ни капли правды / Она божественно права* (Би – 2

«Её глаза»); *Иван Яковлевич, как всякий порядочный русский мастеровой, был пьяница страшный* (Н.В. Гоголь «Нос»);

4) **функция познавательная** – функция получения нового знания, отражающая стремление автора постичь противоречивость явлений действительности, определить подлинное бытие через его осмысление, например: *Жизнь – это гонка, где каждый стремится вырваться вперед, чтобы прийти к финишу последним* (Большая перемена. № 2. 2010); *Женщина никогда не знает, чего она хочет, но не успокоится, пока этого не добьется* (Теле-неделя. 28.06.-4.07.2010).

По отношению к тексту / речевому контексту противоречивые высказывания фигурального типа выполняют следующие функции:

1) **функция актуализации сильных позиций текста** – функция выделения сильных позиций текста на общем контекстуальном фоне, наиболее характерная для ПВ, используемых, например, в заголовках газетно-публицистических статей: *Джерми Реннер: Самый обычный супермен* (Шанс. 27.04.-3.05.2012); *«Молодая 70-летняя мама»* (АиФ. №24. 2010), – а также в рекламных слоганах: *Исполнен динамики. Даже в статике* (слоган фирмы BMW, рекламирующей машину BMW 6 серии);

2) **жанрообразующая функция** – функция служить средством речевой характеристики жанра; в частности, ПВ характерны для малоформатных комических речевых жанров: *Если женщина называет мужчину самым умным, она знает, что второго такого дурака не бывает* (Русское радио. 02.03.2012) – комический афоризм; *Меня однажды попробовал загипнотизировать один*

гипнотизер, но ничего у него не вышло! Я теперь каждый раз злорадно напоминаю ему об этом, когда по понедельникам прихожу мыть его машину (Телесемь. №10. 2010) – жанр прикола;

– *Как вы живете со своим мужем?*

– *Ах, не спрашивайте! Он постоянно мне изменяет! А я столько раз была ему верна!* (Шанс авто. №34.2011) – жанр комического диалога;

3) характерологическая функция – функция речевой характеристики персонажа в художественном произведении: *Посещение Собакевича в его крепком, как он сам, поместье сопровождается основательным обедом, обсуждением городских чиновников, кои, по убеждению хозяина, все мошенники (один прокурор порядочный человек, да и тот, если сказать правду, свинья)* (Н.В. Гоголь «Мертвые души»);

4) металингвистическая функция – функция комментирования языковой/речевой единицы, например, противоречивое высказывание о понятии *виртуальная реальность* находим в книге Л. Винской, Т. Поповой «Утка по-репортёрски» (Красноярск: Творческая компания «Метранпаж», 2010. с. 19): *Приготовление газетных уток – дело не из легких. Тут никакой «Центор» не поможет. Сначала утку нужно поймать, как правило, в виртуальной реальности, то есть в реальности, которая, по сути, не существует, но в то же время есть. Дожили, да? Свихнуться можно – виртуальная реальность! Затем грамотно приготовить и подать читателю еще горяченькой. Да чтобы не нарушить заповедь – не навреди!*;

5) функция создания контраста – функция организации такого принципа развертывания речи, который заключается

«в динамическом противопоставлении двух содержательно-логических, а также структурно-стилистических планов изложения» [16, с. 48], например: *Он пел – мы молились на него,/ Он пел – мы плевали на него,/ Он пел, и мы не знали никого,/ Кто был его лучше* (Сплин «Жертва талого льда») – логическое противоречие, поддающееся переосмыслению и создающее смысловой контраст.

По отношению к адресату для противоречивых высказываний фигурального типа характерны следующие функции:

1) регулятивная функция – такой случай использования языка, «когда говорящий стремится непосредственно воздействовать на адресата: побудить его к какому-то действию или запретить ему что-либо делать, заставить ответить на вопрос и т.д.» [15, с. 83], например:

Вовочка спрашивает отца-метеоролога:

– Папа, а твои прогнозы всегда сбываются?

– Всегда. Только даты не всегда совпадают (Шанс. 7-13.06.2013);

2) функция изменения эмоционального состояния адресата, в частности создания комического эффекта, например: *Мужская независимость: отдал зарплату жене и свободен; Лучший способ запомнить день рождения своей жены – это один раз забыть его...* (Смешные и умные фразы <http://www.diets.ru/post/663838/>);

3) функция привлечения внимания адресата к тексту, характерная для ПВ, используемых в заголовках, например, *Молодая мама в возрасте: шансы на успех* (Шанс. 09.11.2012) –

заголовок статьи, в которой говорится о плюсах и минусах возрастной беременности и вариантах решения репродуктивных проблем, ПВ используется для привлечения внимания к редкому, необычному явлению;

4) *эстетическая функция* – способность доставлять адресату эстетическое наслаждение, вызывать эстетически значимые ассоциации, например: *И как могла я ей простить / Восторг твоей хвалы влюбленной. / Смотри, ей весело грустить, / Такой нарядно обнаженной* (А. Ахматова «Царскосельская статуя»).

Заключение

Таким образом, прагматические функции противоречивых высказываний продуктивно рассматривать в связи со структурой речевой ситуации. Такой подход позволяет осуществлять разностороннее описание противоречивых высказываний фигурального типа, например: *Секрет успеха в жизни связан с честностью и порядочностью: если у вас нет этих качеств – успех гарантирован!* (Шанс. 16.11.2012) – противоречивое высказывание выполняет несколько прагматических функций: по отношению к адресанту – оценочную функцию (выражает оценочное отношение адресанта к ситуации объективной действительности); по отношению к тексту – жанрообразующую функцию (служит средством речевого оформления жанра комического афоризма); по отношению к адресату – прежде всего комическую функцию (функцию создания комического эффекта). В дальнейшем предполагаем более детальное описание прагматических функций противоречивых высказываний фигурального типа на основе заявленного критерия, что позволит внести существенный вклад как в теорию элокуции, так и в лингвопраксеологию.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. От редактора // Логический анализ языка: Противоречивость и аномальность текста. М.: Наука, 1990. 280 с.
2. Беданоква С.К. Прагматические функции союза «si» в диалогической речи // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Филология и искусствоведение. 2012. №4. С. 172-178.
3. Гак В.Г. Сопоставительная прагматика // Филологические науки. 1992. № 3. С. 11-17.
4. Ганеев Б.Т. Противоречия в языке и речи: Монография. Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. 472 с.
5. Гомлешко Б.А. Прагматические функции иронии в тексте // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2008. №3. С. 11-13.
6. Григорьева-Голубева В.А., Кузнецова О.Л. Современная речевая ситуация // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2005. №1. С. 146-155.
7. Гущина Л.В. К вопросу о базовых коммуникативно-прагматических функциях диалогического дискурса // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2010. №2. С. 67-84.
8. Демьянков В.З. Функционализм в зарубежной лингвистике конца 20 века // Сайт профессора, доктора филологических наук, заместителя директора Института языкознания РАН Валерия Закиевича Демьянкова. URL: <http://www.infolex.ru/Func08.htm> (дата обращения 23.07.2013).

9. Кондаков Н.И. Логический словарь. М.: Наука, 1971. 658 с.
10. Котлярова Н.А. Кодовое переключение как стилистический прием и выразительное средство в современных публицистических текстах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. №7. Ч.II. С. 110-112.
11. Манина С.И. Прагматические функции иноязычных вкраплений // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер.: Филология и искусствоведение. 2010. Вып. 1. С.114-118.
12. Маслова А.Ю., Кадыркова Ю.В. Прагматическая функция эмотивного компонента в коммуникативном поле побуждения // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 339. С. 19-23.
13. Моисеева И.Ю., Чудина Е.В. Прагматические функции пословиц и поговорок // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. № 11. С. 170-172.
14. Нейсбит Р. География мысли. М.: Астрель, 2012. 285 с.
15. Норман Б. Ю. Теория языка. Вводный курс: учеб. пособие. 3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2009. 296 с.
16. Степанова Н.Ю. Контраст как средство создания комического эффекта (лингвостилистический аспект): дис. ... канд. филол. наук. М., 2010. 213 с.
17. Beigbeder M. Contradiction et nouvel entendement. Paris-Bruxelles-Montreal: Bordas. 1972. 582 p.
18. Dijk T.A. van Text and Context. Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse. N.Y. 1980. 261 p.
19. Göttert Karl-Heinz, Jungen Oliver Einführung in die Stilistik. Wilhelm Fink Verlag. München. 2004. 288 p.
20. Toesca M. Dictionnaire de la contradiction. Paris-Bruxelles, Sodi.

1969. 238 p.

21. Uhlenbruck Gerhard Wieder Sprüche zu Widersprüchen: Satzweise sogar weise Sätze. Köln: Reglin. 1997. 143 p.

References

1. Arutyunova N.D. Ot redaktora [From the editor]. *Logicheskij analiz yazyka: Protivorechivost' i anomal'nost' teksta* [Logical analysis of language: the Inconsistency and the anomalous character of text]. M.: Nauka, 1990. 280 p.
2. Bedanokova S.K. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 4 (2012): 172-178.
3. Gak V.G. *Filologicheskie nauki*, no. 3 (1992): 11-17.
4. Ganeev B.T. *Protivorechiya v yazyke i rechi* [Contradictions in language and speech]: Ufa: Izd-vo BGPU, 2004. 472 p.
5. Gomleshko B.A. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 3 (2008): 11-13.
6. Grigoreva-Golubeva V.A., Kuznetsova O.L. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*, no. 1 (2005): 146-155.
7. Gushchina L.V. *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*, no. 2 (2010): 67-84.
8. Dem'yankov V.Z. *Funktionalizm v zarubezhnoy lingvistike kontsa 20 veka* [Functionalism in foreign linguistics end of the 20th century]. <http://www.infolex.ru/Func08.htm>
9. Kondakov N.I. *Logicheskij slovar* [Logical dictionary]. M.: Nauka, 1971. 658 p.
10. Kotlyarova N.A. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, no. 7 part II (2013): 110-112.

11. Manina S.I. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 1 (2010): 114-118.
12. Maslova A.Yu., Kadyrkova Yu.V. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 339 (2010): 19-23.
13. Moiseeva I.Yu., Chudina E.V. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, no. 11 (2004): 170-172.
14. Neysbit R. *Geografiya mysli* [Geography of thought]. M.: Astrel, 2012. 285 p.
15. Norman B. Yu. *Teoriya yazyka. Vvodnyy kurs* [Theory of language. Introductory course]. M.: Flinta: Nauka, 2009. 296 p.
16. Stepanova N.Yu. *Kontrast kak sredstvo sozdaniya komicheskogo effekta (lingvostilisticheskiy aspekt)* [The contrast as a means of creating a comic effect (the linguistic and the stylistic aspect)]. M., 2010. 213 p.
17. Beigbeder M. *Contradiction et nouvel entendement*. Paris-Bru-xelles-Montreal: Bordas. 1972. 582 p.
18. Dijk T.A. van *Text and Context. Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. N.Y. 1980. 261 p.
19. Göttert Karl-Heinz, Jungen Oliver *Einführung in die Stilistik*. Wilhelm Fink Verlag. München. 2004. 288 p.
20. Toesca M. *Dictionnaire de la contradiction*. Paris-Bruxelles, Sodi. 1969. 238 p.
21. Uhlenbruck Gerhard *Wieder Sprüche zu Widersprüchen: Satzwe-ise sogar weise Sätze*. Köln: Reglin. 1997. 143 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Акулова Наталья Николаевна, аспирант кафедры русского языка и речевой коммуникации Института филологии и языковой

коммуникации

*Сибирский федеральный университет
пр. Свободный, 79, г. Красноярск, Красноярский край, 660041,
Россия*

E-mail: hippoo@mail.ru

SPIN-код в SCIENCE INDEX: 6337-6759

DATA ABOUT THE AUTHOR

Akulova Natalia Nicolaevna, postgraduate student of Russian Language and Verbal Communication of the Institute of Institute of Philology and Language Communication

*Siberian Federal University
79, Svobodnyi street, Krasnoyarsk, Krasnoyarskiy Region,
660041, Russia*

E-mail: hippoo@mail.ru

Рецензент:

Копнина Галина Анатольевна, доцент, доктор филологических наук, зав. кафедрой русского языка и речевой коммуникации Института филологии и языковой коммуникации ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»

УДК 81

**БУДУЩЕЕ ПРОДОЛЖЕННОЕ ВРЕМЯ АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОЙ МАНИПУЛЯЦИИ****Чурюмова А.О.**

Вопросу увеличения частотности продолженных времен в английском языке посвящены исследования многих зарубежных ученых-грамматистов. В современном английском языке формы будущего продолженного времени употребляются все чаще в связи с развитием новых грамматических значений, а также в связи с утратой некоторых грамматических значений, присущих им ранее. Далеко не все случаи употребления продолженных времен соответствуют грамматическому значению активного действия, находящегося в процессе выполнения. При увеличении частотности употребления будущее продолженное время приобретает грамматическое значение соответствия ходу развития событий, при употреблении этой формы говорящий подчеркивает объективность своих суждений. Будущее продолженное время занимает все более значительное место среди других форм выражения будущего времени по частотности употребления. Данная статья посвящена грамматическому значению независимости от желания говорящего, которое может использоваться как средство речевой манипуляции собеседником.

Ключевые слова: *продолженное время, грамматическое значение, частотность употребления, будущее время, речевая манипуляция, причастие настоящего времени, глагол-связка, активное выполнение действие, инфинитив, модальный глагол.*

FUTURE PROGRESSIVE AS A MEANS OF VERBAL MANIPULATION

Churyumova A.O.

Recent linguistic studies confirm that there have been significant frequency developments of Progressive forms in Standard English. Future Progressive raised its profile among future expressions due to the emergence of several new meanings, as well as to the loss of some inherent ones. Instances that clearly define future actions in progress with the meaning of agentivity are in the minority. Future Progressive forms seem to have grown in use among future expressions. Raising its profile among the expressions of future time, Future Progressive is viewed as a realization of the future situation in terms of a matter of course. The speaker points out that he describes the situation that will come to pass without the interference or the volition of anyone concerned. Though the volition-neutrality can be identified as a key feature of Future Progressive, there are several richer meanings and associations. This article is focused on the volition-neutrality meaning, which, paradoxically, seems to evolve as a means of verbal manipulation.

Keywords: *progressive aspect, grammatical meaning, frequency of usage, Future tenses, verbal manipulation, Present Participle, auxiliary verb, agentivity, Infinitive, modal verb.*

На современном этапе развития английского языка формы продолженных времен представляют особый интерес для лингвистического исследования. Причина интереса к этим формам заключается в том, что продолженные времена занимают все более уверенную позицию в распределении частотности употребления различных грамматических времен английского языка. По мнению исследователей частотности грамматических форм английского языка, носители языка склонны все чаще употреблять формы продолженных времен. Очевидным выводом, следующим из этого факта, является предположение о развитии особого грамматического значения этих форм. Рассмотрим будущее продолженное время, как пример грамматической конструкции, приобретающей новое значение.

Грамматическое значение будущего продолженного времени связано со значением составляющих его частей, что позволяет говорить о двоякой функции этого времени, которая связана со значениями ее формальных компонентов. Глагол-связка определяет ситуацию одновременно с точки зрения временной перспективы и мнения говорящего. Причастие настоящего времени представляет ситуацию как находящуюся в процессе без определения предполагаемой точки завершения действия. В соответствии с этим, причастие настоящего времени указывает на то, что высказывание связано с какой-либо конкретной ситуацией, рассматриваемой с субъективной точки зрения говорящего. Как пишет

французский лингвист Поль Ларейя [2], идентификация позволяет трактовать объяснительное употребление причастия настоящего времени как способ передачи видовой отнесенности действия, то есть действия в процессе, а не как исключительный случай. Ученый приводит следующий пример:

*When thousands of protestors began a march outside East Berlin's state television they had no idea they **were starting** one of the biggest demonstrations in the European history. (Les clés de la grammaire anglaise, Adamczewsky and Gabilan).*

В данной ситуации говорящий употребляет форму прошедшего продолженного времени, относя ее к предыдущей предикации. Восстанавливая в памяти описанное событие, говорящий обдумывает значение происшедшего и интерпретирует его значение. В примере сначала приводится событие, а затем его идентификация. Идентификация следует за референтной конструкцией. Объяснительное значение появляется в связи с необходимостью интерпретировать ситуацию, переданную в предыдущем придаточном предложении. Однако П. Ларейя замечает, что ссылка на ситуацию и ее осмысление могут и совпадать [2]:

*It **was pouring** with rain, so Tim and Elinor stayed on in Hackney after lunch listening to a hair-raising Othello.*

Действие рассматривается как находящееся в процессе в определенный момент времени в прошлом. Кроме того, употребление формы продолженных времен говорит о том, что ситуация описывается с точки зрения говорящего. Французский лингвист Амина Метучи предполагает, что ситуация, описываемая формой продолженных времен, может не соответствовать предпочтениям говорящего [3]. Возвращаясь к примеру, можно отметить, что Том

и Эленор, возможно, сначала хотели отправиться на прогулку, но форма продолженных времен указывает на то, что ситуация складывалась не в соответствии с их предпочтениями.

Таким образом, можно говорить о том, что субъективное рассмотрение ситуации является неотделимой частью грамматического значения, присущего продолженным временам. Одновременно с этим, необходимо отметить, что значение активного выполнения действия, напротив, не является обязательным компонентом грамматического значения продолженных времен.

Говоря о других оттенках грамматического значения продолженных времен, стоит обратить внимание на тот факт, что употребление этих форм для описания будущего позволяет передать значение независимости от желания говорящего. Лингвисты А. Селль и Н. Смит отмечают, что модальные глаголы в сочетании с инфинитивом продолженных времен обычно теряют так называемую корневую модальность [1]. Иными словами, они не передают значений логической необходимости, долженствования, способностей и желательности. Вместо этого, модальные глаголы употребляются для описания процессов познания, то есть передают суждения по отношению к ситуациям, происходящим в настоящем времени, либо предположения касательно будущего времени.

Сочетания *will* и *shall* с инфинитивом продолженных времен не употребляются в значениях желательности и долженствования. Модальные конструкции приобретают значение предположения либо предсказания будущих действий. Представляется, что в целом большее влияние на формирование значения оказывают отношение говорящего к описываемому событию, нежели

отношения внутри предикации между грамматическим подлежащим и сказуемым предложения. Кроме того, модальные глаголы в сочетании с продолженным инфинитивом оказывают влияние на значение активного действия, присущего такому инфинитиву. Сравните:

*I don't listen to you when you **are being morbid**.*

*You'll **be being*** morbid.*

Второй пример приведен из записи устной речи и не является вполне грамматически правильным. Кроме того, в этом случае возможна замена продолженного инфинитива на инфинитив простого настоящего времени, не имеющего значения длительного действия. Придаточное предложение времени *you are being morbid* имеет временное значение, абсолютно идентичное фразе *you are morbid*. А. Меттучи отмечает, что основное различие между продолженной формой и формой настоящего простого времени в данном случае является значение активного действия [3]. С использованием формы настоящего простого времени ситуация представляется статичной, неизменной, и подлежащее предложения характеризуется предикацией. С использованием формы продолженных времен, подлежащее становится производителем действия, вовлеченным в активное выполнение действия, то есть совершает необъяснимые поступки, характеризующие его крайне отрицательно, по значению прилагательного *morbid*. Кроме того, употребление формы продолженных времен передает отрицательное, укорительное отношение говорящего. Однако, возвращаясь к грамматической недопустимости формы *be being* morbid*, мы можем заключить, что подобная интерпретация в све-

те активного произведения в сочетании с глаголами *shall* и *will* невозможна. Подлежащее предложение невозможно характеризовать как производителя действия, который по своему желанию занят в какой-либо деятельности.

Иными словами приведенная фраза как предсказание будущего действия не только формально неправильна, но и недопустима с точки зрения грамматического значения. Подобная форма становится возможной лишь в случае ее употребления в качестве оценочного высказывания:

I don't want you for coffee because you 'll be being morbid again.*

В таком примере в центре внимания действительно оказывается роль подлежащего как активного производителя действия, говорящий указывает на возможную взаимосвязь между двумя видами действий. Наречие снова, при этом, приобретает модальное значение повторяющихся действий, которые оцениваются говорящим негативно.

Иллюстрацией спорного случая с точки зрения активной роли подлежащего, однако, может служить следующее предложение с неодушевленным объектом:

With few exceptions, your car will be waiting for you at dockside, airport, station or hotel when you arrive...

Говорящий описывает типичную ситуацию, основываясь на предположении существования компаний по аренде автомобилей. Сочетание модального глагола с инфинитивом продолженных времен передает представление говорящего о ситуации, которая ему известна. Вместе с этим, данное сочетание не имеет значения активной роли грамматического подлежащего в осуществлении действия. Сравните примеры:

*He can't drive. He can't **be driving**.*

*He won't drive. He won't **be driving**.*

В первых двух примерах отрицается возможность либо желание выполнять действие. Во второй паре примеров суждения говорящего имеют первостепенную роль по сравнению с активным выполнением действия подлежащим предложения.

Следовательно, различия между ситуациями стирается с употреблением форм будущего продолженного времени во вторых предложениях из обеих пар. Этот факт может служить объяснением употреблению таких сочетания практически с любыми типами глаголов, если только подлежащее предложения не вовлечено в активную деятельность. В том числе, подобные сочетания возможны и с глаголами, обозначающими временные действия и с глаголами состояния, за исключением глагола *be*:

*He was speaking in shorthand in a sense and made it very clear that Scottish circumstances would be taken fully into account, and that I **will be reaching** a decision in due course.*

*Not surprisingly Antrim **will be relying** on the same side that finished that day.*

*In fact I don't think I **will be requiring** your services at all.*

Другим значением продолженных времен является так называемое *будущее по расписанию* и *заранее предпрешенное будущее*. Эти значения предполагают, что говорящие имеет представление о предсказываемой ситуации. В такой ситуации будущие действия являются «предрешенными», поэтому название *собственно* будущего времени, применяемое некоторыми учеными, ка-

жется неприемлемым. Для передачи таких грамматических значений формы будущего продолженного времени кажутся более тактичными, чем формы простого будущего времени. Причиной этого является то, что с использованием будущего продолженного времени события представляются логическим продолжением уже сложившейся ситуации, естественным развитием событий, и не объясняются желанием или вмешательством говорящего. Однако нейтральное отношение говорящего может быть и ложным, используемым для речевой манипуляции. Будущее событие описывается как неоспоримое, уже решенное до момента высказывания:

We shall be going to London at the end of this month. We've been offered a very good engagement, you see.

Говорящий сообщает о том, что было запланировано в связи с деловой поездкой. Употребление формы продолженных времен однозначно указывает на принятие решения непосредственно в момент высказывания. Таким образом, употребление формы будущего продолженного времени предполагает, что действие является заранее решенным, а также рассматривается как процесс:

He gave the address of the destination to him.

Axel will be waiting for you, – he said to her in a whisper. He'll take you to the boat. I'll be there shortly after six.

Хотя предложение *Axel will be waiting for you* не является придаточным времени, оно логически предполагает *when you get there*. Такое будущее с предполагаемыми временными рамками протекания действия указывает на то, что ситуация представляется как процесс. Кроме того, данное действие запланировано говорящим в момент высказывания. При этом заранее решенный

характер действия может также рассматриваться более абстрактно. Употребляя форму продолженных времен, говорящий подчеркивает, что данное суждение скорее основано на его мнении, чем соответствует какому-либо плану:

*I regret to now inform you that we **will be terminating** all our contracts with you as of Monday the twenty-second of July 1991.*

Решение прекратить действие контракта описывается, как подчеркнуто независимое от ситуации в момент произнесения высказывания. Иными словами, ни говорящий, ни его собеседник не считаются ответственными за него. Решение также, по видимому, основано на каких-либо правилах, несмотря на то, что говорящий учтиво выражает свое сожаление. При использовании формы простого будущего времени в этой ситуации создавалось бы ощущение, что решение принимается по желанию говорящего и открыто для обсуждения и возможного несогласия. Употребление формы будущего продолженного времени не оставляет возможности для обсуждения, что позволяет говорящему навязывать свои решения собеседнику не стараясь их объяснить. С одной стороны, говорящему не приходится пускаться в неприятные объяснения, которые могли бы показаться невежливыми. С другой стороны, собеседником можно манипулировать для того, чтоб он принял решение, которое, возможно, не является таким уж необходимым. В таких случаях употребление формы будущего продолженного времени может приравниваться к попытке замалчивания чего-либо.

В определенном смысле можно считать, что форма продолженных времен служит как объяснение необходимости будущих действий. При этом грамматическое значение данной формы по-

зволяет употреблять ее для доказательства правильности собственного мнения в ситуациях, удобных говорящему. Будущее продолженное время имеет свойство изображать ситуацию как складывающуюся непременно указанным способом. В связи с этим говорящий может навязывать свою позицию по наиболее приемлемым в этом случае действиям. Таким образом, можно говорить о будущем продолженном времени как о средстве речевой манипуляции.

Список литературы / References

1. Celle A. Beyond aspect: will be –ing and shall be –ing. / Celle A., Smith N. // English language and linguistics. 2010. 14.2, pp. 239-269.
2. Larreya P. Be plus –ing est-il un marqueur d’aspect? // Anglophonia Caliban. 1999. 6, pp. 135-150.
3. Mettouchi A. Aspect and negation : Remarques sue l’innacompli et la negation en anglais et en berbere (kabyle) / Borillo A., Veters C., Vuillaume M.// Regards sur l’aspect, Cahiers Chronos. 1997. 2, pp. 191-205.

ДАнные об авторе

Чурюмова Анастасия Олеговна, аспирант кафедры грамматики и истории английского языка, Институт иностранных языков
Московский городской педагогический университет
пр. 2-й Сельскохозяйственный, 4, Москва, Россия
nas8-9@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Churyumova Anastasia Olegovna, postgraduate student, Department of Grammar and History of the English Language, Institute of Foreign Languages

Moscow City Pedagogical University

4, 2 Selskokhozyaystvenny, Moscow, Russia

nas8-9@yandex.ru

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ (PROBLEMS OF EDUCATION)

УДК 37.014.21

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ОТНОШЕНИЯХ ЗЕМСТВ И ТАТАРСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Сабиров И.Т.

В статье представлены особенности процесса развития татарского национального образования в условиях политического кризиса Российской империи в начале XX века. Впервые осуществлен сравнительный анализ взаимоотношений провинциальных структур татарского национального движения и земских органов самоуправления в процессе организации образования, решении наиболее сложных проблем религиозной школы. Определен характер этих взаимоотношений, и выявлена степень их влияния на результативность образовательного процесса в период наибольшей активности общественной мысли в 1905-1907 гг., схожесть в чаяниях национальной и российской интеллигенции и общность взглядов на пути дальнейшего развития школы. Делается вывод о том, что в Казанской

губернии эта связь носила отчасти позитивный характер, который сводился на «нет» общим негативным настроением к политике просвещения мусульман России со стороны центральных властей.

Ключевые слова: *земство; образование; мусульманские школы; Казань; Казанская губерния.*

THE QUESTIONS OF EDUCATION IN THE RELATIONS OF ZEMSTV AND THE TATAR NATIONAL MOVEMENT AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

Sabirov I.T.

In this article are presented the features of the development of the Tatar national education in the conditions of political crisis of the Russian Empire at the beginning of the XX century. For the first time the comparative analysis of relationship of provincial structures of the Tatar national movement and territorial self-government institutions in the course of the education organization, the solution of the most complex problems of religious school is carried out. Nature of this relationship is defined, and extent of their influence on productivity of educational process in the period of the greatest activity of public thought in 1905-1907, similarity in expectations of the national and Russian intellectuals and a community of views of ways of further development of school is revealed. The conclusion that in the Kazan province this communication had partly positive character which was nullified by the general

negative spirit to policy of education of Muslims of Russia from the central authorities is drawn.

Keywords: *zemstvo; education; Muslim schools; Kazan; Kazan province.*

Глубокие изменения в жизни Российской империи начала XX века привели к бурному росту прогрессивных начал во всех сферах развития татарского населения страны. Основа такого положения дел была заложена движением джадидистов, сформировавших фундамент для политического и культурного подъема нации. В период наибольшей активности общественной мысли в 1905-1907 гг., передовые представители татарского национального движения особое значение придавали образованию, справедливо считая его фундаментом будущих изменений [14, с. 13; 15, с. 124-125; 16]. Лидеры общественных объединений полагали, что прогресс в этой области, в условиях явного нажима царской администрации отчасти зависит и от поддержки начинаний националов со стороны российского земского движения, которое являлось частью государственного механизма, наиболее близкого к запросам населения.

Система традиционного образования татарского народа, основанная на функционировании религиозных школ – медресе и мектебе, действующих при мечетях, страдала от серьезной нехватки средств, необходимых для дальнейшего развития, и элементарной финансовой поддержки преподавателей – мударисов. Ненормальность сложившейся ситуации стала поводом для движения мусульман Поволжья и Приуралья, направленного на преобразование всего дела национального образования. Активными

участниками этого процесса стали шакирды (учащиеся медресе и мектебе), те, кто на себе испытывали трудности школьного образования. Их протестное движение вызывало сочувствие в татарском обществе, поддержавшем лозунги реформирования школы [8, 9, 11, 12].

Это движение нашло отражение на страницах русской прессы Казанской губернии. Газета «Волжский курьер» указывает на события 10-12 августа 1906 г., когда в Казани на съезде учителей мусульманских школ был поставлен вопрос о необходимости улучшения материально-правового положения учителей [1]. Проблема тяжелого материального положения преподавателей национальных мусульманских учебных заведений поднималась и на государственном уровне. На заседании II Государственной Думы 4 и 15 мая 1907 г. вопрос о необходимости реформы образования мусульман России поднимался депутатами М. Махмудовым и К. Хасановым [17, с. 410]. Депутаты отмечали отсутствие у учителей мектебе и медресе прав преподавания, в российских учебных заведениях исходя из указа Министерства народного просвещения. Выступление К. Хасанова закончилось грандиозным скандалом, связанным с решением председателя Думы изгнать на срок 15 заседаний представителей правых фракций, депутатов В.М. Пуришкевича, С.И. Келеповского, сорвавших выступление К. Хасанова оскорбительным поведением [5]. Это становится показателем негативного отношения консервативных сил российского общества к вопросу о необходимости данной реформы.

В период революционных событий 1905-1907 гг. особые надежды мусульман России возлагались на переход контроля над мектебе и медресе из рук духовенства в руки общественности

при финансовой поддержке земств. Под частичным финансированием последних уже находились русско-татарские школы. Сами учащиеся данных учебных заведений призывали власти увеличить государственные субсидии на обучение детей из бедных семей. В резолюции воспитанников русско-татарской учительской школы, опубликованной в газете «Волжский листок» 29 декабря 1905 г., говорится о необходимости увеличения числа учеников, обучающихся за казенный счет. Кроме того, учащиеся требовали предоставления земским стипендиатам права проживания на частных квартирах, что позволило бы им избежать контроля со стороны администрации учебного заведения [2, 10].

В рамках позитивного примера сотрудничества в решении проблем развития образования мусульманского населения можно привести деятельность Казанского городского собрания в отношении русско-татарских школ и татарских новометодных учебных заведений. Исследователь реформаторской деятельности татарской буржуазии города Казани Р.Р. Салихов подтверждает, что из 15 русско-татарских школ и русских классов, насчитывавшихся в Казани к 1912 г., шесть общеобразовательных учебных заведений и семь классов при медресе финансировались непосредственно городом. А в 1913 г. городская дума добилась принятия постановления о покупке за счет городского управления первому русско-татарскому мужскому и пятому женскому училищам особняков в Старотатарской слободе на сумму 46 000 рублей. Однако не в последнюю очередь это было сделано за счет активности мусульманских депутатов городской думы [16, с. 15].

Еще ранее 21 декабря 1906 г. о помощи татарскому образованию со стороны губернского земского собрания писала газета

«Казанский вечер». Сообщалось об обращении представителей из лидеров татарской общины М.А. Сайдашева и С.А. Максудова к губернскому земскому собранию с просьбой об оказании помощи в распространении знаний среди мусульманского населения. Этот призыв встретил сочувствие в комиссии по народному образованию. Член комиссии А.В. Васильев горячо защищал необходимость ассигнования средств на дело образования мусульманства, которое так много платит в земства и так мало пользуется его заботами. После оживленных дискуссий собрание согласилось ассигновать сумму в 600 рублей, что также стало примером сотрудничества губернского земского собрания в деле расширения образования среди мусульман Казанской губернии [4].

Трудности финансирования процесса образования среди мусульман подвигли политических лидеров мусульманских народов Российской империи поставить вопрос о необходимости открытия для них общеобразовательных школ нового поколения, с передачей их из рук духовенства в руки общественности. Эти предложения обсуждались в качестве центрального вопроса на III съезде «Союза мусульман России» в августе 1906 г. Делегаты съезда подчеркивали, что содержание преобразуемых начальных школ должно обеспечиваться материальной помощью от государства, земств и городских самоуправляющихся единиц [13, с. 76-78].

Эти идеи были заложены и в программе мусульманской парламентской фракции II Государственной Думы. Параграф 43 документа констатировал: «... Всё дело начального образования передается теперь же в заведование органов местного самоуправ-

ления, причем населению каждой местности должно быть обеспечено получение образования на родном языке» [13, с. 76-78].

Однако данные идеи мусульманских депутатов не встретили одобрения в органах центральной власти империи, и в частности в кабинете министров и министерстве народного просвещения. Общее настроение непонимания выражал в частности рупор консервативных сил города Казани, газета «Казанский телеграф». В опубликованном материале выражалось недоумение в связи с решениями III съезда мусульман России о необходимости отнесения национальных школ под финансирование государства, земств, и самоуправлений. Причина такой реакции автора статьи заключалась в том, что при таком положении дел ни государство, ни земства, не будут участвовать в организации деятельности данных школ, составлении программ обучения и вопросов контроля преподавательского состава. Логика изложения опубликованного материала подводит к выводу о том, что мусульманское духовенство, лояльное к властям, в условиях возможной ликвидации традиционной системы начальных школ – мектебе, существующих на фундаменте консервативного ислама и принципах отчуждения мусульман от политической жизни российского общества, потеряет контроль за развитием формирования основ воспитания нового поколения мусульман. Автор приходит к выводу, что данные учебные заведения, проводящие линию перехода к светскому образованию, основанному на современных методиках преподавания с привлечением материалов, знакомивших с русской культурой и основными отраслями науки, приведут к росту процесса самоопределения нации и спровоцируют продвижение идей панисламизма, да к тому же за государственный или земский счет [6].

К сожалению, данную точку зрения поддержало и правительство Российской империи, начавшее с 1910 г. жесткую политику преследования новометодных мусульманских учебных заведений.

Своеобразным ответом на данную консервативную точку зрения стала публикация в татарском периодическом издании «Казан мухбире» 25 февраля 1908 г. В ней повторяется тезис, высказанный еще в 1906 г. членом казанского губернского собрания А.В. Васильевым: «...Поскольку и татары исправные налогоплательщики, почему бы не требовать средств на просвещение от земства, и от государства» [3]. При этом подчеркивалась моральная обоснованность данного требования мусульман как граждан Российской империи. Однако в заключение статьи, автор пессимистично отвергает возможность такого решения проблем финансирования мусульманского образования со стороны Государственной Думы и министерства просвещения.

Ход истории подтверждает пессимизм автора статьи. Через полтора года газета «Камско-Волжская речь» от 13 сентября 1909 г., подводя предварительные итоги попыток реформирования мусульманских школ, указывает на провал этих начинаний усилиями правительства и большинства местных земских собраний: «...В министерстве народного просвещения существует взгляд, подкрепленный ссылкой на мусульманские авторитеты, что мусульманское население еще не созрело для осуществления среди него всеобщего обучения в ближайшие 10 лет, что осуществления его не только бы оказалась безрезультатной, но даже могла бы внести нежелательные осложнения в отношении мусульман к земству, что поэтому, при составлении финансовых планов ... школы для мусульман не должны быть принимаемы в расчет...

Насколько нам известно, до некоторой степени не чужды такого взгляда и уездные земства» [7].

