ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

РЕАЛИЗАЦИЯ ДОСТУПНОСТИ, КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ВАРИАТИВНОСТИ И ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Барышова Тамара Леонидовна
кандидат пед. наук, доцент
Майкопский государственный технологический университ; г.Майкоп

АННОТАЦИЯ
В статье рассматривается возможность повышения доступности, качества и эффективности образования посредством различных вариаций образовательных технологий и их интеграции.
ABSTRACT
In article possibility of increase of availability, quality and efficiency of education by means of various variations of educational technologies and their integration is considered.
Ключевые слова: технологии, образование, методы, вариативность, интеграция.
Keywords: technologies, education, methods, variability, integration.

Президент Российской Федерации Путин В.В. неоднократно упоминал, что путь развития России должен быть основан на широком внедрении инноваций во всех сферах деятельности. Радикальный прорыв в этом отношении даст интеграция бизнеса, науки и образования. Бизнес заинтересован в развитии науки, науке необходим бизнес для реализации своих исследований, и вместе, наука и бизнес, нуждаются в получении профессиональных специалистов, способных быстро реагировать на постоянно изменяющиеся реалии. Но как сказал генеральный директор АНО «Большой Евразийский университетский комплекс» А. Соломатин: «Бизнес, наука и образование – три важнейшие отрасли, которые развиваются параллельно, но с различной скоростью». [6, с.54] Разработка, освоение и внедрение инновационных технологий, методов и форм составляют целый кластер исследований, в том числе и в образовательной сфере. Возрастание скорости смены технологий выводит на первый план необходимость реализации принципа опережающего обучения. Задача заключается не столько в передаче знаний, сколько в подготовке выпускника к возможности самостоятельного оперативного овладения актуальными знаниями.

В профессиональном образовании особое значение имеют два аспекта: *технологический*, позволяющий рассматривать внешние условия подготовки специалиста и *педагогический*, как средство образования, в центре которого находится личность.

Исследователи подразделяют инновационные технологии в образовании на организационные (связанные с оптимизацией условий образовательной деятельности), методические (направленные на обновление содержания образования и повышение его качества) и управленческие.

По результатам исследований, одними из показателей, по которым можно судить о возможностях инновационного развития образовательной системы, являются: степень сформированности условий организации инновационной деятельности, наличие многообразия видов и типов образования, состояние управленческой культуры. Основными инновационными технологиями обучения являются личностно-ориентированная, социально-гуманитарная, профессионально-компетентностная, информационно-образовательная технологии. В настоящее время следует вести речь о современной технологии обучения, сущность которой состоит в поиске наиболее рациональных способов достижения поставленных учебных целей и которая обуславливает педагогическое проектирование как построение развивающих образовательных программ и технологий, способов и средств педагогической деятельности.

Внедрение в образовательный процесс инновационных методик способствует получению учащимися больше профессиональных и социальных знаний, развивать творческие способности и умение самостоятельно принимать решения, а как результат - повысить качество своей подготовки и конкурентноспособность. Развитие информационно-коммуникативных технологий позволяет использовать новые педагогические методы, формы и приемы обучения, основанные на использовании современных достижений в этой области, и реализовать такие приоритеты образования, как доступность, качество и эффективность.

Принцип доступности образования предполагает получение образования независимо от возраста, состояния здоровья, материальной обеспеченности и местонахождения, в любом учебном заведении и в любой форме. Реализуется он в традиционной форме и при помощи дистанционного образования. Вариативность, которая необходима для личностного выбора обучающимся способа получения образования в соответствии со своими потребностями и целями, создает возможность для осуществления вариативного образовательного процесса, как по содержанию, так и по используемым

образовательным технологиям, что, несомненно, придает ему ярко выраженный гуманистический и личностный характер.

Основными методами при традиционном обучении признаны проблемное и проектное обучение, модульно-рейтинговое обучение, методы активного обучения, обучение на основе опыта. Условием для развития дистанционного образования явились недостаток современных учебных заведений, отвечающих заявленному уровню в местах некомпактного проживания населения, современные достижения в области средств массовой информации и связи, быстрое развитие и широкое применение разнообразных технических средств. Анализируя существующие системы дистанционного образования, можно прийти к выводу, что для поддержки дистанционного образования, в основном, используются следующие технологии: кейс-технология, TV-технология и сетевые технологии. Кейс-технология - это так называемый портфель (кейс) студента, содержащий индивидуальный план, электронные учебно-методические пособия, виртуальная лаборатория, рабочие тетради, пакет рекомендуемой литературы и др. TV-технология пока мало используется, вследствие слабой интерактивности. Интернет-обучение или сетевая технология представляет широкие возможности поиска новых форм и методов для обучения.

Сначала информационно-коммуникационные технологии использовались только в нестандартном дистанционном образовании. Затем во многих вузах стали широко применять мультимедийные средства (электронные плакаты, презентации и пр.), виртуальные лаборатории и интерактивные способы представления информации на лекционных и практических занятиях. Можно ли дистанционное обучение применить для студентов-очников, и в каких случаях целесообразна такая интеграция? Можно ли заменить традиционное (очное и заочное) обучение на дистанционное полностью? Можно ли минусы дистанционного образования превратить в плюсы?

Основу дистанционного образования составляет целенаправленная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также с использованием личного контакта. [1] В настоящее время учебный процесс в вузах по многим дисциплинам базируется, в основном, на самостоятельной работе студентов даже при очном обучении. Технологию дистанционного обучения, ориентированную на проведение занятий, проводимых виртуально, можно применить для проведения консультаций, выдачи практических заданий. Более широко ее можно использовать для проведения индивидуальных занятий со студентами, имеющими (по разным причинам) свободный график посещения занятий и со студентками, родившими ребенка (это даст им возможность не уходить в академический отпуск). Следует помнить, что студенты, в этом случае, должны обладать сильной мотивацией к обучению и самодисциплиной. Для самообразования характерно наличие активных познавательных потребностей и интересов, побуждение личности к их удовлетворению, проявление высокой степени сознательности и организованности. Самостоятельные активные действия в свою очередь способствуют развитию инициативности. Реализуется также принцип индивидуализации образования, когда одной из форм (с учетом демографической ситуации, когда ощущается недостаток абитуриентов так называемого студенческого возраста) становится обучение в малых группах сотрудничества и индивидуальная работа.

Проблемы дистанционного образования, такие как отсутствие очного общения между обучающимся и преподавателем, недостаток практических и занятий, сложность выполнения проектов и необходимость иметь техническую оснащенность и доступ к источникам информации, решаются уже сейчас. Оснащенность людей средствами передачи информации растет день ото дня (телефон и связь Интернет доступны практически каждому), а такие социальные программные продукты как Skype, WhatsApp дают широкие возможности для проведения индивидуальных чатов и групповых видео-конференций. Таким образом, возникает возможность работы в команде над комплексным решением практических и проблемных задач, проведение таких форм обучения как мозговой штурм, круглый стол, дискуссия. В связи с этим в системе образования появляется механизм получения знаний и умений, основанный на новых методах информационного и методического обеспечения, структуры образовательной программы, комфортности условий получения образования. Возрастает роль дистанционных образовательных технологий, информатизации и компьютеризации образовательного процесса. Однако проблема демонстрации трудового опыта при дистанционном образовании остается. Ее можно решить в кооперации с вузами того региона, где проживает обучающийся, но это также вопрос для обсуждения.

Важнейшим показателем эффективности инвестиций в образование является его качество. Главная содержательная задача образовательного процесса состоит в обеспечении требуемого качества профессиональной подготовки специалиста и поиске механизмов его повышения. В современных педагогических исследованиях изучаются пути и средства повышения качества образования в целом и качества обучения в частности. Можно сказать, что концептуально качество образования складывается из качества трех основных его составляющих – человека, содержания образования и образовательных технологий. Высокое качество образования сможет обеспечить учебное заведение, которое будет обладать не только разнообразным учебно-методическим и материально-техническим оснащением, но и будет проводить анализ рейтинга кадрового состава.

Успеваемость студентов в процессе обучения и качество обучения конкретного специалиста на

выходе контролируется. Для оценки качества обучения студентов, применяются как традиционные методы (в форме цифр по пятибалльной системе и «зачтено» или «незачтено») так и новые – (рейтинг-контроль, тест-контроль). В профессионально-компетентностной модели подготовки результат присвоения компетентностей фиксируется на трех уровнях: формальное знание, деятельность, социальная зрелость. [3, с. 89] Формальное знание может быть проверено в ходе контрольных работ, зачетов, устных или Интернет-экзаменов. Система интернет-видеоконференции позволяет проводить синхронные устные экзамены в диалоговой форме. Уровень деятельности - применение знания в соответствующей ситуации - в системе образования может регистрироваться при выполнении творческих курсовых и дипломных работ (проектов). Проверка уровня усвоения прикладных технологических или социальных знаний возможна на основе специально разработанных тестов, в том числе в ходе Интернет-тестирования. Для оценки компетентности или некомпетентности студента, проверки наличия или отсутствия у него опыта профессиональной или социальной деятельности предлагается использование технологий «портфолио» как средства накопительной оценки. Ни один из методов, на сегодняшний день, не дает полной картины успеваемости. Многообразие способов оценивания указывает на необходимость применения вариативной системы контроля, как наиболее полноценно реализующей основные функции в учебном процессе. Однако сочетание разных методов контроля (традиционных и дистанционных) также может иметь место. Более эффективное использование современных образовательных технологий в традиционной системе образования постепенно ведет к тому, что будет стираться грань между очными, заочными и дистанционными формами обучения. [1].

Для эффективности процесса обучения в современных условиях необходимо применение современных технических средств. Инновационное построение и эффективность учебного процесса зависят от уровня информационно-педагогической и профессиональной компетентности сотрудников учебного заведения. Актуальными становятся вопросы профессиональной компетентности каждого педагога, его мотивации к своей профессиональной деятельности, стимулирования профессионального роста, обеспечения возможностей повышения квалификации.

Применение информационных технологий для разработки и использования учебно-методического материала, для проведения визуальных и интерактивных занятий, электронных учебников и пособий для самостоятельной работы студентов и оценки качества их обучения предполагает, что и преподаватель и обучающийся должны обладать информационной культурой. [4, с. 84] Неотъемлемой частью информационной культуры являются: знание новых информационных технологий, умение извлекать информацию из различных источников, умение применять различные технические устройства для выполнения рутинных операций и творческих заданий.

Особое значение имеют научные исследования, производящие инновационные ресурсы, информационно-образовательные программы. Образование остро ощущает недостаток средств. С одной стороны, учебному заведению предлагается зарабатывать самим, с другой - инвестировать средства мог бы бизнес. Сегодня необходимо выстраивать взаимовыгодное партнерство системы образования и бизнеса. Для этого образовательные учреждения должны активно изучать профессиональные особенности бизнеса, поддерживать прямые контакты с работодателями, уточнять их потребности в кадрах и в обучении, организовывать производственную практику, а в дальнейшем и трудоустройство выпускников с учетом интересов конкретных компаний [5, с 107].

Эффективность подготовки студента, его готовность к будущей профессиональной деятельности формируется в результате практико-ориентированного подхода в обучении. Творческие способности получают развитие в ходе исследовательской работы. Возможность решения задач учебно-исследовательского характера, на-пример, по анализу каких-либо производственных, управленческих и других ситуаций может быть реализована с помощью информационно-образовательных технологий. Сочетание традиционных и инновационных технологий в образовании помогут достичь желаемого результата – получение квалифицированного специалиста. Насколько профессионал-специалист оказывается способен квалифицированно решать профессиональные задачи, находить оптимальные пути решения проблемных ситуаций в различных областях своей профессиональной деятельности учебное заведение может знать, если будет иметь сведения о трудоустройстве своих выпускников, отзывы работодателей.

Современная система образования интенсивно развивается, пополняясь технологиями нового поколения, новыми подходами и формами обучения. Действенным механизмом повышения гибкости образования является предоставление образовательных услуг в различных формах (вариативность) на продолжении всей жизни (непрерывность). [2, с. 17] В этом ключе переход к вариативному подходу к формам, методам подготовки, представлению содержания учебных дисциплин, изменение порядка и содержания взаимодействия вуза и профессионального сообщества представляется наиболее значимым направлением преобразований.

Литература

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования. - М.: РИЦ `АЛЬФА` МГОПУ, 2002. – 168 с.

2. Барышова Т.Л. Анализ тенденция развития системы высшего образования и ключевых направлений ее модернизации. – НАУ, ежемесячный научный журнал. – 2015. - №5(10). – с.16-18.

3. Барышова Т.Л. Вариативная система оценки качества обучения студентов технических специальностей в вузе: дис. канд. пед. наук. – М., 2009. – 179 с.

4. Бешенков, С.А. и др. Информатика и информационные технологии. – Екатеринбург, 1995. – С. 84

5. Вейс Т.П. Инновационная образовательная система как фактор развития общества. - Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. - 2008. -№1. – с.104-110

6. Соломатин А. Университет XXI века: ставка на инновационные технологии. - Инвестиционный путеводитель по России «МАРЧМОНТ». – 2007. - № 2 (2). – с. 54.

ГУМАНИТАРНАЯ КОМПОНЕНТА СОВРЕМЕННОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА

Волкова Марина Сергеевна
кандидат пед. наук, доцент
Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва
Люлевич Ирина Юрьевна
кандидат пед. наук, доцент
Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма, г. Москва

HUMANITARIAN COMPONENT OF MODERN SPORT EDUCATION AS A PART OF GRADUATE`S COMPETATIVE ABILITIES

Volkova Marina
Candidate of Science, assistant professor of Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism, Moscow
Lyulevich Irina
Candidate of Science, head of the department of philology and sports journalism of Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism, Moscow

АННОТАЦИЯ

Статья поднимает вопросы, связанные с местом и значимостью гуманитарного знания в процессе подготовки специалиста по физической культуре и спорту в современном информационном обществе. Авторы рассматривают тенденции концептуального изменения гуманитарного знания в подготовке выпускника в условиях быстро изменяющейся экономической и социокультурной жизни общества и, как следствие, трансформации требований потенциальных работодателей. Особое место в образовательном процессе информационного общества, по мнению авторов, принадлежит дисциплинам, которые формируют информационно-коммуникативные компетенции, обеспечивают медиаграмотность, позволяют специалисту по физической культуре и спорту ориентироваться в информационных потоках и повышать социальный статус сферы в массовом сознании.

ABSTRACT

The paper brings up the questions connected with the place and the importance of humanitarian knowledge in the course of PE-specialist in physical education in modern informational society. Authors consider tendencies of conceptual change of humanitarian knowledge in graduates training in the conditions of fast changing economic and sociocultural life of society and, as a result, transformations of requirements of potential employers. The special place in educational process of informational society, according to the authors, belongs to disciplines which form information and communicative competences, provide media literacy, allow the specialist in physical education and sport to be guided in information streams and to raise the social status of the sphere in mass consciousness.

Ключевые слова: информационное общество, физкультурно-спортивное образование, гуманитарная составляющая образовательного процесса, информационно-коммуникативные компетенции, речеведческие дисциплины, медиаграмотность, языковая личность.

Keywords: informational society, sport education, humanitarian component of educational process, information and communicative competence, speech disciplines, media literacy, language personality.

Сегодня в глобализующемся информационном обществе серьезным структурным и системным изменениям подвергаются все социальные сферы жизнеобеспечения общества. Особенно это касается сферы высшего профессионального образования, так как именно эта сфера обеспечивает общество специалистами, способными эффективно функционировать в стремительно изменяющихся условиях. Соответственно, каждый год рынок труда предъявляет все новые требования к выпускникам вузов, иногда даже в тех областях, которые, по мнению обывателя, совершенно далеки от наиболее подверженных изменениям областей научно-технического прогресса, тем более что

информационные технологии в современном мире проникают во все сферы, не только научно-технические, но и гуманитарные, серьезным образом изменяя и структуру профессиональной деятельности специалиста, и профессиональные компетенции, востребованные на рынке труда.

Физкультурно-спортивное образование – та область профессиональной деятельности, которая также требует концептуального пересмотра принципов подготовки специалистов. Это обусловлено и все возрастающей ролью спорта и физической культуры в мире, где в условиях возрастающей дигитализации и технологической модернизации индустриальной и социокультурной жизни общества пересмотру подвергаются ценности, идеалы, нормы и модели поведения, и серьезными изменениями концепта «спорт», и актуализацией процесса гуманистического осмысления роли личности сегодня.

Сегодня сфера спорта, включая Олимпийское движение, не только чрезвычайно бурно развивается и приобретает все большее значение, но и трансформируется под влиянием политических, экономических и социокультурных процессов современного мира. Не всегда эти трансформации могут быть оценены как позитивные, но культурные смыслы и дискурсивные практики данных процессов, без всяких сомнений, отражают тенденции развития человеческой цивилизации.

Спорт институализируется, представляя сегодня сложную социальную систему организаций и учреждений, которая тесно соприкасается и взаимодействует с другими социальными институтами: политикой, в том числе международной (МОК, НОКи, национальные комитеты по развитию спорта), экономикой (производство спортивных товаров, строительство спортивных объектов), культурой («строительство» тела и духа с его разветвленной инфраструктурой); с другими социальными сферами: медициной и фармакологией (исследования резервов человеческого организма и проблем допинга), бизнесом (обширная сфера получения прибылей в обслуживании сферы спорта); с рекламой, масс-медиа и даже с шоу-бизнесом.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что физическая культура и спорт – это сферы, где реализуются гуманитарные составляющие физической активности человека, где проявляется не только физические, но и социокультурные потребности индивидуальности, и в силу этого гуманитарная составляющая процесса подготовки специалистов по физической культуре и спорту (ФКиС) выводит его далеко за рамки освоения технологичных тренировочных процессов, оздоровительных техник и соревновательной деятельности, и даже за рамки содержания комплекса гуманитарных дисциплин, традиционно входящих в академические стандарты. Все это делает проблему развития, а, возможно, и принципиального пересмотра гуманитарной подготовки выпускников физкультурно-спортивных вузов чрезвычайно актуальной.

Помимо традиционных академических гуманитарных дисциплин (истории, философии, родного и иностранных языков) сегодняшний рынок труда требует от специалистов по ФКиС коммуникативных компетенций, связанных с речевой деятельностью не только в устной и письменной форме, но и с деятельностью в цифровом пространстве. В связи с постоянным умножением информационных потоков требуется сформированная медиаграмотность. Выпускник должен понимать высокую ценность социокультурной значимости физической культуры и спорта и в своей профессиональной деятельности способствовать повышению социального статуса данной сферы жизнедеятельности общества, уметь формировать позитивный образ спорта и физической культуры в массовом сознании.

Все большее значение приобретает способность специалиста к саморазвитию, адаптации к постоянно изменяющимся требованиям общества. Современное общество, предъявляя определенные требования к выпускнику вуза, актуализирует проблему обеспечения конкурентоспособности будущего специалиста, рассматривая образование как процесс становления его личности [1]. Гуманитарное знание рассматривает человека в совокупности его биологических, социальных и культурных функций, но при этом ставит во главу угла личность, индивидуальность, прежде всего Человека [5], а не носителя определенных функций и компетенций. Именно поэтому гуманитарная компонента в рамках подготовки специалиста закладывает основы профессиональной конкурентоспособности человека на рынке труда, основы его востребованности как специалиста.

С возрастанием роли гуманитарного образования, повышающего общекультурное развитие личности, а не только с получением профессии, напрямую связаны сегодня надежды на развитие поистине культурной функции системы образования в целом и в подготовке специалистов в области физической культуры и спорта, в частности [4].

Как уже было сказано, гуманитаризация современного высшего образования осуществляется как за счет наполнения образовательной программы гуманитарным содержанием, то есть включения в учебные планы различных гуманитарных дисциплин, так и за счет формирования у студентов системы гуманитарных ценностей и установок. Таким образом, происходит приобщение студентов к гуманитарной культуре в рамках учебно-воспитательного процесса.

В основе деятельности специалистов в сфере физической культуры и спорта лежит, прежде всего, коммуникационный аспект. Поэтому формирование речевой культуры, повышающей общекультурный уровень, способствует проявлению гуманистических начал и совершенствованию психических качеств и свойств личности. Осознание значимости таких дисциплин речеведческого цикла, как культура речи, риторика, культура делового общения, речевая коммуникация, в системе саморазвития выпускника, повышения его общекультурного уровня становится

важной составляющей модели профессиональной подготовки специалиста в области физической культуры и спорта.

Очевидно, что к какой бы сфере деятельности ни готовились выпускники физкультурных вузов, им предстоит работа с людьми, предполагающая многогранное, прежде всего, вербальное общение с ними. Через речь, как известно, завоёвывается авторитет, так необходимый любому специалисту. В процессе совместной деятельности индивидуумы вступают в определенные отношения. Поскольку эти отношения (независимо от рода деятельности) формируются в процессе общения – речи, то роль риторики в этом трудно переоценить. Овладение риторикой делает будущих специалистов способными к предметно-практической речи и практической деятельности, повышает общую культуру личности [2]. Продуктивность же деятельности специалистов во многом зависит от их общекультурного потенциала, сформированного как до, так и особенно во время обучения в вузе.

Поэтому исходное концептуальное положение, которое лежит в основе преподавания курса риторики будущим специалистам в области физической культуры и спорта, заключается в том, что в основе деятельности таких специалистов лежит коммуникация, и, следовательно, выпускник физкультурного вуза должен свободно владеть речью, умением общаться, взаимодействовать с собеседником, другими людьми и в определенных случаях воздействовать на них. Риторика должна заложить основы профессиональной компетентности специалиста в сфере физической культуры и спорта, что предполагает формирование готовности и способности решать множество разнообразных коммуникативных задач [4].

При этом имеется в виду не только обучение ораторскому искусству (это лишь одно из направлений работы), а последовательная работа, направленная на активизацию мыслеречевой деятельности будущих специалистов. Отсюда и задача курса «Риторика» сводится к формированию у учащихся физкультурного вуза коммуникативной компетентности, которая охватывает не только знание языковой системы и владение языковым материалом (речью), но и соблюдение социальных норм речевого и неречевого поведения и, наконец, собственно коммуникативные умения – умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения, с учетом адресата, цели.

На наш взгляд, главным ценностным ориентиром специалиста должно стать оптимальное в любой жизненной ситуации речевое поведение, при котором специалист не только компетентен и эрудирован, но и гибко оперирует своими знаниями, добиваясь заданной цели. Такое умение, определяемое совокупностью качеств: гибкостью мышления, быстрой переключаемостью с одного вида деятельности на другой, конструктивностью общения с оппонентом, учетом интересов и потребностей собеседника, умением предвосхитить его реакцию, способностью мгновенно преодолеть «аудиторный шок» в официальном общении и другими, - и совершенствует предмет «Риторика».

Риторика – комплексная наука: её фундаментальной базой служат лингвистика, педагогика, логика, психология, логика, эстетика и культурология. Кроме того, по мнению ряда ученых, риторика находится на рубеже между сообщением и искусством, сохраняя общие для них черты [2; 3]. Но чем более тесна связь риторики с искусством, тем очевиднее и сильнее ее воздействие на личность. А личностные качества специалиста с давних времен прогрессивные умы человечества считали определяющим фактором успеха.

Проблемы общения практически всегда представляли не только познавательный интерес. Обращение к ним являлось насущной потребностью для жизнедеятельности людей во все периоды развития общества. Естественно, что в эпоху динамичных перемен в обществе внимание к вопросам человеческого общения неуклонно возрастает. Вновь встает вопрос о значении таких качеств человека, как честность, порядочность, и таких общечеловеческих и психологических черт личности, как сопереживание, сочувствие, взаимоуважение, взаимопонимание, в определенной мере сомнение в правоте тех или иных своих поступков и, наконец, человечность. Все перечисленные гуманистические качества можно в равной степени считать значимыми как для спорта (например, в работе спортивных судей, допускающих преднамеренные ошибки, то есть предвзятость, причинами которой являются необъективность, непорядочность, нечестность), так и для риторики, и все они воспитываются и формируются в результате занятий спортом и обучения риторическому мастерству.

Кроме того, формируя языковую личность специалиста, риторика оказывает положительное воздействие и на эмоции, воображение, эстетику, мотивацию, волю, интеллект, нравственность как психические процессы, свойства и способности личности. Именно в силу этих своих качеств она необходима специалисту в области физической культуры и спорта.