В итоге центральные власти империи отказали в оказании возможной помощи мусульманским учебным заведениям, сделав ставку на оказание государственной поддержки русско-татарским школам. Вполне обоснованными на этом фоне выглядят действия правительства П.А. Столыпина в рамках «Особого совещания по выработке мер для противодействия татаро-мусульманскому влиянию в Приволжском крае». Созданное в 1910 г. совещание направляло свою деятельность на запрещение активной деятельности новометодных школ, пыталось вернуть школьное образование на кадимистские стандарты, сосредоточив свои усилия на деятельности русско-татарских школ. Эти решения повторяли жесткие указания «Особого совещания по вопросам образования восточных инородцев», созданного в 1905 г. при Министерстве народного просвещения. Данный орган содействовал недопущению любой поддержке земств новометодным школам мусульман в России [19].

К чести земского движения в Казанской и Уфимской губерниях, на совещаниях в январе и мае 1911 г., земские управы обсуждали вопрос о необходимости поддержки идей всеобщего образования среди мусульман России. Уфимское совещание выработало общий доклад «О постановке начального образования восточных инородцев», в котором перечислялись общие требования мусульман в области образования, и направило его в Москву на Всероссийский общеземский съезд по народному образованию, состоявшемуся в августе 1911 г. Однако форум не удовлетворил ни одного требования уфимского совещания, чем еще раз под-

твердил негативное отношение центральных властей к вопросам просвещения инородцев [18, с. 53].

Таким образом, взаимоотношения земских учреждений и татарского национального движения по вопросам образования претерпевали самые разнообразные изменения. В Казанской губернии эта связь носила отчасти позитивный характер, который сводился на «нет» общим негативным настроем к политике просвещения мусульман России со стороны центральных властей.

Список литературы

1. Волжский курьер. 1906. № 154 (25 августа). С. 4.
2. Волжский листок. 1905. № 41 (29 декабря). С. 3.
3. Казан мухбире. 1908. № 268 (25 февраля). С. 3.
4. Казанский вечер. 1906. № 118 (21 декабря). С. 4.
5. Казанский вечер. 1907. № 224 (8 мая). С. 4.
6. Казанский телеграф. 1907. № 4210 (25 февраля). С. 3.
7. Камско-Волжская речь. 1909. № 272 (13 сентября). С. 4.
8. Корнилова И.В. Средняя профессиональная школа Казани в конце XIX – начале XX века // Вопросы истории. 2011. № 12. С. 163-164.
9. Корнилова И.В., Магсумов Т.А. «Символ эпохи капитализма». Рец. на кн.: Низамова М.С. Земства Поволжья и Урала (1864-1914 гг.): социально-экономический аспект. Казань: Казанский гос. ун-т, 2009. 500 с. // В мире научных открытий. 2010. № 3-3. С. 94-96.
10. Корнилова И.В., Магсумов Т.А. Съезд учителей русского языка Нижегородской губернии 1869 г. // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 11. С. 115-116.

11. Магсумов Т.А. Учащаяся молодежь в общественной жизни Казани начала XX века // В мире научных открытий. 2011. Т. 16. № 4. С. 50-58.
12. Магсумов Т.А., Корнилова И.В. Циркуляры попечителей учебных округов как исторический источник // Международный журнал экспериментального образования. 2011. № 11. С. 117-117.
13. Политическая жизнь русских мусульман до Февральской революции. Оксфорд, 1987. 119 с.
14. Сабиров И.Т. Первая русская революция и процесс формирования татарского национального движения в начале XX века // Социально-экономические и технические системы: Исследование, проектирование, оптимизация. 2006. № 14. С. 13.
15. Сабиров И.Т. Первый опыт участия татарского населения в выборах в I Государственную Думу // Прикамский регион: география, история и культура. Набережные Челны, 2013. С. 124-125.
16. Сабиров И.Т. Эволюция либерализма в татарском обществе на рубеже XIX-XX вв.: Автореф. ... канд. ист. наук. Казань, 2000. 20 с.
17. Усманова Д.М. Мусульманские представители в Российском парламенте 1906-1916. Казань, 2005. 583 с.
18. Фахрутдинов Р.Р. Татарское либерально-демократическое движение в конце XIX – начале XX века: Идеология и политическая программа: Дис. ... канд. ист. наук. Казань, 1996. 214 с.
19. Cherkasov A.A. All-Russian primary education (1894-1917): developmental milestones // Social Evolution & History. 2011. № 2. P. 138-149.

References

1. *Volga courier*, no. 154 (1906): 4.
2. *Volga leaf*, no. 41 (1905): 3.
3. *Kazan muxbire*, no. 268 (1908): 3.
4. *Kazan evening*, no. 118 (1906): 4.
5. *Kazan evening*, no. 224 (1907): 4.
6. *Kazan telegraph*, no. 4210 (1907): 3.
7. *Kamsko-Volzhsky speech*, no. 272 (1909): 4.
8. Kornilova I.V. *History questions*, no. 42 (2011): 50-58.
9. Kornilova I.V., Magsumov T.A. *V mire nauchnyh otkrytij*, no. 3-3 (2010): 94-96.
10. Kornilova I.V., Magsumov T.A. *Mezhdunarodnyj zhurnal ehksperimental'nogo obrazovaniya*, no. 11 (2011): 115-116.
11. Magsumov T.A. *V mire nauchnyh otkrytij*, no. 4 (2011): 50-58.
12. Magsumov T.A., Kornilova I.V. *Mezhdunarodnyj zhurnal ehksperimental'nogo obrazovaniya*, no. 11 (2011): 117-117.
13. *Politicheskaya zhizn russkix musulman do fevral'skoy revolyutsii* [Political life of the Russian Muslims before February revolution]. Oxford, 1987. 119 p.
14. Sabirov I.T. *Social and economic and technical systems: Research, design, optimization*: no. 14 (2106): 13.
15. Sabirov I.T. *Pervyy opyt uchastiya tatarskogo naseleniya v vyborakh v I Gosudarstvennyu Dumu* [The first experience of participation of the Tatar population in elections in the I State Duma] // *Prikamskiy region: geografiya, istoriya i kultura*. Naberezhnye Chelny, 2013. P. 124-125.

16. Sabirov I.T. *Obschestvenno-reformatorskaya deyatelnost tatrskoy burzhuzazii g. Kazani* [Public and reformatory activity of the Tatar bourgeoisie of Kazan]: Avtoref. dis. ... kand. jurid. nauk. Chelyabinsk, 2010. 22 p.
17. Usmanova D.M. *Musulmanskie predstaviteli v Rossiyskom parlamente 1906-1916* [Muslim representatives in the Russian parliament 1906-1916]. Kazan, 2005. 583 p.
18. Fakhrutdinov R.R. *Tatarskoe liberalno-demokraticheskoe dvizhenie v kontse XIX – nachale XX veka: Ideologiy I politicheskaya programma* [The Tatar liberal and democratic movement at the end XIX – the XX century beginning: Ideology and political program]: Dis. ... kand. ist. nauk. Kazan, 1996. 214 p.
19. Cherkasov A.A. *Social Evolution & History*, no. 2 (2011): 138-149.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Сабилов Ильшат Талгатович, доцент кафедры всеобщей и отечественной истории, кандидат исторических наук, доцент
Казанский (Приволжский) федеральный университет
ул. Казанская, д. 89, г. Елабуга, Республика Татарстан,
423600, Россия
e-mail: isabirov@bk.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Sabirov Ilshat Talgatovich, associate professor of the chairs of general and national history, the candidate of historical sciences, the senior lecturer

Kazan (Volga) Federal University
89, Kazanskaya street, Yelabuga, Republic of Tatarstan, 423600,
Russia
e-mail: isabirov@bk.ru

Рецензент:

Корнилова И.В., член редколлегии журнала, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин, канд. ист. наук, Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов

УДК 371.893

ФОЛЬКЛОР КАК ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИКА СИБИРСКИХ ТАТАР

Хафизова Г.М.

В статье уделено внимание устному народному творчеству сибирских татар, представленному разнообразным жанровым составом – легендами и преданиями, сказками (йомаклар), песнями (йырлар), эпосом (баитами), загадками, пословицами, поговорками, отражающими духовную жизнь татарского этноса Западной Сибири на протяжении двух столетий. На основе изучения уникального фольклорного наследия сибирских татар показана его взаимосвязь с педагогическими задачами, его влияние на воспитание этнокультурной личности. Через фольклор показана самобытность сибирских татар и их этническая идентичность со всей татарской нацией. Делается вывод о том, что не имеющие специальной педагогической направленности, произведения сибирских татар по своей сути являются воспитательными. Они определяют многие мировоззренческие установки человека, развивают его нравственные и эстетические понятия, фантазию и побуждают к творчеству.

Ключевые слова: сибирские татары; народная педагогика; фольклор.

FOLKLORE AS ART PEDAGOGICS OF THE SIBERIAN TATARS

Khafizova G.M.

In the article the attention to oral national creativity of the Siberian Tatars presented by various genre structure – legends and legends, fairy tales, by songs, the epos, riddles, proverbs, the sayings reflecting spiritual life of the Tatar ethnos of Western Siberia throughout two centuries is paid. On the basis of studying of unique folklore heritage of the Siberian Tatars its interrelation with pedagogical tasks, its influence on education of the ethnocultural personality is shown. Through folklore originality of the Siberian Tatars and their ethnic identity with all Tatar nation is shown. The conclusion is drawn that not having special pedagogical focuses, works of the Siberian Tatars in essence are educational. They define many world outlook installations of the person, develop his moral and esthetic concepts, the imagination and induce to creativity.

Keywords: *Siberian tatars; national pedagogics; folklore.*

Исследование посвящено разнообразным жанрам фольклорного наследия татарского населения Западной Сибири в конце XIX – середине XX в. Несмотря на то, что тематика этнической культуры сибирских татар отражена в многочисленных публикациях [2-8, 13], интерес к ней по-прежнему не ослабевает. Причину этого следует искать в самом феномене детского фольклора, который, по мнению ряда исследователей, составляет неотъем-

лемую часть всей традиционной татарской культуры, позволяет глубже понять воспитательные грани народного мировосприятия. Сибирские татары являются коренным этносом Западной Сибири. По данным письменных источников, татарские племена в древности обитали на территории Монголии, когда совершали непрерывные набеги на Китай и до покорения монголами (до XII в.) татары представляли собой мощную военную и политическую силу. Некоторые обряды, предания включены в Есиповскую, Ремезевскую и Кунгурскую летописи. Особенности духовной жизни сибирских татар (семейные отношения, свадебные обряды, особенности воспитания детей, народное творчество и т.д.) стали известны уже в XVII в. [12, с. 218-225]. Как самоназвание этнонимы себер татар укоренились у тюркского населения Западной Сибири не ранее начала XX в.

Сибирские татары располагают богатым наследием различных жанров фольклора. Фольклор является своеобразной и увлекательной энциклопедией для подрастающего поколения, представляющей детям мир природы, отражающей особенности национального сознания, передающей взгляд народа на нравственные ценности, его религиозные воззрения. В устном народном творчестве ярко и увлекательно описаны исторические условия жизни народа и его хозяйственной деятельности, обряды и обычаи; из сказок, поговорок и загадок можно узнать о культуре одежды и питания. К произведениям фольклора сибирских татар относятся разные сказания и исторические предания о тех или иных исторических событиях и личностях, фантастические и бытовые сказки, пословицы, поговорки, загадки, лирические песни

и байты. Произведения фольклора воспевают главные жизненные ценности – труд, семью, служение родине, любовь и др.

К наиболее древним жанрам устного творчества сибирских татар относятся фантастические и бытовые сказки (йомаklar). Трудности реальной действительности (суровые природные условия Сибири, тяжелая борьба человека за добывание пищи, одежды и т.д.) заставляли людей обращать свой взор в мир фантазий. Так возникли фантастические сказки сибирских татар. В них друзьями человека часто выступают животные и птицы, которые выручают его в трудные моменты жизни. В сущности это реликты тотемизма в обыденном сознании людей, представляющего собой древний религиозный комплекс, распространенный у первобытных народов, согласно которому группа людей (большой части рода) рассматривается как находящаяся в сверхъестественном родстве с определенным видом животных, птиц и т.д. В фантастических сказках события, как правило, развертываются на основе конфликтов между добрым и злым началами. Так, в сказках человеку приходится бороться против злых духов. При этом герою оказывают помощь какие-нибудь животные, которым он еще раньше чем-нибудь помог или спас от смерти. К категории фантастических сказок можно отнести записанные казанским ученым Ф.Т. Валеевым сказки тобольских татар. Среди них: «Саран бай» (Жадный бай), «Сихерле лампа» (Волшебная лампа), «Хэсэн-батыр» (Батыр Хасан) и др. [1, с. 119].

Во второй половине XIX – начале XX вв. широкое распространение получили и бытовые сказки. В них события происходят в условиях реальной действительности, где все больше наблюдаются бытовые детали. Героями таких сказок обычно выступает

умный, честный бедняк (положительный герой), которому противостоят кровожадный царь или злой и коварный богач и т.д. К сказкам такой категории относят: Тугры и Алдар, Саран и Юмарт, Убыр-Таз, Шомбай и другие. Сказки сибирских татар учат беречь родную землю, заботиться обо всем живом рядом с человеком. В сказках отражаются запреты, которые следует соблюдать человеку: нельзя обижать живое, рубить дерево без нужды, охотиться на птиц и зверей в то время, когда они создают семьи и др. Человека, нарушившего правила жизни в природной среде ждут беды и несчастья. Но если даже сказочный персонаж наказан, он всегда может исправить свои ошибки и нравственно возродиться. И тут приходит на помощь природа: деревья и травы, животные выручают человека в беде. Идея неразрывной связи людей и природы, взаимовыручки в разных ситуациях также на протяжении веков внушалась ребенку через сказку.

У татар Западной Сибири сохранились предания и легенды об основании населённых пунктов курдакско-саргатских и тарских (аялинских) сибиров: Абаула, Тамбурян, Кулята, Ишаира, Карагая, Утуз, Кускун, Кипо-Кулар (Иери), Больших Туралов (Олы Уыш), Больших Мурлов (Олло Куля); об исторических личностях: о хане Кучуме и Ермаке, о Токтамыше, об Алим шейхе. В богатырских сказках о Сянгиль-Гулюке, Иляк-Алыпте, Абусаре и Хаирмане отражены столкновения с хантами, манси, казахами и русскими казаками.

Воспитательный потенциал жанров эпоса, легенд и сказок различен. Повествуя о происхождении мира, героических подвигах исторических личностей, самый высокий из них – эпос способствовал возникновению чувства любви к Родине и своему

народу, напоминал о жизни и быте предков, тем самым развивая эмоциональную сферу личности, вызывая сочувствие, сострадание или негодование. Эпические образы внушали детям, что в мире есть добро и зло и что добро победит, если будешь сильным, умным, если сохранишь щедрость и простоту души, доброе сердце.

В эпических произведениях главным действующим лицом выступает богатырь – меткий стрелок (мэргэн) со своим могучим, верным и умным конем. Можно назвать такие эпосы барабинских татар, как «Цонтай мэргэн», «Кадыш мэргэн» и др. Общие для барабинских и тоболо-иртышских татар такие эпосы, как «Ак Кобек», «Кара Кукел», «Идеге», «Токтамыш», «Кучумхан» «Ермак», «Кузы Курпе» и др. [1, с. 152].

Произведениями лирико-эпического плана у сибирских татар являются байты. В переводе с арабского байт обозначает двухстрочную строфу, а позже этим словом стали обозначать жанр татарского народного творчества. Их содержание связывалось с историческими и трагическими событиями. Объектами изображения, как правило, являются события личного характера. Байты сочинялись талантливыми сказителями из народа. О событии, постигшем того или иного человека в байте, в большинстве случаев говорится от лица самого пострадавшего. Так, в фольклоре томских и тоболо-иртышских татар, так же как и у барабинских можно встретить тексты байта «Сак и Сок». Например, в одном древнем байте рассказывается об отверженных родителями за провинности и превратившихся в птиц детях [11].

Наиболее распространенным видом устного народного творчества были народные песни. Это были в основном четверости-

шая (кыска ерлар), в которых отражались думы и чаяния людей. Эти песни имеют разнообразный характер (веселый, печальный). Например: Элли-бэлли бэбкэсе, Кая киткэн энкэсе? Каенлыкка жилэккэ, Гөлнарага бүлэккэ (Баюшки-баю, дитя, Куда ушла мать? В березняк по ягоды, За подарком для Гульнары); Аннан кәржинен ала, Жилэк жыярга бара. Анда аю юк икэн, Жилэкләре күп икэн. Жилэк жыям, как коям. Айгөлемэ бүлэккэ (Мать корзину берет, Ягоды собирать идет. Там медведя нет, А ягод много. Ягоды собираю, пастилу готовлю Для подарка Айгуль).

Среди «Песен тобольских татар» встречаются и сюжетные, зародившиеся среди охотников и лиц, занимавшихся извозом. В творчестве сибирских татар были широко распространены также короткие песни юмористического содержания. Из обрядовых песен следует отметить «Биршахи», исполнявшуюся в некоторых местах тобольскими татарами во время свадьбы при встрече жениха в доме невесты, а также распространенную среди ряда тюркских народов и таджиков свадебную песню «Яр-яр» [1, с. 156].

В фольклоре сибиров Среднего Прииртышья широко представлен жанр малых форм – пословицы и поговорки. Их мудрость основана на очень богатом и разностороннем жизненном и трудовом опыте народа. По пословицам можно узнать о человеческих взаимоотношениях, об особенностях воспитания детей. Это самый распространенный, самый живой и жизнестойкий вид изречений. В них отразились думы и чаяния народа, презрение к лени, праздности, трусости, восхваляется трудолюбие, стремление к знаниям, любовь к родителям и родине, бичуются людские пороки [10].

Основные жанры музыкального фольклора сибирских татар – песни, эпические сказания, танцевальные мелодии. Ритмические и ладо-интонационные особенности имеют много общего с музыкальными традициями финно-угорских и тюркских народов. В музыке отражается духовно-эмоциональная жизнь народа – его печали и радости, обычаи, традиции, быт и особенности исторического развития.

В фольклоре, впитавшем в себя многовековой опыт сибирских татар по художественному освоению действительности, воплощаются воззрения, идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний, мечты о справедливости и счастье. Важное место в фольклоре занимает искусство слова, в котором сконцентрирована глубокая, оттачивавшаяся веками народная мудрость. Искусство слова включает в себя множество жанров, и каждый является частью многогранной народной культуры сибирских татар. Не имеющие специальной педагогической направленности, произведения сибирских татар по своей сути являются воспитательными. Они определяют многие мировоззренческие установки человека, развивают его нравственные и эстетические понятия, фантазию и побуждают к творчеству.

Список литературы

1. Валеев Ф.Т. Сибирские татары: культура и быт. Казань, 1993. 208 с.
2. Корнилова И.В. Василий Филиппович Кудрявцев: Этнограф и просветитель // Россия и современный мир. 2009. № 2. С. 212-221.

3. Корнилова И.В. Отражение жизни многонационального этноса Прикамья в работе В.Ф. Кудрявцева «Старина, памятники, предания и легенды Прикамского края» // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2012. № 1. С. 140-146.
4. Корнилова И.В. Ренессанс елабужского краеведения // В мире научных открытий. 2011. Т. 16. № 4. С. 120-124.
5. Корнилова И.В., Магсумов Т.А. «Символ эпохи капитализма». Рец. на кн.: Низамова М.С. Земства Поволжья и Урала (1864-1914 гг.): социально-экономический аспект. Казань: Казанский гос. ун-т, 2009. 500 с. // В мире научных открытий. 2010. № 3-3. С. 94-96.
6. Магсумов Т.А. «Закон Божий» и «Основы православной культуры»: pro et contra // Преподавание истории в школе. 2010. Т. 7. С. 18-22.
7. Магсумов Т.А. Педагогические советы средних учебных заведений России на рубеже XIX-XX века // В мире научных открытий. 2010. № 1-3. С. 31-36.
8. Магсумов Т.А. Учащаяся молодежь в общественной жизни Казани начала XX века // В мире научных открытий. 2011. Т. 16. № 4. С. 50-58.
9. Сибирские татары. Казань: Институт истории АН РТ, 2002. 240 с.
10. Уразманова Р.К. Сибирские татары: сборник статей. Казань: Ин-т истории АН РТ, 2007. 240 с.
11. Файзрахманов Г.Л. История сибирских татар (с древнейших времен до начала XX века). Казань: Изд-во «Фэн», 2002. 488 с.
12. Хафизова Г.М. Педагогический потенциал традиционных праздников сибирских татар и социализация ребенка // В мире научных открытий. 2013. № 1. С. 217-229.

13. Cherkasov A.A. All-Russian primary education (1894-1917): developmental milestones // *Social Evolution & History*. 2011. № 2. P. 138-149.

References

1. Valeev F.T. *Sibipskie tatary* [Siberian Tatars: culture and life style]. Kazan, 1993. 208 p.
2. Kornilova I.V. *Rossiya I sovremennyy mir*, no.2 (2009): 212-221.
3. Kornilova I.V. *Vestnik Severo-Kavkazskogo gumanitarnogo instituta*, no. 1 (2012): 140-146.
4. Kornilova I.V. *V mire nauchnyh otkrytij*, no. 4 (2011): 120-124.
5. Kornilova I.V., Magsumov T.A. *V mire nauchnyh otkrytij*, no. 3-3 (2010): 94-96.
6. Magsumov T.A. *Prepodavanie istorii v shkole*, no. 7 (2010): 18-22.
7. Magsumov T.A. *V mire nauchnyh otkrytij*, no. 1-3 (2010): 31-36.
8. Magsumov T.A. *V mire nauchnyh otkrytij*, no. 4 (2011): 50-58.
9. Siberian Tatars [*Sibipskie tatary*]. Kazan, 2002. 240 p.
10. Urazmanov R.K. *Sibipskie tatary* [Siberian Tatars]. Kazan, 2007. 240 p.
11. Faizrahmnov G.L. *Istoriya sibirskih tatar (s drevneishih vremen do nachala XX veka)* [The history of Siberian Tatars (from ancient times till the beginning of XX century)]. Kazan, 2002. 488 p.
12. Khafizova G.M. *V mire nauchnyh otkrytij*, no. 1 (2013): 217-229.
13. Cherkasov A.A. *Social Evolution & History*, no. 2 (2011): 138-149.

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Хафизова Гузель Мисбаховна; старший преподаватель кафедры педагогики и психологии

Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов

ул. Низаметдинова, д. 28, г. Набережные Челны, 423806, Россия

e-mail: guzel-mh@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Khafizova Guzel Misbahovna, senior lecturer of the chair of pedagogics and psychology

Naberezhnie Chelny Institute of Social and Pedagogical Technologies and Resource

28, Nisametdinova str., Naberezhnie Chelny, 423806, Russia

Рецензент:

Корнилова И.В., член редколлегии журнала, доцент кафедры истории и социально-гуманитарных дисциплин, кандидат исторических наук, доцент, Набережночелнинский государственный педагогический институт

МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ (LEARNERS' GUIDES)

УДК 376.3+377+159.95

АДАПТИВНО-ИНТЕНСИВНЫЙ МЕТОД РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА ПРИ ИЗУЧЕНИИ СТЕРЕОМЕТРИИ

Макаркина О.В.

Цель исследования: *развитие пространственного геометрического мышления у студентов с нарушением слуха при изучении стереометрии.*

Методология проведения исследования: *анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме развития мышления у лиц с нарушением слуха, экспериментальная работа, использование как первичных, так и вторичных данных.*

Выводы / результаты: *предложенные этапы действий для изучения геометрических тел и специальная последовательность при выполнении заданий для организации целенаправленной познавательной деятельности студентов с нарушениями слуха по развитию пространственного гео-*

метрического мышления при изучении стереометрического материала позволяют формировать геометрические умения и навыки.

Оригинальность / значение: *предложенный адаптивно-интенсивный метод развития пространственного геометрического мышления является авторским, имеет практическую ценность при организации учебного процесса в системе среднего профессионального образования.*

Аннотация: *в статье представлена характеристика адаптивно-интенсивного метода развития пространственного геометрического мышления у студентов с нарушениями слуха при изучении стереометрии, сформулированы его определение, цель, задачи, функции, выделены этапы. Дан краткий анализ подходов к рассмотрению понятия мышления и его видов в общей и специальной педагогической литературе. Представлены примеры организации учебного процесса на геометрическом материале с применением выделенных этапов действия для изучения геометрических тел и специальной последовательности при выполнении заданий. Установлено, что использование адаптивно-интенсивного метода развития пространственного геометрического мышления стало необходимым условием эффективности обучения математике студентов с нарушениями слуха в системе среднего профессионального образования.*

Ключевые слова: *адаптивно-интенсивный метод; пространственное геометрическое мышление; уровень развития.*

**ADAPTIVE-INTENSIVE WAY OF DEVELOPING
SPATIAL GEOMETRIC THINKING WHEN STUDYING
STEREOMETRY IN STUDENTS
WITH HEARING IMPAIRMENTS**

Makarkina O.V.

Research objective: *developing spatial geometric thinking when studying stereometry in students with hearing impairment.*

Methodology of carrying out research: *analysis of psychological, educational and professional literature on the problem of thinking development in individuals with hearing impairment, the experimental work, the use of both primary and secondary data.*

Conclusions / results: *proposed action steps in studying geometric bodies and special sequence in performing tasks to organize focused cognitive activity of students with hearing impairments in order to develop spatial thinking when studying stereometry allow to form geometric skills.*

Originality / value: *proposed adaptive-intensive way of developing spatial geometric thinking is copyrighted and presents a practical value for the educational process in secondary vocational education.*

Abstract: *the article presents definition, purpose, objectives, functions and the characteristics of the adaptive-intensive method of spatial geometrical thinking in students with hearing impairments when studying solid geometry, the stages of the process are distinguished. The article gives the brief analysis of approaches for dealing with the concept of thinking and its types presented in general and special*

educational literature. The examples of the educational process based on the geometric material and definite steps how to study geometric bodies are stated in special sequence of tasks performance. It was proved that the use of adaptive-intensive method of spatial geometry of thinking has become necessary for the effectiveness of teaching mathematics to students with hearing impairments in secondary vocational schools.

Keywords: *adaptive-intensive technique; spatial geometric thinking; the level of development.*

Геометрическое образование студентов с нарушениями слуха важно не только для приобретения и овладения техническими, гуманитарными и декоративно-прикладными специальностями, но и для интеллектуального развития самого студента, формирования его общей культуры.

Развитие пространственного мышления у студентов с нарушениями слуха является необходимым условием успешного усвоения общеобразовательных и специальных дисциплин на всех этапах обучения в системе среднего профессионального образования.

Термин «мышление» обозначает и психический процесс отражения действительности, и высшую форму творческой активности человека [1, с. 310].

С точки зрения педагогики для нас важно то, что психология изучает мышление как познавательную деятельность, различая её виды в зависимости от уровня обобщения и характера используемых средств. Различают такие виды мышления: словесно-ло-

гическое, наглядно-образное, наглядно-действенное. Выделяют также мышление теоретическое, практическое, эмпирическое, логическое, аналитическое, интуитивное, продуктивное, репродуктивное, произвольное и произвольное [4].

Сущность пространственного мышления, его структуры и уровней развития раскрываются в работах Н.Н. Зепновой, И.А. Кочетковой, К.Г. Сердаковой, В.Ю. Щербаковой и И.С. Якиманской.

По мнению И.С. Якиманской, «пространственное мышление – вид умственной деятельности, обеспечивающей создание пространственных образов и оперирование ими в процессе решения практических и теоретических задач» [5].

Под пространственным геометрическим мышлением мы понимаем достаточно сложный процесс, отражающий операции мыслительной деятельности в виде теоретического и практического обоснования закономерностей окружающего мира, выражающих форму, величину и пространственные отношения геометрических объектов.

Специфический подход к развитию пространственного геометрического мышления студентов с особыми образовательными потребностями заключается в создании специальной познавательной среды в учебном процессе, при этом познавательная деятельность направлена на познание студентами окружающего мира – мира геометрии.

Ван Хиле предложил модель геометрической мысли, состоящую из двух частей: первая – описание уровней мышления (визуальный, аналитический, неформальная дедукция, формаль-

ная дедукция, строгость), а вторая – описание стадий изучения (информация, управляемая ориентация, разъяснения, свободная ориентация, интеграция). Эти две части позволяют описать тот характер мышления, который проявляется учащимися в процессе изучения геометрии [2].

На основе данной модели геометрической мысли нами сформулирован и апробирован в учебном процессе адаптивно-интенсивный метод развития пространственного геометрического мышления у студентов с нарушениями слуха при изучении стереометрического материала. Данный метод назван «адаптивно-интенсивный» в связи с тем, что он соответствует потребностям развития пространственного геометрического мышления у студентов с нарушениями слуха в системе среднего профессионального образования.

Адаптивно-интенсивный метод развития пространственного геометрического мышления определяется как комплекс этапов действия для изучения геометрических тел и специальной последовательности при выполнении заданий, обеспечивающий формирование геометрических навыков и умений.

Цель адаптивно-интенсивного метода: организация целенаправленной познавательной деятельности студентов с нарушениями слуха по формированию пространственного геометрического мышления при изучении стереометрии.

Задачи адаптивно-интенсивного метода:

- учить воспринимать форму геометрических объектов;
- формировать приёмы умственной деятельности (анализ,

- синтез, сравнение, аналогия, абстрагирование, обобщение, конкретизация, систематизация, классификация);
- обеспечивать развитие пространственного геометрического мышления, а также творческие и интеллектуальные способности;
 - учить излагать аргументировано геометрический материал.

Функции адаптивно-интенсивного метода:

- адаптивная (изложение системы геометрических знаний в соответствии с потребностями когнитивного и речевого развития студентов с нарушениями слуха и специальными требованиями обучения в системе среднего профессионального образования);
- интенсивная (организация целенаправленной познавательной деятельности в соответствии с потребностями развития пространственного геометрического мышления у студентов с нарушениями слуха в системе среднего профессионального образования);
- познавательная (расширение геометрических знаний и развитие на этой основе пространственного геометрического мышления);
- коммуникативная (реализация обучения геометрическому языку в действии и формирование на этой основе речевого мышления);
- коррекционная (развитие слухозрительного восприятия речи и навыков речевого общения);

- воспитательная (формирование сознательного отношения к познавательному процессу освоения геометрических объектов, стремление к воспроизведению стереометрического материала, содействие активизации познавательной и коммуникативной направленности в группе).

Анализируя модель геометрической мысли Ван Хиле, нами выделены два уровня развития пространственного геометрического мышления: формируемо-репродуктивный и результативно-продуктивный.

Формируемо-репродуктивный уровень достигается в процессе целенаправленной деятельности преподавателя, направленной на формирование мыслительных образов геометрических фигур, многогранников и тел вращения у студентов с нарушениями слуха. При этом мыслительная деятельность студентов заключается в осмыслении, усвоении и запоминании.

Результативно-продуктивный уровень показывает, насколько прочно усвоены сформированные геометрические образы, которые студенты могут применить в конкретной ситуации.

Процесс изучения многогранников и тел вращения включает этапы действий, которые можно соотнести с каждым из уровней:

- 1) показ макета многогранника или тела вращения;
- 2) формулировка устного речевого образца понятия и его определения;
- 3) запоминание словесной записи понятия;
- 4) формулировка письменного речевого образца определения понятия;

- 5) усвоение алгоритма построения многогранника или тела вращения и их сечений плоскостями;
- 6) показ символьной записи.

Данные этапы реализуются посредством просмотра наглядностей, выполнения необходимых построений с последующим обобщением и сравнительным анализом.

В связи с тем, что учебный материал воспринимается студентами с нарушениями слуха в основном на зрительной основе, то особое внимание уделяется наглядным средствам и практической деятельности.

Формированию у студентов пространственного геометрического мышления могут способствовать, например, такие задания, как выполнение построений сечения многогранника (тела вращения) плоскостями.

Приведём пример фрагмента занятия по теме «Построение сечений тетраэдра плоскостью» [3].

1. Преподаватель показывает макет тетраэдра и его развёртку. Предлагает студентам вспомнить определение тетраэдра и ответить на вопросы:

- 1) Сколько у тетраэдра вершин?
- 2) Сколько у тетраэдра рёбер?
- 3) Сколько у тетраэдра оснований?
- 4) Сколько у тетраэдра боковых граней?
- 5) Сколько у тетраэдра граней?

Студенты вспоминают и отвечают на вопросы по памяти, либо используют макет или развёртки. При необходимости преподаватель корректирует ответы и речь студентов.

2. Преподаватель знакомит с оформлением задачи на построение: записать, что дано, что построить, этапы построения, в ответе дать символьное обозначение сечения. Студенты запоминают алгоритм оформления задачи и записывают в свои рабочие тетради.

3. Преподаватель объясняет последовательное построение сечения тетраэдра плоскостью с символическими обозначениями, выполняя поэтапно их на ученической доске с помощью чертёжных инструментов и цветного мела. Студентам предлагает выполнить задание из «спиц» и пластилина, подобрать необходимые буквенные обозначения по условию задачи. Преподаватель совместно со студентами записывает последовательность построения данного сечения плоскостью, проговаривая вслух. Студенты демонстрируют выполненную работу, запоминают алгоритм построения и выполняют построения в своих рабочих тетрадях, проговаривая про себя.

Создавая на занятиях специальную познавательную среду, студенты учатся активно думать, рассуждать, размышлять, анализировать, сравнивать, выполнять задания, находить ошибки и исправлять.

Таким образом, решая проблему развития пространственного геометрического мышления, мы ориентируемся на учебные цели обучения геометрии. Учёт и реализация в учебном процессе выделенных уровней развития пространственного геометрического мышления и сформулированных этапов действия для изучения геометрических тел способствуют формированию у студентов конструктивно-геометрических умений и навыков, способности читать и понимать графическую информацию, а также её ком-

ментировать на доступном геометрическом языке. Использование специальной последовательности при выполнении заданий для изучения многогранников и тел вращения влияют на развитие у студентов с нарушениями слуха пространственного геометрического мышления.

Список литературы

1. Большой психологический словарь. Составитель и общий редактор Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург, 2004. 672 с.
2. Боровских А.В., Рейхани Э., Розов Н.Х. Развитие геометрического мышления школьников. URL: <http://ru.convdocs.org/docs/index-1467.html?page=2> (дата обращения: 18.04.2013).
3. Макаркина О.В. Построение тетраэдра плоскостью. URL: <http://festival.1september.ru/articles/635085/> (дата обращения: 18.04.2013).
4. Словарь практического психолога. Составитель С.Ю. Головин. Москва, 1998. 800 с.
5. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. URL: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/20264.php> (дата обращения: 18.04.2013).

References

1. *Bol'shoj psihologicheskij slovar* [Significant psychological dictionary]. Compiled and general editor B. Meshherjakov, V. Zinchenko. St.-Petersburg, 2004. 672 p.

2. Borovskih A.V., Rejhani Je., Rozov N.H. *Razvitie geometricheskogo myshlenija shkol'nikov* [The development of geometric thinking school]. <http://ru.convdocs.org/docs/index-1467.html?page=2> (accessed April 18, 2013).
3. *Makarkina O.V. Postroenie tetrajedra ploskost'ju* [Building a tetrahedron plane]. <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/20264.php> (accessed April 18, 2013).
4. *Slovar' prakticheskogo psihologa* [Dictionary of practical psychology]. Compiler S.Ju. Golovin. Moscow, 1998. 800 p.
5. *Jakimanskaja I.S. Razvitie prostranstvennogo myshlenija shkol'nikov* [The development of spatial thinking school]. <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/20264.php> (accessed April 18, 2013).

ДААННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Макаркина Оксана Владиславовна, преподаватель
Новосибирский государственный технический университет
ул. Тимирязева, 77а, г. Новосибирск, 630082, Россия
o.v.makarkina@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Makarkina Oksana Vladislavovna, teacher
Novosibirsk state technical university
77a, Timiryazev street, Novosibirsk, 630082, Russia
o.v.makarkina@yandex.ru

Рецензент:

Яровая Е.А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL)

УДК 159.91

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТА

Аристов В.Н., Тюменцева Е.Ю., Штабнова В.Л.