Современные условия информационного общества требуют также от специалиста компьютерной грамотности, опять-таки независимо от специфики его профессиональной деятельности. Для мирового сообщества в наши дни характерно взаимодействие множества языков и культур, интенсивная коммуникация в профессиональных сферах благодаря бурно развивающейся сети Интернет. Невозможно себе представить современного специалиста, повышающего свой уровень без профессионального общения, без обмена опытом с коллегами и усвоения новых методик и технологий в профессиональной сфере. Такое общение было всегда, благодаря и профессиональным конференциям, и специализированным изданиям. Но сегодня владение навыками поиска информации, общения в социальных сетях и профессиональных форумах позволяет раздвинуть границы такого общения без особых финансовых и временных затрат.

Глобальность интернет-пространства, скорость передачи информации позволяет осуществлять коммуникацию на всей планете без существенных задержек во времени. Все это повышает для специалиста по физической культуре востребованность таких дисциплин, как информатика, компьютерные и информационные технологии, иностранные языки, а также заставляет включать в традиционные речеведческие дисциплины разделы обучения общению он-лайн (в Интернете).

Колоссальное количество текстов (в том числе медиатекстов), которые циркулируют сегодня в глобальном интернет-пространстве благодаря средствам массовой коммуникации делает чрезвычайно востребованной еще одну область гуманитарной компоненты образовательного процесса – медиаобразование. Медиаграмотность как совокупность навыков и умений поиска информации, адекватной оценки, критического анализа и объективной интерпретации информации в медиа является обязательной сегодня для любого специалиста с высшим образованием; не является исключением и сфера физической культуры и спорта. И хотя попытки преподавать медиаобразование в России предпринимались с 20-х годов XX в., сегодня оно не только наиболее востребовано, оно должно быть серьезно реформировано с учетом трансформации реальности. Основной целью работы с медиатекстами должно стать формирование максимально объективной медиакартины мира, места в ней физической культуры и спорта как социокультурного феномена, позитивного гуманистического образа данной сферы. Медиатексты о спорте как неразрывной части культуры несут в себе некие культурологические коды и символы, позволяющие не только воспринимать определенные знания, но и осмыслять происходящее в этой сфере на уровне ценностных ориентаций, идеологических установок, моделей развития событий и интерпретации ситуаций.

Учитывая глобальность инфраструктуры сферы спорта, ее планетарный масштаб и ее взаимодействие с важнейшими социальными сферами (такими, как политика, экономика, культура), значимость критически мыслящего медиаграмотного специалиста, способного использовать медийное пространство для решения профессиональных задач, неоднократно возрастает.

В целом, можно говорить о том, что гуманитарная компонента образовательного процесса не только востребована сегодня с учетом тенденций развития информационного общества, именно она обеспечивает фундаментальность образования, так как формирует универсальные компетенции, практически не меняющиеся с развитием науки, не требующие использования справочных пособий, но при этом помогающие сформировать философско-этическую картину мира, мировоззренческие и нравственные установки выпускника.

Список литературы:

1. Балицкий А. Гуманизация и гуманитаризация образования // Высшее образование в России. – № 2. - 2007. – С. 108-113.
2. Марченко О.И. Риторика как норма гуманитарной культуры: Учеб. пособие для вузов. – М.: Наука, 1994.- 191 с.
3. Рождественский Ю.В. Современная риторика: Становление и проблемы. – М.: Высшая школа, 1988.- 221 с.
4. Хазова С.А. Показатели конкурентоспособности как критерии профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту. – режим доступа [htth://www.adygnet.ru/konfer/konfifk2006/soob/3/3Hazova.htm]
5. Черняев В. В. Образование по физической культуре в высшей школе как гуманитарный феномен. // Педагогическое образование и наука. - № 11 – 2010. - С. 11-16.

ОПЫТ ПЛАНИРОВАНИЯ НЕПОСРЕДСТВЕННО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СО ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИМ СОПРОВОЖДЕНИЕМ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Доброродова Оксана Владимировна,
ст. преподаватель кафедры теории и технологий дошкольного образования ФГБОУ ВПО «ОГУ», г.Орёл

АННОТАЦИЯ. В статье представлен опыт взаимодействия педагогов в процессе непосредственно образовательной деятельности со здоровьесберегающим сопровождением в дошкольной образовательной организации. Раскрываются ключевые моменты тематического здоровьсберегающего взаимодействия педагогов, показаны основные направления планирования такого взаимодействия, его основные изменения в связи с введением ФГОС ДО.

ABSTRACT. The article presents the experience of teachers in the process of direct educational activities with zdorov'esberegaûŝim accompaniment in preschool educational organization. Reveals the key points of the thematic zdorov'sberegaûŝego the interaction of teachers, showing the main directions of such interaction, planning his major changes in connection with the introduction to Federal State educational standard of pre-school education.

Ключевые слова: планирование, взаимодействие, тематическое здоровьесберегающее взаимодействие, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Keywords: planning, engagement, thematic zdorov'esberegaûŝee interaction, Federal State educational standard of pre-school education.

На протяжении нескольких лет МДБОУ «Центр развития ребёнка –детский сад № 68 «Айболит» г.Орла является инновационной площадкой регионального эксперимента по теме «Вариативность здоровьесберегающей деятельности. дошкольных образовательных учреждений с учётом их самобытности и региональных условий» (рук. Н.И. Бочарова, канд. пед. наук, профессор). Одной из задач, поставленных перед учреждением, является разработка и внедрение в образовательный процесс дошкольной образовательной организации технологий, основанных на интеграции деятельности специалистов. Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2013) (далее – ФГОС ДО) внесло коррективы в систему дошкольного образования в РФ, а также коснулся и апробируемого нами на протяжении нескольких лет планирования взаимодействия педагогов в процессе непосредственно образовательной деятельности со здоровьесберегающим сопровождением. Планирование – творческий и трудоёмкий процесс, но надо помнить, что эффективность образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (ДОО) во многом зависит от его качества.

Планирование воспитательно-образовательной работы в дошкольной организации – одна из главных функций управления процессом реализации основной образовательной программы отражает различные формы организации деятельности взрослых и детей.

Обозначим ключевые моменты предлагаемого нами планирования:

1) Во взаимодействии педагогов и медицинского персонала Центра развития ребёнка - детский сад № 68 «Айболит» выделяем несколько составляющих:

- самоподготовка по вопросам оздоровления детей, заполнение планов самообразования, постоянный обмен соответствующей информацией;
- совместное проведение оценки психофизического развития детей разных возрастных групп и обсуждение результатов, оценка степени их «продвижения»;
- обмен профессиональной информацией;
- совместное обсуждение основных планируемых задач;
- специальный подбор и адаптация методов и приёмов образовательной и оздоровительной работы;
- включение в свою деятельность адаптированных методов и технологий работы своих коллег;
- совместное обсуждение и составление конспектов интегрированных занятий со здоровьесберегащим сопровождением;
- оценка эффективности совместной деятельности педагогов и медперсонала в процессе реализации планов взаимодействия с использованием здоровьесберегающих технологий (в начале, в середине и в конце года) и оформление отчёта по самообразованию.

2) Педагогами Центра реализуется *тематическое здоровьесберегающее взаимодействие* (система взаимосвязанной деятельности специалистов по определенной теме программного материала с использованием здоровьесберегающих технологий).

3) *Алгоритм работы при тематическом взаимодействии* следующий: в начале учебного года (начиная со средней группы) специалисты (или воспитатели) разрабатывают планы взаимодействия с педагогами и медицинским персоналом, направленные на формирование у детей осознанной потребности в здоровье, понимание основ здорового образа жизни, обеспечение практического освоения навыков сохранения, укрепления и формирования физического, психического и духовного здоровья. Задачи профилактики заболеваний, физического, психического, интеллектуального развития, обозначенные в планах, интегрируются в работе всего педагогического коллектива. В логопедических группах основные задачи на каждый квартал определяют учителя – логопеды, в общеобразовательных – воспитатели, затем каждый специалист, принимающий участие во взаимодействии, дополнительно предлагает свои намеченные задачи в работе с детьми. Работа со всеми специалистами планируется на квартал и связана с основной лексической темой каждого месяца в логопедических группах и определённой темой (в основном – по программе) – в общеобразовательной.

Темы помогают организовать информацию оптимальным способом. У дошкольников появляются многочисленные возможности для практики, экспериментирования, развития основных навыков, понятийного мышления.

Тематический принцип построения образовательного процесса позволяет легко вводить региональные и культурные компоненты, учитывать специфику дошкольной организации.

Введение похожих тем в различных возрастных группах обеспечивает достижение единства образовательных целей и преемственности в детском развитии на протяжении всего дошкольного возраста, органичное развитие детей в соответствии с их индивидуальными возможностями.

Тематический подход позволяет оптимально организовать образовательный процесс для детей с особыми потребностями.

Совместными усилиями анализируется ход реализации как оздоровительных, так и общеобразовательных, коррекционно – развивающих задач.

Содержательный компонент предлагаемого планирования отвечает программным требованиям и оптимизирует комплексный подход в оздоровлении детей.

План представлен в виде таблицы, которая предусматривает перспективное планирование на год с конкретизацией по месяцам, неделям и выстраивается с учетом событий, праздников, традиций данного месяца.

Тематика, отобранная педагогами, распределена по неделям. При выборе и планировании тем педагоги учитывают реальные события, происходящие в окружающем и

вызывающие интерес детей (яркие природные явления и общественные события, праздники).

Обозначим изменения, происшедшие с введением ФГОС ДО.

Первый момент, наиболее важный: особое внимание при планировании работы обращаем на непосредственно образовательную деятельность (НОД).

Непосредственно образовательная деятельность реализуется через организацию различных видов детской деятельности или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от контингента детей, уровня освоения Программы и решения конкретных образовательных задач.

В соответствии с возрастом детей, наличием приоритетных направлений образовательной деятельности и спецификой осуществления образовательного процесса рекомендуется учитывать следующие параметры:

- ✓ общий объем непосредственной образовательной деятельности в неделю;
- ✓ продолжительность периодов непрерывной непосредственно образовательной деятельности;
- ✓ количество периодов непрерывной непосредственно образовательной деятельности в течение дня;
- ✓ распределение периодов непрерывной непосредственно образовательной деятельности в течение дня (в первую и во вторую половину);
- ✓ перерывы между периодами непрерывной непосредственно образовательной деятельности;
- ✓ основные виды деятельности детей в конкретные периоды непрерывной непосредственно образовательной деятельности в течение дня, недели и их чередование;
- ✓ образовательные области, задачи которых решаются в каждый из конкретных периодов непрерывной непосредственно образовательной деятельности;
- ✓ формы работы, в которых осуществляется непосредственно образовательная деятельность.

Второй момент: если ранее работа в общеобразовательной группе со всеми специалистами планировалась на квартал и связана была с определённой темой (в основном, предложенной воспитателями), то сейчас с выходом программы «От рождения до школы» опираемся на предложенное для каждой возрастной группы комплексно-тематическое планирование, которое следует рассматривать как примерное. Учитываем, что ДОО для введения регионального и культурного компонентов, для учета особенностей своего дошкольного учреждения вправе по своему усмотрению частично или полностью менять темы или названия тем, содержание работы, временной период.

Третий момент: форма написания плана, предлагаемая нами ранее, претерпела некоторые изменения.

Термин «занятия» заменен на «НОД».

Согласно ФГОС ДО:

1) в планы взаимодействия были внесены образовательные области и всё здоровьесберегающее содержание НОД (игры, упражнения, логоримические упражнения, зрительные, дыхательные, артикуляционные гимнастики, комплексы физминуток и др.) обозначено цифрами, соответствующими порядковому номеру образовательной области);

2) скорректированы задачи непосредственно образовательной деятельности;

3) добавлены исследовательские методы обучения, которые в плане обозначены значком микроскопа, элементы изо -, музыкотерапии;

4) введены новые образовательные технологии: информационно –коммуникационные (ИКТ). В плане взаимодействия мы их обозначили значком.

В условиях современного развития общества невозможно себе представить мир без информационных ресурсов, не менее значимых, чем материальные, энергетические и трудовые. На сегодня информационные технологии значительно расширяют возможности родителей, педагогов и специалистов в сфере раннего обучения. В отличие от обычных технических средств обучения информационно-коммуникационные технологии позволяют не только насытить ребенка большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности, и что очень актуально в дошкольном возрасте - умение самостоятельно приобретать новые знания.

Подробно останавливаться на преимуществах использования ИКТ в процессе непосредственно образовательной деятельности не будем. Однако, обратим внимание на то, что насыщая непосредственно образовательную деятельность новым содержанием, увлекаясь творческим процессом и использованием различных средств ИКТ, педагоги часто забывают о возможностях ребёнка, его физических и психических характеристиках. В результате некорректное педагогическое воздействие может ухудшить здоровье детей.

Использование ИКТ в работе с дошкольниками требует тщательного изучения СанПиНов. Допускается использование ИКТ не более трёх раз в неделю, в дни наибольшей работоспособности (вторник, среда, четверг). Использование мультимедиа - презентаций во взаимодействии специалистов позволяет им эффективней развивать все виды восприятия у детей: зрительного, слухового, чувственного, задействовать все виды памяти: зрительную, слуховую, образную, ассоциативную. Фрагментарное включение ИКТ в непосредственно образовательную деятельность способствует предупреждению утомления детей, т.к. переключают их внимание на другое задание, меняет угол зрения (например, прерывая процесс продуктивной деятельности гимнастикой для глаз на мультимедийном проекционном экране). Обеспечение оптимального характера учебной деятельности с применением ИКТ позволяет сделать детскую деятельность более разнообразной, менее

утомительной, следовательно, не требующей у детей дополнительных адаптационных усилий.

Презентации могут сопровождать инструкции, объяснения педагога (например, в ходе выполнения артикуляционной, пальчиковой гимнастики), являясь наглядной иллюстрацией материала. Могут быть самостоятельной частью деятельности (например, слайды, которые демонстрируют игры, направленные на профилактику нарушений зрения и отработку зрительно-пространственных отношений).

Очень удобно использовать ИКТ для аудиовизуальной информации. Так, разрабатывая задания на развитие слухового внимания, учитель-логопед может предложить детям послушать и узнать голоса птиц, животных, звуки насекомых, с последующим их показом. Воспитатель, следуя сюжетной линии и продолжая работу в рамках нужной лексической темы, предложит нарисовать птиц различными техниками, вылепить насекомых, составить о них рассказ или загадку. Вместе с педагогом-психологом дети изобразят с помощью пантомимики кошечку, собаку, лошадку. При взаимодействии с музыкальным руководителем, следующим этапом может быть песня или танец определенной тематики. Инструктор по физкультуре продолжит тему в ходе общеразвивающих упражнений или играх - эстафетах.

План может корректироваться и уточняться в процессе его реализации. Однако число поправок можно свести к минимуму, если соблюдать принцип перспективного и календарного планирования.

Существует несколько важных условий, которые необходимо соблюдать при планировании:

- объективная оценка уровня своей работы в момент планирования;
- выделение целей и задач планирования на определенный период работы, соотнесение их с примерной общеобразовательной программой дошкольного образования, по которой организуется воспитательно-образовательный процесс, возрастным составом группы детей и приоритетными направлениями образовательного процесса в ДОО;
- четкое представление результатов работы, которые должны быть достигнуты к концу планируемого периода;
- выбор оптимальных путей, средств, методов, помогающих добиться поставленных целей, а значит получить планируемый результат.

Не менее важным условием является учет специфических особенностей возрастной группы (в данном случае – это речевая группа).

Одно из важных требований реализации плана взаимодействия -планируемое содержание и формы организации детей должны соответствовать возрастным и психолого-педагогическим основам дошкольной педагогики: чем старше дошкольники, тем насыщеннее и сложнее предлагаемый речевой материал (подразумевается, что подготовительная к школе группа – это второй год коррекционного обучения).

При планировании и организации педагогического процесса важно учитывать, что основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра.

Как показывает опыт, методы и технологии работы педагогов и медицинского персонала Центра успешно дополняют друг друга. Это позволяет сократить время на формирование и закрепление полученных знаний и умений; избежать утомляемости, физической и психической нагрузки, интеллектуальной пассивности на занятиях; дублирования учебного материала и реализуемых здоровьесберегающих технологий; добиться успешного их переноса в другие виды деятельности, обеспечить адекватность педагогического взаимодействия между детьми и педагогами.

Список литературы:

1. Санитарно – эпидемиологические правила и нормативы для ДОО. СанПин 2.4.1.3049-13.СанПиН 2.4.1.3147-13.- М.: «Творческий Центр Сфера», 2014.- 80 с.

РАЗВИТИЕ НРАВСТВЕННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

Зыкина Екатерина Игоревна

Соискатель, ассистент преподавателя, ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск

АННОТАЦИЯ

В предлагаемой статье рассматриваются педагогические условия, которые, по мнению автора, способствуют развитию нравственной устойчивости у студентов по направлению подготовки «Юриспруденция» квалификации «Бакалавр», а именно: построение теоретической модели развития нравственной устойчивости, определение критериев развития нравственной устойчивости, определение образовательного потенциала учебной дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции».

ABSTRACT

The article reveals the pedagogical conditions which in the author's opinion provide the development of law students' moral resistance: creating a theoretical model for the development of moral resistance, revealing of the criteria of moral resistance and defining of educational potential of the discipline "Foreign language in the sphere of jurisprudence".

Ключевые слова: студенты- будущие юристы, педагогические условия, модель развития нравственной устойчивости, критерии развития нравственной устойчивости, образовательный потенциал учебной дисциплины.

Key words: law students, pedagogical conditions, a model for the development of moral resistance, the criteria of moral resistance, educational potential of the discipline.

Воспитательные усилия, направленные на развитие нравственной устойчивости у студентов, требуют определенной организации этого процесса, то есть создания соответствующих педагогических условий. Цель данной статьи – выявить и обосновать педагогические условия, которые на наш взгляд, могут способствовать эффективному развитию нравственной устойчивости у студентов-юристов.

Мы сформулировали следующие педагогические условия:

1) педагогический процесс реализуется на основе модели процесса развития нравственной устойчивости, которая предусматривает наличие теоретико-методологического, содержательного, процессуального и результативного компонентов;

2) определены критерии развития нравственной устойчивости личности для студентов-будущих юристов;

3) определен образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» в развитии нравственной устойчивости за счет отбора профессионально-нравственного содержания.

Обратимся к характеристике обозначенных условий.

Первое педагогическое условие предусматривает построение теоретической модели, но основе которой организуется весь педагогический процесс. В образовательном процессе педагог придерживается определенных этапов, соответствующих структуре педагогической деятельности: планирование (определение цели, задач, содержания обучения), организация (технология обучения), контроль и анализ результатов.

Важным структурным звеном деятельности педагога является цель, в качестве которой выступает определение сущности нравственной устойчивости в рыночных условиях и создание условий для ее развития.

Взяв за основу подход, предложенный Г.К. Селевко [5], мы построили педагогическую модель, которая состоит из нескольких компонентов. Рассматриваемая модель содержит *теоретико-методологический, содержательный, процессуальный* и *результативный* компоненты и может представлять собой обобщенную схему развития нравственной устойчивости у студентов вуза.

Краткое описание ключевых идей, принципов, подходов, способствующих пониманию, трактовке построения и функционирования технологии представлено в *теоретико-методологическом компоненте* модели. Модель реализуется в логике компетентностного подхода в образовании, а также в соответствии с методологией личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Данные подходы ориентируются, прежде всего, на самоактуализацию, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности студента, становлению его сознания.

Содержательный компонент предполагает, что отбор содержания обучения осуществляется, прежде всего, в соответствии с современным пониманием нравственности, нравственной устойчивости, а также что развитие нравственной устойчивости у студентов соответствует направлению подготовки, предусматривающее развитие данного качества. Поэтому модель преимущественно предполагается использовать в рамках гуманитарных дисциплин.

Процессуальный компонент содержит описание приемов, методов, средств обучения, форм образовательного процесса, которые должны отвечать критериям нравственности. Базовой основой процессуального компонента мы считаем «конструктор» занятий, который впервые был предложен А.А. Гином [1]. Суть данного конструктора состоит в том, что его элементами являются приемы обучения и воспитания. Используя конструктор, как совокупность приемов, мы можем создать методы. В ходе исследования из многообразия методов воспитания мы считаем наиболее целесообразным использовать метод эмоционально-ценностных контрастов и метод примера. Данные методы считаются одними из эффективных методов духовно-нравственного воспитания личности: способствуют формированию профессиональных ценностных ориентаций и становлению гуманистического мировоззрения, создают мотивы нравственного поведения. В качестве средства реализации данных методов выступают ценностно-ориентированные и эмоциогенные тексты (устные, письменные, визуальные).

Кроме приемов, методов и средств, составляющих основу процессуального компонента, считаем необходимым обозначить в педагогической модели *результативный компонент* в силу того, что любая педагогическая технология, согласно мнению Г.К. Селевко, должна приводить к намеченным результатам.

Функциональное взаимодействие обозначенных в теоретической модели компонентов позволяет получить намеченные результаты учебно-воспитательной деятельности. Результатом деятельности преподавателя является успешность студентов в повышении уровня развития нравственной устойчивости. По окончании учебного курса студенты приобретают опыт нравственного поведения, приобретают и развивают личностные качества, способствующие успешному выполнению своей будущей профессиональной деятельности.

Эффективность модели и технологии оценивается по диагностике уровня развития нравственной устойчивости у студентов вуза с

помощью предлагаемых опросников и анкет, а также на основе анализа продуктов деятельности студентов (сочинения, эссе, доклады, индивидуальные проекты и т.д.).

Второе педагогическое условие подразумевает, что развитие нравственной устойчивости личности может быть эффективным, если определены параметры, основные критерии развития нравственной устойчивости. Мы исходили из того, что структура данного понятия состоит из ядра и вариативной части, содержание которой зависит от профессиональной сферы, которая задает основные параметры данного качества.

Анализ научно-теоретической литературы (В.Н. Бойко, Л.А. Воскобитова, А.Э. Жалинский, З.З. Зинатуллин, В.Г. Ившин, А.С. Кобликов, А.А. Михайличенко и др.) позволил сделать вывод, что содержание вариативной части категории нравственной устойчивости, экстраполированной на юридическую сферу, будут составлять такие характеристики, как справедливость, честность, ответственность и самостоятельность в принятии решений, чувство долга, уважительное отношение к праву и закону, настойчивость (рисунок 1). По степени проявления вышеуказанных характеристик мы судили об уровне развития нравственной устойчивости у студентов.

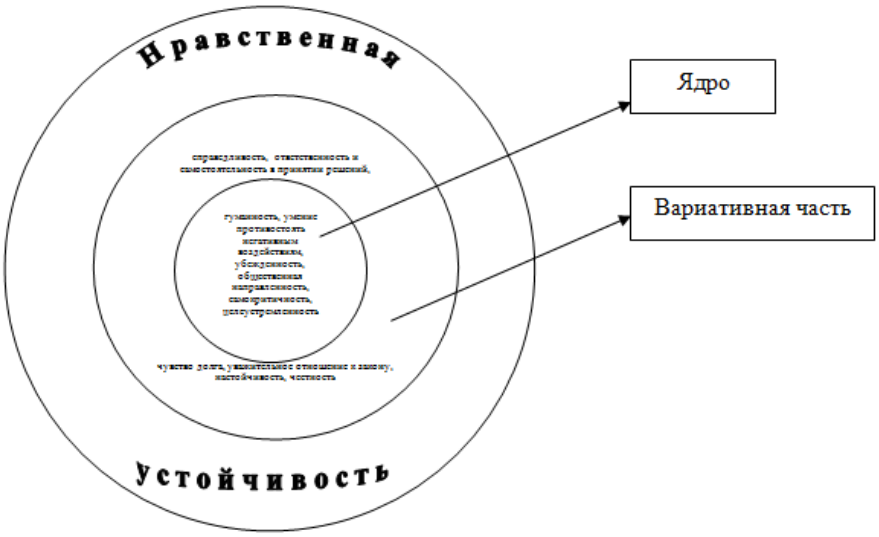


Рисунок 1. Структура категории нравственной устойчивости применительно к юридической деятельности

Таким образом, нравственная устойчивость юриста трактуется нами как сложноорганизованное качество, представляющее собой систему личностных характеристик, проявляющихся в осознанно *положительном отношении* человека к существующим в обществе нормам закона, нравственным убеждениям и принципам; в *способности* проявлять независимость собственных суждений при воздействии негативных внешних факторов среды; в *умении* действовать в различных ситуациях согласно законам и нормам.

Изучение федерального государственного общеобразовательного стандарта по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» квалификация «Бакалавр» показало, что развитие нравственной устойчивости у студентов-юристов позволяет заложить основы для формирования таких компетенций, как осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание достаточным уровнем профессионального правосознания (ОК-1); способность добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста (ОК-2); «нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительное отношение к праву и закону (ОК-6); способность принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом (ПК-4).