Цель исследования: изучение особенностей развития интеллекта студентов прикладных и гуманитарных специальностей и направлений методом экспресс-диагностики функционального состояния их организма в процессе развития профессионального интеллекта.

Новизна исследования. В результате исследования получены новые комплексные данные об эффекте воздействия учебных нагрузок на адаптацию организма студентов при подготовке специалистов высокой квалификации.

Определена реакция регуляторных систем и организма в целом при формировании специфических функциональных систем на предъявляемые учебные нагрузки.

Анализ проведённых исследований указывает на необходимость:

– реализации компетентностного подхода, предполагающего системные преобразования во всех составляющих высшего образования;

– актуализировать материально-техническое обеспечение, увеличить количество часов на лабораторные и практические занятия;

– развивать у студентов мыслительную способность, увеличивая долю различных активных и интерактивных формы проведения занятий.

Полученные результаты имеют прикладное и могут быть использованы на любой стадии образовательного процесса.

Ключевые слова: *функциональное состояние; навык; умения; адаптация; коэффициент полезного действия системы.*

PSYCHOPHYSIOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF INTELLIGENCE STUDENT

Aristov V.N., Tjumenceva E.Ju., Shtabnova V.L.

Aim of Research: *to study the specific features of student's intelligence in humanities and applied sciences by means of the express-diagnosis method in order to determine students' body functions while developing their professional skills.*

Novelty of Research: *the investigation provides new comprehensive information on impact of training stresses on the body adaptation to the process of studying when getting professional skills and knowledge.*

Reaction of the different physical body systems and an organism as a whole to form special functional systems under definite training loads has been defined.

The analysis conducted reveals the urgent necessity of:

- implementing competence – based approach which suggests system changes in all components of higher education;*
- activating logistics principles and intensification of laboratory and practical classes;*
- developing the student's creative and intellectual abilities by increasing the share of various personal and interactive forms of training.*

The results obtained are of practical importance and can be used at any stage of education and professional training.

Keywords: *functional status; skills; adaptation; the efficiency of the system.*

Цель исследования: изучение особенностей развития интеллекта студентов прикладных и гуманитарных специальностей и направлений методом экспресс-диагностики функционального состояния их организма в процессе развития профессионального интеллекта.

Работа предполагает разработку и внедрение оценки коэффициента полезного действия (КПД) организма при подготовке студента к профессиональной деятельности.

Профессиональный интеллект – это стабильная мыслительная деятельность специалиста. В отсутствии приобретенного опыта стабильно мыслить не реально. Для личности, использующей в своем развитии только память, полученные знания по специальным предметам – «балласт», который не может быть применён, так как нет выработанных функциональных систем, то есть навыков и умений, приобретенных в рамках естественных и общеобразовательных дисциплин.

Под функциональными системами понимают динамические саморегулирующиеся организации, объединяющие различные органы и уровни управления нервной, гуморальной и гормональной регуляции с целью достижения полезных для организма результатов [3]. Простейшей функциональной системой является навык – действие или понятие, сформированное в результате многократных повторений, доведенное до высокого уровня усвоения, не требующее анализа и контроля со стороны сознания. Системообразующим фактором, формирующим навык, является ожидаемый положительный результат. Только добиваясь положительного результата в обучении можно осуществлять его анализ и коррекцию достижения, творчески развиваться.

Организм с профессиональным интеллектом представляет собой иерархию множества функциональных систем с использованием одновременного и последовательного их взаимодействия. В каждый момент деятельности доминирует ведущая функциональная система, а остальные выстраиваются в отношении к ней в соподчиненном порядке, при котором результат подчиненной системы входит в результат деятельности системы более высокого уровня доминирования. При этом развиваются умения – дея-

тельность по выполнению совокупности навыков в определенной последовательности с целью получения серьезного конечного результата. Чем более развит профессиональный интеллект, тем эффективнее работоспособность организма, которая прямо пропорциональна его функциональному состоянию. В этой связи важнейшим направлением в обеспечении высокой работоспособности специалиста является управление его функциональным состоянием организма и коррекция отклонений.

К настоящему времени накопилось достаточно исследований в области функциональной диагностики состояния организма в периоды различной деятельности. Теория функциональных систем, предложенная П.К. Анохиным, дает представление о самоорганизации систем организма при нагрузке. В.В. Парин и Р.М. Баевский придерживались иерархического системно-структурного подхода к пониманию жизнедеятельности организма.

Анализ имеющейся научной литературы и современные требования, предъявляемые к системе образования указывают на устойчивый характер и постоянно возрастающий интерес педагогов, психологов и политиков к вопросам подготовки высококвалифицированных специалистов для различных отраслей хозяйственной деятельности, готовых решать профессиональные задачи в соответствии с поставленными перед ними задачами в быстроменяющемся мире инновационных технологий.

Для оценки функционального состояния организма нами использован метод диагностики, основанный на разработанной и апробированной методике: «Использование физиологических показателей для интегральной статистической оценки функционального состояния организма». Исходя из концепции о сердечно-

сосудистой системе как индикаторе приспособительной деятельности организма, в методике используют анализ ритма сердечных сокращений – универсальной реакции организма в ответ на любые нагрузки. Причем степень напряжения сердечно-сосудистой системы выступает в качестве своеобразной «цены» адаптации, а уровень функционирования организма – как результат адаптации.

Анализ ритма сердечных сокращений осуществляют при помощи анализатора ритма сердца (АРС-5). Датчик, закреплённый на подушечке любого пальца, работает по пульсовой волне. Прибор набирает 100 кардиоритмов и при помощи встроенного микропроцессора с программой рассчитывает и фиксирует на цифровом табло комплекс физиологических показателей: *Mo*, *AMo*, *CA* и *ИПС*.

Mo (мода) – наибольшее количество кардиоритмов, попадающих в одну временную величину. Это показатель тренированности сердечной мышцы. Норма *Mo* – 0,80 сек. Чем больше величина этого показателя организма в состоянии покоя, тем более развита сердечная мышца и, следовательно, организм студента. Чем меньше этот показатель, тем хуже физически развит организм, и возможности сердечной мышцы снижаются.

AMo (амплитуда моды) – показатель подключения высших уровней управления организмом к поиску резервов с целью возврата к норме, вышедших из нее, констант внутренней среды. Норма *AMo* – 60%. Допустимая амплитуда этого показателя 55%–70%. Если этот показатель организма в состоянии покоя 54% и менее, то это свидетельствует о разбалансировке управления организмом как системой со стороны высших уровней управления. Если показатель более 70% – организм находится в напряжении,

используя все возможные резервы для приспособления к воздействию факторам.

СА (синусовая аритмия) – показатель уровня управления автономным регулятором ритмов сердца – синусовым узлом, находящимся в сердечной мышце и задающим ритм сокращений сердца. Норма *СА* – 30%. Показатель в покое 25%-35% (пределы нормы). 40%-60% – проявления вегетососудистой дистонии; свидетельствует о нарушении регуляции организма в результате перенасыщения его информацией. Более 60% – свидетельствует о развитии неврастении (хаос в управлении организмом). Показатель менее 25% свидетельствует о мощном влиянии симпатического центра, чрезвычайного уровня управления организмом, за счет либо создания неразрешенной мощной доминанты, либо шейного остеохондроза или хронического заболевания.

Методика позволяет перевести абсолютные значения в относительные в зависимости от положения каждого показателя в собственном вариационном ряду. При этом показатели оцениваемых функций приводят к единому масштабу измерения и получают единую направленность, что позволяет наглядно представить изменение любой исследуемой функции в динамике.

ИПС (интегральный показатель состояния организма) имеет 5 групп функционального состояния: 1-я группа – более 55 усл. ед. – высокое, 2-я группа – 54-40 усл. ед. – хорошее, 3-я группа – 39-25 усл. ед. – удовлетворительное, 4-я группа – 24-10 усл. ед. – низкое и менее 9-и усл. ед. – очень низкое (организм болен), если в момент исследования нет воздействия извне.

Проведенные нами в течение 2006-2012 гг. обследования 856 студентов первых курсов Омского государственного института

сервиса (ОГИС) методом вариационной пульсометрии дали следующие результаты: практически здоровы – 38,5%, на грани нормы и патологии – 49,3%, больны – 12,2%, физически развиваются – 23,7%, физически не развиваются – 76,3% студентов. В состоянии вегетососудистой дистонии находятся 63% студентов. Такой уровень вегетососудистой дистонии говорит о том, что студенты не прорабатывают материал, а запоминают его, и в управлении организмом происходит разбалансировка [1].

Эти данные необходимо учитывать при совершенствовании технологических приемов в процессе обучения студентов, что и было внедрено в практику работы преподавателей Омского государственного института сервиса.

В обычных условиях организм функционирует под управлением вегетативной нервной системы (ВНС), две подсистемы которой – парасимпатическая (ПСС) и симпатическая (СС) – постоянно находятся в состоянии «единства и борьбы противоположностей».

Без нагрузки (в покое) главенство управления всеми функциями организма осуществляет ПСС. На этом уровне регуляции все органы и системы работают экономно, т.е. в щадящем режиме. Усиленно работает только пищеварительная система, восполняющая энергетические резервы организма.

При нагрузке на организм ПСС не справляется с регуляцией и передаёт управление СС – чрезвычайному уровню. На этом уровне организм не может долго выполнять деятельность, так как органы и системы работают в жестком режиме, стремясь вернуть вышедшие за пределы допустимых отклонений константы внутренней среды к норме, тратя большое количество энергии.

Восполнение энергии при этом ухудшается вследствие торможения работы пищеварительной системы. Организм снова должен перейти на регуляцию ПСС, чтобы восполнить энергетические ресурсы.

Эти флуктуации – незначительные отклонения констант внутренней среды от их допустимого колебания – подавляются самой ВНС без подключения высших уровней управления организма. На уровне флуктуации организм в процессе развития не создаёт функциональные системы.

Критическое состояние организма, при котором возможен переход на более качественный уровень развития личности, называют точкой бифуркации. Отклонение констант внутренней среды, вызванное воздействием страха или радости, включает «реле» – гипоталамус (подкорковое образование), который дает сигнал на гипофиз (регулятор эндокринной системы) и происходит выброс гормонов из всех эндокринных желез. Адреналин и норадреналин (гормоны коры надпочечников), выступая в роли медиаторов (проводников) синоптических связей, усиливают деятельность СС, выводя организм на подключение симпатoadреналовой системы (САС) – стратегический уровень. Только на этом уровне организм создает функциональные системы, адаптирующие его к предъявляемым нагрузкам.

Одной из функциональных систем является навык, который формирует положительный результат, приносящий радость и удовольствие. Сформированный навык имеет два уровня управления: первый – с центром в коре головного мозга, который отвечает за определенное действие (подключается только в стратегии) и второй – в подсознании, управляющий скоординированной

системой в физиологии на автоматизме. Поэтому, без применения интенсивной деятельности, развитие личности минимальное как в физическом, так и в умственном отношении.

На любой вид деятельности организм строит специфическую функциональную систему, которая адаптирует его к действующему фактору. Человек попадает под прямо пропорциональную зависимость: чем мощнее функциональная система, тем больше требуется величина воздействующего фактора.

Наличие и мощность функциональной системы на любой вид деятельности также можно определить при помощи анализатора ритма сердца [2]. Определяют интегральный показатель состояния (ИПС) до выполнения нагрузки и после выполнения адекватной развитию нагрузки. Затем рассчитывают коэффициент полезного действия организма (КПД организма):

$$\text{КПД организма} = (\text{ИПС}(\text{фон}) - \text{ИПС}(\text{нагрузка})) / \text{ИПС}(\text{фон}),$$

где ИПС (фон) – функциональное состояние организма до нагрузки,

ИПС (нагрузка) – функциональное состояние после нагрузки.

При КПД организма 55% и более – организм имеет очень развитую, мощную функциональную систему на предъявленную нагрузку; 40-54% – организм имеет хорошо развитую функциональную систему; 25-39% – организм имеет удовлетворительную функциональную систему; 10-24% – организм имеет слабую функциональную систему; 9% и менее – организм не имеет развития на предъявляемую ему нагрузку.

В течение 2008-2012 гг. проведены обследования 280 студентов 1-4 курсов ОГИС в период сдачи письменных зачетов и экза-

менов по предмету «Безопасность жизнедеятельности». Каждому студенту было предложено дать в течение 30 минут письменный ответ на 3 задания. До и после написания ответов на вопросы определяли уровень функционального состояния студента. Были получены следующие уровни КПД организмов студентов: 8% – высокий, 12% – хороший, 37% – удовлетворительный и 43% – низкий. Это подтверждает недостаточность развития логического мышления у большой группы студентов.

Новизна исследования. В результате исследования получены новые комплексные данные об эффекте воздействия учебных нагрузок на адаптацию организма студентов при подготовке специалистов высокой квалификации.

Определена реакция регуляторных систем и организма в целом при формировании специфических функциональных систем на предъявляемые учебные нагрузки.

Проведенные исследования студентов различных специальностей и направлений ОГИС позволили сделать следующие выводы:

- а) студенты гуманитарных специальностей и направлений в своем большинстве развивают надстройку, то есть память, заучивая материал без анализа и синтеза;
- б) студенты при изучении прикладных дисциплин выполняют работу, в основном, по трафаретам, которым обучают их преподаватели, не развивая мыслительную способность;
- в) для выработки каждого навыка необходимо время, а перевод их в умения и способности тем более;

- г) подготовку кадров высшей квалификации необходимо проводить в следующей последовательности: вводный инструктаж, действие, текущий инструктаж, результаты, интерес, навыки, умения, увлечение, способность получения результата и его анализ, собственные выводы, глубокие знания, страсть и интеллект;
- д) ограниченность материальной базы не способствует развитию кадров высшей квалификации в полной мере, так как в отсутствии приобретенного опыта нет базы, на которой будущий специалист имел бы возможность перерабатывать теоретическую информацию.

Анализ проведённых исследований указывает на необходимость:

- реализации компетентностного подхода, предполагающего системные преобразования во всех составляющих высшего образования, затрагивающие содержание, преподавание, организацию учебного процесса, учебно-методическое обеспечение;
- актуализировать материально-техническое обеспечение, увеличив количество часов на лабораторные и практические занятия по дисциплинам, рабочие программы которых предусматривают цели формирования у обучающихся умений, навыков в соответствии с профилем вуза;
- развивать у студентов мыслительную способность, предполагающую восприятие полученной информации, её анализ, синтез и обобщение, увеличивая долю различных активных и интерактивных формы проведения занятий.

Полученные результаты имеют прикладное значение в про-
фориентационной деятельности, и могут быть использованы на
любой стадии образовательного процесса.

Список литературы

1. Аристов В.Н., Тюменцева Е.Ю., Штабнова В.Л. Основы физи-
ческого развития // В мире научных открытий, 2010, № 4(10),
Часть 6. С. 61-62.
2. Аристов В. Н. Экспресс-диагностика адаптации организма к
физическим и умственным нагрузкам // Научно-методические
основы формирования физического и психического здоровья
детей и молодежи. Екатеринбург: УрГПИ, 2000. С. 108-110.
3. Функциональные системы организма: руководство / Под ред.
К.В. Судакова. М.: Медицина, 1987. 432 с.

References

1. Aristov V. N., Tjumenceva E. Ju., Shtabnova V. L. *V mire nauchnyh
otkrytij* [In the World of Scientific Discoveries], no 4.6 (2010): 61-
62. <http://nkras.ru/vmno/ru/issues/articles/2010/4-6.pdf> (accessed
May 12, 2013).
2. Aristov V.N. *Nauchno-metodicheskie osnovy formirovaniya fizi-
cheskogo i psihicheskogo zdorov'ja detej i molodezhi* [Scientific
and methodical base for formation of physical and mental health
of children and young people]. Ekaterinburg: 2000, pp. 108-110.
3. *Funkcional'nye sistemy organizma: rukovodstvo*. Pod red. K.V. Su-
dakova. [The functional systems of the organism: a guide].
Moscow: Medicine, 1987. 432 p.

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Аристов Владимир Никандрович, доцент, кандидат медицинских наук, доцент

Омский государственный институт сервиса

ул. Певцова, 13, г. Омск, 644099, Россия

Тюменцева Евгения Юрьевна, доцент, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры Прикладной информатики и математики (секция Естественных наук) Омского государственного института сервиса

Омский государственный институт сервиса

ул. Певцова, 13, г. Омск, 644099, Россия

www.tumenceval@yandex.ru

Штабнова Валентина Леонидовна, доцент, кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры Прикладной информатики и математики (секция Естественных наук) Омского государственного института сервиса.

Омский государственный институт сервиса

ул. Певцова, 13, г. Омск, 644099, Россия

DATA ABOUT THE AUTHORS

Aristov Vladimir Nikandrovich, Docent, Candidate of Medical Sciences

Omsk State Institute of Service

13, Pevtsova street, Omsk, 644099, Russia

Tjumenceva Evgeniya Jurevna, Docent, Candidate of Pedagogical Sciences

Omsk State Institute of Service

13, Pevtsova street, Omsk, 644099, Russia

www.tumenceval@yandex.ru

Shtabnova Valentina Leonidovna, Docent, Candidate of Chemical Sciences

Omsk State Institute of Service

13, Pevtsova street, Omsk, 644099, Russia

Рецензент:

Пластинин Василий Васильевич, профессор, доктор физико-математических наук, профессор, Омский государственный институт сервиса

УДК 37.04

**ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ
СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММАМ
НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Томилин С.А., Селезнева Г.А., Лобковская Н.И.

Обучение в вузе является одним из наиболее важных периодов личностного и профессионального становления студента, что обуславливает актуальность проблемы эффективной адаптации молодых людей в условиях новой деятельности и социальных изменений. В связи с этим в статье рассматриваются социально-психологические проблемы студенческой адаптации, как наиболее ярко выраженные в структуре педагогического процесса. Объектом изучения стали студенты первого курса, обучающиеся по программам непрерывного образования в системе СПО – ВПО. Предметом выбраны факторы, оказывающие влияние на формирование вузовской учебной мотивации и динамику психических процессов у обучающихся данной категории. Выяснено, что именно эти студенты в большей степени склонны к стрессовым состояниям и нуждаются в тренингах целеполагания и групповой коммуникации. В результате предложен комплекс мероприятий для обеспечения успешной адаптации при переходе студентов из системы СПО в систему ВПО.

Ключевые слова: *студенческая адаптация, психофизическая активность, социализация, учебная мотивация, групповая идентичность, профессиональная ориентация, целеполагание, педагогический процесс, программа непрерывного образования в системе СПО – ВПО, самореализация.*

THE FEATURES AND PROBLEMS OF THE ADAPTATION OF STUDENTS TRAINED ON THE UNINTERRUPTED PROFESSIONAL EDUCATION PROGRAMS

Tomilin S.A., Selezneva G.A., Lobkovskaya N.I.

Studying at the Institute is one of the most important periods of personal and professional formation of a student. This fact determines the urgency of problem with effective adaptation of young people in circumstances of new unknown activity and social changes. That is why the social-psychological problems of students' adaptation as the most significant and frequent in the pedagogical process structure are discussed in the article. The objects of research are the first-year students trained on the base of uninterrupted professional education programs in the system of secondary professional education – higher professional education. The subjects of research are factors which influence on formation of study motivation at the Institute and psychic process dynamics of students in this category. It was found out that these students of that category were inclined to stress more than others and they were in need of training in

group communication and determining the aim. As a result the complex of actions for successful adaptation of students in the process of transition out the system of secondary professional education into the system of higher professional education was proposed.

Keywords: *adaptation of students, psychophysical activity, socializing, study motivation, group identity, professional orientation, determining the aim, pedagogical process, program of uninterrupted education in the system of secondary professional education-higher professional education, self-realization.*

Актуальным социальным требованием, предъявляемым к образовательным учреждениям высшего профессионального образования (далее – ВПО), является их ориентация не только на формирование у обучающихся определенного набора профессиональных компетенций, предусмотренных Федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения (ФГОС–3), но и на развитие личностных качеств, актуализацию познавательных и созидательных способностей, обеспечение условий для успешной социализации и формирования профессиональной мотивации. Это требование во многом отражается в содержании общекультурных компетенций ФГОС–3. Важнейшим этапом начального периода обучения студентов является их учебная адаптация. Очевидно, что от степени ее успешности во многом зависит личностное развитие, качественное освоение образовательных программ и, как следствие, профессиональное

будущее студента. Поэтому вопрос адаптации первокурсников занимает важное место в научных исследованиях специалистов.

Под адаптацией студента следует понимать его психофизическую активность и изменение психофизического реагирования в условиях, созданных вузом. Естественно, что эффективность и успешность как адаптации, так и собственно обучения во многом определяются способностями и возможностями студента освоить ту новую для него среду, в которую он попадает, поступив в вуз. Однако, чаще всего эти характеристики не зависят от воздействий со стороны специалистов высшей школы в силу сформированности у первокурсника индивидуально-психологических особенностей, являющихся субъективными условиями успешного осуществления учебной деятельности, а также социальной заданности внешних обстоятельств становления личности студента. Регулируемым же мобильным влиянием обладают академические требования и общие внутренние условия обучения, формирующиеся усилиями всех структурных подразделений вуза и, в первую очередь, его профессорско-преподавательским составом. Поэтому осведомленность преподавателей о механизмах студенческой адаптации, ее специфике и законах протекания имеет ключевое значение в решении заявленной проблемы. В связи с этим можно согласиться с мнением В.И. Седина о необходимости мер «по оказанию помощи как студентам в их социально-психологической адаптации, так и преподавателям, которые для обеспечения качества подготовки сталкиваются с необходимостью реализовывать индивидуальный подход к обучению и воспитанию...» [1, с. 83].

Анализ проблемы адаптации первокурсников осложняется тем, что процессы, происходящие в молодежной среде с формирующимися, не вполне зрелыми личностями, неустойчивы и включают в себя как биологические, так и социальные компоненты. Задачи по оптимизации этих процессов сегодня становятся наиболее актуальными, о чем в своей статье [2] подробно говорит О.В. Селиверстова, используя для обоснования синергетический подход.

Опыт показывает, что именно на первом курсе возникает проблема снижения учебной мотивации и, как следствие, нарушение восприятия студентами предлагаемых к освоению знаний, что, в свою очередь приводит к снижению успеваемости и вытекающим из этого последствиям. Особенно остро эта проблема стоит у студентов, обучающихся по программам непрерывного профессионального образования после окончания средних профессиональных учебных заведений (далее – СПО). Несмотря на наличие базовых профессиональных знаний, умений и навыков для дальнейшего успешного обучения в вузе, они оказываются в большей степени подверженными адаптационному стрессу, нежели выпускники школ.

Изучим этот вопрос с разных позиций, проанализируем совокупность факторов, оказывающих влияние как на обучающихся, так и на ход обучения, предложим пути воздействия на образовательный процесс с целью его оптимизации по рассматриваемому критерию.

Итак, проанализируем студентов, обучающихся по программам непрерывного образования СПО – ВПО, как социальные

объекты, достигшие второго периода взросления, а также как субъекты системы профессионального обучения.

Одной из целей организации учебного процесса в вузе является создание таких условий обучения, при которых студенты формируют для себя мировоззренческие позиции и установки, направленные на достижение определенных высот в обществе и профессии. В этой связи педагогическая деятельность основывается на взаимодействии субъектов процесса обучения, учитывающем цели и задачи всех заинтересованных сторон. Именно при таком подходе создаются оптимальные условия самореализации студенческой молодежи.

Важнейшим этапом в изучении и, как следствие, поиске путей оптимизации процессов адаптации студентов, является исследование психологических особенностей, психических состояний, возникающих на начальном этапе обучения, а также выявление педагогических и психологических условий активизации данного процесса. На основании анализа указанных аспектов возможно построение систем и стратегий педагогического реагирования на рассматриваемые процессы.

Так кто же такой, студент первого курса технического вуза? Это молодой человек, в нашем случае, в возрасте в среднем 19 лет, прошедший обучение в системе СПО, зачисленный на первый курс института по профильному направлению подготовки. По сути дела студент по воле обстоятельств находится в состоянии стресса и активно приспосабливается к новым для него условиям. В процессе его адаптации выделяются два основных аспекта: биологический и социальный, причем они взаимосвязаны и неотделимы друг от друга.

Рассматривая заявленную проблему с точки зрения исследуемых биологических процессов можно говорить о формировании новообразований личности студента, а конкретнее, о возрастном кризисе, совпадающем со временем поступления в вуз. Сложность этого возрастного периода состоит в формировании личностных черт взрослости, что является переходным этапом от юности к зрелости. По времени этот период занимает довольно длительный промежуток в жизни человека.

Вместе с тем параллельно и взаимосвязано проходит процесс формирования нравственных мотивов. На смену детским представлениям и чертам приходят такие новообразования как целеустремленность, решительность, самостоятельность. Появляется интерес к моральным проблемам личности и общества. Вместе с тем, саморегуляция в 19 лет развита еще не в полной мере, это признают специалисты в области возрастной психологии. Например, в одном из специальных учебных пособий приводятся результаты исследований В.Т. Лисовского, который отмечал, что «19-20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений». Это возраст внутренних противоречий и борьбы идеального «Я» с реальным, при этом идеальное «Я» еще не сформировано, а реальное не может быть оценено самой личностью [3, с. 278].

Нередко студенты начинают свое обучение в вузе с недостаточными для этого умениями и навыками. Их попытки компенсировать указанный «изъян» увеличением времени на самостоятельную работу над образовательной программой не всегда приводят к желаемому результату. Кроме того, всегда найдутся студенты, которые в силу недостаточной усидчивости не могут

(даже при осознании необходимости) заставить себя увеличить время на подготовку к занятиям.

Вместе с этим, у первокурсников немало сил уходит на приспособление к новым для них требованиям, формулируемым вузом. Это одна из причин различия результатов образовательной деятельности у одного и того же студента в СПО и вузе. Ведь между ВПО и СПО достаточно слабая преемственность: существуют свои особенности организации учебного процесса, различия в объеме изучаемой информации, смещение акцента с практической направленности на совокупность теоретической и практической подготовки, а значит возникают и иные требования к анализу и синтезу получаемой информации, а также появляются различия в методах контроля ее усвоения и т.д. Моральное и эмоциональное напряжение приводит к чувству опустошенности и нередко разочарованию в выборе профессии. Следствием может стать, в том числе, и низкая успеваемость, утрата мотивации и непринятие вузовских условий и требований.

В настоящее время принято выделять четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью готовности молодых людей к самоопределению [3, с. 279]:

1. «Неопределенная, размытая идентичность», характеризующаяся тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.

2. «Досрочная, преждевременная идентификация» – индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испы-

тания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.

3. Этап «моратория» – индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

4. «Зрелая идентичность» определяется тем, что кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

Стоит заметить, что недопонимание преподавателями важности указанных нюансов, нехватка опыта и навыка в определении этапа, на котором в данный момент находится конкретный студент, приводят к ошибкам в организации процесса адаптации первокурсников. Недолжное и несогласованное отношение преподавателей и руководства к рассматриваемой проблеме приводит к ее усугублению.

Существует классификация студентов по степени сформированности и устойчивости социально-коммуникативных связей и, как следствие, уровню адаптированности к образовательной среде [4, с. 8]:

- неадаптированные, характеризующиеся несформированностью связи хотя бы в одном из выделенных направлений и неустойчивостью функционирования связей;
- среднеадаптированные, для которых характерна сформированность всех типов связей при отсутствии их устойчивости или наличие хотя бы одной устойчивой связи, в то

время как другие связи могут быть еще даже не сформированы;

- адаптированные, отличающиеся сформированностью всех связей, и при этом хотя бы в одном направлении наблюдается устойчивое функционирование связи.

Очевидным должно быть стремление образовательного учреждения создать такие условия, которые позволили бы в максимально короткие сроки перевести группы неадаптированных и среднеадаптированных студентов в разряд адаптированных.

Проведя достаточно обширный анализ опубликованных исследований в области адаптации студентов можно выделить один из наименее затрагиваемых психологами и педагогами вопросов – влияние на этот процесс нарушений в формировании целеполагания. Однако известно, что чем конкретнее личность определяет для себя цель жизни и деятельности, тем яснее для нее пути ее достижения.

Проблему формирования жизненных целей можно обозначить еще на этапе обучения в школе. Нередко эта проблема рассматривается педагогическим коллективом школ весьма формально, в том числе и в отношении будущей профессиональной деятельности. Обычно, профориентационные мероприятия реализуются лишь на завершающем этапе обучения, что, безусловно, оказывается неэффективным впоследствии. И это при том, что часть ребят, завершив среднюю ступень общего образования, планируют продолжить свое обучение в СПО, а значит, к этому времени они уже должны обладать конкретными представлениями о выбираемой профессии.

В отношении профессиональной ориентации и целеполагания фактически складывается ситуация, когда школа в этом слабо заинтересована и часто не реализует необходимые для достижения указанной цели мероприятия. К таким мероприятиям, например, можно отнести организацию и проведение встреч школьников средней и старшей ступеней с представителями разных профессий (фактически будущими работодателями), которые могли бы, что называется, «из первых уст» рассказать об особенностях различных профессий и направлений деятельности. Ведь если учесть, что большинство выпускников СПО, пожелавших продолжить свое обучения по программе ВПО, выбирают непрерывное профессиональное образование в системе СПО–ВПО (иными словами, не меняют направление деятельности после окончания СПО), то очевидно, что фактически выбор будущей профессии осуществляется как раз на этапе получения средней ступени общего образования.

В вузе вносить корректировки в отношении профессиональной ориентации весьма затруднительно, поскольку направление профессиональной деятельности фактически выбрано студентом вместе с тем направлением и профилем подготовки, на котором он уже обучается. Таким образом, становится понятным, что профориентацией необходимо заниматься не в старших классах, как это принято, а гораздо раньше, еще в средней школе. Итогом такой работы станет уменьшение количества ребят со случайно выбранной профессией, а значит и существенное снижение числа незаинтересованных студентов. Однако образовательное учреждение ВПО может помочь студенту в формировании целеполагания.

В условиях перехода студентов из системы СПО на профильное обучение в вуз можно говорить о еще одном важном этапе в жизни студента – о «кризисе третьего курса». С одной стороны этот период жизни можно охарактеризовать фразой: «Я уже все знаю и умею», а с другой – это время, когда возникает «конфликт между фантазийными ожиданиями студента и реальностью, с которой он столкнулся» [5, с. 197].

Как уже отмечалось, система СПО в отличие от ВПО дает студентам более прикладное, практическое знание. Переходя на обучение в вуз студент, в силу возраста и протекающих в его организме процессов, не воспринимает необходимость в углубленном освоении знания именно потому, что не совсем четко представляет себе цель своего обучения. Здесь мы опять возвращаемся к процессам формирования целеполагания. К сожалению, можно констатировать, что это проблема не только и не столько студентов, сколько современной молодежи в целом.

Для понимания ситуации нами проанализированы высказывания студентов на многочисленных форумах в социальных сетях. Студенты, выбравшие для обучения гуманитарное направление, более четко представляют себе успех. Так студенты юристы видят себя руководителями юридических контор, ведущими юристами крупных компаний. Это представление сопровождается яркими образами «красивой и успешной жизни». Большая часть гуманитариев представляет себя чиновниками, «большими людьми» со всеми вытекающими подробностями и т.д. К сожалению, это реальность нашего времени.

Студенты технических вузов не обладают или же не так охотно делятся со сверстниками своими желаниями и мечтами. Моло-

дые люди, обучающиеся техническим направлениям подготовки, существенно отличаются от «гуманитариев» тем, что оценивают себя как серьезных и независимых людей, но при этом часто имеют низкий уровень коммуникабельности при завышенных самооценочных суждениях. Вследствие этого они нередко плохо вливаются в общую студенческую массу и имеют затруднения в общении и/или обучении. В этой связи образовательному учреждению целесообразно для таких ребят организовывать тренинги групповой коммуникации.

Перейдем теперь к рассмотрению путей воздействия на образовательный процесс с целью его оптимизации. В работе [4, с. 5] были предложены мероприятия, позволяющие более успешно провести адаптацию для студентов младших курсов вузов в процессе изучения математических и естественнонаучных дисциплин:

- 1) организовать адаптацию как системный, двусторонний, поэтапный процесс формирования и развития когнитивных, мотивационно-волевых, социально-коммуникативных связей;
- 2) выделить по каждому направлению подготовки базовые дисциплины и процесс их изучения строить с учетом уровня адаптации и поведенческих характеристик студентов, используя развивающие возможности этих дисциплин;
- 3) организовать индивидуализированную самостоятельную работу с использованием новых информационных технологий с учетом личностных особенностей и возможностей студентов, относящихся к различным уровням адаптации.

Адаптация студентов, обучающихся по программам непрерывного образования в системе СПО – ВПО, будет, по мнению авторов настоящей работы, наиболее оптимальной при реализации мероприятий, аналогичных приведенным выше. Но с учетом большей их профессиональной направленности, поскольку в этом случае преподаватели имеют дело с уже достаточно профессионально «подкованными» студентами и при этом менее гибкими в изучении дисциплин социально-гуманитарного, экономического и естественнонаучного циклов. Иными словами, приведенные выше достаточно общие мероприятия важно дополнить следующими:

- формирование осознания необходимости своего соответствия предъявляемым к выпускнику компетенциям;
- формирование и правильное развитие представлений об успешности в профессиональной деятельности по выбранному для обучения направлению и профилю подготовки;
- ориентация каждой отдельно взятой дисциплины образовательной программы на будущую профессиональную деятельность студента; демонстрация значимости и необходимости этой дисциплины для решения конкретных профессиональных задач и достижения главной цели – стать успешным.

Значимую роль для реализации указанных мероприятий будут играть регулярные встречи студентов с будущими работодателями, что позволит им не только лучше узнать производство, решаемые в настоящее время задачи в соответствующей отрасли,

но и «присмотреть» себе наиболее подходящие с профессиональной и социальной точек зрения места работы. Кроме того, важна ориентация студентов на конкретных работодателей с введением индивидуальных траекторий обучения. Все это, безусловно, способствует формированию и правильному развитию целеполагания, выбору оптимального пути достижения требуемых результатов, что естественным образом скажется на повышении результативности в обучении.

При реализации рассмотренных условий процесс обучения обеспечит развитие мышления и приобщит к системному систематическому умственному труду, а также будет способствовать умению полемизировать, отстаивать собственную точку зрения и принимать точку зрения оппонента.

Учитывая изложенное выше, можно определить направления деятельности педагогов и руководства вузов. Наряду с традиционными мероприятиями, предусмотренными в воспитательной процессе со студентами-первокурсниками, которые, безусловно, себя положительно зарекомендовали при работе с рассматриваемой категорией студентов крайне необходимо уделить пристальное внимание деятельности по формированию успешного образа цели обучения. Это поможет ребятам «набраться сил» для еще одного «рывка» на пути к повышению своего профессионального мастерства, чтобы предстоящие несколько лет в вузе прошли с четким осознанием необходимости этого этапа обучения.

Итак, при основополагающей задаче вуза дать профессиональные знания, существует не менее значимая задача, состоящая в том, чтобы помочь войти будущему выпускнику в профессиональное сообщество, изучить профессию как явление, полюбить

или, по крайней мере, привить уважение к выбранному делу. Для студентов, обучающихся по программам непрерывного профессионального образования в системе СПО–ВПО, эта задача сохраняет свою актуальность, осложняясь к тому же факторами, рассмотренными выше. Решение указанной задачи возможно на основе изложенных в настоящей работе рекомендаций.

Список литературы

1. Седин В.И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты / В.И. Седин, Е.В. Леонова // Высшее образование в России. 2009. № 7. С. 83-89.
2. Селиверстова О.В. Принципы процесса профессиональной социализации студента в контексте синергетической парадигмы образовательной среды // Высшее образование сегодня. 2010. № 5. С. 91-93.
3. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие./ Под ред. М.В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.
4. Виноградова А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в ВУЗе в процессе изучения математических и естественно-научных дисциплин. Автореф. дис. ... канд. пед наук: 13.00.01. Тюмень, 2008. 27 с.
5. Лазарева Н.В., Собакина Д.С. Изучение специфики социально-психологической адаптации студентов третьего курса вуза // Прикладная психология: материалы 3-й Всерос. науч.-практ. конф. для практ. психологов, мол. ученых и студ., Екатеринбург, 9-10 апр. 2009 г. / ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2009. С. 197-198.