Третье педагогическое условие состоит в том, чтобы определить и использовать образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» в развитии нравственной устойчивости за счет отбора профессионально-нравственного содержания на основе содержания вариативной части категории нравственной устойчивости.

Необходимо отметить, что в педагогической литературе подчеркивается необходимость системной, непрерывной, планомерной работы по выявлению воспитательного потенциала всех дисциплин учебного плана с целью усилить воспитательное начало деятельности вузов [3,6]. Каждый учебный предмет призван вносить определенный вклад в воспитание и развитие личности студента.

Особую роль в формировании нравственных качеств будущих юристов, а, значит, и развитии у них нравственной устойчивости принадлежит такой дисциплине, как «Профессиональная этика юриста» [4]. Анализ рабочей программы по данной дисциплине (утверждена в Институте права, социального управления и безопасности ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет») позволяет заключить: 1) приобретенный в ходе изучения данного предмета опыт и знания должны

быть использованы в процессе дальнейшей учебной и профессиональной деятельности; 2) данный предмет не нацелен на рассмотрение фактов из реальной юридической практики, получение эмоционального опыта в ходе учебного процесса, что является значимым для эффективного закрепления полученных теоретических знаний; 3) рабочая программа данного курса не содержит методические рекомендации по использованию и дальнейшему развитию сформированных компетенций. Таким образом, необходимо разработать способы применения уже освоенных навыков и умений в деятельности на других предметах, так как компетенции формируются и развиваются в деятельности, в том числе в процессе деятельности при изучении других дисциплин, в частности дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции»

Исследуя возможности данной дисциплины, мы опирались на позицию И.Э. Ярмакеева, согласно которой решение задачи реализации воспитательного потенциала учебной дисциплины проходит три этапа: 1) тщательное изучение и выявление воспитательного потенциала дисциплины; 2) определение комплекса условий актуализации данного потенциала; 3) проектирование, конструирование и апробация научно-педагогической системы [6, с.68].

Анализ дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» (на примере английского языка) позволил выявить ее значительный образовательный потенциал в развитии нравственной устойчивости у студентов-юристов, который проявляется в следующем: свобода отбора содержания учебного материала, речевая направленность процесса обучения, возможность использования активных форм и методов обучения, повышение общей языковой культуры выражения мыслей, развитие мыслительных и речевых способностей студентов, достаточные временные ресурсы [2].

Итак, нами были выделены педагогические условия обеспечения процесса развития нравственной устойчивости у студентов-юристов. Процесс развития нравственной устойчивости подразумевает организацию учебно-воспитательной деятельности по динамике развития нравственных норм, способствующих формированию внутренних убеждений, осознанного положительного отношения к существующим в обществе нравственным нормам, гуманистической направленности ценностных ориентаций, устойчивых личностных позиций и качеств, обеспечивающих успешное выполнение профессиональной деятельности личности. Результатом этого процесса является успешность студентов в повышении уровня развития нравственной устойчивости.

Список литературы

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: пособие для учителя. – 3-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2001. – 88 с.

2. Зыкина Е. И. Образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» в становлении нравственной устойчивости студентов — будущих юристов // Академическая наука — проблемы и достижения: материалы IV междунар. научно-практ. конф. (North Charleston, SC, USA, 7–8 июля 2014 г.). - North Charleston, 2014. - Т. 1. — С.55–60.

3. Кашуба Э., Галян С., Губанов Н. О системе воспитания в вузе // Высшее образование в России. – 2004. - №6. – С. 12-16.

4. Рабочая программа дисциплины «Профессиональная этика юриста» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.ipsub.udsu.ru/download/kafedra_uproc/2014/40.03.01.prof.at.htm (дата обращения: 24.06.2015).

5. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т.1. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - 816 с.

6. Ярмакеев И.Э. Воспитательный потенциал учебных дисциплин // Высшее образование в России. – 2004. - №9. – С. 64-70.

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ ПОДГОТОВИТЕЛНОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В КУРСЕ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Иванова Светлана Львовна
учитель-логопед ГБДОУ №38
комбинированного вида
Кировского района г. Санкт-Петербурга

Аннотация

Цель настоящей статьи — осветить и проанализировать опыт работы коллектива дошкольного учреждения в русле развития речи. Основной метод — диалоговые занятия с консультацией логопеда. Результат — расширение лексического поля подопечных с включением осознанной терминологической речи изобразительно-художественного направления. Выводы — логопедическая работа в курсе «Музейная педагогика» на базе детского дошкольного учреждения с включением посещений художественного музея проходит качественно и результативно. Дополнительный эффект достигается погружением воспитанников в мир народной художественной культуры, что вызывает сигналы эмпатии и эстетического сопереживания у старших дошкольников. Такой путь помогает быстро и качественно установить диалог с детьми, вместе с тем предполагая длительную планомерную работу на фоне эстетически возвышенного ощущения причастности великим тайнам родного языка и родного искусства.

Ключевые слова:

Логопедическое развитие дошкольников, курс «Музейная педагогика», богородская игрушка в осмыслении детей 6 –7 лет.

Annotate

The purpose of this paper is to outline and analyze the experience of the staff of the preschool in terms of development of speech. The basic method — dialog sessions with a consultation with a speech therapist. The result — the expansion of the lexical field of the wards with the inclusion of conscious terminology speech the fine-art movement. Conclusions — logopedic work in the course "Museum pedagogy" based on the pre-school including visits to the art Museum runs efficiently and effectively. An additional effect is achieved by immersing students in the world of folk art and culture, which causes the signals of empathy and aesthetic empathy in pre-school age. This path helps to quickly and easily establish a dialogue with children, however, suggesting a long period of systematic work on the background aesthetically sublime feeling of belonging to the great mysteries of the native language and native art.

Keywords:

Speech-language development of preschool children, the course «Museum education», Bogorodskaya toy in understanding children 6–7 years.

В течение 2014/2015 учебного года в ГБДОУ №38 комбинированного вида Кировского района г. Санкт-Петербурга проводился педагогический эксперимент: экскурсовод и музейный педагог из Государственного Русского музея один раз в месяц проводила занятия с детьми подготовительной группы с проблемами логопедического развития. Задача программы состояла в том, чтобы дать возможность детям расширить свой кругозор и приобщиться к миру искусства на примере рассказов о произведениях искусства из музеев нашей страны. Основной массив памятников включал экспозиционные произведения из Русского музея.

Актуальность проводимого мероприятия заключается в нескольких направлениях. Во-первых, это воспитание нравственной сферы ребёнка, что в данных геополитических условиях развития молодого поколения в нашей стране является наиболее очевидным. Во-вторых, рассказы о традициях нашего народа включены в общую образовательно-воспитательную задачу воспитанников дошкольных учреждений [3]. В-третьих, формирование знаний о знаменитых художниках Руси-России, являющихся лучшими представителями её великой истории и культуры, с одной стороны, углубляет знания о собственной истории и культуре, с другой — укрепляет толерантное пространство диалога с представителями других этнических групп населения. В-четвёртых, развитие культуры вȉдения произведения искусства и зрительного анализа, что может служить основой для подготовки зрительной памяти для будущих первоклассников. В-пятых, взаимное общение воспитателей ГБДОУ и представителей других учреждений образования и культуры г. Санкт-Петербурга с целью расширения своих профессиональных навыков и получения дополнительной общекультурной информации способствует оптимизации рабочего процесса и в начальной мере может приравниваться к повышению квалификации. Профессиональный стандарт — характеристика квалификации, необходимая работнику для осуществления определённого вида профессиональной деятельности [4].

В последнее время в Российской Федерации произошло много сложных событий в общественной жизни, в системе управления. Отошли в прошлое многие праздники, появились новые, наша жизнь движется вперёд. В молодёжной среде всё чаще происходят события, связанные с национальным противостоянием, СМИ пропагандируют иностранный уклад жизни. Люди меняются, у молодого поколения наблюдается спад интереса и уважения к своей национальной культуре. Взрослые не интересуются своей историей, не знают историю своей семьи, не знакомят детей с традициями своего рода. Между тем в любой стране гордятся и чтят историю своей страны, бережно относятся к традициям. Поэтому так актуальна проблема ознакомления дошкольников с русской народной культурой и культурой других народов.

Приобщение детей к народной культуре — прежде всего своей страны, является средством формирования у них патриотических чувств, развития духовности, толерантности. Многие исследователи отмечали, что народная культура близка детям своей эмоциональностью, оптимистичностью, глубокой связью с природой, игровым характером. Во многих странах народному творчеству, приобщению дошкольников к национальной культуре, к традициям отводится важная роль в формировании личности ребёнка, сохранению и укреплению национальной культуры. Развивать в детях любовь и уважение к народной культуре не только родной, но и других народов — вот ведущая идея для включения занятий о музее и от имени музея.

Педагогический процесс был организован таким образом, чтобы у детей, прежде всего, формировался устойчивый интерес к занятиям по музейной педагогике, поэтому была организована систематическая лекционно-практическая деятельность в образовательном пространстве ГБДОУ в утренние часы, вырабатывалась самостоятельная позиция по поводу обсуждаемых вопросов культуры и искусства в процессе занятия, поэтому музейным педагогом была предложена, а руководством детского сада была поддержана диалоговая форма работы на занятии, и, наконец, чтобы оставалось время для свободной дискуссии или небольшой творческой практической работы.

Родители оповещались о проделанной работе посредством бесед с воспитателем, логопедом, консультаций с методистом ГБДОУ № 38, в результате выполнения дополнительных творческих домашних заданий с ребёнком (по желанию). Также

воспитатель группы повторяла основные вопросы, поднимаемые на занятии в течение остального времени встреч с детьми, организовывала выполнение практических заданий в виде рисунков, лепки народных игрушек, составления коллажа, повторения изученного. В конце учебного года была предложена экскурсия в залы Русского музея, где тот же экскурсовод провела 1,5 часовое занятие на экспозиции в присутствии родителей тех детей, с которыми проводились ежемесячные встречи на площадке детского сада. Таким образом, было выполнено подведение итогов работы и дана направляющая воспитательно-образовательная линия для занятий с детьми по искусству в будущем.

Курс «Диалоги в музее», включённый в образовательно-воспитательную программу подготовительной группы ГБДОУ №38, предполагал повторение части изученного материала на занятиях с логопедом. Каждый воспитанник группы в количестве 12–14 человек получает необходимые логопедические консультации один раз в неделю по 0,5 часа. Процесс развития речи связан с развитием логики и мыслительной деятельности, побуждается тренировкой мелкой моторики детей. Учитывая все названные факторы, учитель-логопед С.Л. Иванова разработала важные дополнения к музейной программе «Диалоги в музее» и «Здравствуй, музей», принятой к исполнению на договорных началах с лектором из Русского музея на площадке детского дошкольного учреждении. Надо заметить, что такой педагогический эксперимент проводится впервые, аналогов автор статьи в современной науке не находит. Логопеды детских садов г. Москвы (И.А. Борисенкова, Е.Н. Тислюк) проводят занятия по темам музейной деятельности, связывая самостоятельные походы детей и родителей в музеи города с необходимым для освоения лексическим багажом детей 6–7 лет. В нашем случае занятия по музейной педагогике проводятся лектором из Русского музея в пространстве детского сада. Терминология, необходимая для описании того или иного памятника искусства из собрания коллекции Русского музея, должна быть детям понятна и ими принята. Эта задача в работе учителя-логопеда выделена как ведущая.

Пожалуй, следует указать на созвучные направления в такой области музейной деятельности, как арт-терапия [1, с. 11]. Арт-терапевтические занятия представляют собой комплекс усилий педагога и ребёнка (а в нашем случае и музейного педагога [2, с. 120]), направленные на коррекцию личностных качеств ребёнка посредством творчества. Техники арт-терапии дают возможность относительно безболезненного доступа к глубинному психологическому материалу, стимулируют проработку бессознательных переживаний, обеспечивая дополнительную защищённость ребёнка в социуме. Через работу с многогранными символами в искусстве развивается ассоциативно-образное мышление, подготавливается открытость работы с различными скрытыми недугами. Арт-терапия ресурсна, т.к. находится вне повседневных стереотипов, а, значит, расширяет жизненный опыт, добавляет уверенности в своих силах.

Примерное занятие по теме «Богородская игрушка» ставит задачей закрепить, активизировать, уточнить знания детей по теме «Богородская игрушка», познакомить с народными промыслами России.

Дополнительные задачи: развивать словарь по теме (дерево, липа, резать, форма, движущаяся форма, ритм); расширять общий кругозор, упражнять детей в употреблении предложений из 4–5 слов.