References

1. Sedin V.I., Leonova E.V. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia], no. 7 (2009): 83-89.
2. Seliverstova O. V. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher education today], no. 5 (2010): 91-93.
3. *Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly* [Pedagogy and Psychology of Higher Education] / Pod red. M.V. Bulanova-Toporkova. Rostov n/D: Phoenix, 2002.
4. Vinogradova A.A. *Adaptatsiya studentov mladshikh kursov k obucheniyu v VUZe v protsesse izucheniya matematicheskikh i estestvenno-nauchnykh distsiplin*. [Adaptation undergraduate students to study at the university in the study of math and science education]. Tyumen, 2008. 27 p.
5. Lazareva N.V., Sobakina D.S. *Prikladnaya psikhologiya: materialy 3-y Vseros. nauch.-prakt. konf. dlya prakt. psikhologov, mol. uchennykh i stud., Ekaterinburg, 9-10 apr. 2009 g.* [Applied Psychology: Proceedings 3rd All-Russia scientific and practical conf. for scient. psychologists, young scientists and students, Ekaterinburg, 9 – 10 April. 2009], pp. 197-198.

ДАнные об авторах

Томилин Сергей Алексеевич, канд. техн. наук, доцент, заведующий кафедрой «Машиностроение и прикладная механика»

Волгодонский инженерно-технического институт – филиала ФГАОУ ВПО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

*ул. Ленина, 73/94, г. Волгодонск Ростовской области, 347360,
Россия*

SATomilin@mephi.ru

Селезнева Галина Анатольевна, практикующий психолог
selezneva.71@bk.ru

Лобковская Надежна Ивановна, канд. филос. наук, доцент
кафедры «Экономика и социально-гуманитарные дисциплины»
*Волгодонский инженерно-технического институт – филиала
ФГАОУ ВПО «Национальный исследовательский ядерный уни-
верситет «МИФИ»*

*ул. Ленина, 73/94, г. Волгодонск Ростовской области, 347360,
Россия*

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tomilin Sergey Alekseevich, PhD. tehn., Associate Professor,
Head of the Chair of «Mechanical Engineering and Applied Me-
chanics»

*Volgodonsk Engineering Technical Institute the branch of National
Research Nuclear University MEPhI*

73/94 Lenina str., Volgodonsk, Rostov region, 347360, Russia

SATomilin@mephi.ru

Selezneva Galina Anatolevna, practicing psychologist
selezneva.71@bk.ru

Lobkovskaya Nadezhna Ivanovna, PhD. Philosophy, Associate
Professor Chair of «Economics and social-humanities»

*Volgodonsk Engineering Technical Institute the branch of National
Research Nuclear University MEPhI*

73/94 Lenina str., Volgodonsk, Rostov region, 347360, Russia

nadezhda-lobkovskaya@yandex.ru

Рецензенты:

Шляков Дмитрий Валерьевич, канд. социол. наук, доцент кафедры социологии и социальной работы Волгодонского института экономики, управления и права (филиала) Южного федерального университета, директор МОУ СОШ № 18 г. Волгодонска;

Василенко Надежда Петровна, канд. пед. наук, доцент, начальник учебно-методического управления ВИТИ НИЯУ МИФИ;

Замыслова Анна Ивановна, канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой математики ВИТИ НИЯУ МИФИ

УДК 378.384.4

ВЗАИМОПОСЕЩЕНИЕ ЗАНЯТИЙ В РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ВУЗАХ

Барабашёва И.В.

Цель исследования: *сравнить процесс посещения/взаимопосещения занятий в российских и зарубежных вузах.*

Методология проведения исследования: *компаративный анализ российских и зарубежных документов, регламентирующих посещение занятий преподавателей вузов.*

Выводы / результаты: *В статье проводится детальный анализ таких понятий, как «посещение занятий» и «взаимопосещение занятий», а также определяются цели, которые ставят перед собой участники процесса. Сравнительный анализ внутривузовской документации, наряду с зарубежным и российским опытом внедрения посещений и взаимопосещений занятий обозначил ряд организационных и психологических проблем, требующих решения для оптимизации процесса повышения качества преподавания предметов в вузах, а так же профессионального развития профессорско-преподавательского состава.*

Ключевые слова: *взаимопосещение занятий, профессиональное развитие, оценка профессиональной деятельности преподавателя.*

RECIPROCAL VISITING OF CLASSES IN RUSSIAN AND FOREIGN UNIVERSITIES

Barabasheva I.V.

Research objective: *comparison of the processes of administrative visiting classes and reciprocal visiting classes both in Russian and foreign universities.*

Methodology of carrying out research: *the comparative analysis of Russian and foreign documents regulating the process of administrative and reciprocal visiting classes.*

Conclusions / results: *The article presents the detailed analysis of such terms as «administrative visiting classes» and «reciprocal visiting classes», and it defines aims and goals set by the actors of the process. The comparative analysis of documents regulating the process of administrative and reciprocal visiting classes as well as thorough analysis of Russian and foreign experience in class visiting implementation highlighted both organizational and psychological problems. The urgent solving of the problems is to ensure the high quality of subject teaching and to maintain the professional development of the university staff.*

Keywords: *reciprocal visiting classes, professional development, assessment of teachers' professional activities.*

Одним из требований Росособнадзора, предъявляемых к системе качества образования в университете, является наличие механизмов проверки умений и знаний профессорско-преподава-

тельского состава (ППС). [2, с. 4] Для внутреннего управления качеством использовалось ранее и продолжает использоваться сейчас непосредственное наблюдение за деятельностью ППС, так называемые открытые уроки: *посещение* занятий администрацией вуза или коллегами (*взаимопосещение*).

Интересен факт, что в нормативных документах российских вузов не проводится различия между терминами *посещение* и *взаимопосещение занятий*, дается единая трактовка, ставятся одинаковые цели. Так, например, согласно «Положению о посещении/взаимопосещении занятий» целого ряда вузов данные виды деятельности определяются как «...одна из форм повышения квалификации, как форма распространения передового опыта и результатов методической работы преподавателя», однако, основной целью является «...контроль выполнения тематического плана, форм преподавания, трудовой дисциплины, качества аудиторной работы со студентами и т.д.».

Некоторые исследователи предлагают рассматривать *взаимопосещение занятия*, с одной стороны, как средство формирования и развития профессиональной компетентности преподавателя, с другой – как инструмент оценки качества преподавания предмета. [2, с. 7] Обратимся к справочной литературе, где термин *открытый урок* трактуется как «занятие, на котором присутствуют другие преподаватели или приглашенные лица, проводится квалифицированными педагогами по трудным или слабо разработанным в методике разделам учебной программы, а также с целью показа и распространения наиболее эффективных приемов учебно-воспитательной работы ...», способствует внедрению достижений педагогической науки в практику, распространению

педагогического опыта, повышению квалификации преподавателей» [3, с. 182]. Так как в данном определении контролирующая цель занятия не упоминается, в нашем исследовании будем понимать *посещение занятий* как контроль и оценка со стороны администрации, а *взаимопосещение занятий* – как одну из форм повышения квалификации педагога.

В ходе исследования была предпринята попытка сравнить процесс посещения/взаимопосещения занятий в российских и зарубежных вузах, и осветить следующие вопросы:

1. Документация, регламентирующая посещение занятий преподавателя.
2. Кто посещает занятия преподавателей.
3. Цели посещения/взаимопосещения занятий.
4. Как часто посещаются занятия преподавателей.
5. Результаты посещения/взаимопосещения занятий.

Документация, регламентирующая посещение занятий преподавателя

Стоит отметить, что ни в Российских, ни в зарубежных системах образования не существует единого документа, регламентирующего посещение/взаимопосещение занятий в вузах. Документы, регламентирующие посещение занятий преподавателей вузов РФ: Положения о посещении/взаимопосещении занятий, «Правила взаимопосещения занятий ППС», Положения о планировании и организации учебного процесса, Положения о процедурах взаимного мониторинга преподавательской деятельности и т.д.

В зарубежных вузах используются документы, одобренные департаментами образования той или иной страны или штата. Примером могут служить американские APTs (Assessment for Performance in Teaching и Assessment of Professional Teaching) [8], ADEPT (Assisting, Developing, and Evaluating Performance in Teaching) [7], или европейские – Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment [4] и т.д.

В нашем исследовании мы опирались на положения о посещении/взаимопосещении занятий, принятых в ряде российских вузов: (ГУ-ВШЭ (СПб филиал), РГГУ (Российский государственный гуманитарный университет) Москва, «Поволжский институт бизнеса» Самара, «Оренбургский государственный институт менеджмента» Оренбург, НГУЭУ (Новосибирский государственный университет экономики и управления) Новосибирск, «Сибирский федеральный университет» Красноярск, «Институт правоведения и предпринимательства» Пушкин, СПб), американские и европейские документы, а также на научные публикации зарубежных педагогов-методистов (Б. Готтесман, А. Роббинс).

Кто посещает занятия преподавателей

Правом присутствовать на занятии какого-либо преподавателя обладают заведующие кафедрой и их заместители, начальники учебного и научно-методического отделов, педагоги-коллеги – в вузах РФ; представители департаментов образования, администрация учебного заведения, педагоги-коллеги – в вузах зарубежом.

Цели посещения/взаимопосещения занятий

Контроль выполнения тематического плана, форм преподава-

ния, трудовой дисциплины проверка качества проведения аудиторных занятий, оценка деятельности и профессионального развития педагога, передача опыта ведущими преподавателями кафедры, знакомство с новыми образовательными технологиями, изучение методики использования результатов научных исследований при проведении занятий и т.д. – цели посещения/взаимопосещения занятий, отмеченные в нормативных документах вузов РФ.

В зарубежных вузах цели посещения и взаимопосещения занятий различаются. Посещение осуществляется администрацией учебного заведения и нацелено на оценку деятельности педагога, его достижений в области профессионального роста. Взаимопосещение организуется по инициативе самих преподавателей и направлено непосредственно на профессиональное развитие коллег (ознакомление с новыми педагогическими методиками и технологиями, использованием ТСО, помощь в поиске причин и улаживании трудностей, возникающих в процессе преподавания).

Как часто посещаются занятия преподавателей

Порядок или периодичность посещений/взаимосещений занятий в российских вузах определяется стажем преподавательской работы в университете, так, например, в НГУЭУ преподаватель, имеющий стаж преподавательской работы в университете до трех лет обязан посетить не менее пяти занятий в течение учебного года. Преподаватель, имеющий стаж преподавательской работы в университете от 3 до 5 лет обязан посетить не менее 3 занятий в течение учебного года. Преподаватель, имеющий стаж преподавательской работы в университете более 5 лет обязан посетить не менее 2 занятий в течение года переизбрания на должность.

А в «Оренбургском государственном институте менеджмента» взаимопосещения занятий преподавателями с целью обмена педагогическим опытом предусматривается систематически в расписании «окна» для рационального использования сил педагогов, обеспечения высокого уровня эффективности их труда, недопущения снижения работоспособности как в пределах одного рабочего дня, так и в течение рабочей недели. Время, когда администрация должна оповестить преподавателя о посещении занятия, варьируется от 2 недель до 10-15 минут перед началом занятия (в зависимости от вуза).

В зарубежных учебных заведениях администрация посещает занятия преподавателя при принятии его на работу, раз в год в течение первых трех лет работы, раз в три года у педагогов со стажем работы более 3-х лет. Частота взаимопосещений занятий коллегами зависит от желания непосредственно самого преподавателя. [5, с. 13-16]

Результаты посещения/взаимопосещения занятий

По итогу, согласно положениям и правилам относительно посещения/ взаимопосещения занятий в вузах РФ, посещающий обязательно должен провести собеседование с педагогом, попросить его сделать самоанализ занятия, дать свой анализ занятия, согласовать полученные выводы с педагогом, составить отчет, представить его на заседании кафедры, а также при переаттестации преподавателя.

После посещения занятия в зарубежных вузах, составляется отчет, в котором дается оценка деятельности педагога, данный отчет вкладывается в личное дело преподавателя и использует-

ся как один из опорных документов при переаттестации. После взаимопосещения, однако, никаких официальных бумаг не заполняется, в открытом диалоге, избегая любой критики и недоброжелательного отношения, педагоги обсуждают цели, поставленные перед началом занятия, использованные средства и пути их достижения, а также элементы занятия, вызывающие затруднения, совместно преподаватели ищут причины и оптимальное решение возникших проблем. [6, с. 1]

В заключение, хотелось бы отметить, что многие российские исследователи, изучая психологический климат в педагогических коллективах, отмечают определенные сложности при организации совместной деятельности, так как участники процесса обладают различными целями, интересами, потребностями, взглядами [1, с. 30]. Зарубежный опыт организации проведения взаимного мониторинга показывает, что можно не только анализировать и оценивать деятельность и методическую подготовку преподавателя, учебные материалы, используемые ресурсы и учебные достижения студентов, но также делиться наиболее успешными педагогическими практиками, предоставлять реальную помощь коллеге в поиске причин и улаживании трудностей, возникающих в процессе преподавания. Для достижения этих целей в российских вузах необходимо, чтобы совместная деятельность педагогов была вписана во внутривузовскую систему обеспечения качества преподавания. Поэтому для ее организации требуется создание дополнительных условий, обеспечивающих:

- взаимодействие педагогов в ходе учебного процесса;
- поиск новых каналов коммуникации для распространения информации, опыта и идей;

- не только конкуренция в различных рейтингах, но и сотрудничество с целью обмена опытом работы;
- создание атмосферы, в которой люди не боятся экспериментировать, рисковать и ошибаться, что, в конечном счете, способствует не только обучению, но и дает стимул к профессиональному развитию.

Список литературы

1. Викторенкова С.В. Организация совместной деятельности преподавателей вузов: проблемы и перспективы // Вестник ТГПУ. 2009. № 2 (80). С. 27-30.
2. Костюкова Е.И. Векторы уровневого современного образования / Е.И. Костюкова, Ж.Ю. Дариенко // Вестник АКП Ставрополья. 2012. № 2 (6). С. 4-7.
3. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2001. 260 p.
5. Gottesman, L. Barbara. Peer coaching for educators. 2nd ed. Lanham, Maryland and London: The Scarecrow Press, Inc. Technomic Books, 2000. 162 p.
6. Robbins, P. Alexandra. How to plan and implement a peer coaching programme. VA: ASCD, 1991. 76 p.
7. ADEPT System Guidelines. URL: http://ed.sc.gov/agency/lpa/documents/adept_guidelines.pdf (дата обращения 06.06.2013).

8. Illinois Certification Testing System. Study Guide: Assessment of Professional Teaching. URL: http://www.icts.nesinc.com/PDFs/IL_field101-104_SG.pdf (дата обращения 06.06.2013).

References

1. Viktorenkova S.V. *Vestnik TGPU*, no. 2 (2009): 27-30.
2. Kostyukova E.I., Darienko Zh.Yu. *Vestnik AKP Stavropolya*, no. 2 (2012): 4-7.
3. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of methodological terms and concepts (the theory and practice of language teaching)]. M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. 448 s.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge University Press, 2001. 260 p.
5. Gottesman, L. Barbara. Peer coaching for educators. 2nd ed. Lanham, Maryland and London: The Scarecrow Press, Inc. Technomic Books, 2000. 162 p.
6. Robbins, P. Alexandra. How to plan and implement a peer coaching programme. VA: ASCD, 1991. 76 p.
7. ADEPT System Guidelines. http://ed.sc.gov/agency/lpa/documents/adept_guidelines.pdf (date of reference 06.06.2013).
8. Study Guide: Assessment of Professional Teaching. Illinois Certification Testing System. http://www.icts.nesinc.com/PDFs/IL_field101-104_SG.pdf (date of reference 06.06.2013).

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Барабашёва Ирина Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, факультет гуманитарного образования

*Новосибирский государственный технический университет
Проспект К. Маркса, 20, г. Новосибирск, 630073, Россия
airen@ngs.ru*

DATA ABOUT THE AUTHOR

Barabasheva Irina Vladimirovna, Senior lecturer, Foreign Languages Department, Faculty of Humanities

*Novosibirsk State Technical University
Prospekt K. Marksa, 20, Novosibirsk, 630073, Russia
airen@ngs.ru*

Рецензент:

Мелёхина Е.А., к.пед.н., доцент, зав.каф. ин. яз. ФГО Новосибирского государственного технического университета

УДК 378.147

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Зникина Л.С., Рожнева Е.М.

Статья посвящена вопросам организации дифференцированного обучения иноязычному общению студентов. Цель данного исследования – выявить особенности обучения иноязычному общению студентов технического вуза и учесть их в процессе обучения. Для решения поставленных задач были использованы методы анализа и обобщения при изучении научных материалов по теме исследования, а также такие диагностические методы как опрос и самооценка студентов и преподавателей по проблеме дифференцированного обучения студентов. Практическое применение данного исследования актуально при составлении учебно-методического обеспечения и проведении практических занятий. Также описываются основные составляющие профессиональной компетенции, которыми должен обладать будущий специалист. Проанализирована и обобщена информация по классификации стратегий обучения. Рассматриваются организационные условия, способствующие результативности обучения иноязычному общению студентов в процессе обучения. Результаты исследования позволяют выстраивать обучение иноязычному общению студентов согласно целям и задачам дифференцирован-

ного обучения, учитывая разный уровень предыдущей подготовки студентов и особенности обучения, и обоснованно выбирать необходимые обучающие стратегии, чтобы процесс носил результативный характер.

Ключевые слова: *особенности обучения иноязычному общению, дифференцированное обучение, стратегии обучения, социальная и профессиональная компетенции.*

THE PECULIARITIES OF THE STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TEACHING AT THE TECHNICAL UNIVERSITY

Znikina L.S., Rozhneva E.M.

The article is devoted to the organization of the students' foreign language communication in the process of differentiated teaching at the universities. The purpose of the research is to find out the peculiarities of the students' foreign language communication teaching at the technical university and take them into account during the learning process. The methods of analysis and generalization while studying scientific materials on the subject of research were used. The data was also gathered with the help of such diagnostic methods as students' and teachers' interviewing and self-evaluation on the subject of the students' differentiated teaching. The practical application of the research is of current importance. The results can be applied while working out the educational and methodical provision of the course for the practical training. The main

components of the professional competence that are necessary for graduating students are described. The information on classification of the learning strategies is analyzed and generalized. The organizational conditions making the students' foreign language communication teaching in the process of learning more efficient are considered. The results of the study allow to organize the process of the students' foreign language communication teaching according to the purposes and tasks of the differentiated teaching, taking into account a different level of students' previous background and the peculiarities of teaching. The results also help to choose necessary learning strategies quite reasonably to make the teaching process more efficient.

Keywords: *the peculiarities of the foreign language communication teaching, differentiated teaching, learning strategies, social and professional competences.*

В эпоху значительного расширения масштабов международного взаимодействия, повсеместного внедрения информационно-коммуникативных технологий владения иностранным языком необходимо для полноценного взаимодействия со всеми членами международного сообщества, демонстрации отечественных достижений и использования передового зарубежного опыта. Это определяет потребность в обучении иностранному языку специалистов любого профиля, чтобы уровень их коммуникативной компетенции позволял не только говорить на бытовые и общие темы, но и свободно общаться с коллегами в сфере профессиональной деятельности, принимать активное участие в разработке

и продвижении конкурентоспособных отечественных продуктов на международных рынках [2]. Возросшая актуальность обучения студентов технического вуза профессионально ориентированному иностранному языку связана с ориентацией общественного развития на международные стандарты, требующие расширения технической, информационной и лингво-профессиональной составляющих в обучении будущих специалистов.

Изменилась, собственно, роль и самого преподавателя. В связи с этим необходимо более четко определить *организационные условия*, способствующие результативности обучения иноязычному общению студентов.

Рассматривая организационные условия, мы опираемся на определение понятия «*организация*», и делаем акцент на том, что организационными следует считать такие условия, последовательность совокупности действий которых при реализации ведет к достижению цели [4]. В соответствии с этим организационные условия мы рассматриваем, опираясь на следующие позиции:

- а) планирование (целеполагание, определение дидактических принципов и выявление и учет особенностей обучения иноязычному общению и т.д.);
- б) подготовку (разработка лингворазвивающей педагогической конструкции обучения);
- в) проведение (реализация лингворазвивающей педагогической конструкции обучения иноязычному общению);
- г) подведение итогов (результаты экспериментально-исследовательской работы).

Одним из организационных условий повышения результативности обучения иноязычному общению студентов в техническом вузе, по нашему мнению, является *учет особенностей обучения иноязычному общению студентов технического вуза*.

Выявление ряда особенностей обучения, которые необходимо учитывать в процессе дифференцированного обучения студентов технического вуза профессионально направленному иноязычному общению мы проводили, в основном, на констатирующем этапе эксперимента путем анализа ответов как преподавателей, так и студентов. К этим особенностям мы отнесли:

- а) необходимость учета не только разного уровня предыдущей языковой подготовки студентов, но и различного определения ими перспектив применения умений иноязычного общения в будущей профессиональной деятельности;
- б) важность создания условий для преодоления студентами барьера языковой и психологической неуверенности через комплекс обучающих стратегий на основе дифференцированного обучения;
- в) усиление значимости междисциплинарных связей для формирования когнитивного иноязычного потенциала студентов в соответствии с профессиональными потребностями;
- г) направленность на сохранение целостности профессиональной и иноязычной составляющих в обучении, учитывая различный языковой потенциал и индивидуальные возможности обучаемых;

- д) целесообразность алгоритмизации процесса обучения профессионально ориентированному иноязычному общению.

Формирующий этап нашего эксперимента позволил учесть особенности обучения иноязычному общению студентов технического вуза.

Одна из основных сложностей, определяющих процесс обучения иноязычному общению в техническом вузе, – это то, что выпускники приходят в вуз с разноуровневой предыдущей подготовкой. Более того, различное понимание перспектив применения знаний языка в последующей профессиональной деятельности не всегда положительно влияет на уровень необходимой мотивации. Данный факт, по нашему мнению, подтверждает актуальность дифференцированного обучения студентов технического вуза профессионально ориентированному иноязычному общению. В таких условиях дифференцированный подход, очевидно, становится психолого-дидактической необходимостью процесса обучения, что способствует учету различного языкового потенциала и индивидуальных возможностей обучающихся.

При опросе студентов 1-2 курсов технических и экономических специальностей, а также специалистов-менеджеров, проходящих курсы повышения квалификации, был выявлен достаточно высокий процент (87 %, 21 % и 97 % респондентов соответственно) востребованности предмета и необходимости знаний иностранного языка.

Таким образом, *учет в процессе обучения не только разного уровня предыдущей языковой подготовки студентов, но и раз-*

личного определения ими перспектив применения умений иноязычного общения в профессиональной деятельности – одна из особенностей обучения иноязычному общению студентов технического вуза.

Современный инженер, являясь потенциальным руководителем, должен быть всесторонне образованной, гармонично развитой личностью. Данный факт указывает на то, что специалистам необходимо обладать разными компетенциями (социальной, профессиональной (специальной) и др.). Безусловно, важной является необходимость адаптироваться к динамичной социальной среде, в которой специалист выполняет свои профессиональные обязанности.

Признаками необходимого уровня социальной компетенции студентов технического вуза, на наш взгляд, являются:

- адекватное представление о профессии, приобретение теоретических знаний и практических навыков с учетом требований к уровню и качеству знаний;
- адаптация к новым социальным, экономическим и межкультурным формам совместной профессиональной деятельности; выбор пути индивидуальной деятельности, приобретение социокультурного опыта в обществе и др.

В соответствии с современными требованиями к качеству образования, на «выходе» специалист должен обладать профессиональной компетенцией, основными составляющими которой являются:

- профессиональная компетентность в основной области деятельности и смежных областях знаний;

- структура знаний, умений и навыков, обеспечивающая системный и инновационный подход к постановке и конструктивному решению профессиональных задач, формирование стратегии и тактики профессиональной деятельности в условиях транзитивной и рыночной экономики;
- способность и умение прогнозировать ожидаемые результаты профессиональной деятельности и оценивать их;
- инициативность и предприимчивость в коллективной работе и профессиональном общении;
- адаптивность и профессиональная мобильность в условиях высоких темпов научно-технического прогресса;
- коммуникативность в условиях коллективного труда;
- высокая культура делового и личного общения (нравственность, обязательность, служебный и речевой этикет, языковая культура и др.) [3].

Инженер-руководитель должен уметь: адекватно оценивать действительность (социальную, экономическую, духовную); ставить цель, достижение которой или «движение к которой» способно изменить действительность к лучшему (стратегия); вычленять задачи, решение которых поможет цель достичь (тактика); решать поставленные задачи, оценивать успешность своей работы, чтобы действовать эффективнее на следующем этапе работ. Для этого нужны:

- целостность мировоззрения;
- культура мышления (математика, социальная компетенция);

- умение мыслить в разных масштабах (синергетика, менеджмент);
- знание экономики и социологии;
- умение работать на рынке (маркетинг);
- знание своих сил и умение работать с людьми (менеджмент);
- умение моделировать социально-экономическую действительность (логика);
- умение реализовать свои модели на компьютере (информационные технологии);
- умение убедительно, логично и ярко представить свой взгляд на задачу и ее решение (менеджмент, реклама, культура общения) [1, с. 49].

Эта междисциплинарная связь определяет систему знаний специалиста, сочетающую в себе специальные (функциональные) и социальные (экстрафункциональные) знания, определяет так называемый конечный продукт – специалиста нового уровня.

Поэтому мы, безусловно, учитываем вторую особенность обучения иноязычному общению студентов технического вуза – ***усиление значимости междисциплинарных связей для развития иноязычного когнитивного потенциала студентов в соответствии с профессиональными потребностями.*** Учет данной особенности отображается в параллельном обучении, как специальности, так и профессионально ориентированному иноязычному общению.

Так как в последнее время возросшая актуальность обучения студентов иноязычному общению связана с ориентацией обще-

ственного развития на международные стандарты, требующие расширения технической, информационной и лингвопрофессиональной составляющих в обучении будущих специалистов, то возникает необходимость именно в обучении профессионально ориентированному иноязычному общению студентов, несмотря на различный языковой потенциал и индивидуальные возможности обучаемых. Поэтому считаем, что действительно важной задачей университетского образования, помимо передачи знаний и умений (информирования), является формирование личности профессионала, содействие его самоидентификацией с профессией, а также формирование умений профессионально ориентированного иноязычного общения студентов, что позволяет им стать более конкурентоспособными на рынке труда.

Следовательно, следующая реально существующая в техническом вузе особенность дифференцированного обучения студентов иностранному языку: ***направленность на сохранение целостности профессиональной и иноязычной составляющих в обучении, учитывая различный языковой потенциал и индивидуальные возможности обучаемых.*** Данная особенность прослеживается на протяжении всего процесса обучения профессионально ориентированному иноязычному общению и учитывается при разработке методического обеспечения, подбирая задания и упражнения таким образом, чтобы они имели не только профессиональную направленность, но также соответствовали индивидуальным возможностям обучающихся и затрагивали предпочтения студентов.

Обоснуем следующую особенность обучения иноязычному общению студентов технического вуза – ***важность создания ус-***

ловий для преодоления студентами барьера языковой и психологической неуверенности через комплекс обучающих стратегий на основе дифференцированного обучения.

В общетеоретической интерпретации «стратегия» понимается как сознательное действие в учебном процессе, направленное субъектами на максимально эффективное его выполнение в определенной области деятельности [5]. В нашем понимании и трактовке *обучающие коммуникативным навыкам стратегии* – это выбор средств и алгоритма их использования для речевой организации обучаемых. Применение стратегии всегда вызвано необходимостью принятия специальных решений при наличии проблемной ситуации. Другими словами, возникает необходимость решения задач способами, которые позволят достигнуть максимального эффекта в соответствии с поставленными задачами. Прежде всего, эти стратегии должны снять возникшие затруднения. Это означает, что возникшие задачи не всегда могут решаться стандартными коммуникативными схемами и приемами. При проблемной ситуации применяется необходимая *обучающая коммуникативным навыкам стратегия*, которая при ее проблемной мере соответствия получаемого результата желаемому результату приводит к успеху, а в противном случае, при ее несоответствии – к недостижению цели.

Итак, обучающие стратегии – а мы говорим об обучении иноязычному общению – определяют способы преодоления затруднений в общении. Это особенно актуально с позиций нашего исследования – дифференцированного обучения. Обучающие стратегии пересекаются с учебными стратегиями, которые в большей степени отражают деятельность студента, а обучающие стратегии

связаны главным образом с деятельностью преподавателя. Обучающие стратегии делятся на два класса – *прямые* (когнитивные) и *опосредованные* (метакогнитивные) обучающие стратегии.

Создание условий для преодоления студентами барьера языковой и психологической неуверенности через комплекс обучающих стратегий, как одну из особенностей дифференцированного обучения студентов мы в полной мере учитываем, используя в обучении разноуровневые задания, индивидуальные карты самооценки и т.д., основанные на совокупности обучающих стратегий.

С этих позиций актуальным становится необходимость алгоритмизации процесса обучения иноязычному общению.

Проблема нахождения оптимального алгоритма процесса обучения иностранному языку и оценки уровня приобретенных знаний разрешима лишь в том случае, если будут четко сформулированы критерии оптимальности. На первый взгляд кажется, что в выборе их нет особых трудностей: в качестве таких можно взять прочность усвоения предлагаемого материала нашими студентами. Однако критерии такого рода не носят формального характера. И поэтому всякий раз, когда мы желаем испробовать тот или иной алгоритм, необходим соответствующий эксперимент, вернее, их множество. Причем, алгоритм, оптимальный для одного человека, может оказаться совсем неоптимальным для другого.

Определить содержание обучения иностранному языку, особенно на начальном этапе и с позиций дифференцированного обучения, – значит ответить на вопрос: *что именно и в каком объеме, продвигаясь от простого к сложному, должны усвоить студенты, чтобы была достигнута цель обучения?* Эта проблема изучается уже давно и многими исследователями (В.А. Вотинков, Н.И. Жинкин, И.Д. Салистра, В.Л. Скалкин, Э.П. Шубин и др.).

Таким образом, *целесообразность алгоритмизации процесса обучения профессионально ориентированному иноязычному общению, обеспечивающая обоснованный выбор обучающих стратегий* мы учитываем как следующую особенность обучения иноязычному общению студентов технического вуза.

Практически каждый преподаватель вуза, особенно технического, сталкивается с проблемой работать в условиях гетерогенных групп и с необходимостью выстраивать процесс обучения так, чтобы, несмотря на разный уровень предыдущей подготовки студентов, он носил результативный характер. Учет данной особенности состоит в том, что преподаватель, используя алгоритмизацию, выстраивает обучение дифференцированно, согласно целям и задачам, обоснованно выбирает необходимые обучающие стратегии. Модульное выстраивание процесса обучения способствует переходу студентов на более высокую ступень обучения, что как раз невозможно представить без алгоритмизации. Именно она обеспечивает большую результативность обучения.

Итак, выявленные особенности обучения иноязычному общению студентов технического вуза необходимо учитывать при дидактической и методической организации учебного процесса, что, безусловно, дает возможность организовать процесс обучения более результативно.

Список литературы

1. Зникина Л.С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово, 2005. 406 с.

2. Кузьмина Ю.О. Самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональной компетентности / Ю.О. Кузьмина, И.О. Дони́на // Высшее образование сегодня. 2010. № 12.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: МГУ, 1972. 575 с.
4. Советский энциклопедический словарь. Науч.-ред. совет: А.М. Прохоров. М.: Сов. энцикл., 1981. 1600 с.
5. Boyzatis R. Competencies Can be Developed: But Not in the Way We Thought // *Capability*, vol. 2. No. 2. 1996, p. 35.

References

1. Znikina L.S. *Professional'no-kommunikativnaja kompetencija kak faktor povyshenija kachestva obrazovanija menedzherov* [Professional and communicative competence as a factor to increase managers' quality of education], dis. ... d-ra ped. nauk. Kemerovo, 2005. 406 s.
2. Kuzmina Yu.O., Donina I.O. Samostojatel'naja rabota studentov kak sredstvo formirovanija professional'noj kompetentnosti [Students' independent work as a means of the formation of the professional competence], *Vysshee obrazovanie segodnja*, no. 12 (2010).
3. Leont'ev A. N. *Problemy razvitija psihiki* [The problems of the development of mind], М.: MGU, 1972. 575 p.
4. *Sovetskij jenciklopedicheskij slovar* [The Soviet encyclopedical dictionary], Nauch.-red. совет: А. М. Prohorov. М.: Sov. jencikl., 1981. 1600 p.

5. Boyzatis R. Competencies Can be Developed: But Not in the Way We Thought. *Capability* 2, no. 2 (1996): 35.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Зникина Людмила Степановна, заведующая кафедрой иностранных языков, профессор, доктор педагогических наук

Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачёва

ул. Весенняя, д. 28, г. Кемерово, 650099, Россия

e-mail: znikina@mail.ru

Рожнева Елена Михайловна, доцент кафедры иностранных языков, кандидат педагогических наук

Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачёва

ул. Весенняя, д. 28, г. Кемерово, 650099, Россия

e-mail: Shallhell@rambler.ru

SPIN-код в SCIENCE INDEX: 1600-0366

DATA ABOUT THE AUTHORS

Znikina Ludmila Stepanovna, head of the foreign languages department, a professor, Doctor of Pedagogy

T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University

28, Vesennyaya Street, 650099, Kemerovo, Russia

e-mail: znikina@mail.ru

Rozhneva Elena Mikhailovna, assistant professor of the foreign languages department, Candidate of Pedagogy Science

*T.F. Gorbachev Kuzbass State Technical University
28, Vesennyaya Street, 650099, Kemerovo, Russia
e-mail: Shallhell@rambler.ru*

Рецензент:

Лушникова Галина Игоревна, зав. кафедрой английской филологии №2, доктор филологических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет»

УДК 81

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Нисилевич А.Б., Стрижова Е.В., Харитоновна О.В.

В статье говорится о влиянии различных типов педагогического взаимодействия на лингводидактический дискурс (ЛДД) преподавателя неродного языка. Несмотря на то, что лингводидактический дискурс преподавателя в каждом из педагогических методов и в новой образовательной среде, в частности, занимает свое особое место, очевидно, что он является для учащихся образцом иноязычной речи, средством коммуникации на уроке, средством обучения и своеобразным учебным материалом.

С другой стороны, воздействие информационно-коммуникационных технологий на речь преподавателя языковых дисциплин приводит к ее изменению.

Цель: анализ лингводидактического дискурса преподавателя неродного языка в новой образовательной среде и описание наиболее существенных типов педагогического взаимодействия в зарубежной и отечественной лингводидактике.

Методология проведения работы: коммуникативно-деятельностный подход, а также системно-структурный подход к анализу изучаемых явлений; концептуальный ана-

лиз педагогической и методической литературы по проблеме исследования; методы наблюдения и анализа учебного процесса.

Результаты: *дискурс, в том числе профессионально-педагогический представляет собой совокупность вербальных и невербальных средств и находится в тесном взаимодействии различных типов педагогического взаимодействия.*

Область применения результатов: *преподавание неродного языка, иностранного языка, русского языка как иностранного.*

Ключевые слова: *лингводидактический дискурс, педагогическое взаимодействие, личностно-ориентированный подход, конструктивизм, электронное обучение, адаптивность речи.*

LINGUODIDACTIC DISCOURSE OF THE NON-MOTHER TONGUE TEACHER IN THE NEW EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Nisilevitch A.B., Strizhova E.V., Haritonova O.V.

In the article it is spoken about influence of various types of pedagogical interaction on a linguadidactic discourse (LDD) of the non-mother tongue teacher. In spite of the fact that the linguadidactic discourse of the teacher in each of pedagogical methods and in the new educational environment, in particular, takes the special place, it is obvious that it is for pupils a model

of foreign-language speech, a communication way at the lesson, a tutorial and a peculiar training material. On the other hand, impact of information and communication technologies on speech of the language disciplines teacher leads to its change.