Развивать зрительное восприятие и память, слуховое и речевое внимание, логическое мышление.

Развивать мелкую моторику рук, зрительно-моторную координацию (продуктивная деятельность в процессе самостоятельного управления богородской игрушкой), творчество и фантазию при выполнении рисунка на тему игрушки села Богородское.

Поведенческая культура: развивать у детей коммуникативные навыки (чувство присоединения, сплоченности, чувствования группы) умение работать в паре, волевую регуляцию.

Связь с родителями: задание на дом — воспитывать дружеские взаимоотношения между детьми и взрослыми, желание выполнять задания старательно и аккуратно.

Итог: наполнение лексического багажа посредством художественных терминов (форма, объём, цвет, оттенки, портрет, пейзаж, композиция, материалы и техники рисунка и другие) формирует устойчивую базу для развития правильной речи, обогащённой художественно-образным смыслом.

Совершенно закономерно предполагать достижение положительных результатов при проведении планомерной длительной работы по исправлению речи детей в логопедических группах дошкольных учреждений. Однако, достижение тех результатов, к которым пришли сотрудники ГБДОУ №38 г. Санкт-Петербурга, используя анализ доступного возрасту детей массива памятников отечественного изобразительного искусства, превзошёл ожидания устроителей эксперимента. В большей степени этому способствовало умение чётко организовать работу с детьми руководства детского сада, мастерство и знание своего предмета дошкольных педагогов и логопеда, исполнение творческих заданий детьми, а также вдохновение музейного педагога, которая своим повествованием о картинах и народных промыслах вносила новизну в привычную обстановку детского дошкольного учреждения.

Список литературы

1. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. — СПб.: Изд-во «Питер», 2002. – 368 с.

2. Платонова О.В., Жвитиашвили Н.Ю. Арт-терапия в художественном музее. Учебное пособие для студентов гуманитарно-художественных ВУЗов. — СПб.: Спецлит, 2000. – 143 с.

3. Проект Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Закон РФ «Об образовании», ст. 11.2. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

http://docs.cntd.ru/document/zakon-rf-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii. Дата обращения: 18.09.2015.

4. Трудовой кодекс Российской Федерации. Ст. 195. 1. ТК РФ от 30.12.2001 г. № 197 — ФЗ. [Электронный ресурс]. Режим доступа https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=241620. Дата обращения: 18.09.2015.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ВНЕДРЕНИЮ БЛОЧНО-МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В 11 КЛАССЕ (ПРОФИЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ) В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Клиницкий Артем Игоревич
Соискатель ученой степени кандидата исторических наук,
учитель обществознания ГБОУ СОШ № 619 Калининского района Санкт-Петербурга

Аннотация

Статья представляет результаты образовательного эксперимента по внедрению авторской разработки – инновационного продукта «Блочно-модульная система изучения обществознания в 11 классе (профильный уровень)» А. И. Клиницкого – учителя истории и обществознания ГБОУ СОШ № 619 Калининского района Санкт-Петербурга. Дана краткая характеристика целям и задачам модульного обучения, а также обозначена особенность заданий данного продукта и возникшие в процессе реализации затруднения. Продукт был одобрен Педагогическим советом школы. Учителю рекомендовано представить авторскую разработку на конкурс инновационных образовательных продуктов.

Annotation

The article shows the results of an educational experiment in adoption of an innovative product, 'Modular education in studying Social Science in the 11th form (specialized level)'. The author is Artem Klinitskiy, a History and Social Science teacher from school № 619, district Kalininskiy, St. Petersburg. You can find a brief characteristics of learning goals and objectives, particular qualities of tasks and difficulties that have occurred while adoption. The product was approved by the School teachers council. It is recommended to submit the authoring to the contest of innovative educational products.

Ключевые слова: модульное обучение, обществознание, образовательный эксперимент.

Keywords: modular education, social science, educational experiment.

Индивидуализация обучения в условиях обычной школы – непростая задача. На плечах одного педагога-предметника лежит как непосредственная предметная составляющая, зачастую de-facto совмещенная с подготовкой к ЕГЭ и ОГЭ, так и воспитательный элемент работы. Развитие ключевых компетенций - образовательной, общекультурной, социально-трудовой, информационной, коммуникативной требует широкого участия в образовательном процессе не только школы, но и родительского комитета и, разумеется, самого ученика. Новый стандарт устанавливает требования к результатам образования, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированная мотивация к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, способность ставить цели; самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности, построение индивидуальной образовательной траектории [3, п. 8].

Отечественная и зарубежная практика показывает перспективность принципиально иной организации обучения - технологии модульного образования, которая характеризуется опережающим изучением теоретического материала, укрупненного блоками-модулями [2, с. 5]. На наш взгляд, именно блочно-модульная система обучения, как одна из современных педагогических технологий, позволит достичь результатов, обозначенных в новом стандарте.

Поуровневая индивидуализация учебной и дифференциация обучающей деятельности создают ситуацию выбора для учителя и ученика и обеспечивают выпускнику школы возможность дальнейшего самообразования, а также профессионального выбора [2, с. 5-7]. Отказ от уравнительной модели обучения, как показал проведенный нами эксперимент, благотворно сказался и на учебной мотивации, и на общем результате учащихся на выходе.

В 2014-2015 учебном году на базе ГБОУ СОШ № 619 Калининского района Санкт-Петербурга в 11 «А» классе в экспериментальном порядке было предложено изучать обществознание по учебному продукту А. И. Клиницкого «Блочно-модульная система изучения обществознания в 11 классе (профильный уровень)» к учебнику под редакцией Л. Н. Боголюбова и А. Ю. Лазебниковой.

Решая задания, соответствующие изучаемому в 11 классе материалу (блоки Социология, Политология, Духовная сфера), ученикам представлялась возможность выбора – либо выполнять задания одновременно с классом (тема за темой), либо работать и сдавать учебный материал быстрее, освобождая, тем самым, самим себе время для решения заданий повышенного, олимпиадного уровня, либо же подготовке к ЕГЭ по выбранным для себя предметам (возможно, вовсе не относящимся к общественным наукам). Однако, при досрочной сдаче, как показала практика, рационально поставить

условие сдачи зачета по блоку только на ОТЛИЧНУЮ оценку! Тренировочные задания для подготовки к контрольной работе (в формате ЕГЭ, что также немаловажно) приведены в конце изучаемого блока. Пример контрольной работы позволит учащимся видеть запрашиваемый от них уровень знаний и умений на окончание изучения курса и самостоятельно оценить собственный уровень подготовленности к зачету.

Особое место в блоке занимает раздел обобщающих уроков, включающих развивающие творческие задания на сравнение, сопоставление, обобщение материала, носящие межпредметный характер. Тексты представлены на английском языке. Задания повышенной трудности не адаптированы, сложны для перевода на русский язык.

Раздел «Работаем с текстом» нацелен на умение находить информацию в тексте, выявлять там главное, соотносить, поднятые в тексты вопросы с иными обществоведческими проблемами.

При изучении избирательных моделей и систем, ребятам также предлагается любопытная математическая задача.

Во избежание одинаковых работ (т. е. банального «списывания») подавляющее большинство заданий носят творческий характер, либо предполагают собственный развернутый ответ по изучаемой проблеме.

Помимо творчески-направленной дидактической составляющей и межпредметных компонентов продукта, еще одним его преимуществом перед аналогами является воспитательная составляющая - развитие значимого в наши дни умения – рационально расходовать собственное время, разумно тратить его на то, что необходимо для решения практической, актуальной для самого себя задачи (т. н. «тайм-менеджмент»), поставленной, к тому же, самим учащимся перед собой.

Кроме этого, важнейшей задачей общественных наук мы видим воспитание здорового патриотизма, бережного отношения к истории и культуре своей страны, что, в частности, предлагается обсудить на семинарском занятии по творчеству Н. А. Бердяева, отрывок из книги которого («Судьба России») приведен в разделе СОЦИОЛОГИЯ.

Внимательное отношение к проблемам духовной сферы нашей страны и всего мира также составляют любопытный элемент в проекте (блок ДУХОВНАЯ СФЕРА).

По результатам внедрения продукта, в одном только классе в 2014-2015 учебном году было представлено 2 призера районного этапа Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию, многократный призер районных и городских научно-практических конференций, призеры и победители предметных олимпиад СПбГУ и ВШЭ (Санкт-Петербург). Средний балл по результатам ЕГЭ также на 11 пунктов превысил средний балл по городу, что школа считает значимым достижением.

Однако, исходя из результатов эксперимента, считаем важным обозначить риски внедрения продукта, важнейший из которых связан с отстающими и недисциплинированными учениками. В отношении них рекомендуем осуществлять промежуточный контроль выполнения модуля.

Исходя из результатов обозначенного выше эксперимента, педагогический и методический совет школы сделал вывод о готовности данного продукта для его распространения и опытного использования. Продукт «Блочно-модульная система изучения обществознания в 11 классе (профильный уровень)» будет представлен на конкурс инновационных методических разработок Санкт-Петербурга.

Список литературы:

1. Даутова О. Б., Иваньишина Е. В. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС. - СПб.: Каро, 2014. – 176 с.

2. Третьяков П. И., Сенновский И. Б. Технология модульного обучения в школе. — М.: Новая школа, 2001. — 350 с.

3. ФГОС ООО. Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 за № 1897.

ЭВРИСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ЭВОЛЮЦИОННОЙ ТЕОРИИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сухорукова Людмила Николаевна
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры медицины, биологии, теории и методики обучения биологии ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль
Матюшенко Елена Евгеньевна
кандидат педагогических наук, учитель биологии МАОУ «Гимназия имени Н.В.Пушкова», г. Москва.

АННОТАЦИЯ. История развития эволюционной идеи от классической теории Ч.Дарвина до СТЭ (современной эволюционной теории) выстраивает в систему содержание общего биологического образования, при этом знакомит учащихся с моделью научного познания, заставляет критически воспринимать информацию, выражать и защищать своё мнение, вести диалог, определять и решать проблемы.

ABSTRACT.

The history of the evolutional idea from the classic Darwin theory to the modern evolution theory builds the content of the general biological education into a system. At the same time it acquaints students with a model of

scientific cognition, makes them use critical thinking, express and protect their points of view, carry on dialogue, define and resolve an issue.

Ключевые слова: исторический метод, эволюционная идея, система, теория, научное познание, проблемное обучение, субъективность, критическое мышление, диалог.

Keywords: historical method, evolutional idea, system, theory, scientific cognition, problem-based learning, subjectivity, critical thinking, dialogue.

Современная биология в своих теоретических построениях не обходится без исторического метода. Именно в связи с принципом историзма, как своей основы, эволюционная теория рассматривается философами в качестве «интегрирующей, объединяющей концепции современного биологического познания» [1, с. 78]. В учебном познании эволюционная теория выполняет ту же роль. Идея эволюции, как систематизирующая, проводится через всё содержание школьного биологического образования. С позиций положений о движущих силах и результатах эволюции рассматривается разнообразие растительного и животного мира, устанавливаются филогенетические связи между крупными таксонами уже в разделе биологии-7 [2]. В разделе биологии-9 эволюционная идея интегрируется с идеей системной организации живой природы [3].

Наиболее полно раскрыть потенциальные возможности эволюционной теории в развитии обучающихся позволяет содержание биологического образования на завершающем этапе. Чтобы идея эволюции выполняла свою системообразующую функцию, эволюционное учение Дарвина следует рассмотреть в начале раздела биологии-10, в методологическом введении, как конкретизацию принципа историзма [4]. Это позволит в свете эволюционной идеи рассмотреть особенности клеточной организации, закономерности наследственности и изменчивости. Современной эволюционной теории, которую называют синтетической (СТЭ) или неодарвинизмом важно отвести центральное место в разделе биологии-11 [5]. Обращение к истории развития СТЭ позволяет установить связь между классическим дарвинизмом и генетикой, оценить вклад отечественных учёных в разработку СТЭ. Однако, историческим аспектам развития современной эволюционной теории уделяется недостаточное внимание.