Aim: *the analysis of a linguodidactic discourse of the non-mother tongue teacher in the new educational environment and the description of the most essential types of pedagogical interaction in foreign and domestic linguodidactics.*

Methodology: *communicative and activity approach, and also system and structural approach to the analysis of the studied phenomena; the conceptual analysis of pedagogical and methodical literature on a research problem; methods of supervision and analysis of educational process.*

Results: *the discourse, including professional and pedagogical represents set of verbal and nonverbal means and is in close interaction of various types of pedagogical interaction.*

Practical implications: *teaching of non-mother tongue, foreign language, Russian as foreign language.*

Keywords: *linguadidactics discourse, pedagogical interaction, person focused approach, constructivism, e-learning, speech adaptability.*

Важнейшим условием успешного педагогического взаимодействия является речь преподавателя, его лингводидактический дискурс (ЛДД). Понимая под педагогическим взаимодействием разнообразные типы социально обусловленных вербальных и невербальных контактов, в которые в процессе обучения вступает педагог с группой учащихся или с отдельным учеником, а также

учащиеся с педагогом и между собой, считаем, что успех учения и обучения зависит от того, насколько поведенческие, управленческие, речевые действия преподавателя отвечают интересам и потребностям учащегося, мотивируют его деятельность, стимулируют выполнение соответствующих учебных действий.

Роли преподавателя и учащихся меняются в зависимости от используемого метода обучения. С появлением личностно-ориентированного подхода обучающая роль педагога отходит на второй план и уступает место таким ролям, как фасилитатор, исследователь или полноправный участник процесса общения. Учащийся же при этом выступает как исследователь или как активный участник групповых форм работы [1; 2]. Указанный подход, сменивший во второй половине XX веке так называемую «передаточную модель» и основанный на «социальном конструктивизме», предполагает интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование, развитие критического и творческого мышления, умения работать с информацией, в большом объеме самостоятельную познавательную деятельность учащихся. Авторы реализации идеи личностно-ориентированного подхода в системе обучения любой формы Сеймур Пейперт (Seymour Papert) и Жан Пьяже (Jean Piaget) на сайте своей Группы «Будущее обучения» (Future of Learning Group) Массачусетского технологического института указывали, что эффективность обучения значительно возрастает, если обучающиеся мотивированы: понимают цель познания и способы достижения цели (<http://learning.media.mit.edu/index.html>).

Студенто-центрированные формы обучения, в отличие от преподавательско-центрированных, требуют от студентов принятия

на себя ответственности за свое обучение. Этому требованию отвечают в полной мере технологически опосредованные учебные среды, потому что информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) по своей природе являются средствами поддержания самостоятельного обучения.

Опосредованные технологиями образовательные программы снимают проблемы расстояния, а также многие традиционные временные ограничения. Например, модульная система обучения позволяет создавать индивидуальный процесс обучения, а формы заочного взаимодействия студентов между собой и с преподавателями дают студентам возможность тесного сотрудничества, возможность заниматься даже вне аудитории в любое удобное им время [15].

По мнению J. Stephenson, именно современные ИКТ в полной мере обеспечивают новые требования к учебным программам, которые делают больший акцент на способностях, т.е. на том, как будет использоваться информация, а не на том, какова информация, тем самым развивают компетентность и исполнительские навыки учащегося.

Применение ИКТ позволяет расширять как круг учащихся, так и сообщество преподавателей, изменение чьей роли открывает возможность участия в процессе обучения профессионалам, обучающим на рабочих местах, менторам, специалистам с рабочих мест и др. Одновременно, по мере расширения круга преподавателей, меняется и распределение ответственности и навыков преподавателей, от которых требуется одинаково хорошо исполнять дидактические и фасилитирующие (организационные и посреднические) роли, список которых определен в работе Джереми

Хармера. Например, руководитель, осуществляющий управление и обучение в жестком режиме, в основном с помощью фронтальных методов работы – это controller/instructor; а наставник, дающий совет, подсказывающий обучаемым, как лучше справиться с заданием – tutor и т.д. [13].

Учащийся, как и преподаватель, в процессе такого учения может выполнять роль «попугая», бездумно повторяющего материал за педагогом, заучивающего наизусть (parrot); записывающего за преподавателем каждое слово (note-taker); «исследователя», который экспериментирует в процессе речетворчества, анализирует и изучает не только предлагаемый преподавателем материал, но и способы овладения им (researcher/ explorer/ experimenter); учащегося, послушно выполняющего все упражнения и задания, предлагаемые ему, и не проявляющий никакой инициативы (performer); учащегося, предпочитающего работать индивидуально (individual) или учащегося, активно участвующего в работе группы, стремящегося проявить инициативу для лучшего выполнения задания всеми участниками группы (group participant).

Функция преподавателя в роли тьютора-фасилитатора – поддерживать процесс самообучения, помочь студенту определить для себя учебные цели, создать атмосферу доверия, поддержки и заинтересованности в группе студентов. Тьютор-фасилитатор стимулирует студентов, задаёт вопросы в подходящий момент, наблюдает учебный процесс учащихся и предоставляет им обратную связь об этом, консультирует, вырабатывает рекомендации по дальнейшему продвижению и развитию у студентов необходимых умений и навыков. На развитие такого взаимодействия направлено общение в Форумах, где преподаватель с целью акти-

визировать предыдущие знания учащихся задает вопросы, предлагает поразмышлять о проблеме, высказать свои идеи и обменяться мнениями, что повышает активность студентов и ценность потенциальности времени и пространства сети [14; 6].

В зарубежной методике описывается модель IRF (initiation, response, feedback), когда преподаватель является инициатором обмена информацией, начиная этот обмен обычно в форме вопроса. Учащийся реагирует на инициативную реплику педагога, после чего последний осуществляет обратную связь в виде оценки, исправления, комментария и продолжает взаимодействие следующей инициативой.

Роль и функции лингводидактического дискурса преподавателя иностранного языка определяется типом педагогического взаимодействия. В отечественной лингводидактике выделяются режимы взаимодействия, которые нацелены на вовлечение учащихся в иноязычное общение:

- педагог – учащийся (индивидуальная работа);
- педагог – группа (фронтальная работа);
- учащийся – учащийся (парная работа, работа в парах);
- учащийся – группа.

Классификация взаимодействия «педагог-учащийся», предложенная Уром Петерсом, учитывает участие учащихся в иноязычном общении в меньшей степени. Ниже представленная схема иллюстрирует данное утверждение:

ТТ – педагог активен, учащиеся лишь воспринимают информацию;

Т – педагог активен, учащиеся могут реагировать на информацию;

TS – педагог и учащиеся одинаково активны;
S – учащиеся активны, педагог в основном регулирует урок;
SS – учащиеся активны, педагог же выполняет управленческую функцию, воспринимает информацию, репродуцируемую учащимися (T – teacher, S – student) [11].

Исследование речи преподавателя на уроке предполагает решение целого ряда методических вопросов, основными из которых являются степень адаптивности (modification) речи преподавателя; средств, с помощью которых адаптивность достигается; время, отведенное речи преподавателя на уроке, необходимость использования родного языка учащихся в процессе обучения и соотношение родного и изучаемого языков в речи преподавателя.

Адаптивность речи выражается в наличии таких характерных черт, как заниженная скорость, частые повторы, длительные паузы, утрированное произнесение некоторых слов и фраз, употребление более простых грамматических форм (короткие предложения, отсутствие сложных синтаксических конструкций и т.д.) и тщательный отбор лексики. Степень адаптивности речи преподавателя представляет собой серьезную методическую проблему, ее исследование за рубежом осуществляется применительно к речи преподавателя – носителя языка и означает, в конечном итоге, признание или непризнание возможности привлечения преподавателей – неносителей языка к обучению.

Очевидно, что дидактический дискурс является для учащихся – вне зависимости от этапа обучения – образцом иноязычной речи, средством коммуникации на уроке и средством обучения,

своеобразным учебным материалом. Поэтому чрезмерная адаптация речи педагога может привести к искусственности, что окажет, в свою очередь, влияние на эффективность обучения в целом. Адаптивность речи преподавателя должна достигаться путем использования коммуникативных приемов: повторов, перифраза, риторических средств, а не за счет постоянного, неоправданного упрощения ее лексической и грамматической сторон.

В связи с «перемещением общества в виртуальное пространство и в компьютерно-сетевое измерение» наблюдается стремление «к удобным и целесообразным формам выражения мыслей». Перепоручение компьютеру не только редакторских, но порой и авторских прав в формулирование высказывания, а с другой стороны, – стремление к творческому самовыражению, способствует тому, что ЛДД преподавателя – составителя учебных компьютерных материалов отличает одновременные тенденции к упрощению и стандартизации, а также к оригинальности и самобытности речи [1]. При компьютерной коммуникации с учащимися в ЛДД педагога не теряют своей актуальности закон языковой традиции и закон речевой экономии языка. Так, особенно большой резерв в этом отношении имеет синтаксис, потому что преподаватель как составитель компьютерных заданий может свернуть сложные предложения до простых, до слов-тем, до ключевых слов-запросов. Границы форм речи также становятся размытыми, в результате появляется особый тип речи – «письменно-устная речь».

В качестве заменителя модуляции голоса в веб-общении педагог может использовать заглавные буквы, набранный им текст, фраза подчеркивают важность информации, желание привлечь

к ней внимание учащихся. Более мягкими интонационным средством считается подчеркивание. В письменной речи ЛДД отмечается возвращение одного из элементов предметного письма – пиктографии, чтобы облегчить восприятие материала, заданий, достичь результативность работы. В морфологическом плане компьютерный ЛДД педагога стремится к выражению установочных интенций через вежливую форму императива второго лица множественного числа: «Переходите ко 2 части задания»; «Выберите правильный ответ» и т.п. Характерные для устной речи непринужденные формы, грамматические сдвиги, пропуски, повторы, усечения, эллипсы обретают в веб-высказываниях педагога некоторую упорядоченность, системность.

Речь педагога, как и весь его инструментарий: тексты, упражнения, блоги, чаты, форумы и т.п. – должны базироваться на лингвистических и культурологических традициях. В различных зарубежных и отечественных методах обучения неродному языку значимости лингводидактического дискурса педагога иностранного языка отводится разное место [10]. Вместе с тем очевидно, что лингводидактический дискурс является для учащихся – в зависимости от этапа обучения – образцом иноязычной речи, средством коммуникации на уроке и средством обучения, своеобразным учебным материалом, а в условиях электронного обучения (E-learning) характеризуется определенным обеднением эмоционального компонента общения, невозможностью демонстрации и использования невербальных средств коммуникации (жесты, мимика), ограниченными возможностями в перестройке высказывания с учетом разницы культур обучающего и обучаемых [9].

Список литературы

1. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М., 1990. 168 с.
2. Герасименко, Т.Л., Грубин И.В., Гулая Т.М., Жидкова О.Н., Романова С.А. Smart-технологии (вебинар и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. М.: Изд-во МЭСИ, 2012. 15 с.
3. Жданова Е.В., Харитоновна О.В., Хромов С.С. К вопросу о критериях отбора и оценки веб-ресурсов в преподавании иностранных языков и русского языка как иностранного // Вестник УМО «Экономика, статистика и информатика». 2012. №3. С. 8-16.
4. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 220 с.
5. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков /A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching. СПб.: БЛИЦ: Cambridge University Press, 2001. 224 с.
6. Нисилевич А.Б., Стрижова Е.В. Инновационные технологии преподавания в высшей школе// Вестник УМО «Экономика, статистика и информатика». 2013. №3. С. 15-22.
7. Педагогическая риторика: учебное пособие / Под ред. Н.А. Ипполитовой. М.: Московский педагогический государственный университет, 2001. 388 с.
8. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник. Изд. 2-е, испр. и доп. / Под ред. Т.А. Ладъженской и А.К. Михальской;

- сост. А.А. Князьков. М.: Флинта: Наука, 1998. 312 с.
9. Харитоновна О.В. Профессиональная речь преподавателя русского языка иностранцам как лингводидактический дискурс : Автореф. дис. ... канд. пед. наук: Москва, 2005. 18 с.
 10. Хромов С.С. Современный звучащий дискурс в аспекте межкультурной коммуникации // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Том I. (Гуманитарные науки). С. 161.
 11. Ur Peters. A Course in Language Teaching Practice and Theory. Cambridge: CUP, 1966, p. 227.
 12. Calvani A., Rotta M. Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online. Trento: Edizioni Erickson, 2000. 380 с.
 13. Jeremy Harmer. The practice of English language teaching. Longman: 1991, p. 239.
 14. Young J. The 24-hour professor. // The Chronicle of Higher Education, 48(38), 2002, pp. 31-33.
 15. <http://learning.media.mit.edu/index.html> (дата обращения: 12.05.2013).

References

1. Arutyunov A.R. *Teoriya i praktika sozdaniya uchebnika russkogo yazyka dlya inostrantsev* [The theory and practice of creation of the Russian textbook for foreigners]. М., 1980. 168 p.
2. Gerasimenko, T.L., Grubin I.V., Gulaya T.M., Zhidkova O.N., Romanova S.A. *Smart-tekhnologii (vebinar i sotsial'nye seti) v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze* [Smart technologies (webinar and social networking sites) in teaching foreign languages]. М.:MESI, 2012. 15 p.

3. Zhdanova E.V., Kharitonova O.V., Khromov S.S. K voprosu o kriteriyakh otbora i otsenki veb-resursov v prepodavanii inostrannykh yazykov i russkogo yazyka kak inostrannogo [To a question of selection criteria and estimate of web resources in teaching of foreign languages and Russian as a foreign language]. *Vestnik UMO «Ekonomika, statistika i informatika»* [Vestnik UMO «Ekonomika, statistika i informatika»], no. 3 (2012): 8-16.
4. Zimnyaya I.A. *Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku* [Psychology of training in non-mother tongue]. M.: Russkij jazyk, 1989. 220 p.
5. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. *A Handbook of English-Russian Terminology for Language Teaching*. SPb.: BLITS: Cambridge University Press, 2001. 224 p.
6. Nisilevich A.B., Strizhova E.V. *Innovatsionnye tekhnologii prepodavaniya v vysshey shkole* [Innovative technologies of teaching at the higher school]. *Vestnik UMO «Ekonomika, statistika i informatika»* [Vestnik UMO «Ekonomika, statistika i informatika»], no. 3 (2013): 15-22.
7. *Pedagogicheskaya ritorika* [Pedagogical rhetoric]: study letter / Under the editorship of N.A.Ippolitova. M.: Moscow State Pedagogical University, 2001. 388 p.
8. *Pedagogicheskoe rechevedenie* [Pedagogical speech studies] / Under the editorship of T.A. Ladyzhenskaya and A.K. Mikhalskaya; materials developer A.A. Knyazkov. M.: Flinta: Nauka, 1998. 312 p.
9. Kharitonova O.V. *Professional'naya rech' prepodavatelya russkogo yazyka inostrantsam kak lingvodidakticheskij diskurs* [Professional speech of the teacher of Russian to foreigners as lingadidactics discourse]: Author's thesis ... PhD in pedagogic

- sciences : Moskva, 2005. 18 p.
10. Khromov S.S. Sovremennyy zvuchashchiy diskurs v aspekte mezhkul'turnoy kommunikatsii [Modern sounding discourse in the aspect of intercultural communication]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* 1, no. 2 (2012): 161.
 11. Ur Peters. A Course in Language Teaching Practice and Theory. Cambridge: CUP, 1966, p. 227.
 12. Calvani A., Rotta M. Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online. Trento: Edizioni Erickson, 2000. 380 p.
 13. Jeremy Harmer. The practice of English language teaching. Longman: 1991, p. 239.
 14. Young J. The 24-hour professor. *The Chronicle of Higher Education* 48, no. 38 (2002): 31-33.
 15. <http://learning.media.mit.edu/index.html> (accessed May 12, 2013).

ДАнные ОБ АВТОРАХ

Нисилевич Алла Борисовна, старший преподаватель кафедры иностранных языков

Московский государственный университет статистики, экономики и информатики

ул. Нежинская, 7, г. Москва, 119501, Россия

anisilevich@mesi.ru

Стрижова Екатерина Валентиновна, старший преподаватель кафедры иностранных языков

Московский государственный университет статистики, экономики и информатики

ул. Нежинская, 7, г. Москва, 119501, Россия

ekstrizhova@yandex.ru

Харитоновна Ольга Викторовна, доцент кафедры Лингвистики и межкультурной коммуникации (ЛиМК), кандидат педагогических наук

Московский государственный университет статистики, экономики и информатики

ул. Нежинская, 7, г. Москва, 119501, Россия

oharitonova@mesi.ru

SPIN-код в SCIENCE INDEX: 8169-5084

DATA ABOUT THE AUTHORS

Nisilevich Alla Borisovna, senior lecturer, department of foreign languages

Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (MESI)

7, Nezhinskaya street, Moscow, 119501, Russia

anisilevich@mesi.ru

Strizhova Ekaterina Valentinovna, senior lecturer, department of foreign languages

Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (MESI)

7, Nezhinskaya street, Moscow, 119501, Russia

ekstrizhova@yandex.ru

Kharitonova Olga Virtorovna, associate professor, Linguistics and Cross-cultural department, PhD in pedagogic sciences

Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics (MESI)

7, Nezhinskaya street, Moscow, 119501, Russia
oharitonova@ mesi.ru

Рецензент:

Хромов С.С., зав. кафедрой лингвистики и межкультурных коммуникаций, доктор филологических наук, профессор, Московский государственный университет статистики, экономики и информатики (МЭСИ)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (PROFESSIONAL EDUCATION)

УДК 378.14

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ВЫПУСКНИКОВ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ В МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Теплая Н.А.

В статье рассматривается сущность и структура формирования информационной культуры выпускников и научно-педагогических работников в многоуровневой системе технического вуза.

Цель: *рассмотреть сущность и разработать структуру формирования информационной культуры выпускников и научно-педагогических работников в многоуровневой системе технического вуза.*

Метод или методология проведения работы: *теоретический анализ психолого-педагогической литературы, государственных образовательных стандартов, типовых учебных и рабочих программ по общетехническим, профессиональным и информационным дисциплинам.*

Результаты. *Рассмотрена сущность и разработан интегрированный комплекс поствузовского и дополнительного образования научно-педагогических работников (преподавателей) и специалистов инженерного профиля (выпускников) в рамках многоуровневой системы формирования информационной культуры в техническом вузе, при котором организуется целостный процесс формирования высокого – Профессионального, 4 уровня информационной культуры при получении актуальных профессионально-значимых знаний, развития продуктивных способностей преподавателей и выпускников на основе креативного мышления.*

Область применения результатов: *информационная подготовка студентов в вузе.*

Ключевые слова: *формирование; систематизация; проектирование; интегрированный комплекс; поствузовское образование; дополнительное образование; реализация; информационная подготовка; профессиональная подготовка; структуризация; креативное мышление; информационная культура.*

**SUMMARY OF THE STRUCTURE AND FORMATION
OF GRADUATES INFORMATION CULTURE
AND SCIENCE TEACHING STAFF IN MULTILEVEL
SYSTEM OF TECHNICAL UNIVERSITY**

Teplaya N.A.

The article discusses the nature and structure of information culture graduates and researchers and teachers in multilevel system of technical University.

The purpose: *consider the nature and develop a framework of information culture graduates and researchers and teachers in multilevel system of technical university.*

Method or methodology of carrying out of job: *the theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, state educational standards, common educational and working programs in engineering, professional and information disciplines.*

Results: *the essence and developed an integrated complex of postgraduate and further education of the teaching staff (teachers) and engineering specialists (graduates) in the framework of a multi-level system of information culture in a technical college, where the whole process is organized formation of high – Professional, 4 levels of information culture in obtaining relevant professional and meaningful knowledge, the development of productive capacities of teachers and graduates on the basis of creative thinking.*

Scope of results: *preparation of the information for University students.*

Keywords: *formation; classification; design; integrated complex; post-graduate education; further education; implementation; awareness training; vocational training; structuring; creative thinking; information culture.*

В соответствии с концепцией информатизации, научной, научно-технической и инновационной политики в системе обра-

зования, одним из важнейших направлений в повышении уровня информационной культуры, при подготовке специалистов инженерного профиля, является обучение выпускников, научно-педагогических работников в аспирантуре (соискательство) и получение научной степени, либо переподготовка и повышение квалификации этих специалистов, и организация воспроизводимости разработанных методов развития информационной культуры.

Вопросы о месте и роли преподавателя в системе многоуровневой подготовки специалистов являются очень важными. Очень часто, новые дидактические идеи так и остаются только теорией, вследствие того, что после разработки концептуальной стороны идеи в исследованиях не рассматривается собственно педагогическая деятельность, не анализируются функции преподавателя во вновь разработанной дидактической системе. Для определения этих функций проанализируем деятельность преподавателя высшей школы. По мнению С.Д. Смирнова «Цели педагогической деятельности полифункциональны, поэтому педагогические задачи имеют комплексный характер по своей природе. Они не могут быть решены только средствами педагогики, психологии или с помощью методик преподавания конкретных наук, но предполагают своеобразный синтез знаний из различных областей» [1]. С точки зрения системного подхода к основным функциям преподавателя относятся: обучающая и исследовательская. Всех преподавателей вузов можно условно разделить на три группы:

- преподаватели с преобладанием педагогической направленности (около 40 % от общего числа);
- преподаватели с преобладанием исследовательской направленности (около 20 % от общего числа);

- преподаватели с одинаково выраженной педагогической и исследовательской направленностью (около 33% от общего числа).

Большинство исследователей считают педагогическую деятельность ведущей в определении педагогического мастерства преподавателя, тем не менее, неподкрепляемый исследовательской работой этот профессионализм быстро угасает. Помимо исследовательской деятельности профессионализм преподавателя, выражается в умении принимать решения каждый раз в новой быстро меняющейся ситуации. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер.

Следовательно, анализируя системообразующий комплекс – характеристик модели специалиста инженерного профиля можно сделать вывод:

- базовый компонент способностей преподавателя технического вуза совпадает с соответствующим компонентом модели специалиста инженерного профиля, использующего информационные технологии в своей профессиональной деятельности;
- профессиональный компонент должен быть дополнен специфическими профессиональными способностями – педагогическими и организаторскими.

Основная особенность набора способностей преподавателя, использующего информационные технологии в своей работе, заключается в том, что он должен быть ориентирован на две профессиональные области деятельности:

- область информационных технологий;
- педагогическая деятельность.

При выполнении обоих видов деятельности необходимо развитое креативное мышление, служащее основой формирования исследовательских и творческих способностей преподавателя, однако, при выполнении педагогической деятельности креативное мышление преподавателя отличается от соответствующего типа мышления будущего специалиста инженерного профиля, использующего информационные технологии в своей профессиональной деятельности.

Особенности развития креативного мышления преподавателя технического вуза в многоуровневом процессе формирования информационной культуры специалиста обусловлены спецификой проектирования сложной социальной системы, требующей от преподавателя исследования и использования:

- разработанной системы принципов проектирования педагогической системы, направляющих деятельность педагога;
- методов анализа образовательных программ и стандартов, теоретического анализа и синтеза при изучении научных источников, методов целенаправленного конструирования системы новых теоретических представлений и их практических приложений;
- междисциплинарного синтеза, интеграции научного знания, достижений системного, личностного, деятельностного подходов, возможностей новых информационных технологий;

- имитационного, ситуационного и компьютерного моделирования педагогических процессов и производственной деятельности для реализации развития креативного мышления обучаемых [2].

Таким образом, при генерации различных вариантов педагогического процесса в системе подготовки специалиста инженерного профиля преподаватель должен учитывать:

- цели обучения в зависимости от уровня многоуровневой системы;
- категории обучаемых в соответствии с их уровнями развития;
- учебные планы и программы, представленные в ФГОС ВПО;
- коммуникации обучаемых в малых и академических группах и др.

Для развития креативного мышления при формировании высокого – *Профессионального уровня информационной культуры*, перечисленные способности должны быть подкреплены педагогическим опытом работы и профессиональным опытом проектирования, сопровождения и использования сложных информационных систем на основе вычислительной техники.

Основными задачами, решаемыми в системе переподготовки и повышения квалификации преподавателей являются:

- целенаправленное непрерывное повышение профессионального уровня педагогических работников;

- создание оптимальных условий развития личности преподавателя и, как следствие, учащегося;
- управление качеством образования.

В Северо-Восточном государственном университете профессиональная переподготовка и повышение квалификации по основным профессиональным образовательным программам ВУЗа и лицензированным программам дополнительного профессионального образования с выдачей диплома (государственного документа о профессиональной переподготовке) осуществляется на факультете дополнительного профессионального образования (ДПО), включающего:

- курсы по программам профессиональной переподготовки кадров (КПП);
- курсы повышения квалификации педагогических работников и сотрудников различных организаций (КПК).

Анализ структуры и функций отдельных подсистем дополнительного образования показал, что обучение на курсах переподготовки проходит в течение 9-10 месяцев и предусматривает частичное уменьшение нагрузки преподавателей, обучающихся по указанному направлению.

Повышение квалификации преподавателей проводится один раз в 5 лет и проходит в течение 1-4 месяцев без отрыва от производства.

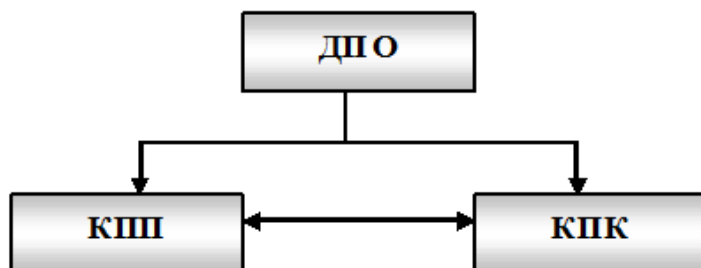
Курсы повышения квалификации проводятся по мере комплектования групп, и в качестве организационных форм используют как цикловое обучение с отрывом от производства, так и обучение без отрыва от производства.

Связь между указанными подсистемами в общем случае слабая: с одной стороны, учебные планы, программы, сроки проведения повышения квалификации друг с другом не согласованы, с другой стороны, программы часто дублируют друг друга, да и уровни различных слушателей настолько отличаются друг от друга (от полного незнания и неумения работы на компьютере до профессионального владения информационными технологиями), что углубленное изучение и применение информационных технологий в педагогической практике многими из слушателей не представляется возможным.

Указанные выше недостатки приводят к ухудшению параметров системы – увеличению временных и стоимостных затрат переподготовки и повышения квалификации при ухудшении в общем случае качества, к недостаточной эффективности системы. Так как качество преподавания существенным образом влияет на формирование информационной культуры выпускника, то преобразование существующей системы дополнительного образования с целью оптимизации ее параметров является одной из основных целей при проектировании 3-4 образовательного уровня (постузовское и дополнительное образование) многоуровневой системы формирования информационной культуры.

Преобразование выполняется по шагам.

1. Объединение отдельных подсистем дополнительного образования в единую систему – интегрированный комплекс переподготовки и повышения квалификации преподавателей, в котором все подсистемы связаны теснейшим образом и взаимно дополняют друг друга (рис. 1).



ДПО – факультет дополнительного профессионального образования; КПП – курсы по программам профессиональной переподготовки кадров; КПК – курсы повышения квалификации преподавателей, специалистов инженерного профиля.

Рис. 1. *Интегрированный комплекс дополнительного образования научно-педагогических работников (преподавателей) и специалистов инженерного профиля (выпускников)*

2. Структуризация комплекса на отдельные подсистемы по профессионально-ориентированным направлениям, дидактический процесс в которых организован в соответствии с принципами и методами проектирования педагогических систем.

3. Определение содержания обучения и набора профессиональных знаний, умений и навыков обучаемых в каждой подсистеме в соответствии с ее частными дидактическими целями.

4. Согласование сроков проведения разных форм переподготовки и повышения квалификации.

Вследствие различия целей обучения информационным технологиям использование принципа индивидуального подхода в неструктурированной группе слушателей значительно затруднено, хотя и возможно [3].

Поэтому с точки зрения профессиональной принадлежности слушателей в системе переподготовки и повышения квалификации специалистов, использующих информационные и коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности, следует выделить *три направления*:

1. Повышение уровня педагогического мастерства и ознакомление с новейшими достижениями науки и техники преподавателей информационных технологий высших учебных заведений.
2. Обучение информационным технологиям преподавателей, специализирующихся в других областях науки и техники.
3. Обучение специалистов инженерного профиля, использующих информационные технологии в своей профессиональной деятельности.

Для оптимизации педагогического процесса переподготовки и повышения квалификации преподавателей и специалистов инженерного профиля, *первое направление слушателей* необходимо подразделить на две группы в зависимости от целей их обучения, уровня знаний и умений и организационных форм процесса переподготовки и повышения квалификации:

- ✓ преподаватель информационных технологий высшей школы, результатом обучения является проектирование квалификационной работы в виде дипломного проекта, его защита и получение диплома о профессиональной переподготовке (дополнительном высшем образовании);
- ✓ повышение квалификации преподавателей информационных технологий высшего учебного заведения, результатом обучения является проектирование выпускной аттестаци-

онной работы, ее защита и получение свидетельства о повышении квалификации.

Второе направление переподготовки и повышения квалификации слушателей также подразделяется на подсистемы, в зависимости от уровня владения преподавателями методами и средствами информационных технологий:

- ✓ владеющих информационными технологиями и углубляющих свои знания в указанной области;
- ✓ осваивающих основы, ранее не знакомых информационных технологий.

Третье направление делится на:

- ✓ специалистов инженерного профиля, владеющих информационными технологиями и углубляющих свои знания в указанной области;
- ✓ повышение квалификации специалистов инженерного профиля, осваивающих основы, ранее не знакомых информационных технологий.

Таким образом, в результате преобразования исходной структуры дополнительного образования путем ее структуризации и дифференциации по специализации слушателей разработан интегрированный комплекс переподготовки и повышения квалификации преподавателей и специалистов инженерного профиля, использующих информационные и коммуникационные технологии в своей профессиональной деятельности, соответствующий 4 образовательному уровню (дополнительное образование) и самому высокому Профессиональному уровню сформированности информационной культуры в многоуровневой системе (рис. 2).

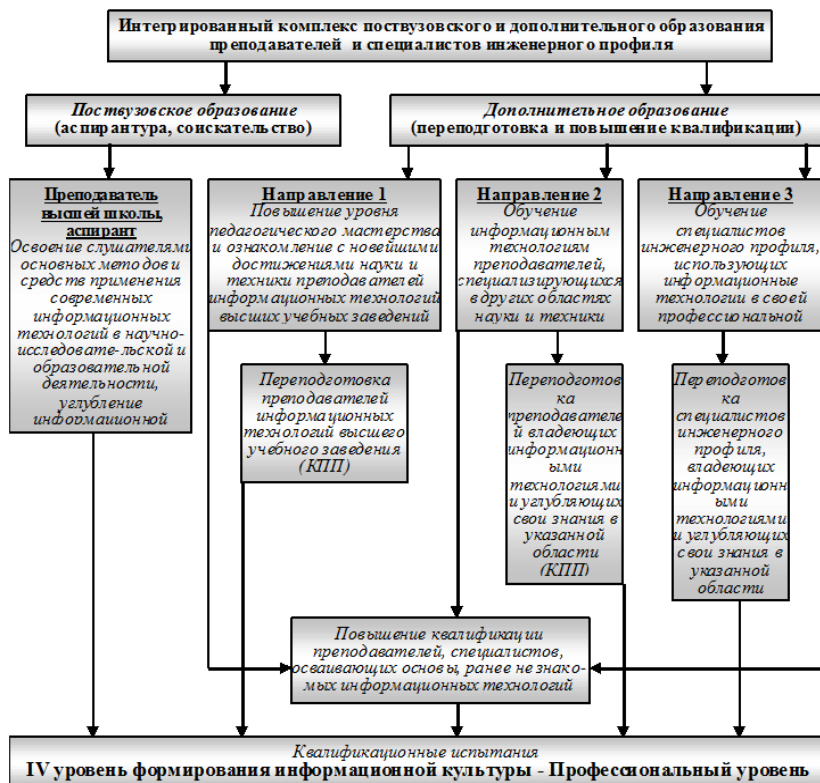


Рис. 2. Интегрированный комплекс поствузовского и дополнительного образования научно-педагогических работников (преподавателей) и специалистов инженерного профиля (3-4 образовательные уровни (поствузовское и дополнительное образование) – Профессиональный, 4 уровень сформированности информационной культуры в многоуровневой системе)

Практические приложения – учебные планы и программы, разработанные для этих направлений, а также организационные формы значительно отличаются друг от друга, однако общим по-

ложением для всех направлений является то, что применяемые авторские педагогические технологии подводят преподавателя и специалиста инженерного профиля к новым в профессиональном плане понятиям, позволяют наращивать их мощь таким образом, чтобы в дальнейшем они могли освоить новое, более сложное знание самостоятельно и применить в своей профессиональной деятельности.

Во всех подсистемах проектируемые технологии основаны на идеологии уважения личности, конструктивного диалога, обмена опытом в профессиональном и общечеловеческом планах, рассматриваются методология создания условий, способствующих развитию исследовательских и творческих способностей обучаемых, их самостоятельности, умения решать сложные профессиональные задачи в динамически меняющемся мире.

Таким образом, в разработанном интегрированном комплексе поствузовского и дополнительного образования научно-педагогических работников (преподавателей) и специалистов инженерного профиля (выпускников) в рамках многоуровневой системы формирования информационной культуры в техническом вузе, организуется целостный процесс *формирования высокого – Профессионального, 4 уровня информационной культуры* при получении актуальных профессионально-значимых знаний, развития продуктивных способностей преподавателей и выпускников на основе креативного мышления.

Список литературы

1. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. М.: Аспект Пресс, 1995. 271 с.
2. Теплая Н.А. Интегративный подход в формировании целостного информационного знания в техническом вузе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). Красноярск: Научно-инновационный центр, 2012. № 9(17). URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/teplaya.pdf> (дата обращения: 30.04.2012).
3. Теплая Н.А. Система принципов как основа для совершенствования методической системы обучения студентов технического вуза // Школа будущего, 2009. №3. С. 40-45.

References

1. Smirnov S.D. *Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel'nosti k lichnosti* [Psychology and Pedagogy of Higher Education: from the activity for the individual]. M., 1995. 271 p.
2. Teplaya N.A. Integrativnyy podkhod v formirovaniy tselostnogo informatsionnogo znaniya v tekhnicheskom vuze [Integrative approach to the formation of a holistic knowledge of the information in the technical university]. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem*, no. 9 (2012). <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/9/teplaya.pdf> (accessed April 30, 2013).

3. Teplaya N.A. *Sistema printsipov kak osnova dlya sovershenstvovaniya metodicheskoy sistemy obucheniya studentov tekhnicheskogo vuza* [A system of principles as a basis for improving the methodology of teaching students of a technical college]. *Shkola budushchego*, no. 3 (2009): 40-45.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Теплая Наи́ла Алигасановна, доцент кафедры информатики, кандидат педагогических наук, доцент
Северо-Восточный государственный университет
ул. Портовая, д. 13, г. Магадан, 685000, Россия
naila69@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Teplaya Naila Aligasanovna, PhD in Education, Associate Professor, Computer Science Chair
North-East State University
13, Port street, Magadan, 685000, Russia
naila69@mail.ru

Рецензент:

Савченко Т.А., заведующая кафедрой социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Северо-Восточный государственный университет», доктор педагогических наук, доцент

УДК 378

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ
ВОПРОСАМ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ГОСУДАРСТВА**

Кислякова Л.П.

Цель: обосновать необходимость и выявить направления обучения студентов – будущих педагогов вопросам продовольственной безопасности личности и государства.

Метод проведения работы: теоретический анализ психолого-педагогической литературы и нормативно-правовых актов по проблемам продовольственной безопасности; опрос.

Результаты: на основе анализа литературных источников и содержания учебных дисциплин выявлены следующие направления обучения студентов – будущих педагогов вопросам продовольственной безопасности: изучение нормативно-правой системы регулирования продовольственной безопасности страны, изучение принципов рационального питания, формирование способности идентифицировать потенциально опасные продукты питания, формирование навыков реализации рациона, способствующего физическому и социальному развитию.

Область применения результатов: система педагогического образования.

Ключевые слова: *продовольственная безопасность; культура продовольственной безопасности; культура питания; подготовка учителя ОБЖ.*

EDUCATION STUDENTS IN AREA OF FOOD SECURITY OF PERSONALITY AND OF STATE

Kislyakova L.P.