Важнейший резерв повышения эвристических возможностей СТЭ - обращение к ней как к дедуктивному построению, в основе которого лежит математический закон Харди-Вайнберга. При этом главное внимание следует сосредоточить не на выведении закона, а на его применении. Например, выяснить, почему при доминировании аллеля нормальной пигментации из популяции не исчезают люди-альбиносы и их число, по-видимому, не уменьшается? Чтобы ответить на вопрос, можно представить популяцию, в которой на 10 тысяч нормально пигментированных особей встречается один альбинос, т.е. частота гомозигот по рецессивному аллелю (аа или q) составляет 0,0001. Применив уравнение Харди-Вайнберга получим, что в гетерозиготном состоянии аллель альбинизма несут примерно 2% людей, т.е. 200 человек из 10 тысяч, или каждый 50-й человек. Из этого следует, что рецессивные аллели накапливаются в популяции в гетерозиготном состоянии, под прикрытием нормального фенотипа и составляют материал для естественного отбора. Именно накопление в популяциях огромного фонда скрытых мутаций служит механизмом стабилизации в ней частот аллелей и генотипов. Данный вывод о насыщенности природных популяций рецессивными мутациями позволяет подвести обучающихся к пониманию основных положений СТЭ о популяции как единице эволюции и мелких наследственных изменениях как материале для естественного отбора. Таким образом, СТЭ представляет собой дедуктивную теорию, ведущие положения которой выводятся из математического закона. Положения СТЭ, выведенные дедуктивно, важно конкретизировать и использовать для объяснения фактов, а затем систематизировать (свести в целостную теорию). Это позволит подвести обучающихся к пониманию и формулированию положений эволюционной теории в течение изучения всей темы. Целостное определение СТЭ становится как бы целью познания. В заключение важно не только сформулировать положения СТЭ о микроэволюции, но и рассмотреть её главное следствие – закон необратимости эволюционного процесса [4, с.109-111]. При изучении макроэволюции, направленности эволюционного процесса имеется возможность показать, что эволюционная теория развивалась в атмосфере острых научных дискуссий. Среди выдающихся биологов всегда были и есть как её сторонники, так и противники. Так, отечественный биолог и географ Л.С. Берг предложил ещё в 20-х годах прошлого столетия антидарвинскую концепцию номогенеза, в которой обосновал идею о направленности и предсказуемости эволюционного процесса. Концепция Л.С. Берга не получила признания, но его идея о направленности эволюции была научно обоснована благодаря закону гомологических рядов в наследственной изменчивости Н.И. Вавилова. Согласно этому закону мутационная изменчивость вида не безгранична, имеет свои пределы. Поэтому зная генетические эволюционные запреты, оценивая направление действие отбора и, делая поправку на возможное влияние случайных факторов, можно предсказывать эволюцию.

Кроме концепции номогенеза важно познакомить и с современными антидарвинскими теоретическими обобщениями, прежде всего с концепцией нейтральной эволюции генетика М. Кимуры и концепцией молекулярного биолога С. Оно об эволюции, идущей на основе мутирования в нуклеотидных последствиях молчащей ДНК. Опыт доступного изложения данных подходов в учебниках биологии имеется [5, с.128-129]. Обращение к

антидарвинским концепциям эволюции позволяет повысить субъективность ученика в учебном процессе, даёт возможность вести диалог, выразить своё отношение к обсуждаемой проблеме. Построение части учебной информации в форме диалога продуцирует формы обучения, соотносимые с творческой деятельностью человека (круглые столы, дискуссии). Вместе с тем, знакомясь с разнообразными концепциями эволюции, обучающиеся убеждаются, что именно СТЭ на сегодняшний день представляет собой наиболее полную и логичную теорию, магистральный путь развития которой лежит в русле идей, заложенных Ч. Дарвином.

Список литературы:

1. Борзенков В.Г., Северцов А.С. Теоретическая биология: размышления о предмете. М.: Знание,1980.
2. Сухорукова Л.Н., Кучменко В.С., Колесникова И.Я. Биология. Разнообразие живых организмов. 7 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2011.
3. Сухорукова Л.Н., Кучменко В.С. Биология. 9 класс. Живые системы и экосистемы. Учеб. для общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2011.
4. Сухорукова Л.Н., Кучменко В.С. , Черняковская Т.Ф. Биология. 10 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений: проф. уровень. М.: Просвещение, 2010.
5. Сухорукова Л.Н., Кучменко В.С. Биология. 11 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений: проф. уровень. М.: Просвещение, 2010.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ОСНОВА МЕЖЭТНИЧЕСКОГО МИРА

Морозова Ольга Евгеньевна,
Канд.филос.наук зав.кафедрой
образовательных технологий ВИРО, г.Владимир

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются и сопоставляются подходы к определению и сущности толерантности. Охарактеризованы затруднения, которые возникают при её формировании. В результате дается представление о том, что рассматривается в качестве критериев толерантной личности и определяется толерантность как интегральная, многокомпонентная личностная характеристика, которая обеспечивает успешное социальное взаимодействие человека, в т.ч. и в межэтническом взаимодействии. Работа выполнена при поддержке РГНФ. Грант №15-36-14008 «Формирование культуры межэтнических отношений молодежи как основы национального единства»

ABSTRACT

The article analyses and compares approaches to the definition and essence of tolerance-ness. Characterized by difficulties that arise during their formation. In result gives you an idea of what is considered as criteria Tole-rantai personality and tolerance is defined as an integrated, multicomponent personal characteristic, which provides a successful social interaction, including inter-ethnic interaction.

Ключевые слова: толерантность, эмпатия, диалог, полиэтнокультурность,.

Keywords: tolerance, empathy, dialogue, politicallycorrect.

В книге «Пять эссе на тему этики» [6] Умберто Эко описывает нетерпимость как «вечную лакуну образования» человека. «Нетерпимость к иному или к неизвестному естественна у ребенка, в той же мере, в какой и инстинкт завладевать всем, что ему нравится. Ребенка приучают к терпимости шаг за шагом, так же как приучают уважать чужую собственность, приучают раньше, чем он научается контролировать собственный сфинктер. К сожалению, если управлять своим телом, в конце концов, обучаются все, толерантность остается вечной лакуной образования и у взрослых, потому что в повседневной жизни люди постоянно травмируются инакостью». И в тоже время, уточняет автор «Другой, взгляд Другого, определяет и формирует нас. Мы (как не в состоянии существовать без питания и сна) неспособны осознать, кто мы такие, без взгляда и ответа Других».

В этом и проявляется неоднозначность, сложность, многомерность феномена толерантности. С одной стороны, терпимость (как одна из смысловых интерпретаций толерантности) является своеобразным актом воли человека, актом постоянной работы над собственной природой, инстинктами, с иной стороны - Другой, его присутствие (как условие самопознания индивидом самого себя) превращает толерантность в необходимую норму взаимодействия с миром.

Сьюзен Мендус в своей знаменитой книге «Толерантность и границы либерализма» определяет парадокс толерантности как трудность людей верить в возможность существования того, что они считают ошибочным, но к чему их просят относиться толерантно. [8] Однако именно это условие и определяет свойство толерантности. Легко не испытывать неприятие (в любой форме) если это никак не противоречит твоим представлениям, мнению, интересам, ценностям и т.д.

М.Б. Хомяков в описании сущности толерантности уточняет: «… Необходимо говорить о толерантности как об *уважении при моральном несогласии с другим»* [7]. Это

замечание представляется очень важным еще и потому, что обнажает вечные проблемы *границ* толерантности. Человек, общество с большим трудом идет на приятие того, что не вписано в существующую (присущую ему – данному человеку/обществу) систему ценностей. Отсюда многочисленные рассуждения о невозможности толерантности на индивидуальном и социальном уровне, о трудности принятия того, что противоречит субъективным убеждениям. Однако, в эпоху глобализации актуальность толерантности как моральной и нравственной категории является уже залогом мира вообще и общественной стабильности в частности.

Благодаря ЮНЕСКО (Декларация принципов толерантности 1995г.), понятие «толерантность» стало международным термином и осмысливается как ценность и социальная норма гражданского общества, которая проявляется в праве всех граждан на самобытность, индивидуальность; в обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждению, обычаям и верованиям.

Представляется, что само определение, можно рассматривать и как описание условий (социальных, педагогических, психологических, политических и т.д.) для становления основ толерантности в индивидуальном и общественном сознании.

Однако, не смотря на акцентуации проблем формирования толерантности в российском обществе (федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014−2020 годы)», указ Президента РФ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы», Концепция духовно – нравственного развития и воспитания личности гражданина России и т.д.), педагогическая практика, встречает на своем пути затруднения:

- серьезный когнитивный и ценностный разрыв между декларацией принципов толерантности через различные информационные и образовательные каналы и реальным положением дел в образовательном пространстве, где наблюдается большое количество конфликтов между учащимися (в том числе на национальной почве), которые часто остаются скрытыми, а что хуже всего – провоцируются самими взрослыми;
- недостаточная последовательность и системность в вопросах включения ценности толерантности в образовательные программы;
- недостаточность методических разработок и опыта в повседневной воспитательной практике по налаживанию межличностного толерантного взаимодействия учащихся в разновозрастных социальных группах (так например, один из эффективных способов решения конфликтов в образовательной среде и формирования культуры взаимодействия – школьная медиация, – остается по-прежнему трудно реализуемым)
- дефицит педагогического и психодиагностического инструментария (которым бы в совершенстве владели учителя и педагоги-психологи), направленного на выявление степени толерантности школьников и самих учителей, комфортности образовательной среды для формирования толерантных установок.

И в этой связи, предлагается рассмотреть (выделить) несколько важных общих аспектов категории толерантности, которые могут быть маркерами управления процессом образования и отслеживания его эффективности.

Так, если говорить о сформированной толерантности, как индивидуального свойства, человек (в нашем случае мы имеем ввиду не только учащегося но и учителя) будет обладать такими качествами как: *умение признавать равенство партнеров по взаимодействию; наличие интереса к особенностям друг друга; готовность принять другого таким, какой он есть; отказ от доминирования и насилия; способность к эмпатии, сочувствию, сопереживанию; доверие, умение слышать и выслушивать другого; отказ от преобладания какой-либо одной точки зрения; способность конструктивно разрешать конфликтные ситуации, выражая свои чувства без агрессии и насилия; готовность к пониманию и практическому взаимодействию на основе согласия; признание многообразия человеческой культуры: норм, верований, обычаев, традиций, мировоззренческих позиций, личностных смыслов и ценностей.*

Эти характеристики и должны стать исходными для выявления толерантности у школьников, где также важен будет вопрос *уровней* сформированности толерантности (хотя стоит учитывать условность такой классификации).

Так, В.В. Бойко [2] предлагает 4 уровня толерантности (Табл.1). Представляется, что предложенный автором 3 уровень (профессиональная толерантность), не вполне корректна для школьника, в силу того, что ученики не могут обладать сформированной профессиональной толерантностью (поэтому она не представляется в таблице). Важно, что каждый из возможных уровней может быть: *критически низкий, допустимый, оптимальный*.

Таблица 1.

Уровни толерантности	Возможности проявления
Уровень ситуативной коммуникативной толерантности *(фиксируется в отношениях данной личности к конкретному другому человеку, например, к брачному партнеру, коллеге, пациенту, случайному попутчику)*	*Критически низкий* (возможные высказывания: «терпеть не могу этого человека», «он меня раздражает своим присутствием», «меня все в нем возмущает»
	Допустимый: «меня кое- что раздражает в нем», «иногда он невыносим»
	Оптимальный: «мне очень импонирует этот человек», «с ним легко общаться»
Уровень типологической коммуникативной толерантности (*выявляется в отношениях человека к собирательным типам личностей или группам людей, например, к представителям конкретной нации, социального слоя, профессии)*	*Критически низкий:* «меня раздражает такой тип людей», «я не стал бы жить в одной комнате с нацменом», «лучше не иметь дела с пенсионерами»
	Допустимый: «такие люди вызывают противоречивые чувства», «если захотеть, его можно вытерпеть в качестве партнера»
	Оптимальный: «обычно представители этой нации - хорошие люди», «мне нравятся такие парни», «я уважаю представителей этой профессии»
Уровень общей коммуникативной толерантности: *в нем просматриваются тенденции отношения к людям в целом, тенденции, обусловленные жизненным опытом, установками, свойствами характера, нравственными принципами, состоянием психического здоровья человека. Общая коммуникативная толерантность в значительной мере предопределяет прочие ее формы - ситуативную, типологическую, профессиональную.*	*Критически низкий:* «не люблю этих девчонок», «кавказцы очень агрессивны»
	Допустимый:«я могу вытерпеть общение с ним ради моей работы», «не все девушки глупы»
	Оптимальный: «хорошие и плохие люди есть в любой национальности», «успешность человека предопределяется не гендером, а личностными особенностями», «любой человек достоин уважения вне зависимости от национальности, дохода и степени принадлежности к власти»

Лихачева Т.И.[5] в своей диссертации приводит подробное описание трех уровней сформированности толерантности:

Так, *низкий уровень* характеризуется: неумением (нежеланием) принимать многомерность социальной реальности; отсутствием сформированных представлений (или их фрагментарный характер) о проблемах толерантности, толерантного отношения и поведения. Оценка объектов взаимодействия носит необъективный, пристрастный характер, отсутствует дисциплина оценок. В процессе оценивания ярко проявляется влияние стереотипов, зачастую имеющих негативную окраску. Самооценка неустойчива и неадекватна, с тенденциями, как к необоснованному занижению, так и к завышению. Как отмечает автор, у человека наблюдается низкая эмпатия, отношение к Другому строится на оценках. При низком уровне толерантности слабо развита волевая саморегуляция. В конфликтах человек выбирает либо агрессивные формы поведения, либо уход без желания находить компромиссы.