Purpose: *identify areas of education students in area of food security of personality and of state.*

Methodology: *a theoretical analysis of psychological, pedagogical literature and regulations on food safety; interview.*

Results: *identified areas of education students in area of food security: study of the regulatory system of regulation of food security; study of the principles of good nutrition; the formation of the ability to identify potentially hazardous foods; the formation of skills of the implementation of the diet that promotes physical and social development.*

Practical implications: *the system of pedagogical education.*

Keywords: *food security; culture of food security; food culture; training teachers.*

Среди глобальных проблем, с которыми человечество вступило в XXI век, острой и ощутимой каждым человеком является проблема продовольственной безопасности, как отдельных людей, так и государства в целом.

Продовольственная безопасность государства представляет собой защищенность государственных запасов, продовольственной корзины, здоровья человека и общества от неблагоприятных факторов на рынке продовольствия. Она характеризуется способностью экономики обеспечивать продовольственную независимость страны и гарантировать доступность продовольствия (продуктов питания, питьевой воды) для населения страны в целом и каждого гражданина в отдельности в количестве и качестве, необходимом для активной жизни, физического и социального развития личности, обеспечения здоровья [4].

В последнее время в число критериев продовольственной безопасности включают не только объективные государственные показатели, такие как состояние агропромышленного комплекса, пищевой промышленности и пр., но субъективные показатели, характеризующиеся образом и качеством жизни отдельных граждан, а именно доля расходов на продовольствие в общих расходах, уровень «удобства» продовольствия (доля в потреблении современных продуктов, которые снижают потери и экономят время работы в домашнем хозяйстве), степень «натуральности» и доброкачественности потребляемых продуктов и пр. Последние годы особую остроту приобрела проблема безопасности продуктов питания для потребителей, что связано с увеличением поступления на продовольственный рынок некачественных, фальсифицированных и опасных для здоровья продуктов.

Вышесказанное обуславливает необходимость формирования у населения в целом и, в особенности, у подрастающего поколения культуры продовольственной безопасности, которая характеризуется осознанным выбором и потреблением продуктов, спо-

собствующих реализации здорового образа жизни и обеспечивающих физическое и социальное развитие. Особая роль в этом принадлежит системе образования.

Известный французский исследователь, автор книги «Физиология вкуса» Брилья Саварен заметил, что «судьба наций зависит от того, как они питаются». Возможно, этот афоризм и несколько преувеличен, но одно бесспорно – питание всегда было, есть и будет важнейшей стороной бытия человека» [2, с. 5].

В статье 19 Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации (утверждена Указом Президента РФ от 30 января 2010 г. №120), касающейся формирования здорового типа питания, указывается на необходимость разработки для населения образовательных программ по проблемам здорового питания как важнейшего компонента здорового образа жизни с привлечением средств массовой информации, создания специальных обучающих программ.

Вопросы продовольственной безопасности современного российского общества занимают важное место в предметной подготовке будущих учителей безопасности жизнедеятельности.

Знание нормативно-правой системы регулирования продовольственной безопасности страны, знание принципов рационального питания, способность идентифицировать потенциально опасные продукты питания, учесть требования безопасности и здоровьесбережения при разработке рациона – основные компетенции, которыми должен обладать будущий педагог в сфере продовольственной безопасности. Данные компетенции сформулированы нами при проектировании основной образовательной

программы профиля «Безопасность жизнедеятельности» направления подготовки Педагогическое образование.

Согласно учебному плану данной основной образовательной программы несколько дисциплин предусматривает в своем содержании присутствие вопросов продовольственной безопасности, в их числе следующие: «Безопасность жизнедеятельности», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Опасности социального характера и защита от них», «Основы национальной безопасности», «Правовое регулирование и органы обеспечения безопасности жизнедеятельности», «Экология». В связи с чем оптимальным вариантом решения проблемы формирования у студентов-педагогов культуры продовольственной безопасности является идея межпредметной корреляции и интеграции.

Рацион человека должен быть сбалансирован и разнообразен. Медицинская наука раскрыла биологические законы питания, разработала и обосновала концепцию рационального питания человека как элемента продовольственной безопасности человека, учитывающую его социальную деятельность и позволившую с учетом возраста, пола и характера труда рекомендовать рациональное питание [3].

На занятиях по основам медицинских знаний и здорового образа жизни студенты изучают факторы риска продовольственной безопасности, включающие все аномалии, связанные с питанием ниже физиологических норм. При этом жизнедеятельность человека зависит от следующих факторов:

- калорийности (энергетической ценности) питания;
- количества потребляемых основных пищевых веществ

- (белков, жиров, углеводов, минеральных веществ и витаминов);
- уровня потребления опасной продукции (содержащей более ПДК токсичных веществ);
 - потребления алкоголя и наркотиков [3].

Проведенные нами опросы студентов Шуйского филиала Ивановского государственного университета показали, что на 1 курсе они не задумываются о качестве потребляемых продуктов, об их составе (соотношение белков, жиров, углеводов, витаминов, микро- и макроэлементов; наличие пищевых добавок; калорийность продуктов питания). Причем, по мере взросления вопросами сбалансированного питания в разной степени интересуются студенты-юноши и студенты-девушки. Так около 80% студентов-девушек 3, 4, 5 курсов интересуются информацией о рациональном питании и только 10 % – следуют ему, среди юношей данное процентное соотношение составляет 30% и 5% соответственно.

Исследование, проведенное П.А. Кисляковым в Шуйском филиале ИвГУ, показало, что среди факторов, которые не позволяют студентам назвать свой образ жизни здоровым первое место занимает нерациональное питание. Правильно организованное питание имеет лишь 7% опрошенных. Около половины (54%) не всегда соблюдают режим питания, а 32% студентов постоянно питаются неправильно. Около 30% респондентов принимают горячую пищу один раз в день. Этим можно объяснить то, что 24% студентов отмечает наличие болей и неприятных ощущений в области живота, связанных с приемом пищи, 15% имеют излишний вес [1].

В настоящее время одним из актуальных вопросов является качество продуктов питания. Большое значение имеет рассмотрение проблемы качества продуктов питания как составной части безопасности человека. В связи с этим среди приоритетных задач образования в области продовольственной безопасности является овладение студентами следующим понятийно-деятельностным тезаурусом, сформулированным в Федеральном законе «О качестве и безопасности пищевых продуктов»:

- пищевые продукты – продукты в натуральном или переработанном виде, употребляемые человеком в пищу (в том числе продукты детского питания, продукты диетического питания), бутылированная питьевая вода, алкогольная продукция (в том числе пиво), безалкогольные напитки, жевательная резинка, а также продовольственное сырье, пищевые добавки и биологически активные добавки;
- пищевые добавки – природные или искусственные вещества и их соединения, специально вводимые в пищевые продукты в процессе их изготовления в целях придания пищевым продуктам определенных свойств и (или) сохранения качества пищевых продуктов;
- биологически активные добавки – природные (идентичные природным) биологически активные вещества, предназначенные для употребления одновременно с пищей или введения в состав пищевых продуктов;
- качество пищевых продуктов – совокупность характеристик пищевых продуктов, способных удовлетворять потребности человека в пище при обычных условиях их использования;

- безопасность пищевых продуктов – состояние обоснованной уверенности в том, что пищевые продукты при обычных условиях их использования не являются вредными и не представляют опасности для здоровья нынешнего и будущих поколений;
- пищевая ценность пищевого продукта – совокупность свойств пищевого продукта, при наличии которых удовлетворяются физиологические потребности человека в необходимых веществах и энергии.

На занятиях студенты рассматривают вопросы, касающиеся основных принципов приема пищи в течение дня. В частности, обсуждается частота приема пищи, качественный состав продуктов питания, водный режим, качественный состав потребляемой жидкости.

Студентам для диспута предлагается, например, тема «Что лучше: готовить дома или пользоваться услугами общественного питания»? Во время диспута рассматриваются экономический, качественный, временной, рецептурный, количественный, психологический, педагогический, технологический аспекты данного вопроса.

На занятиях по курсу «Правовое регулирование и органы обеспечения безопасности жизнедеятельности» студенты знакомятся с государственной системой обеспечения продовольственной безопасности, изучают основные положения Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации, Федеральных законов «О санитарно-эпидемиологическом благополучии населения», «О качестве и безопасности пищевых продуктов»,

«О безопасном обращении с пестицидами и агрохимикатами», «О защите прав потребителей», «О лицензировании отдельных видов деятельности».

Государственный надзор в области обеспечения качества и безопасности пищевых продуктов, материалов и изделий осуществляется федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, уполномоченными на осуществление соответственно федерального государственного санитарно-эпидемиологического надзора, федерального государственного ветеринарного надзора, регионального государственного ветеринарного надзора, согласно их компетенции в порядке, установленном Правительством Российской Федерации.

Роспотребнадзор разрабатывает нормативные документы по безопасности пищевых продуктов, требования которых являются обязательными, как для производителей, так и для реализаторов пищевых продуктов. Данная организация осуществляет, с одной стороны, разработку национальной нормативной документации с учетом международных требований, а с другой стороны, занимается гармонизацией национальных нормативных документов с международными требованиями. Создана и функционирует методическая база по оценке качества и безопасности пищевых продуктов. Ведется мониторинг безопасности и качества пищевых продуктов.

Вместе с тем, не смотря на наличие системы государственного контроля за безопасностью и качеством пищевых продуктов, студентам указывается на то, что во многом ответственность за

выбор того или иного продукта питания ложится на покупателей, проинформированных о продукте.

Проблема защиты прав потребителей в области продовольственной безопасности решается и через этикетирование пищевых продуктов.

Студенты узнают, что на этикетках или ярлыках либо листках-вкладышах упакованных пищевых продуктов кроме информации, состав которой определяется законодательством Российской Федерации о защите прав потребителей, с учетом видов пищевых продуктов должна быть указана следующая информация на русском языке:

- о пищевой ценности (калорийности, содержании белков, жиров, углеводов, витаминов, макро- и микроэлементов);
- о назначении и об условиях применения (в отношении продуктов детского питания, продуктов диетического питания и биологически активных добавок);
- о способах и об условиях изготовления готовых блюд (в отношении концентратов и полуфабрикатов пищевых продуктов);
- об условиях хранения (в отношении пищевых продуктов, для которых установлены требования к условиям их хранения);
- о дате изготовления и дате упаковки пищевых продуктов.

Необходимо отметить, что существует проблема недостаточной просвещенности и грамотности населения России, невнимательности и пренебрежения своим здоровьем и здоровьем членов своих семей.

Продажа просроченных продуктов – распространённое явление, когда продавцы отдают людям просроченные продукты, как еду, так и напитки. Также часто на просроченных продуктах поддельвают даты изготовления или срок годности (например, наклеивают поверх старых новые ценники).

Включение рассмотренных тем в учебной процесс профессиональной подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности позволяет сделать следующие выводы. Информация, рассматриваемая и обсуждаемая на занятиях в ВУЗе, позволяет реализовать в определенной степени направления Доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации. Понимание важности студентами – будущими педагогами поставленных государством задач и их реализация в сфере продовольственной безопасности дадут положительный эффект, выражающийся в формировании у них, а в перспективе у школьников, которых они будут обучать, культуры питания и культуры продовольственной безопасности. Положительным моментом является желание студентов следить за своим здоровьем, поддерживать и улучшать его через здоровое питание.

Список литературы

1. Кисляков П.А. Социальная безопасность и здоровьесбережение учащейся молодежи: Монография. М.: Логос, 2011. 262 с.
2. Ковалев В.М. Русская кухня: традиции и обычаи. М.: Советская Россия, 1990. 256 с.
3. Основы здорового образа жизни студента. Учебное пособие / Карасева Т.В., Толстов С.Н., Нестеров А.Н., Толстова С.Ю.,

- Перевозчикова Е.В. Шуя: ГОУ ВПО «ШГПУ», 2007. 206 с.
4. Ярочкин В.И., Бузанова Я.В. Теория безопасности. М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2005. 176 с.

References

1. Kislyakov P.A. *Sotsial'naya bezopasnost' i zdorov'esberezhenie uchashcheysya molodezhi* [Social safety and health saving of students]. Moscow: Logos, 2011. 262 p.
2. Kovalev V.M. *Russkaya kuchnya: traditsii i obychai* [Russian cuisine: the traditions and customs]. Moscow: Soviet Russia, 1990. 256 p.
3. Karaseva T.V., Tolstov S.N., Nesterov A.N., Tolstova S.Yu., Perevozchikova E.V. *Osnovy zdorovogo obraza zhizni studenta* [Basics of a healthy student life]. Shuya, 2007. 206 p.
4. Yarochkin V.I., Buzanova Ya.V. *Teoriya bezopasnosti* [The theory of security]. Moscow: Academic Project, 2005. 176 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Кислякова Любовь Петровна, доцент кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности, кандидат технических наук, доцент

Шуйский филиал Ивановского государственного университета

ул. Кооперативная, д. 24, г. Шуя, Ивановская область, 155908, Россия

e-mail: pack.81@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Kislyakova Lyubov Petrovna, docent of department of ecology and life safety, Ph.D. in Technical Science, docent

Shuya branch of Ivanovo State University

24, Kooperativnaya street, Shuya, Ivanovo Region, 155908, Russia

e-mail: konkyrs2012@inbox.ru

Рецензент:

Кисляков П.А., декан технологического факультета, кандидат педагогических наук, доцент, Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»

УДК 378

МЕНТАЛИТЕТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

Гаврилова И.В.

В статье дается характеристика понятия менталитет как одного из составляющих профессиональной структуры личности будущего специалиста. Рассматриваются составные части профессиональной структуры личности будущего специалиста, охарактеризованы ее основные компоненты.

По результатам исследования составлена профессиональная структура личности будущего специалиста.

Результаты исследования могут быть использованы в образовательной среде высших учебных заведений и рассматриваться в качестве основы квалификационной характеристики выпускника вуза.

Ключевые слова: *профессиональная структура личности; менталитет; профессиональный менталитет; профессиональная грамотность и компетентность; социально-профессиональные качества и свойства.*

THE MENTALITY IN THE PROFESSIONAL STRUCTURE OF THE PERSONALITY OF A FUTURE SPECIALIST

Gavrilova I.V.

The article is devoted to the notion of mentality as one of the components of the professional structure of the personality of a future specialist. Discusses the component parts of the professional structure of the personality of a future specialist, characterize its main components.

The results of the study are composed of professional structure of the personality of a future specialist.

Research results can be used in the educational environment of universities and considered as the basis of qualifying characteristics of a University graduate.

Keywords: *professional structure of personality; mentality, professional mentality; professional literacy and competence; socio-professional characteristics and properties.*

Цель университетского образования на современном этапе – подготовка специалиста, знающего своё дело, личности творческой, многогранной, высококультурной.

Современным обществом выдвигаются новые требования к профессиональной компетентности самого выпускника, которая определяется качеством его общего профессионального образования, опытом творческой деятельности, готовностью к освоению инноваций, стремлением к самообразованию и самосовершенствованию [2].

В научной педагогической литературе термин профессиональная компетентность трактуется с разных позиций:

- как интегральное состояние личности в результате интегрирования знаний, умений и навыков (К.А. Абульханова-Славская) [1];

- как система знаний и умений, необходимых для выполнения конкретной профессиональной деятельности (Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина) [4];
- как способность специалиста решать различного рода профессиональные проблемы, задачи на основе имеющегося опыта, знаний и ценностей (компетенций) (М.А. Чошанов) [11];
- как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности (К.В. Шапошников) [12];
- как овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой (В.И. Байденко) [3].

Большинство авторов не ограничивают понятие профессиональная компетентность только профессиональными знаниями и умениями, дополняя его личностными качествами, необходимыми для успешного выполнения профессиональных задач.

Нами предпринята попытка раскрыть понятие менталитета и составить структуру личности будущего специалиста, что является актуальным на сегодняшний день.

Профессионально обусловленная структура личности специалиста является развитием общечеловеческой личности и в своей основе опирается на менталитет и общую культуру. В научной литературе даются многочисленные трактовки термину «менталитет». Более точно данное понятие раскрывается в энцикло-

педическом словаре. Менталитет (ментальность) (от позднелат. *mentalis* – умственный), образ мыслей, совокупность умственных навыков и духовных установок, присущих отдельному человеку или общественной группе [9]. Можно дать еще одно определение – это глубинные, корневые основы личности как представителя определенного социума, группы [10]. Менталитет включает в себя систему ценностей конкретной личности и характерный для нее набор целей. Он формируется в результате воздействия на человека внешнего мира, как результат программирования человека обществом. Общая культура, придает личности «объем», многосторонность. Понятие менталитет рассматривает А.С. Паничев в своей работе [10]. Мы соглашаемся с ним и вкладываем в это понятие три составляющие: профессиональный менталитет, профессиональная грамотность и компетентность, социально-профессиональные качества и свойства.

Основу профессиональной личности, составляет профессиональный менталитет, который отражает особенности взглядов, мышления представителя какой-либо профессии и является характеристикой личности, раскрывающей мотивы ее поведения и личностные качества. Системы отношений в профессиональной деятельности (к делу, к коллегам, к себе) определяют профессиональные позиции человека, его профессиональные интересы, профессиональную направленность, удовлетворенность профессиональной деятельностью. Профессиональный менталитет включает в себя профессионально-личностные компоненты, представленные нами в виде рисунка 1.



Рис. 1. *Профессионально-личностные компоненты профессионального менталитета*

Этот набор компонентов создает возможность профессиональной деятельности, обеспечивает ее осознанность и целесообразность. Кроме мотивов и целей специалисту важно иметь способы их реализации, достижения, обеспечивающиеся второй группой компонентов, которую мы обозначили как «профессиональная грамотность и компетентность». Грамотность – минимальный объем знаний и навыков, обеспечивающих нормальное функционирование личности в системе социальных отношений. Профессиональная грамотность – знания, навыки, позволяющие личности представлять профессиональный мир, вступать в профессиональные отношения. Понятие профессиональная компетентность нами было дано выше. Составляющие этой группы мы представили в виде рисунка 2.



Рис. 2. Компоненты профессиональной грамотности и компетентности

Третья группа представляет собой комплекс профессиональных характеристик, которые В.Д. Шадриков называет «ключевыми квалификациями» [13]. В эту группу он включает:

- а) ряд особенностей мышления (абстрактность, системность, вариативность, рефлексивность),
- б) трудоспособность и целеустремленность,
- в) коммуникабельность и способность к сотрудничеству,
- г) умение учиться и обновлять свои знания,
- д) самостоятельность, способность принимать ответственные решения.

На наш взгляд, данный В.Д. Шадриковым комплекс не полностью характеризует возможность специалиста для его продуктивной деятельности, которая также предусматривает взаимодействие личности с коллективом. Поэтому мы расширили название группы, назвав ее «социально-профессиональные качества и

свойства» и соответственно добавили компоненты. Теперь данная группа включает педагогические и личностные характеристики. К педагогическим относятся – критичность, рефлексивность, конструктивность, прогностичность, эмпатия. К личностным – системность, коммуникативность, гибкость, критичность, трудоспособность, целеустремленность, решительность, самообразование, толерантность.

Нами высказана мысль о том, что профессионально обусловленная структура личности специалиста в своей основе опирается на менталитет и общую культуру. Структуру менталитета мы рассмотрели. Остановимся на понятии общая культура. Определение данному термину можно найти в трудах И.А. Зимней [6], Б.Н. Бойденко [5], А.С. Запесоцкий [7] и др. Более полное определение, на наш взгляд, дает И.А. Зимняя: «Общая культура человека – это способ его социальной жизнедеятельности, социального бытия, выявляющий всю совокупность присвоенных им знаний, ценностей, традиций в процессе и результате их распредмечивания и последующего опредмечивания и проявляющийся во всех формах его поведения» [6]. Учитывая все перечисленные выше особенности личности, предлагаем вашему вниманию созданную нами, профессионально обусловленную структуру личности будущего специалиста, представленную в рисунке 3.

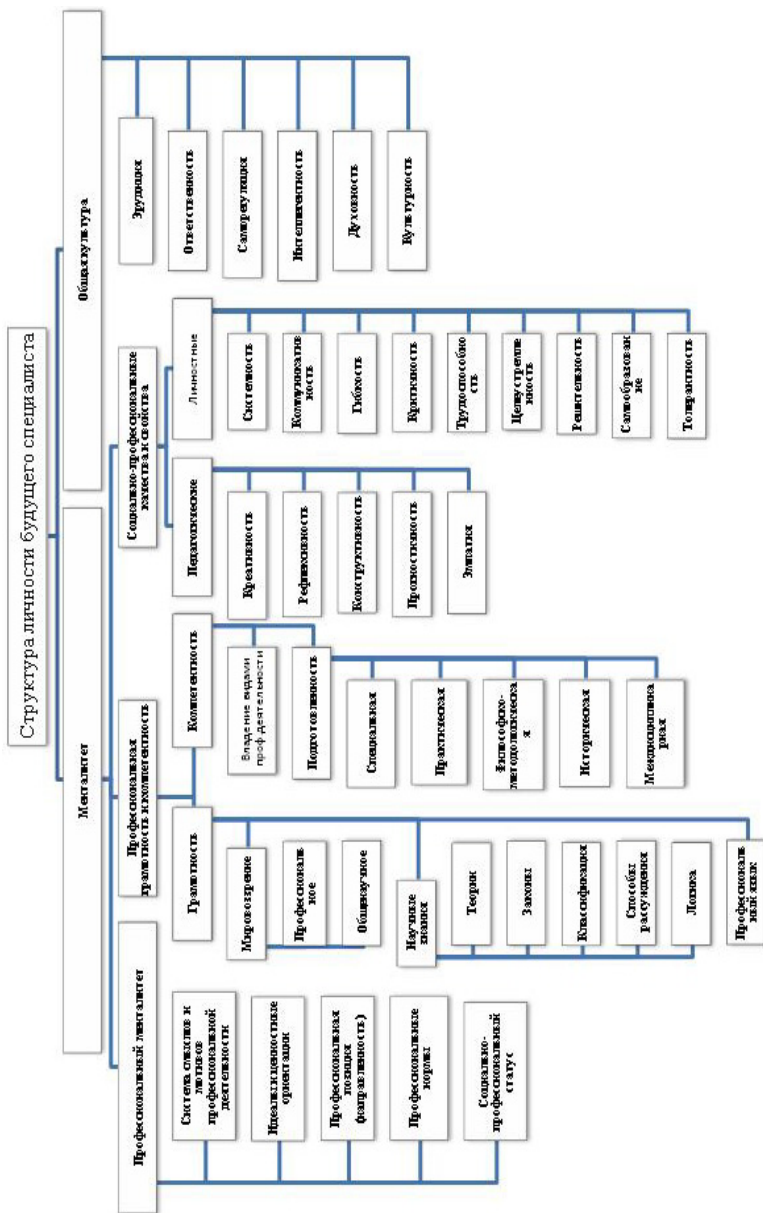


Рис. 3. Структура личности будущего специалиста

Таким образом, современному российскому обществу необходим такой специалист с высшим образованием, который в совершенстве подготовлен к профессиональной деятельности, способный к самосовершенствованию, умеющий творчески действовать в различных жизненных и производственных ситуациях, способный сотрудничать в команде.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
2. Алексеева Л.П., Шаблыгина Н.С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. М.: НИИВО, 1994. 44 с.
3. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 17-22.
4. Зеер Э.Ф. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2007. 129 с.
5. Зимняя И.А., Бойденко Б.Н., Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 67 с.
6. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Эйдос: интернет-журнал. 2006, 4 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (дата обращения: 04.06.2013).

7. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2003. 456 с.
8. Куони Е.Ю., Ахметвалиева М.Г. Исследование творческих педагогических способностей у студентов биологических специальностей // Гуманитарные науки, культура и образование: актуальные проблемы современности: сб. научных трудов. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2009. С. 226-233.
9. Энциклопедический словарь, 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/35858/менталитет>.
10. Паничев С.А. Дедуктивный подход к структурированию содержания высшего естественнонаучного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2012. 20 с.
11. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. М.: Народное образование, 1996. 160 с.
12. Шапошников К.В. Компетентностный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2006. 26 с.
13. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. *Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti* [Activities and psychology of personality]. Moscow, 1980. 335 p.

2. Alekseeva L.P., Shablygina N.S. *Prepodavatel'skie kadry: sostoyanie i problemy professional'noy kompetentnosti* [Teaching staff: the state and problems of professional competence]. Moscow, 1994. 44 p.
3. Baydenko V.I. Kompetencii v professional'nom obrazovanii (k osvoeniju kompetentnostnogo podhoda) [Competence in professional education (the development of computer-тенностного approach)]. *Vyssee obrazovanie v Rossii*, no. 11 (2004): 17-22.
4. Zeer E.F. *Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v professional'nom obrazovanii* [Implementation of a competence approach in vocational education.]. Ekaterinburg: Grew up. state professional-pedagogical. Univ., 2007. 129 p.
5. Zimnyaya I.A., Boydenko B.N., Krivchenko T.A., Morozova N.A. *Obshchaya kul'tura cheloveka v sisteme trebovaniy gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta* [The General culture of the person in system of requirements of the state educational standard]. Moscow, 1999. 67 p.
6. Zimnyaya I.A. *Internet-zhurnal «Eydos»* [Internet-magazine «Eidos»] (May 4 2006). <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (accessed June 4, 2013).
7. Zapesotskiy A.S. *Obrazovanie: filosofija, kul'turologija, politika* [Education: philosophy, cultural studies, politics]. Moscow, 2003. 456 p.
8. Kuoni E.Yu., Akhmetvalieva M.G. *Issledovanie tvorcheskikh pedagogicheskikh sposobnostej u studentov biologicheskikh special'nostej* [A study of creative pedagogical skills of students of biological specialities]. Saratov, 2009: 226-233.

9. *Jenciklopedicheskiy slovar* [Encyclopedic dictionary]. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/35858/mentality>.
10. Panichev S.A. *Deduktivnyy podhod k strukturirovaniyu sodержaniya vysshego estestvennonauchnogo obrazovaniya* [The deductive approach to structuring the content of higher natural-science education]. Tyumen, 2012. 20 p.
11. Choshanov M.A. *Gibkaya tehnologiya problemno-modul'nogo obuchenija* [Flexible problem-modular training]. Moscow, 1996. 160 p.
12. Shaposhnikov K.V. *Kompetentnostnyy podhod v processe formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushhih lingvistov-perevodchikov* [The competence approach in the process of formation of professional competence of future linguists and interpreters]. Yoshkar-Ola, 2006. 26 p.
13. Shadrikov V.D. *Psihologiya dejatel'nosti i sposobnosti cheloveka* [Psychology of activity and ability of the person]. Moscow, 1996. 320 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Гаврилова Ирина Витальевна, старший преподаватель кафедры педагогики и развития образования

*Чувашикий государственный университет им. И.Н. Ульянова
пр. Московский, д. 15, г. Чебоксары, Чувашская Республика,
428015, Россия*

e-mail: gavrilova.gra@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Gavrilova Irina Vitalievna, senior teacher the chair of pedagogy and education development

Chuvash State University them. I.N. Ulyanova

15, Moscow Boulevard, Cheboksary, Chuvash Republic, 428015, Russia

e-mail: gavrilova.gra@yandex.ru

Рецензент:

Шубникова Е.Г., доцент, кандидат педагогических наук, доцент, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева

УДК 378(430)“20”

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Грынык И.М.

Статья посвящена становлению и развитию системы профессиональной подготовки социальных педагогов в университетах Германии в начале XX века. Определены истоки университетского социально-педагогического образования в Германии, проведен анализ и систематизация общих черт ее развития в исследуемый период. На основе изучения оригинальных источников освещены рассуждения основателей немецкой социальной педагогики (П. Наторп, Г. Ноль, Г. Боймер, Х. Клюмкер и др.) о профессиональной подготовке социальных педагогов, очерчен их вклад в формирование немецкой системы социально-педагогического образования и обоснование условий ее оптимального функционирования.

В ходе исследования раскрыты теоретико-методические и организационные основы университетского социально-педагогического образования в Германии, охарактеризованы идеи, касающиеся его целей, задач, содержания, организационно-методических аспектов и обобщен практический опыт профессиональной подготовки социальных педагогов в университетах Германии в изучаемый период.

В результате проведенного анализа определены основные достижения и трудности в развитии системы высшего социально-педагогического образования в Германии в начале XX века.

Ключевые слова: *социальная педагогика, высшее социально-педагогическое образование, цель, содержание.*

THE FORMATION AND THE DEVELOPMENT OF UNIVERSITY SOCIO-PEDAGOGICAL EDUCATION IN GERMANY AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

Hrynyk I.M.

The article is devoted to the formation and the development of the system of social pedagogues' professional training at German universities in the early XX century. The origins of socio-pedagogical university education in Germany have been found out as well as common features of its development in the mentioned period have been analyzed and systematized. On the basis of the original sources study the considerations of the founders of German social pedagogy (P. Natorp, H. Nohl, G. Baumer, Ch. Klumker and others) concerning professional training of social pedagogues have been highlighted. Their contribution to the formation of German socio-pedagogical education system as well as the argumentation of the conditions of its optimal functioning has been outlined.

The study reveals a theoretical, methodological and organizational framework of socio-pedagogical university

education in Germany. The ideas as to its purpose, objectives, content, organizational and methodological aspects have been described in the article as well as the experience of social pedagogues' professional training in the universities of Germany in the period has been generalized. As the result of the analysis the main achievements and challenges in the development of higher socio-pedagogical education in Germany in the early XX century have been identified.

Keywords: *social pedagogy, socio-pedagogical higher education, objective, content.*

Современная социальная политика Украины направлена на создание комплексной системы социальной защиты населения, соблюдение основных прав каждого, обеспечение общей доступности базовых социальных благ, разработку и реализацию технологий поддержки граждан различных возрастных категорий, переживающих жизненные трудности, программ предупреждения проблемных ситуаций различного характера и т.д. Особое место в системе социальной поддержки населения занимает социально-педагогическая работа с детьми и молодёжью, направленная на обеспечение надлежащих условий для их полноценного роста, развития и самореализации, защиту от многочисленных угроз и трудностей жизни.

Расширение социально-педагогической работы с детьми и молодёжью в Украине, в свою очередь, обуславливает необходимость модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов к ее реализации. Поиски оптимальных форм качественного социально-педагогического образования актуализиру-

ют необходимость осмысления опыта зарубежных стран в этой сфере, например Германии, где начало профессиональной подготовке социальных педагогов, характеризующейся интересными новациями и традициями, было положено еще в начале XX века.

Цель статьи заключается в изучении генезиса теории и практики социально-педагогического образования в университетах Германии в начале XX века. Следует отметить, что социальная работа с детьми и молодежью и, соответственно, университетская подготовка специалистов к её реализации в Германии издавна отличалась многообразием подходов и традиций. Например, на богословских факультетах осуществлялось обучение отдельным способам социально-воспитательной работы и всяческой поддержки этой категории населения, произрастающих из христианского милосердия и помощи; на юридических факультетах предусматривалась подготовка в сфере прав детей и молодёжи и их соблюдения; на медицинских факультетах путь к работе с детьми и молодёжью прокладывался, прежде всего, через такие сферы, как социальная гигиена, социальная медицина и т.д.

Развитие социально-педагогического образования в Германии как отдельного направления профессиональной подготовки тесно связано с возникновением социальной педагогики как науки и особой сферы практической деятельности. С самого зарождения социально-педагогической науки на рубеже XIX–XX веков начинается дискуссия о её предмете. Так, П. Наторп предметом социальной педагогики считал социальные условия образования и образовательные условия социальной жизни, делая акцент на диалектической взаимосвязи между развитием индивида и общества: человеческий индивид становится настоящим человеком только

в обществе, и наоборот, прогресс общества возможен только через полноценное социальное воспитание его членов. Исходя из этого, педагог определял социальную педагогику не как отдельную область педагогической науки и практики, а как конкретное задание педагогики и образования в целом, как «воспитание в обществе, через общество и для общества» [7; 8].

Весомый вклад в обоснование социальной педагогики как самостоятельной науки был сделан педагогом Г. Нолем. Учёный определял её как отдельную сферу педагогических знаний наряду со школьной, профессиональной или коррекционной педагогикой и трактовал как теорию и практику помощи и поддержки обездоленных детей и молодёжи, предупреждение и преодоление их антисоциального, противоправного поведения. Согласно его взглядам, задания социальной педагогики были сосредоточены в первую очередь вокруг вопросов благополучия детей и молодёжи, их оптимальной общественной интеграции, решения проблемы их социальной изоляции, профилактики антисоциального поведения. Социально-педагогическая работа в целом предусматривала способствование социальной сущности и бытию детей и молодёжи, их включение и активное участие в жизни общества [11].

Педагог Г. Боймер определяла социальную педагогику как практическую педагогическую деятельность, осуществляемую за пределами семьи и школы и направленную на полноценную социализацию детей и молодёжи, дополняя школьное образование и семейное воспитание: «социальная педагогика – это не принцип, которому подчиняется вся педагогическая теория и ее методы, а отдельное направление педагогической деятельности,

а именно, воспитание вне семьи и школы» [1, с. 18]. В ее понимании социальная педагогика является, следовательно, воплощением государственной социально-педагогической помощи и поддержки детей и молодёжи.

Исходным моментом становления подобных идей и утверждения социальной педагогики как самостоятельной научной дисциплины и сферы профессиональной деятельности стало принятие Закона о благотворительной помощи молодёжи (1922) и Закона о суде по делам молодёжи (1923), которые были первыми государственными документами, регулирующими внешкольное воспитание молодежи и перевоспитание несовершеннолетних правонарушителей. Эти нормативные документы существенно повлияли на расширение социально-педагогической работы с детьми и молодёжью, утверждение самостоятельной профессии социального педагога.

Ввиду этого в 20-е годы со всей остротой проявилась проблема создания отдельных специальных курсов подготовки социальных работников для работы с детьми и молодежью в университетах, и это время в истории становления и развития университетского социально-педагогического образования в Германии отмечено оживленными и плодотворными дискуссиями. В условиях активного основания социальных школ встал вопрос о цели и сути университетской подготовки в данной сфере. Так, А. Саломон, основательница социальных школ, высказалась о перспективах университетского социального образования критически, отметив, что именно социальные школы, а не университеты, предусматривают изучение наук, касающихся человеческого бытия, социально-экономических, духовно-культурных условий челове-

ской жизнедеятельности, благотворительной и образовательной помощи в преодолении жизненных трудностей. Целью обучения в этих школах является не изучение конкретного предмета, а прежде всего развитие способности понимать другого человека, его своеобразие и неповторимость, готовности помочь в преодолении сложных жизненных ситуаций. Залогом эффективной подготовки к социальной работе является, следовательно, не только усвоение научных знаний, предусматриваемых университетским образованием, а развитие личности, её нравственных качеств и критического мышления по отношению к различным практическим задачам [13].

Эта позиция отражена и в работах В. Фельда, отмечавшего, что университетская подготовка делает акцент на академических формах образования. Научная подготовка социальных работников приводит к их отчуждению от практической работы, лишает их беспристрастности по отношению к каждой отдельной личности, формируя соответствующие научные стереотипы. Вместо этого социальная работа должна строиться на социальных чувствах и способности сопереживать другим людям, стремлении помочь им и в значительно меньшей степени на интеллектуальной подготовке [3, 4].

Проблема совместимости академической подготовки и реальных требований профессиональной деятельности в системе социальной работы поднималась также Х.Клюмкером. Учёный сосредоточился на двух вопросах, в частности, о роли академического образования в реализации профессиональных задач социального педагога и о требованиях практики профессиональной социально-педагогической деятельности к подготовке специалистов этой

сферы. Относительно первого исследователь указывает на несколько ограниченные возможности собственно академического образования в подготовке социальных работников, ведь традиционно академическое образование – это в первую очередь научная, теоретическая подготовка, а социальная работа предполагает непосредственное применение знаний на практике. Классическое же немецкое университетское образование, по его мнению, не обеспечивало формирования этих практических умений, что приводит к значительным трудностям дальнейшей профессиональной деятельности [6, с. 589-600].

Итак, считалось, что университетское образование направлено в целом на передачу научных знаний, а не на формирование личности, ориентировано на систематику учебных дисциплин, а не на суть социальных проблем и способы их преодоления, нацелено на системные знания, а не на комплексную социальную работу. Похожие идеи находим также в работах Г. Ноля, который, определяя ценность высшего социально-педагогического образования, выделял три главные функции университета по повышению эффективности социальной работы с детьми и молодежью:

- 1) организацию научных исследований в этой сфере как условие осуществления социально-педагогической деятельности,
- 2) профессиональную подготовку специалистов молодежных служб, руководителей образовательных учреждений и специальных учреждений образования всех видов, в том числе колоний и тюрем,
- 3) формирование знаний, умений и навыков социально-педагогического взаимодействия с детьми и молодежью пред-

ставителей различных профессий, которым в дальнейшем предстоит контактировать с этой категорией населения, в частности врачей, юристов, судей и особенно учителей [10, с. 5].

Именно это последнее задание – воспитание нового поколения специалистов различных сфер с новыми взглядами, мышлением, отношением к жизни и окружающим – Г. Ноль считал важнейшим, ведь полноценное функционирование различных социально-образовательных организаций, соблюдение и исполнение социальных законов возможно только благодаря глубоким знаниям и высоконравственным личностным качествам людей, воплощающих их в жизнь. В связи с этим учёный призвал в целом к реформированию университетского образования и его переориентации на личностное развитие студентов и эффективную подготовку к дальнейшей практической профессиональной деятельности. Качественное университетское социально-педагогическое образование, по его мнению, должно предусматривать привлечение молодежи во время учебы в максимально возможном объеме к практической работе, их участие в судебных заседаниях по делам несовершеннолетних, активную деятельность в детских учреждениях, молодежных центрах, исправительных учреждениях и т.п. Все перечисленное способствует не только непосредственному ознакомлению с практикой социальной работы с детьми и молодежью, но и вообще формированию умения более глубоко анализировать явления общественной жизни [10, с. 9-10].

В условиях оживленных дискуссий о сути и задачах университетского социального образования в 20-х годах основываются

первые специальные курсы подготовки к социально-педагогической работе с детьми и молодёжью, в частности в Гамбургском, Франкфуртском, Гейдельбергском, Мюнхенском, Геттингенском и других университетах. Вместе с тем, разнообразие задач социальной поддержки детей и молодёжи обусловило гетерогенность целей и задач профессиональной подготовки к её осуществлению, неоднородность её содержания в зависимости от того, какая именно отрасль знаний составляла её научную основу и откуда черпались идеи работы с детьми и молодёжью: из медицины, богословия, юриспруденции, педагогики и т.д.

Множественность форм и задач работы с детьми и молодёжью определила три основных направления профессиональной подготовки специалистов для её реализации, а именно, административно-правовое, медицинское и педагогическое. Так, в Гамбургском университете был сделан акцент на первом, и в основу курса подготовки социальных работников для работы с детьми и молодёжью, основанного М. Липманом, была положена именно криминалистика, что отобразилось в углубленном изучении таких предметов, как введение в правоведение, социальное страхование, социальное право, уголовная политика, права детей и молодёжи, правовые основы работы с детьми и молодёжью, уголовная педагогика и перевоспитания, и т.д. В Гейдельбергском и Мюнхенском университетах научной основой такого курса, основанного профессорами Г. Груле и М. Иссерлином, была медицина, в частности психиатрия, и коррекционная педагогика, что подтверждается тем фактом, что особое внимание уделялось усвоению знаний по здравоохранению, социальной и школьной гигиене, психопатологии детского и юношеского возраста, ухода

за детьми с различными пороками развития и т.п. Во Франкфуртском университете курс социально-педагогического образования был разработан профессором Х. Клюмкером на теории и практике благотворительной помощи. Он предусматривал изучение таких предметов, как история и теория благотворительности, демографическая политика и социальные вопросы, забота о новорождённых и детях, молодежная политика и помощь, история и теория благотворительной помощи детям и молодёжи и др. В Геттингенском университете научным основанием курса профессиональной подготовки к социальной работе с детьми и молодёжью, разработанного Г. Нолем, стала собственно педагогика, и основное внимание уделялось изучению таких учебных дисциплин, как общая педагогика, педагогическая психология, вопросы школьной политики, воспитание детей с нарушениями психического развития, психология детского и юношеского возраста, воспитание и перевоспитание в исправительных учреждениях и т.д. [9].

Такое разнообразие подходов к развитию университетского социально-педагогического образования, в свою очередь, сделало возможным охват широкого круга задач работы с детьми с различных научных позиций, ведь и медицина, и педагогика, и юриспруденция способствуют осознанию возможностей улучшения жизни детей и молодёжи и общества в целом. В то же время звучали призывы углубить связи между этими подходами. Так, Х. Клюмкер отмечал, что содержание подготовки специалистов социальной работы должно реализоваться путем комбинирования различных учебных предметов, что способствовало бы комплексному видению будущими социальными работниками задач

их профессиональной деятельности, осознанию разных аспектов социальных проблем. Ученый подчеркивал целесообразность усвоения знаний по социологии, психологии, правоведению и другим смежным наукам как основы качественной подготовки специалистов социальной сферы, способных не только выявлять социальные проблемы и возможности их преодоления, но и изучать предпосылки их возникновения, предупреждать и предотвращать их [6, с. 601].

Эта гетерогенность подходов, утверждал Г. Ноль, способствует осознанию широкого круга задач работы с детьми и с различных профессиональных перспектив. Так, Мюнхенский университет реализует в большей степени научную разработку коррекционно-педагогического аспекта работы с детьми и молодежью и профессиональную подготовку в этой сфере, Кельнский университет, в свою очередь, – аспект социально-политический, Гамбургский университет – криминалистический и т.д. Но эта специализация должна осуществляться на общем для различных направлений основании. В качестве такого основания ученый определяет педагогику, ведь именно эта наука способна реализовать третью задачу – формирование умений и установок эффективного социально-педагогического взаимодействия и общения будущих представителей различных профессий с детьми и молодежью [10, с. 7-8].

Трудности развития университетского социально-педагогического образования, обусловленные главным образом различными подходами к осуществлению социальной работы, подчеркивала и Г. Боймер, считая вопрос социального образования значительно более сложным по сравнению с любой другой профессиональ-

ной подготовкой: «социальная работа является разнообразной и включает в себя множество видов деятельности, поэтому, видимо, нет другой такой профессии и подготовки к ней, которая бы предполагала учитывать разнообразие жизненных явлений и применять знания из столь разных областей науки. Социальное образование непременно должно предусматривать изучение таких наук, как гигиена, психология, педагогика, экономика, социальная политика, все отрасли социального обеспечения, гражданское, уголовное, социальное право и т.д. Основная же сложность, требующая неотложного решения, заключается именно в том, что все эти науки должны рассматриваться комплексно, во взаимосвязи, с учётом определенной социальной проблемы» [2, с. 220].

Подытоживая проведенный анализ, отметим, что с самого начала своего становления университетское социально-педагогическое образование в Германии обосновывалось с разных научных позиций, что было обусловлено междисциплинарным характером социальной педагогики как науки и разнообразием задач социально-педагогической работы с детьми и молодёжью. Потому наблюдаем выделение отдельных аспектов содержания профессиональной подготовки по этому направлению, в частности медицинского, правового или педагогического. Подобная неоднородность содержания профессиональной подготовки специалистов к социальной работе с детьми и молодёжью способствовала осознанию разнообразия явлений общественной жизни в целом и разных аспектов социальной деятельности с детьми и молодёжью.

Вместе с тем следует отметить и усилия ученых (Х. Клюмкер, Г. Ноль, Г. Боймер и др.) в интеграции различных подходов к обоснованию и реализации задач и содержания профессиональной

подготовки социальных специалистов на уровне высшего образования; в частности, в качестве своеобразного объединяющего элемента была выбрана её общая направленность, ведь речь шла, прежде всего, о воспитании будущего специалиста, который комплексно понимает смысл работы с детьми и молодёжью независимо от специфики конкретной профессии, способен осознать трудности и проблемы данной возрастной категории населения и готов помочь в любых жизненных ситуациях. Подобная цель направляла не только к научной подготовке в определенных областях науки, но и к развитию соответствующих личностных, нравственных качеств будущих социально-педагогических работников, формированию умений общения и взаимодействия с окружающими с доброжелательностью, пониманием, уважением.

Список литературы / References

1. Bäumer G. Die historischen und sozialen Voraussetzungen der Sozialpädagogik und die Entwicklung ihrer Theorie // Handbuch der Pädagogik. Band 5. / H. Nohl, L. Pallat (Hrsg.). Berlin, Julius Belz Verlag, 1929, pp. 3-26.
2. Bäumer G. Die sozialpädagogische Erzieherchaft und ihre Ausbildung // Handbuch der Pädagogik. Band 5. / H. Nohl, L. Pallat (Hrsg.). Berlin, Julius Belz Verlag, 1929, pp. 209-226.
3. Feld W. Vorübergehende und dauernde Aufgaben des Jugendschutzes // Sozialistische Monatshefte. 1918. H. 17, pp. 952-957.
4. Feld W. Akademische oder elementare Ausbildung // Sozialistische Monatshefte. 1923. H. 4, pp. 244-246.

5. Jugendgerichtsgesetz vom 16. Februar 1923 // Reichsgesetzblatt. 1923. T. I, pp. 135-141.
6. Klumker Ch. Hochschule und Ausbildung zu sozialen Berufen // Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. 1929. B. 62, pp. 589-601.
7. Natorp P. Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart, Fr. Frommann, 1899. 352 p.
8. Natorp P. Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik. Stuttgart, Fr. Frommann, 1907. 510 p.
9. Nohl H. Die Vorlesungen und Übungen über Jugendwohlfahrt, Fürsorgewesen und Heilpädagogik einschließlich der Grenzgebiete an den Universitäten // Zeitschrift für Kinderforschung. 1924. H. 1, pp. 36-42.
10. Nohl H. Die Ausbildung der Sozialpädagogen durch die Universität // Zeitschrift für Kinderforschung. 1924. H. 1, pp. 5-15.
11. Nohl H. Die Sozialpädagogik in der Wohlfahrtspflege // Zentralblatt für Jugendrecht und Jugendwohlfahrt. 1926. Nr. XVIII, pp. 85-89.
12. Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt vom 9. Juli 1922 // Reichsgesetzblatt. 1922. T. I, pp. 633-647.
13. Salomon A. Die Ausbildung zum sozialen Beruf. Berlin, Carl Heymanns Verlag, 1927. 314 p.

ДАнные ОБ АВТОРЕ

Грынык Игорь Миронович, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и коррекционного образования

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

ул. И. Франко, 24, г. Дрогобыч, Львовская обл., 82100, Украина

E-mail: hrynykihor@yahoo.com

DATA ABOUT THE AUTHOR

Hrynyk Ihor Mironovich, senior lecturer of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education

Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University

24, Ivan Franko street, Drohobych, Lviv Region, 82100, Ukraine

E-mail: hrynykihor@yahoo.com

Рецензент:

Кеминь В. П., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета романо-германской филологии, Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко

УДК 378.124

СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ВУЗА

Мелёхина Е.А.

Цель исследования: *определить компоненты профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка, отличающиеся от деятельности преподавателей других дисциплин.*

Методология проведения исследования: *при написании статьи применялся аналитико-описательный метод и метод сравнительного анализа.*

Выводы/результаты: *В статье анализируются современные требования к профессиональной деятельности преподавателей вузов, описываются компетенции, необходимые для достижения высокого уровня профессионализма. Сравнение стандартов преподавателей иностранных языков в Евросоюзе, США, Китае и Египте позволило выделить основные компоненты профессионализма преподавателя иностранного языка, не зависимо от страны, в которой он работает.*

Ключевые слова: *профессионализм, преподаватель вуза, преподаватель иностранного языка, компетенции, стандарты, составляющие профессионализма.*

PRINCIPAL COMPONENTS OF A UNIVERSITY FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONALISM

Melekhina E.A.

Research objective: *to define components of a university foreign language teacher's professional activity which differentiates it from that of teachers of other subjects.*

Methodology of carrying out research: *analytical and descriptive method along with comparative analyses were used to research into the problem under consideration.*

Conclusions/ results: *New requirements to professional activity of a university teacher are analyzed and competences necessary to achieve high standard of professionalism are described. Comparative analyses of foreign language teachers' standards established in Egypt, China, the USA and the European Union made it possible to define the principal components of a foreign language teacher professionalism regardless of the country he or she works in.*

Keywords: *professionalism, university teacher, foreign language teacher, competences, standards, principal components.*

Всем из нас приходилось сталкиваться с ситуациями, когда, понимая, что профессионализм как совокупность специальных квалификационных и личностных характеристик, принятых в определенной сфере деятельности, не может быть определен неспециалистами, люди говорят «он поступил профессиональ-

но», «она – настоящий профессионал». Каким образом человек, общаясь с представителями разных профессий, отличает профессионала от непрофессионала? Очевидно, что деятельность человека, которого мы называем «профессионал» соответствует нашим ожиданиям относительно результата этой деятельности или определенного типа поведения. В данной статье мы рассмотрим, наличие каких составляющих профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка вуза позволяет сделать вывод о том, что он профессионал.

Для начала обратимся к требованиям, которым должен соответствовать современный преподаватель вуза вне зависимости от преподаваемой дисциплины.

Шадриков В.Д. выделяет следующие профессионально значимые базовые компетенции педагога:

- личностные качества, выраженные в позитивной направленности не педагогическую деятельность, общей культуре, эмоциональной устойчивости и уверенности в себе, интересе к обучающимся и вере в их силы и возможности;
- постановка целей и задач педагогической деятельности, реализуемая в умении перевести тему урока в педагогическую задачу, а также в постановке педагогических целей и задач в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся;
- мотивация учебной деятельности, заключающаяся в умении обеспечить успех в учебной деятельности и её оценивании с превращением учебной задачи в лично значимую;

- информационная компетентность, проявляемая в знании предмета и методах его преподавания с учетом субъективных условий деятельности (знание учеников и учебных коллективов);
- разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений, демонстрируемая в умение разработать образовательную программу, выбрать учебные материалы и принять верное решение в различных педагогических ситуациях;
- компетенции в организации учебной деятельности, направленные на установление субъект-субъектных отношений, обеспечение понимания и решения педагогической через понимание и выбор способов деятельности, включая умственную, организацию поиска и передачи информации, применение современных средств и систем организации учебно-воспитательного процесса [7; с. 8].

Зеер Ф.Э. и Шахматова О.Н. выделяют ещё одну важную поливалентную профессионально-технологическую компетентность, включающую социально-экономические и правовые знания, общепрофессиональные знания и умения в области измерения, диагностики, информатики, гигиены и охраны труда [3; с. 114].

В компетентностной модели современного преподавателя вуза, описанной Змеёвым С.И., представлены следующие необходимые умения:

- 1) анализировать потребности и уровень подготовки обучающихся;

- 2) определять индивидуальные стили обучения;
- 3) формулировать и обсуждать с обучающимися цели и содержание обучения;
- 4) структурировать содержание и выбирать формы и методы обучения;
- 5) участвовать в разработке учебных планов и рабочих программ;
- 6) создавать адекватные психологические условия обучения;
- 7) обеспечивать учебный процесс необходимыми учебными материалами и средствами обучения;
- 8) осуществлять разноплановую диагностику обучающихся, включая психо-физиологическую, социально-психологическую и когнитивную;
- 9) создавать учебные ситуации и организовывать совместную деятельность обучающихся;
- 10) используя различные критерии, формы и методы, оценивать достижения обучающихся;
- 11) учитывать мотивационные и ценностные ориентации личности обучающихся в процессе обучения;
- 12) вносить коррективы в процесс обучения [4; с. 72].

Вышеперечисленные умения согласуются с тремя составляющими, которые определяют профессионализм педагога, по мнению авторов учебного пособия «Акмеология»:

- эффективность педагогической деятельности, выражающаяся в достижении высоких показателей в обучении, воспитании, самообразовании, и др.;

- эффективность педагогического общения, ориентированного на сотрудничество с обучающимися, коллегами, администрацией;
- зрелость личности педагога, основывающаяся на сформированности профессионально важных качеств, педагогических способностях, целеполагании и педагогической рефлексии [1; с. 445-446].

Описывая критерии профессионализма в контексте карьерных достижений, Каплунович Т.А. и её коллеги выделяют способность успешного решения профессиональных проблем в соответствии с личностными качествами, уровнем мастерства и саморефлексии. Причем не менее значимой оказывается социальная рефлексия, характеризующая уровень профессионального самосознания, способность к анализу социальной значимости собственной профессиональной деятельности [5; с. 11].

Говоря о личностных качествах педагогов, достигших высокого уровня мастерства, Скакун В.А. обращает внимание на значимость педагогического такта: «...не обладая педагогическим, да и просто человеческим тактом, внутренней культурой, выдержанностью, вежливостью, способностью прощать мелочи – нечего идти в педагоги». Педагог-профессионал не может быть грубым, злопамятным, унижающим обучающегося, так это не совместимо с педагогической деятельностью [6; с. 11].

Несомненно, специалист не сразу становится профессионалом. Требуются годы для приобретения опыта и знаний, формирования необходимых компетенций, становления личности.

В психолого-педагогической литературе выделяют различные уровни, этапы или фазы становления профессионала, самый первый из которых характеризуется стремлением следовать предписаниям и действовать по образцу, а наивысший – высокой степенью автономности, креативностью, высокими результатами. Так, например, Елканов С.Б. выделяет три уровня становления педагога-профессионала:

- 1) уровень несформировавшейся потребности в самовоспитании, когда на профессиональное становление оказывают влияние внешние условия и объективные требования;
- 2) уровень более конкретного целеполагания в саморазвитии, касающегося в основном частных умений и качеств;
- 3) уровень самостоятельного анализа, постановки и реализации целей собственного профессионального развития [2; с. 73].

Если сравнить деятельность преподавателя профессионала с деятельностью начинающего преподавателя, то можно найти ряд отличий на уровне планирования и проведения занятия, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика деятельности преподавателя-профессионала и начинающего преподавателя

Преподаватель-профессионал	Начинающий преподаватель
<i>во время подготовки к занятию</i>	
Самостоятельность в принятии решений	Следование правилам и инструкциям

Продолжение таблицы 1

Умение предвосхитить проблемные ситуации и готовность проявить гибкость в их разрешении	Неспособность предвидеть проблемные ситуации, нежелание идти навстречу в их преодолении, боязнь показаться беспринципным
Эффективное планирование занятий; краткость в формулировании планов; предварительное глубокое осмысление занятия; способность к долгосрочному планированию	Планирование занятия детальное и требует много времени; долгосрочное планирование вызывает затруднения.
Развитое мышление; способность интегрировать знания из разных специализированных областей для решения профессиональных задач	Мысли, в основном, сосредоточены на предстоящем занятии и последовательности собственной деятельности без учета деятельности обучающихся
Развитая перспективная рефлексия на собственную деятельность по отношению к обучающимся	Рефлексия направлена, в основном, на собственную деятельность
<i>во время занятия</i>	
Легко определяют возникающие затруднения у обучающихся и понимают последствия, к которым их игнорирование может привести; предпринимают меры к скорейшему устранению затруднений	Неспособны распознать возникающие затруднения у обучающихся, тем более увидеть последствия, к которым они могут привести
Способны легко перестроить ход занятия в соответствии с потребностями обучающихся	Не способны отвлечься от запланированного хода урока; не учитывают потребности обучающихся
Способны к импровизации (богатый запас примеров, объяснений, иллюстраций), легко справляются с ответами на вопросы обучающихся	Испытывают затруднения в ответах на вопросы обучающихся; предпочитают концентрироваться на выполнении задания

Окончание таблицы 1

Учитывают психологические особенности обучающихся при выполнении задания	Не учитывают психологические особенности обучающихся при выполнении задания
Обращают внимание на всех обучающихся, независимо от их успехов	Обращают внимание, в основном, на хорошо успевающих обучающихся
Способны критически оценивать собственную деятельность	Не способны критически оценивать собственную деятельность
Оценивают деятельность обучающихся объективно с учетом реальных усилий, направленных на их достижения; тактично указывают на допущенные ошибки	Деятельность учащихся оценивается без глубокого анализа; оценки выставляются под воздействием эмоций, «любимчикам», как правило, выше
<i>после занятия</i>	
Рефлексия на собственную деятельность и деятельность обучающихся	Рефлексия, в основном, на собственную деятельность
Анализ занятия в контексте достижения основных целей курса	Анализ занятия относительно выполнения конкретных задач этого занятия
Формулирование цели следующего занятия с учетом достигнутого на прошедшем	Обращение к рабочей программе или календарному по с целью подготовки к следующему заданию

Конечно, в данной таблице представлены полярные характеристики деятельности преподавателя-профессионала и начинающего преподавателя. В действительности начинающие педагоги могут обладать высоко развитой рефлексией и быть восприимчивы к реальным потребностям обучающихся, тогда как характеристики, свойственные начинающим педагогам, могут демонстрироваться педагогами, имеющими большой стаж работы. В данной работе мы не будем подробно рассматривать причины такого от-

ношения к профессиональной деятельности, скажем только, оно может объясняться низкой мотивацией, профессиональной стагнацией или даже деструкцией.

Всё выше сказанное относилось к преподавателям любых дисциплин. Что касается профессионализма преподавателя иностранного языка, то в России данный вопрос особое значение приобрел в последние два десятилетия в связи с ростом интеграционных процессов в сфере образования, бизнеса и развитием туризма, когда общество осознало необходимость владения одним, а лучше двумя иностранными языками. Проблемой каким должен быть преподаватель иностранного языка, чтобы на высоком уровне выполнять свои профессиональные обязанности начали заниматься двумя десятилетиями раньше в Европе и Америке. Какие ожидания вкладывают люди в понятие «профессионал», говоря о преподавателе иностранного языка?

В исследовании, проводимом Б. Розеншайн и Н. Фёрст в 70-х годах прошлого века, описаны 9 ключевых, по мнению авторов, факторов, способствующих эффективному обучению иностранному языку:

- ясность изложения материала;
- энтузиазм преподавателя;
- разнообразие видов деятельности во время занятия;
- направленность занятия на достижение цели;
- прозрачность системы оценивания;
- поощрение инициативы обучающихся;
- отсутствие критики;
- обязательные организационные комментарии в начале и конце занятия;

- координирующее участие в ответах обучающихся [10; с. 83].

В последующие годы в ряде стран на государственном уровне инициировались проекты по разработке критериев для стандартизации деятельности преподавателей иностранного языка, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Стандарты преподавателей иностранных языков			
Египет	Китай	США требования TESOL	Евросоюз
<ul style="list-style-type: none"> - понимание назначения и приверженность своей деятельности - высокий уровень владения преподаваемым языком - знание основ профессиональной деятельности - планирование и управление обучением - количественное и качественное оценивание - участие в жизни образовательного сообщества и учреждения, в котором работает - профессионализм 	<ul style="list-style-type: none"> - знание обучаемых - учет отношения к учебе - планирование и осуществление педагогической деятельности, а также рефлексия на выполненную деятельность - разработка собственных методик обучения иностранному языку с использованием критического мышления - изучение культуры и использование полученных знаний в преподавании - оценивание преподавания и обучения - общение за пределами классной комнаты - расширение профессиональных горизонтов 	<ul style="list-style-type: none"> - язык - культура - профессионализм - умение обучать - умение оценивать 	<ul style="list-style-type: none"> - владение тремя языками Евросоюза (родным и двумя иностранными) - эксперт в области национальной культуры, культуры стран преподаваемых языков и всего Евросоюза - эксперт в сфере обучения и учения - толерантность ко всем учащимся - готовность к мобильности на рынке труда

На основании представленных критериев можно понять, что культура оказывает огромное влияние на приоритеты в компетенциях педагогов. Так для восточной и ближневосточной культур первостепенными становятся педагогические умения, тогда как для западной культуры знание преподаваемого языка. На наш взгляд критерии TESOL имплицитно отражают все перечисленные в других колонках таблицы: знание языка на уровне не ниже С1 по Европейской шкале языковых компетенций; знание культуры собственной страны и стран изучаемого языка во всём её многообразии предполагает толерантное отношение к её представителям; профессионализм предполагает совокупность знаний, умений, ценностных ориентаций и мотивации к деятельности; умение обучать, реализующееся через планирование, организацию и контроль за процессом обучения и учения; умение оценивать как владение разноплановым диагностическим инструментарием для фиксирования результатов собственной деятельности и деятельности обучающихся, а также для её коррекции, в случае необходимости, и постановки новых целей.

Ещё одной особенностью в деятельности преподавателя иностранного языка в вузе является профессиональная ориентация преподаваемого иностранного языка, так называемого LSP – Language for Specific Purposes. Преподавая язык без какой-либо определенной профессиональной цели, преподаватель не ставит перед собой конкретных коммуникативных задач. Но, сталкиваясь с проблемой преподавания языка для специальных целей, он вынужден соприкасаться с задачами научного общения в данной сфере профессиональной деятельности. Одним из основоположников теории LSP английский филолог Г.Е. Перрен указывал

на то, что суть данного направления в преподавании языков заключается не в создании новых приемов и методов обучения, а в ориентации на обучаемого. Для того, чтобы понять, чему и как нужно учить, необходимо обратить внимание, прежде всего, на самого обучающегося, так как содержание курса определяется теми целями, которые он перед собой ставит [9; с. 7].

Курсы профессионально ориентированного иностранного языка в вузе отличаются как длительностью, так и интенсивностью. На большинстве технических специальностей курсы длятся от одного года до полутора, с недельной расценовкой от 2 до 4 часов в неделю. На гуманитарных и экономических факультетах, как правило, часов и лет на изучение иностранного языка отводится больше. Поэтому деятельность преподавателя иностранного языка, работающего с экономистами или регионоведами, будет отличаться от деятельности преподавателей других разновидностей этого языка. Прежде всего, это работа с сильно мотивированными учащимися с высоким уровнем развития интеллекта. Во-вторых, она включает не просто обучение иностранному языку, так как цели обучения очень специфичны и требуют жесткого контроля выполнения плана курса и тщательного отбора материалов и видов деятельности. В-третьих, преподавание студентам таких специальностей требует высокого уровня педагогических умений и предметных знаний в комплексе. Если одно присутствует, а другое отсутствует, то нет надежды на положительный результат.

Самыми необходимыми, по мнению Р. Харрисона, умениями для преподавателей иностранного языка для профессиональных целей являются следующие:

- умение проводить анализ потребностей обучающихся;
- правильно ставить цели обучения;
- разрабатывать программу курса, в соответствии с целями обучения и потребностями обучающихся;
- адаптировать имеющиеся или создавать собственные учебные материалы;
- оценивать выполнение плана курса;
- осуществлять измерение фактического результата и его соотнесенность с целями обучения [8; с. 4].

Понимая, что каждый преподаватель иностранного языка – это личность со сложившимся внутренним миром, темпераментом, жизненным опытом, стратегиями обучения и учения, М. Вильямс и Р.Л. Бёрден выделяют то общее, что понимают и разделяют настоящие профессионалы, а именно, что изучение иностранного языка:

- комплексный процесс;
- производит изменение в структуре личности;
- предполагает создание новых личностно-значимых смыслов;
- может реализовываться различными формами;
- всегда зависит от контекста, в котором разворачивается;
- осуществляется в результате социального взаимодействия;
- требует поддерживающей функции со стороны преподавателя;
- процесс как эмоциональный так и когнитивный;

- находится в непосредственной зависимости от того, как люди понимают себя;
- происходит в течение всей жизни [11; с. 61-61].

Суммируя вышесказанное, можно заключить, что деятельность преподавателя иностранного языка, которого можно назвать профессионалом, включает в себя практически все компоненты деятельности преподавателей других дисциплин, плюс ряд специфических составляющих, присущих только ему.

1. Прежде всего, необходимо отметить хорошее владение преподаваемым языком. Именно владение, а не просто знание. Обучающийся должен видеть, что преподаватель, обучающий устной и письменной речи, уверенно общается на иностранном языке; преподаватель, обучающий переводу сам умеет переводить как устно, так и письменно. Потому что сложно будет сформировать у обучающихся уверенность в использовании иностранного языка, если преподаватель сам не уверен в своих знаниях.

2. Поскольку обучение иностранному языку есть процесс обучения общению, то принципиально важным является признание обучающегося субъектом обучения, а, следовательно, необходимо учитывать его интересы и потребности. Если обучающийся не испытывает потребности выразить себя в общении, то процесс обучения приобретет, вероятнее всего, характер механического выполнения требований преподавателя по принципу «сдать и забыть».

3. Преподаватель иностранного языка формирует отношение к культуре стран преподаваемого языка. Поэтому очень важными для него являются такие личностные характеристики, как эруди-

ция, открытость, коммуникабельность, толерантность, эмпатия, артистизм, который помогает при общении оставаться интересным собеседником даже в ситуациях, когда не хочется общаться.

4. Преподавание иностранного языка будущей специальности (Language for Specific Purposes) предполагает понимание основ специализации обучающихся и знание терминологии.

Список литературы

1. Акмеология: Учебник / Под общ.ред. д-ра психол.наук, профессора, академика РАО А.А. Деркача. Москва : из-дво РАГС, 2002. 650 с.
2. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1986. 143 с.
3. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: науч.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. Екатеринбург: Издательство УГППУ, 1999. 245 с.
4. Змеёв С.И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI века // Педагогика. № 5. 2012.
5. Каплунович Т.А. Проектирование этапов повышения квалификации педагога в контексте карьерного развития / Т.А. Каплунович, М.В. Александрова, С.А. Тращенко. // Человек и образование. № 4 (33). 2012.
6. Скакун В.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие. М.: ФОРУМ6 ИНФРА-М, 2008. 208 с.
7. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Сибирский учитель. №6 (54), ноябрь-декабрь, 2007. С. 5-15.

8. Harrison, R. The Training of ESP Teachers in Russia // ESP Russia. N 2. 1996, pp. 3-7.
9. Perren G. E. Introductory: the past live years // Centre for Information on Language Teaching and Research / CILT Reports & Paper, 11. Teaching languages for adults for special purposes. November, 1974, pp. 1-13.
10. Rosenshine, B. The use of direct observstion to study teaching. In R.Travers (Ed.) Second Handbook on Research on Teaching / B. Rosenshine, N.Furst. Chicago, USA. 1973. 122 p.
11. Williams, M. Psychology for Language Teachers: a social const-
ructivist approach / M. Williams, R.L. Burden. Cambridge: CUP.
UK. 2007. 240 p.

References

1. *Akmeologiya* [Acmeology] / Edited by Dr.of Sci. (Psychology), professor, member of Russian Academy of Education A.A. Derkach Moscow: publishing house RAGS. 2002. 650 p.
2. Elkanov S.B. *Professional'noe samovospitanie uchitelya* [Professional Self-education of a Teacher]: Teacher's Book. Moscow: publishing house 'Prosveshchenie'M., 1986. 143 p.
3. Zeer E.F., Shakhmatova O.N. *Lichnostno orientirovannye tekhnologii professional'nogo razvitiya spetsialista* [Learner-centered Technologies of Professional Development of a Specialist]. Ekaterinburg: USPPU publishers. 1999. 245 p.
4. Zmeev S.I. Kompetentsii i kompetentnosti prepodavatelya vyshey shkoly XXI veka [Competences of a University Teachers of XXI Century]. *Pedagogika* [Pedagogy], no. 5 (2012).

5. Kaplunovich T.A., Aleksandrova M.V., Trashchenkova S.A. Proektirovanie etapov povysheniya kvalifikatsii pedagoga v kontekste kar'ernogo razvitiya [Designing of Stages of Teachers' Professional Development in the Context of a Career Growth]. *Chelovek i obrazovanie*, no. 4 (2012).
6. Skakun V.A. *Osnovy pedagogicheskogo masterstva* [Fundamentals of Professionalism]. Moscow: FORUM6INFRA-M, 2008. 208 p.
7. Shadrikov V.D. Bazovye kompetentsii pedagogicheskoy deyatel'nosti [Basic Competences of Pedagogical Activity]. *Sibirskiy uchitel* [Siberian Teacher], no. 6 (November-December, 2007): 5-15.
8. Harrison, R. The Training of ESP Teachers in Russia. *ESP Russia*, no. 2 (1996): 3-7.
9. Perren G.E. Introductory: the past live years. *Centre for Information on Language Teaching and Research / CILT Reports & Paper*, 11. Teaching languages for adults for special purposes. November, 1974, pp. 1-13.
10. Rosenshine, B. The use of direct observstion to study teaching. In R.Travers (Ed.) *Second Handbook on Research on Teaching/ B. Rosenshine, N.Furst.*- Chicago, USA. 1973. 122 p.
11. Williams, M. *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach/ M. Williams, R.L. Burden.* Cambridge: CUP. UK. 2007. 240 p.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Мелёхина Елена Анатольевна, канд.пед.наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, факультет гуманитар-

ного образования *Новосибирский государственный технический университет*

проспект К. Маркса, 20, г. Новосибирск, 630073, Россия
elenam@fgo.nstu.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Melekhina Elena Anatolievna, Cand. of Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Foreign Languages Department, Faculty of the Humanities

Novosibirsk State Technical University
20, K. Marksa, Novosibirsk, 630073, Russia
elenam@fgo.nstu.ru

Рецензент:

Бовтенко М.А., д-р пед. наук, доцент

УДК 378.147:34

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К АНАЛИЗУ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ
КУЛЬТУРЫ КУРСАНТА ВОЕННОГО ИНСТИТУТА
ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ**

Боровицкий А.М.

Основной целью данной статьи является рассмотрение в научной литературе методологических подходов к процессу развития коммуникативной культуры. Методологической основой работы выступали работы педагогов и психологов проводивших в этом направлении свои исследования. Основными методами в ходе проведения нашей работы явились: анализ, синтез, сравнение, аналогия, метод дедукции, метод индукции, обобщение и др. Результатами исследования являются теоретико-методологические положения, которые можно использовать в методологии науки и образовательной практике.

Ключевые слова: *культура, профессионально-коммуникативная культура, общение, взаимодействие, внутренние войска.*

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF A CADET OF THE MILITARY INSTITUTE OF THE RUSSIAN INTERIOR MINISTRY TROOPS

Borovitsky A.M.

The main idea of this article is to review the scientific literature methodological approaches to development of the communicative culture. Methodological basis of the work performed works of teachers and psychologists conducted in this direction their studies. The main methods in the course of our work are as follows: analysis, synthesis, comparison, analogy, deductive method, the method of induction, generalization and other Results of research are theoretical and methodological provisions that can be used in the methodology of science and educational practice.

Keywords: *culture, professional communicative culture, communication, interaction, the internal troops.*

В условиях современного военного образования, ориентированного на повышение качественных характеристик внутренних войск МВД России все более серьезное внимание уделяется формированию личности офицера внутренних войск, организации образовательного процесса в военных институтах внутренних войск МВД России.

В данных условиях одним из важных критериев успешной профессиональной деятельности офицеров выступает коммуни-

кативная культура, культура общения, формируемая у курсантов в образовательном процессе военного института внутренних войск МВД России.

Наиболее общее компетентное понимание развития коммуникативной культуры курсантов возможно сформировать на основании исследований Российских педагогов, психологов, философов, изучавших составные части культуры личности.

В настоящее время в науке разрабатываются и эффективно реализуются теоретико-методологические подходы, определяющие и фиксирующие проблематику, основные направления и общую методику научных изысканий в различных областях знаний, в том числе и в педагогике. [4]

Основными методологическими подходами развития коммуникативной культуры курсанта военного института внутренних войск МВД России мы считаем выступают культурологический, деятельностный, аксиологический и коммуникативный подходы.

Общие вопросы реализации культурологического подхода в образовательном процессе, его системообразующая роль обсуждаются в работах В.И. Андреева, Ю.А. Бельчикова, Е.В. Бондаревской, А.А. Кирсанова, Н.Б. Крылова, В.А. Сластенина, Н.Е. Щурковой и др.

Культурологический подход устанавливает взгляд на образование через призму культуры, определяются требования нахождения в центре образовательного процесса личности, обеспечение полноценного процесса ее разностороннего интеллектуального, нравственного, эстетического развития на основе освоения ценностей культуры и нравственности. Культурологический подход сводится к постижению культуры поведения, общения и профес-

сионального взаимодействия с другими субъектами в ходе образовательного процесса.

В своих работах Н.Б. Крылова дает определение в котором под культурологическим подходом воспринимается концентрация методологических приемов, обеспечивающих анализ любой из систем социальной и психологической жизни через призму системообразующих культурологических понятий [7].

По мнению И.Я. Лернера, первоначальное положение культурологического подхода состоит в понимании важности преемственности поколений в сохранении, развитии и приумножении социальной культуры. [9]

Культурологический подход, излагаемый в рамках коммуникативной функции, отражает многогранные модели человеческого общения, основывает задатки коммуникативной компетенции. Значимое положение в этой связи завоевывает культурологическая подготовленность офицера-наставника (командир подразделения, ведущий преподаватель), который используя свои знания и накопленный годами опыт общения и взаимодействия способен передать и научить курсанта дальнейшему адекватному общению.

Таким образом использование культурологического подхода к анализу развития коммуникативной культуры курсантов внутренних войск МВД России позволит понять пути достижения нравственного, духовного и этического наполнения процесса взаимодействия курсантов с партнерами по общению, выработать нужную стилистику взаимосвязей.

Исследуя проблему затронутую в нашем исследовании и рассматривая термин «коммуникативная культура» отметим, что

в нем находит отражение так называемая деятельностная трактовка явлений культуры, сложившаяся в XX веке. Приверженцы ее дают определение культуры как интеграцию форм, способов, средств и последствий человеческой деятельности. В педагогике и психологии основным теоретико-методологическим подходом изучения культуры используется деятельностный подход.

Основной идеей деятельностного подхода является рассмотрение становление личности человека с точки зрения формирования его как полноценного субъекта деятельности, а не сомой деятельности субъекта как таковой. Иными словами субъект сам выбирает и моделирует свою деятельность, определяет её виды которые отвечают его потребностям в саморазвитии и самореализации. То есть, в качестве главной цели рассматривается субъект, способный трансформировать свою повседневную деятельность в предмет практической направленности, проводить самооценку и самокоррекцию своей деятельности и контролировать ее.

Для реализации деятельностного подхода к пониманию культуры многие авторы используют различные варианты незначительно отличающиеся в уточнениях деятельности. Такие как В.Е. Давыдович, З.И. Файнбург рассматривают способы человеческой деятельности в содержании культуры как основополагающий «технологический контекст»; В. Степин усматривает совокупность надбиологических программ главенствующий в человеческой жизнедеятельности; Н.С. Злобин, Г. Выжленцов – духовные ценности, П.С. Гуревич определил творческую деятельность, направленную на «поиск сакрального смысла бытия» и т.д.

Наиболее важной характеристикой личности выражается типичное отношение к другому человеку, сообществу людей, а так

же к самому себе. Как отмечал Л.С. Рубинштейн «Первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому человеку, людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину». Проявляя различные вариации выстраивания отношений к «другим», вне зависимости от их социального статуса или периодичности взаимоотношений, личность утверждает для себя правила поведения и отношения к «другим». «Другой» присутствует в личности как «значимый для я», «другой как я», «я как другой», «мое другое я», «другой, недоступный для я», «другой, для кого я недоступен». Чем плотнее взаимодействие и периодичность общения, тем сильнее проявляются в личности формы проявления «другого», происходит частичное слияние личности с «другим». Подобное происходит в процессе межличностного общения, которое предполагает прямое взаимодействие между людьми в группах, в военном институте внутренних войск таковыми являются воинские коллективы. Осуществляя профессиональную деятельность, курсанты общаются между собой в рамках занимаемых должностей и выполняемых ими обязанностей, ведут себя в соответствии с прописанными правилами регламентированными общевойсковыми уставами и сложившимися в институте воинскими традициями. Свой отпечаток на выстраивание взаимоотношений между субъектами коммуникации накладывает также иерархия или субординация, определяемая социальным статусом оппонента его квалификацией, возрастными рамками и другими характеристиками. Наиболее сложное выстраивание взаимоотношений для курсанта происходит на первоначальном этапе становления (в первый год обучения).

Одним из методологических подходов раскрываемых в нашей статье является коммуникативный подход он способствует установить необходимые условия и способы эффективности коммуникации при взаимном обмене информацией для гармоничного формирования личности курсанта внутренних войск и развития у него коммуникативной культуры. «Благодаря эффективной коммуникации субъекты взаимодействия способны правильно воспринимать поступающую к ним информацию и принимать совместные целесообразные решения. Они способны иметь одинаковые по направленности установки, пользоваться одинаковыми стереотипами в качестве материала мышления» [12].

Так, основываясь на теории информации и теории связи, коммуникативный подход, рассматривая задачу общения, направлен на изучение эффективного приема информации, характеристик коммуникатора реципиента, условий, средств общения (Д. Бродбент, Дж. Миллер, Ч. Остуд). Данный подход позволяет наглядно представить схему взаимодействия между отправителем информации и ее получателем с учетом всего многообразия входящих в нее звеньев, тем не менее, не позволяет судить о характере двусторонней активности объектов, определить психологический механизм связи между ними, что может быть проанализировано с позиций деятельностного подхода.

Вопрос о том, можно ли рассматривать общение как деятельность или общение является принципиально иным феноменом, дискутируется в психологической литературе с конца 60-х годов XX-го века. В ходе его осмысления выявились такие точки зрения как: общение – часть деятельности или один из ее видов (А.А. Леонтьев), общение является абсолютно отличным от деятельности,

в связи с тем, что объединяет не субъект с объектом, а субъект с субъектом (Б.Ф. Ломов, Л.П. Буева).

В исследованиях А.А. Леонтьева прослеживается мысль о том, что любая позитивная деятельность в своем отличительном условии способствует положительному общению людей друг с другом. Другими словами, можно сказать, что общение – является не только необходимым, но и значимым социально-психологическим аспектом всякой деятельности. [8] Собственно проявления человеческой сущности проявляется только в процессе общения. Подобного рода условия указывал Л. Фейербах когда устанавливал структуру человеческих отношений сведенных к отношениям «Я» и «Ты».

По утверждению Б.Ф. Ломова общение проявляется как независимая и индивидуальная форма активности личности. Следствием этого становится не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения человека с другим человеком или сообществом людей. [10]

Аналогичным образом Л.П. Буева интерпретирует общение как определенно другое, чем деятельность. Она отмечает, что общение трактуется как процесс взаимодействия общественных субъектов, характеризующийся обменом деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; как одно из важнейших принципиальных условий в развитии личности и общества. [3]

В психологической и социологической литературе общение и коммуникация анализируются как соприкасающиеся, но совместимые определения. Красных В.В. дал определение коммуникации – это процесс взаимодействия двух и более языковых лично-

стей с целью передачи, получения, обмена информацией, то есть воздействия на собеседника, необходимого для осуществления совместной деятельности». [14]

Таким образом, очевидно, то, что коммуникация – это сложное явление, как по своим функциям, так и по средствам воздействия на других людей. Она играет не маловажную роль в формировании прочных связей между командирами и подчинёнными, способствуя установлению в воинском коллективе атмосферы взаимопонимания, сотрудничества и взаимопомощи. Через коммуникацию в военном институте внутренних войск МВД России осуществляется развитие коммуникативной культуры курсанта, формирование и становление его как личности и полноценного законопослушного члена общества.

В общей системе культуры человека неотъемлемую составляющую играет система ценностей созданных человечеством в материальной и духовной сферах. И высшей ценностью в обществе и самоцелью его развития является человек. В процессе жизни человек познает окружающий мир и формирует свое отношение к нему, к природе, обществу, а так же самому себе используя аксиологический или ценностный подход.

А.С. Кармин отметил, что в основе аксиологического подхода лежит представление о том, что культура является олицетворение «истинной человечности», «подлинно человеческого бытия». К ней возможно отнести лишь только то, что выражает достоинства человека способствующие его развитию и совершенствованию и в связи с этим верно утверждение, что не всякий результат творения человеческого разума может называться достоянием культуры. Под культурой надлежит понимать совокупность луч-

ших произведений человеческого духа, высших духовных ценностей, созданных человечеством. [6]

В.А. Сластенин в своей работе охарактеризовал ценностные ориентации человека как «система устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества». [11]

В современном обществе воспринимается любая деформация ценностной системы, проектирующей отношение человека к самому себе и окружающему миру, как переоценка приоритетов, изменения в сфере межличностных отношений и профессиональных обязанностей личности распространяющихся на все виды деятельности человека. В ценностном пространстве личности нарушаются иерархические связи между отдельными ориентациями, в результате чего возникает ценностный конфликт, который проявляется в диссонансе поведения и социальной апатии. [1]

В соответствии с проведением нашего исследования отметим, что аксиологический подход способствует определить совокупность приоритетных ценностей в воспитании и саморазвитии курсанта внутренних войск, получение им профессионального образования, и в качестве таковых ценности в формировании будущего офицера может выступить коммуникативная культура.

Учитывая профессиональную деятельность человека И.Ф. Исаев предложил классификацию ценностей, которую по нашему мнению целесообразно применить к разрешению проблем поднятых в нашем исследовании:

- ценности-цели раскрывают смысл и значение образовательного процесса в военном институте внутренних во-

- иск МВД России, как средства развития коммуникативной культуры курсантов;
- ценности-средства раскрывают значение средств и способов осуществления коммуникативной деятельности курсантов;
 - ценности-отношения раскрывают значение и смысл отношений курсантов к самому себе, к другим участникам в рамках образовательного процесса в стенах военного института;
 - ценности-знания раскрывают значение теоретических и практических знаний способствующих развитию коммуникативных способностей;
 - ценности-качества раскрывают значение и смысл качеств сформированной личности курсанта, проявляющихся в его способностях к планированию своей учебной и повседневной деятельности, способность к творчеству, способность соотносить свои действия с действиями сослуживцев, а также командиров и начальников, способность к деятельности в составе взвода с позиции сотрудничества, способность проявлять волевые усилия и т.д. [5]

Таким образом, в рамках нашей статьи определяем, что ценностные ориентации курсантов – это формулируемые личностью курсанта предпочтения основанные на общепризнанных ценностях, сложившихся в стенах военного института традициях и коммуникативных потребностях, которые «обеспечивают целостность и устойчивость личности, являются регулятором программ деятельности, влияют на структуры сознания, организуют цен-

ностную, мотивационную, эмоциональную сферы, влияют на формирование личностных качеств» [13].

Культура способна задать каждому человеку систему ценностных представлений. И одна из важнейших целей профессионального образования как феномена культуры – это формирование у выпускников военного института внутренних войска МВД России знаний о базовых принятых в обществе ценностях, помощь в осознании ими сущности ценностного отношения к процессу познания; определение важного и полезного в профессиональном и коммуникативном взаимодействии и деятельности в целом.

Исходя из анализа методологических подходов зрения представленных в научной литературе по теории развития коммуникативной культуры личности, предъявляемых современных требований к офицерскому составу формируемому в курсантских подразделениях военного института внутренних войск МВД России и объективной реальности подготовленности курсантов к общению и профессиональной передачи информации, передового опыта подчиненным призывает к дальнейшему осмыслению и вычленению сути и определение критериев сформированности коммуникативной культуры курсантов военного института. Возможно, сделать вывод, что коммуникативная культура курсантов внутренних войск МВД России требует глубоких методологических разработок и практического применения новых инновационных методик формирования коммуникативных способностей курсантов. Для всестороннего понимания и внедрения результатов в образовательный процесс, на основе теоретических и эмпирических исследований в этой области, нам необходимо предложить свой вариант определения «коммуникативной культуры

курсантов внутренних войск МВД России», которое в полной мере, будет отражать сущностные признаки этого сложного и многогранного явления.

Список литературы

1. Асташева Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей. М. Изд-во НПО «МОДЕК», 2000, 272 с.
2. Библер В.С. Философско-психологические предположения Школы диалога культур. М., 1998.
3. Буюева Л.П. Человек: деятельность и общение. М., 1978.
4. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогического исследования // Советская педагогика. 1969. №5. С. 47.
5. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2004.
6. Кармин А.С. Культурология. СПб., 2009. 900 с.
7. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
8. Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопросы философии. 1979. № 1.
9. Лернер И.Я. Система дидактических заданий и ее значение для построения учебно-воспитательного процесса // Современная дидактика: Теория-практика. М., 1994.
10. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
11. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003.

12. Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. М., 1973. 23 с.
13. Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации: материалы международной научно-практической конференции. Минск, 2008, 55 с.
14. Лингвокультурологический словарь / Под ред. И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудкова. М., 2004.

References

1. Astasheva N.A. *Uchitel: problema vybora i formirovanie tsennostey* [Teacher: the problem of selection and the formation of values]. М. Izd-vo NPO «MODEK», 2000, 272 p.
2. Bibler V.S. *Filosofsko-psikhologicheskie predpolozheniya Shkoly dialoga kul'tur* [Philosophical and psychological assumptions School dialogue of cultures]. М., 1998.
3. Bueva L.P. *Chelovek: deyatel'nost' i obshchenie* [Man: activities and communication]. М., 1978.
4. Danilov M.A. *Sovetskaya pedagogika*, no. 5 (1969): 47.
5. Isaev I.F. *Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya* [Vocational and pedagogical culture of the teacher]. М.: Akademiya, 2004.
6. Karmin A.S. *Kulturologiya* [Cultural Studies]. SPb., 2009. 900 p.
7. Krylova N.B. *Kul'turologiya obrazovaniya* [Cultural science education]. М.: Narodnoe obrazovanie, 2000. 272 p.
8. Leont'ev A.A. *Deyatel'nost' i obshchenie* [Activity and Communication]. *Voprosy filosofii*, no. 1 (1979).

9. Lerner I.Ya. *Sovremennaya didaktika: Teoriya-praktika* [Modern didactics: Theory and Practice]. M., 1994.
10. Lomov B.F. *Metodologicheskie problemy sotsial'noy psikhologii* [Methodological problems of social psychology]. M., 1975.
11. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. *Vvedenie v pedagogicheskuyu aksiologiyu* [Introduction to teaching axiology]. M.: Akademiya, 2003.
12. Sherkovin Yu.A. *Psikhologicheskie problemy massovykh informatsionnykh protsessov* [Psychological problems of mass information processes]. M., 1973. 23 p.
13. *Innovatsii i podgotovka nauchnykh kadrov vysshey kvalifikatsii: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Innovation and training of highly qualified scientific personnel. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Minsk, 2008. 55 p.
14. *Lingvokulturologicheskiy slovar* [Linguistic and culturological vocabulary] / Pod red. I.V. Zakharenko, V.V. Krasnykh, D.B. Gudkova. M., 2004.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Боровицкий Алексей Михайлович, адъюнкт (аспирант)
адъюнктуры

*Новосибирский военный институт внутренних войск имени
генерала армии И.К. Яковлева МВД России*

*ул. Ключ-Камышенское плато б/2, г. Новосибирск, 630114,
Россия*

bam2013@yandex.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Borovitsky Aleksey Mikhaylovich, postgraduate student

Novosibirsk Military Institute of Internal Forces named Army Gen.

I.K. Yakovlev's Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation

6/2, Kljuch-Kamyshenskoe plato str., Novosibirsk, 630114, Russia

bam2013@yandex.ru

Рецензент:

Утюганов А.А., кандидат психологических наук, НВИ ВВ
имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕКА (ECOLOGICAL SOCIALIZATION OF A HUMAN)

УДК 504.06

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ РИСК В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ РИСКОМ

Гинко В.И.

В статье раскрыты понятие и факторы экологического риска, определено место экологического риска в системе управления риском, сформулированы составные компоненты и элементы системы управления рисками, принципы управления риском, изложено понятие системы экологического менеджмента.

Цель: систематизация и конкретизация экологического риска в системе управления риском.

Метод или методология проведения работы: теоретический анализ научной литературы по проблемам безопасности жизнедеятельности, экологии и управления рисками.

Результаты: определено место и значение экологического риска в системе управления рисками.

Область применения результатов: *система высшего профессионального образования в области безопасности жизнедеятельности.*

Ключевые слова: *экологическая безопасность; экологический риск; факторы экологического риска, принципы управления риском, система экологического менеджмента.*

ENVIRONMENTAL RISK IN THE CONTROL SYSTEM OF RISK

Ginko V.I.

In article the concept and factors of an environmental risk are opened, is located an environmental risk in a control system of risk, compound components and elements of a control system by scratches, the principles of management of risk are formulated, the concept of system of ecological management is explained.

Purpose: *systematization and specification of an environmental risk in a control system of risk.*

Methodology: *the theoretical analysis of scientific literature on problems of health and safety, ecology and risk management.*

Results: *value of an environmental risk in a control system of scratches is located also.*

Practical implications: *higher education system in the field of health and safety.*

Keywords: *ecological safety; environmental risk; factors of an environmental risk, principles of management of risk, system of ecological management.*

Проблема обеспечения безопасности человека и окружающей среды является многокритериальной и требует для своего оптимального решения учета многочисленных факторов, обстоятельств, условий и параметров, часто конкурирующих, нередко противоречивых, имеющих разную масштабность, разную значимость, по-разному проявляющихся и действующих во времени.

Безопасность населения и окружающей среды достигается путем управления риском – это разработка и обоснование оптимальных программ деятельности, призванных эффективно реализовать решения в области обеспечения безопасности. Важной составной частью этого управления является система управления рисками ЧС. Для управления рисками ЧС необходимо совершенствовать [1]:

- систему мониторинга, анализа риска и прогнозирования чрезвычайных ситуаций как основы деятельности по снижению рисков ЧС;
- систему предупреждения ЧС и механизмы государственного регулирования рисков;
- систему ликвидации ЧС, включая оперативное реагирование на ЧС, технические средства и технологии проведения аварийно-спасательных работ, первоочередного жизнеобеспечения и реабилитации пострадавшего населения;
- систему подготовки руководящего состава органов управления, специалистов и населения в области снижения рисков и смягчения последствий ЧС.

Структура системы управления природными и техногенными рисками в масштабе страны или на конкретной территории включает следующие основные элементы [1]:

- установление уровней приемлемого риска и построение механизмов государственного регулирования безопасности;
- мониторинг окружающей среды, анализ риска для жизнедеятельности населения и прогнозирование ЧС;
- принятие решений о целесообразности проведения мероприятий защиты;
- рациональное распределение средств на превентивные меры по снижению риска и меры по смягчению последствий ЧС;
- осуществление превентивных мер по снижению риска ЧС и смягчению последствий;
- проведение аварийно-спасательных и восстановительных работ при ЧС.

Управление риском должно осуществляться согласно следующим принципам [2]:

1. Принцип оптимизации соотношений выгоды и ущерба. Понимание невозможности создания абсолютной безопасности привело к стремлению обеспечения приемлемого риска. Уровень риска считается приемлемым, если его величина настолько незначительна, что ради получаемой при этом выгоды в виде материальных и социальных благ человек или общество в целом готово пойти на риск.

2. Принцип оптимизации защиты от опасности. Этот принцип направлен на решение задачи распределения ограниченных материальных ресурсов на снижение риска от тех или иных видов опасности, воздействию которых может быть подвержен человек и окружающая среда.

3. Принцип региональности. В управлении риском должен быть включен весь совокупный спектр существующих в регионе опасностей, и вся информация о принимаемых решениях в этой области должна быть доступна самым широким слоям населения.

4. Принцип экологического императива. Политика в области управления риском должна реализовываться в рамках строгих ограничений техногенного воздействия на природные экосистемы. Принцип говорит о том, что экономика должна удовлетворять нужды и законные желания каждого человека и общества в целом в условиях повышения безопасности при условии ее соответствия экологическим возможностям биосферы.

В современной научной литературе рассматривается несколько разновидностей риска, каждая из которых имеет свои особенности:

- 1) риски, угрожающие безопасности (safety risks);
- 2) риски, угрожающие здоровью (health risks);
- 3) риски, угрожающие состоянию среды обитания (environmental risks);
- 4) риски, угрожающие общественному благосостоянию (public welfare goodwill risks);
- 5) финансовые риски (financial risks).

Распределение рисков по перечисленным разновидностям является условным. Очень часто риски, сопряженные с угрозой состоянию среды обитания, одновременно являются рисками для жизни и здоровья людей.

Для человека окружающая среда является источником средств для удовлетворения потребностей, её состояние напрямую влияет на качество жизни общества. Однако, жизнедеятельность и производственная деятельность человечества почти всегда оказывают на окружающую среду негативное влияние. Кроме того, сами природные процессы и явления могут стать причиной опасных ситуаций, несущих угрозу экологии. Риск, связанный с изменениями в окружающей среде, которые вызваны природными или антропогенными факторами, а также последствиями чрезвычайных ситуаций природного, техногенного характера, называют экологическим риском.

К факторам экологического риска относятся природные и техногенные катастрофы, а также различные антропогенные факторы, связанные с деятельностью человека, в первую очередь различные виды загрязнения окружающей человека среды. Экологическими рисками, например, являются: риск при авариях на опасных объектах, риск токсических эффектов, риск воздействия ионизирующего излучения.

История показывает, что до недавнего времени человечество стремилось наращивать производства, добычу различных природных богатств ради экономических выгод и увеличения военного преимущества, невзирая на последствия такой деятельности для экологии окружающей среды. Конечно, такое положение обуславливалось уровнем развития на тот момент технологий, на-

уки, общественного сознания. Тем не менее, фактически природа была служанкой человеческого благосостояния.

Но глобальные экологические проблемы заставляют осознать необходимость преобразования экономики и общества в соответствии с принципами устойчивого развития и направить деятельность на приостановление безжалостного разрушения окружающей среды.

Концепция абсолютной безопасности до недавнего времени была фундаментом, на котором строились нормативы безопасности во всем мире. Однако, необходимо признать невозможность создания «абсолютной безопасности» реальной действительности. Следует стремиться к достижению такого низкого уровня риска от опасных факторов, который можно рассматривать как «приемлемый». Его приемлемость должна быть обоснована экономическими и социальными соображениями. Уровень риска от факторов опасности, обусловленных хозяйственной деятельностью, является «приемлемым», если его величина (вероятность реализации или возможный ущерб) настолько незначительна, что ради получаемой при этом выгоды в виде материальных и социальных благ, человек или общество в целом готово пойти на риск.

В индустриально развитых странах концепция социально приемлемого риска как средства для поиска баланса между стратегиями экономического и экологического развития получила широкое распространение. Предполагается, что с помощью этой концепции можно ответить на ключевой вопрос: какой уровень риска гарантирует экологическую безопасность? Другая сторона концепции приемлемого риска – управление риском. В этом случае приоритеты благополучия людей переносятся на приоритеты государственной эколого-экономической политики.

В настоящее время проблемы приемлемого риска и управления риском чрезвычайно актуальны и важны. Ярким примером взаимосвязи экономического развития и экологического риска является развитие атомной энергетики. Атомные электростанции в штатном режиме работы не наносят вреда здоровью людей и окружающей среде. Однако, факторами экологического риска АЭС являются техногенные и природные катастрофы, а также отходы ядерной промышленности.

В отличие от других видов электростанций, отходы АЭС достаточно компактны, а при необходимости их можно нейтрализовать, лишь переработав их вторично в тех же реакторах. В процессе выработки АЭС атомной энергии баланс радиоактивности существенно не меняется. То есть радиоактивность конечного продукта не превышает по показателям радиоактивность продукта исходного. Произошедшие крупные аварии и катастрофы на АЭС в разных странах не заставили прекратить использовать энергию мирного атома и строить новые АЭС.

Для управления риском необходима его оценка. Оценка экологического риска – это научное исследование, в котором факты и научный прогноз используются для оценки потенциально вредного воздействия на окружающую среду различных загрязняющих веществ и явлений. Оценка включает в себя распознавание, измерение и характеристику угроз состоянию природной среды, здоровью и жизни людей. При этом выявляются факторы, значения которых превышают нормативные уровни.

Проблема определения допустимого уровня безопасности (риска) в современной технике не может быть сведена только к техническим и экономическим аспектам, поскольку она непо-

средственно затрагивает интересы и жизнь людей. Поэтому во многих случаях отдается предпочтение идее замещения рисков. Согласно ей риск, вносимый новой техникой, социально приемлем, если ее использование дает меньший вклад в суммарный риск, которому подвергаются люди, по сравнению с использованием другой, альтернативной техники. Эта концепция тесно связана с проблемой экологической адекватности качества производства.

Управление экологическим риском представляет собой процесс принятия решений, в которых учитывается оценка экологического риска, а также технологические и экономические возможности его предупреждения. Управление риском требует наличия информационной системы, которая позволила бы быстро осуществлять обработку исходных данных о предполагаемых направлениях хозяйственной деятельности и ее возможных экологических последствиях. Информационное обеспечение управления экологическим риском во многом связано с деятельностью различных служб экологического мониторинга [3].

Управление экологическими рисками непосредственно связано с экологическим менеджментом. Понятие «система экологического менеджмента» впервые было определено и введено в специальном стандарте Великобритании BS 7750 (Environmental Management Systems) в 1992 г. Позже были созданы международные стандарты, устанавливавшие рекомендации по управлению качеством среды обитания, они составили так называемую серию ISO 14000, которая послужила основой стандартов в области экологического менеджмента, принятых в Российской Федерации:

ГОСТ Р ИСО 14001–98. Системы управления окружающей средой. Требования и руководство по применению.

ГОСТ Р ИСО 14004–98. Системы управления окружающей средой. Общие руководящие указания по принципам, системам и средствам обеспечения функционирования.

ГОСТ Р ИСО 14010–98. Руководящие указания по экологическому аудиту. Основные принципы.

ГОСТ Р ИСО 14011–98. Руководящие указания по экологическому аудиту. Процедуры аудита. Проведение аудита для систем управления окружающей средой.

ГОСТ Р ИСО 14012–98. Руководящие указания по экологическому аудиту. Квалификационные критерии для аудиторов в области экологии.

Таким образом, экологический риск как для жизни и здоровья людей, так и для окружающей среды делает необходимым организацию системы управления рисками в масштабах государства, исполнение международных стандартов управления средой обитания, а также введение экологического менеджмента в организациях и на предприятиях.

Список литературы

1. Акимов В.А. Основы анализа и управления риском в природной и техногенной сферах / В.А. Акимов, В.В. Лесных, Н.Н. Радаев. М.: Деловой экспресс, 2004.
2. Гершензон В.Е. и др. Информационные технологии в управлении качеством среды обитания: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Е. Гершензон, Е.В. Смирно-

- ва, В.В. Элиас; Под ред. В.Е. Гершензона. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Гинко В.И. Экологический мониторинг в системе управления риском / Материалы I межвузовского научно-практического семинара «Вопросы совершенствования антикризисного управления». Иваново, ИВИ ГПС МЧС России, 2013.

References

1. Akimov V.A., Lesnykh V.V., Radaev N.N. *Osnovy analiza i upravleniya riskom v prirodnoy i tekhnogennoy sferakh* [Bases of the analysis and management of risk in natural and technogenic spheres]. Moscow: Business express, 2004.
2. Gershenzon V.E., Smirnova E.V., Elias V.V. *Informatsionnye tekhnologii v upravlenii kachestvom sredy obitaniya* [Informational technologies in habitat quality management]. Moscow: Publishing center «Akademiya», 2003.
3. Ginko V.I. *Ekologicheskiy monitoring v sisteme upravleniya riskom* [Environmental monitoring in a control system of risk]. Ivanovo, IVI GPS of Emercom of Russia, 2013.

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Гинко Владимир Иванович, доцент кафедры экологии и безопасности жизнедеятельности, кандидат педагогических наук, доцент

Шуйский филиал Ивановского государственного университета

*ул. Кооперативная, д.24, г. Шуя, Ивановская область, 155908,
Россия*

e-mail: vigin220177@rambler.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Ginko Vladimir Ivanovich, docent of department of ecology and life safety, Ph.D. in Pedagogical Science, docent

Shuya branch of Ivanovo State University

24, Kooperativnaya street, Shuya, Ivanovo Region, 155908, Russia

e-mail: vigin220177@rambler.ru

Рецензент:

Романова К.Е., доцент кафедры технологии и предпринимательства, доктор педагогических наук, доцент, Шуйский филиал ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет»

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

(<http://nkras.ru/vmno/ru/rules.html>)

В журнале публикуются статьи проблемного и научно-практического характера, представляющие собой результаты завершённых исследований, обладающие новизной и представляющие интерес для широкого круга читателей журнала. В журнал принимаются статьи для опубликования основных результатов диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук в соответствии с требованиями ВАК.

Серии журнала: «Проблемы науки и образования», «Экономика и инновационное образование», «Гуманитарные и общественные науки», «Математика. Механика. Информатика».

1. Условия опубликования статьи:

1.1. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, обладать новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, вывод;

1.2. соответствовать правилам оформления.

2. Правила оформления статьи:

2.1. Объем статей 7-24 страницы формата А4, включая таблицы, иллюстрации, список литературы; для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук – 7-10. Рукописи большего объема принимаются по специальному решению Редколлегии.

Поля все поля – по 20 мм.

Шрифт основного текста Times New Roman

Размер шрифта основного текста 14 пт

Межстрочный интервал полуторный

Отступ первой строки абзаца 1,25 см

Выравнивание текста по ширине

Автоматическая расстановка переносов включена

Нумерация страниц не ведется

Формулы в редакторе формул MS Equation 3.0

Рисунки по тексту

Ссылки на формулу (1)

2.2. В конце статьи помещается Список литературы, оформленный в соответствии с ГОСТ Р 7.05-2008. Библиографические ссылки в тексте статьи следует давать в квадратных скобках в соответствии с нумерацией в списке литературы. Список литературы для оригинальной статьи – не более 15 источников. Список литературы составляется в алфавитном порядке – сначала отечественные, затем зарубежные авторы. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указываются порядковый номер и страницы. Сведения разделяются запятой. Например:

В тексте: [10, с. 81]

В затекстовой ссылке (Список литературы): 10. Бердяев Н.А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. 175 с.

Запрещается использовать ссылки-сноски для указания источников.

2.3. Название статьи должно кратко, но максимально точно отражать затронутую проблему. Избегайте неконкретных названий типа «К вопросу о ...», помните, что названия всех статей каждого выпуска воспроизводятся в международной справочной си-

стеме по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals directory» в целях информирования мировой научной общественности, а слова, фигурирующие в названии, используются как ключевые в различных информационных системах. Четкое и точное название статьи – важнейший способ привлечь внимание широкого круга ученых к Вашей работе.

2.4. Текст статьи должен быть тщательно вычитан, ясным и лаконичным.

2.5. Рубрикация текста – необходимый элемент всех статей, кроме кратких рецензий и информационных сообщений. Чем четче рубрицирован Ваш текст, тем выше вероятность адекватного понимания Ваших идей читателями. Редакция приветствует традиционное членение текста на разделы Введение, Материалы и методы, Результаты, Обсуждение результатов, Заключение (Выводы), но приемлет и иную структуру соответственно специфике конкретной статьи при условии ограниченного объема и четкого именовании разделов.

2.6. Статья обязательно должна содержать:

Блок 1 – на русском языке: УДК; название статьи; фамилия и инициалы автора (-ов); аннотация (резюме); ключевые слова;

Блок 2 – информация Блока 1 в той же последовательности:

- авторы на латинице;

- заглавие, аннотация, ключевые слова – на английском языке;

Блок 3 – полный текст статьи на русском языке;

Блок 4 – список литературы на русском языке (название «Список литературы»);

Блок 5 – список литературы в романском алфавите (название «References»).

Блок 6 – данные об авторах: фамилия, имя, отчество полностью; должность; ученая степень; ученое звание; адресные данные автора (-ов) (организация(-и), адрес организации (-й), электронная почта всех или одного автора).

Блок 7 – информация Блока 6 в той же последовательности:

- авторы на латинице;
- должность, ученая степень, ученое звание, название организации, адрес организации – на английском языке.

Блок 8 – сведения о рецензенте (фамилия и инициалы, должность, ученая степень, ученое звание, название организации (место работы)).

2.7. Статья оформляется только в текстовом редакторе Microsoft Office Word. Формулы должны выполняться только во встроеном «Редакторе формул» (Equation Editor). Формулы необходимо набирать прямым шрифтом (основной размер символа 14 pt) и нумеровать справа в круглых скобках. Длина формулы вместе с номером не должна превышать 10 см. Рисунки и графики, содержащие серые заливки должны быть заменены на штриховку или на черную/белую заливку. Не допускаются сканированные рисунки.

Убедительная просьба не использовать панель рисования MS Word для создания диаграмм, т.к. статьи редактируются и вид диаграмм, полученных таким способом, нарушается, что резко увеличивает трудоемкость редактирования. В статьи надо вставлять не сами диаграммы, полученные таким способом, а их скриншоты или изображения, созданные с помощью графических редакторов. Для создания диаграмм специально предназначена система MS Visio (редактор диаграмм и блок-схем). Наличие в статье

диаграмм, созданных с помощью панели рисования MS Word может являться основанием для отклонения статьи.

2.8. Таблицы должны содержать только необходимые данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы. Каждая таблица снабжается заголовком и вставляется в текст после абзаца с первой ссылкой на нее.

2.9. Количество графического материала должно быть минимальным (не более 5 рисунков). Каждый рисунок должен иметь подпись (под рисунком), в которой дается объяснение всех его элементов.

2.10. Все части статьи (таблицы, рисунки и подписи к ним) должны быть приведены полностью в общем тексте.

2.11. Допускаются сокращения и условные обозначения лишь принятые в Международной системе единиц сокращения мер, физических, химических и математических величин и терминов.

2.12. Кроме статьи авторы должны представить в редакцию Авторскую справку, которая содержит сведения обо всех авторах.

2.13. Материалы, направляемые в редакцию, должны иметь стороннюю рецензию кандидата или доктора наук (с указанием полных сведений о рецензенте), подписанную и заверенную печатью организации (отделом кадров). Рецензент несет ответственность за содержание статьи, достоверность представленных материалов.

2.14. По просьбе автора могут представляться дополнительные платные услуги (научное рецензирование, литературное редактирование, перевод на английский язык названия статьи, информации об авторах, расширенной аннотации и ключевых слов, транслитерирование библиографического описания).

2.15. Электронный вариант статьи, авторская справка (доступно на сайте издания) и сканированная рецензия (в графическом формате JPG, BMP, TIFF или PDF) предоставляются по электронной почте. Оригиналы запрашиваются редакцией при необходимости.

2.16. В одном номере журнала автор имеет право публиковаться один раз, второй раз в соавторстве. Рекомендуемое количество авторов одной статьи – не более трех.

2.17. Статьи, направленные в редакцию без выполнения требований настоящих условий публикации, не рассматриваются. Редакция оставляет за собой право отбора статей. Статья может быть отправлена авторам на доработку или отклонена как по формальным, так и по научным признакам. Критериями отбора являются соответствие профилю серии журнала, новизна, актуальность и обоснованность результатов. Присланные рукописи обратно не возвращаются. Не допускается направление в редакцию работ, которые опубликованы и/или приняты к печати в других изданиях.

2.18. В случае отклонения статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

2.19. Статьи в журнале публикуются за счет средств авторов (соавторов), подписчиков, либо третьих лиц, заинтересованных в публикации.

2.20. Плата с аспирантов (единственный автор) за публикацию рукописей не взимается. Обязательное представление сканированной справки об обучении в очной аспирантуре, заверенной руководителем учреждения. Аспирантам необходимо иметь в виду, что им при положительном решении редколлегии необходимо бу-

дет оплатить срочную почтовую доставку авторского экземпляра журнала. Указанная стоимость и процедура оплаты доводится после положительного решения редколлегии по электронному адресу, с которого поступила статья.

2.21. При поступлении в редакцию значительного количества статей их прием в очередной номер может закончиться досрочно.

Электронный вариант статьи, авторская справка, сканированная рецензия и справка из отдела аспирантуры (для аспирантов) направляются в редакцию в соответствии с сериями издания по E-mail: open@nkras.ru

Более подробная информация о журнале (образец оформления статьи, рецензии, авторская справка, тематические разделы серий) представлена на сайте журнала <http://nkras.ru/vmno/ru/rules.html>

Подписано в печать 30.08.2013 г. Формат 60×84/16.
Печать офсетная. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.
Тираж 1000 экз. Усл. печ. л. 22,8. Заказ №