Средний уровень толерантности: характеризуется автором как принятие многомерности социального бытия, однако неполными, а по некоторым вопросам и фрагментарными представлениями и знаниями о ненасилии, правах человека, толерантности, толерантном поведении. В поведении человека наблюдаются случаи несвоевременного высказывания негативных оценок, что свидетельствует о недостаточном уровне развития дисциплины оценок. Самооценка такой личности неустойчива (с тенденцией к завышению). Особенностью является и то, что в системе личностных ценностей толерантная составляющая выражена достаточно явно, однако в межличностном взаимодействии данные установки проявляются редко. Способность к самоидентификации, эмпатии, эмоциональной устойчивости в различных ситуациях, волевые качества личности выражены достаточно сильно, но носят относительно устойчивый характер, что создает потенциальную основу для проявления толерантного поведения. Однако, знания, способности, обеспечивающие толерантное поведение, развиты неравномерно, диапазон их развития колеблется от низкого до высокого, на практике его проявления не носят систематического характера.

Высокий уровень толерантности характеризуется осознанным принятием сложности и многообразия мира, ориентацией на вариативность при его восприятии и оценивании. Этот уровень толерантности личности характеризуют системные знания (в соответствии с возрастом) о правах человека, ненасилии, толерантности и толерантном поведении. У человека наблюдается развитое

рефлексивное мышление, его пластичность и гибкость, критичность и готовность принимать инновации. В оценке объектов взаимодействия не доминирует стереотипное мышление. Самооценка преимущественно устойчива и адекватна. Толерантность занимает значимую позицию в системе личностных ценностей. Личностные характеристики : эмпатия, самоидентификация, волевая саморегуляция- носят устойчивый характер. Способности, умения и навыки, обеспечивающие толерантное поведение хорошо развиты. На практике отмечается преобладание толерантного поведения.

Не менее важным представляется анализ содержательной стороны толерантности, который может быть положен в основу инновационных образовательных практик.

И в этом смысле интересными представляются основные характеристики толерантности: Е.В. Алексеевой, С.Л.Братченко [1].

Так, как выделяют исследователи, толерантная позиция характерна для сильной, зрелой личности (культуры), которая имеет опору в самой себе и не видит угрозу в Другом (человеке, культуре). Интолерантное отношение вырастает как раз из страха быть подавленным/ой, другим более сильным человеком или культурой.

Как отмечают многие теоретики вопроса, содержательной характеристикой толерантности является не столько любовь, дружба, уважение и принятие (когда любишь и испытываешь симпатию – толерантность теряет свою актуальность как качество, становясь перманентной (вспомним ранее упомянутую идею Сьюзен Мендус)). Главное для содержательной характеристики толерантного отношения – то, что оно исключает ненависть, вражду, презрение и отвержение и возникает в условиях осознаваемой *разницы* людей, взглядов, убеждений и т.д.

При формировании толерантности акцент должен ставиться на формировании социальной направленности формирующейся личности и поиски возможностей эффективной самореализации личности в рамках социальной деятельности.

Одним из основных условий формирования толерантности у личности является эмоциональное восприятие окружающей действительности. Важным является факт осознания личностью того, что совместная цель достигается общими усилиями, совместным творчеством, равной ответственностью за результат. Ключевой становится способность человека понимать и принимать осознание свои эмоции и переживания партнеров по группе.

К словам С.Л. Братченко и Е.В. Алексеевой, присоединяется Ю.И. Грачева, [4] раскрывая понятие «толерантность» как личностное образование в единстве *личностной, когнитивной, эмоциональной и поведенческой* составляющих. По мнению исследователей, *содержание личностной составляющей* включает в себя, прежде всего *ценностно-смысловую систему* – в которой центральное место занимают ценность *уважения* человека как такового, ценности *прав и свобод* человека и *равноправия* людей. Личностное начало по отношению ко всем другим компонентам можно рассматривать как «системообразующий фактор».

Когнитивное измерение толерантности состоит в *осознании* человеком сложности и многомерности реальности, вариативности ее оценивания разными людьми, а также относительности и субъективности собственных представлений и интерпретаций картины мира. Такой вид толерантности ярче всего проявляет себя в ситуациях противоречий, когда наблюдается расхождение индивидуальных мнений, оценок, мотивов, убеждений людей.

Толерантность в эмоциональном измерении проявляется, прежде всего, в эмпатийности человека. Так, установление эмоционального контакта между собеседниками способствует созданию доверительной и безопасной атмосферы общения. Тот есть даже при несовпадении мнений, различии во взглядах у собеседников, обладающих эмпатией (эмоциональной толерантностью) есть шанс обрести некую общность. Кроме того, сама «практика» эмпатии способствует развитию у личности более тонкой чувствительности к нюансам внутренней жизни, что позволит увидеть и понять ее глубину, многомерность, неоднозначность.

Поведенческое измерение толерантности, по оценкам авторов классификации, составляет наиболее видимую часть «айсберга толерантности» и традиционно привлекает особое внимание – как при диагностике, так и при обучении. К поведенческой толерантности относится большое число конкретных умений и способностей, среди которых можно выделить:

- способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения (Я-высказывания и т.п. коммуникативные техники);
- готовность к толерантному отношению к высказываниям других (внимательное слушание и восприятие мнений и оценок других людей как выражение их точки зрения, имеющей право на существование – независимо о степени расхождения с их собственными взглядами);
- способность к «взаимодействию разномыслящих» и умение договариваться (согласовывать позиции, достигать компромисс и консенсус);
- толерантное поведение в напряженных и эксквизитных ситуациях (при различиях в точках зрениях, столкновении мнений или оценок).

Все эти смысловые образования характеризируют личность, которая является носителем развитой культуры толерантности.[4]

Краткий обзор авторских позиций в отношении сущностных характеристик толерантности дает представление о том, что рассматривается в качестве критериев толерантной личности и позволяет определять толерантность как интегральную, многокомпонентную личностную характеристику, которая обеспечивает устойчивость индивидуальности человека, его успешное социальное взаимодействие, и одновременно выявляет актуальность формирования толерантных качеств личности. В свою очередь, как показал в своей работе А.В.Гаврилин, толерантность становится основой полиэтнокультурной позиции, а низкий

уровень толерантности, является причиной формирования экстремистских позиций, в т.ч. и во взаимодействии с другими этносами.[3].

Список литературы:

1. Алексеева Е.В., Братченко С.Л. Психологические основы толерантности учителя / Монологи об учителе. СПб.: СПб АППО, 2003. С. 165-172.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. С.146-148.
3. Гаврилин А.В. О понятии этнополикультурной толерантности //сборник статей Международной заочной научно-практической конференции «Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики». Чебоксары, 2013.С.4-6.
4. Грачева Ю.И. Воспитание толерантности студентов в учебно-воспитательном процессе технического вуза: дис. … канд. пед. наук. - Самара, 2009. 211 с.
5. Лихачева Т.И. Формирование толерантности подростков в системе воспитательной работы общеобразовательных учреждений: Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата пед.наук. Майкоп, 2008. С. 19-20.
6. Умберто Эко. Пять эссе на тему этики. - М., 2012. Интернет источник: http://thelib.ru/books/eko_umberto/pyat_esse_na_temy_etiki.html
7. Хомяков М.Б. Толерантность и ее границы: размышления по поводу современной англо-американской теории. / Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. Коллективная монография / отв. ред. Н.А.Купина и М.Б.Хомяков. М., 2005. С.15-27.
8. Mendus S. Toleration and the limits of liberalism. — MacMillan, 1989.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БАКАЛАВРА И ЕГО РАЗВИТИЕ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ

Мясникова Татьяна Вячеславовна
Канд. пед. наук, доцент кафедры АЭТУС, Чувашский государственный университет им. И.Н.Ульянова, г. Чебоксары

АННОТАЦИЯ
Статья посвящена исследованию научных положений о человеке как активном субъекте, познающем и преобразующем мир и самого себя в деятельности; о диалектическом единстве актуального и потенциального в развитии личности и становлении ее творческой индивидуальности. Проведённое исследование позволило определить сущность творческого потенциала бакалавра; определить структурные компоненты развития творческого потенциала бакалавра в условиях учебно-исследовательской работы.
ABSTRACT
The article investigates scientific statements about the person as an active subject, to know and to transform the world and themselves in the activities; the dialectical unity of actual and potential in the development of personality and the formation of its creative personality. Studies have allowed to define the essence of the creative potential of a bachelor; determine the structural components of creativity in a Bachelor of teaching and research activities.
Ключевые слова: творческий потенциал бакалавра, учебно-исследовательская работа, структурные компоненты творческого потенциала.
Keywords: creativity bachelor, teaching and research, structural components of creativity.

Современный студент, обучающийся по программа бакалавриата, готовящий себя к профессиональной деятельности, располагает достаточно большим арсеналом средств и способов достижения учебно-исследовательских целей в организации высшего образования. Привлекательной для студентов формой самоорганизации для формирования творческого потенциала является учебно-исследовательская работа (УИР), где под руководством преподавателей можно исследовать процессы, явления, разрабатывать проекты личностно- и профессионально значимые, задействуя свой интеллектуальный и волевой потенциал.

Как интегративное качество личности, отражающее меру возможностей реализации ее творческих сил, рассматривает творческий потенциал Т. И. Торгашина. Ею содержательная характеристика творческого потенциала при этом представляет как единство и взаимообусловленность мотивационно - личностного, интеллектуально - содержательного и процессуально-деятельностного компонентов. Ведущими элементами данных компонентов являются исследовательские умения, исследовательские знания, самостоятельность и продуктивность исследовательской деятельности [6].

В своем педагогическом исследовании В. Г. Рындак рассматривает структуру творческого потенциала как совокупность собственно-потенциальной составляющей (индивидуальные психические процессы, способности); мотивационной составляющей (убежденность, готовность, как внутриличностная структура, механизм, обеспечивающий актуализацию способностей, и социально-психологическая установка на развертывание сущностных сил индивида - потребностей, ценностных ориентаций, мотивов); когнитивной составляющей (приобретенные в результате образования, творческой

деятельности, включения в процессе социализации знаний, умений, отношений, способов деятельности и самовыражения) [5].

Учеными В. Д. Шадриковым, Б. Д. Элькониным выявлена связь творческого потенциала со способностями, которые, по мнению Л. Г. Вяткина, представляют собой совокупность общих и специфических качеств личности [1, 7, 8]. Данные способности обнаруживаются не столько в конкретных знаниях, умениях и навыках, сколько в реальной эвристической, созидательной деятельности, которая требует напряжения всех сил.

Анализ научной литературы относительно содержания творческого потенциала личности показал, что единого взгляда на характеристику творческого потенциала у ученых нет; в содержании появляются то способности и готовность к творческой деятельности, то единство творческих способностей, творческих потребностей, ценностных ориентаций и деятельности как условия развития, то совокупность собственно-потенциальной, мотивационной и когнитивной составляющих (в горизонтальном срезе), в вертикальном — единство предактуального и постактуального. Однако ученые единодушно признают, что активность личности, представленная интеллектуальной, субъективной и другими ее видами, способствует развертыванию творческого потенциала.

Творческий потенциал бакалавра рассматривается нами как интегративное качество личности, характеризующее его готовность и способность к созданию нового, оригинального в условиях УИР, а его содержание представляет единство и взаимообусловленность мотивационного, личностного, когнитивного и деятельностного компонентов.

Рассмотрим более подробно основное содержание творческого потенциала. Мы выделяем следующие структурные компоненты творческого потенциала: мотивационный, личностный, когнитивный и деятельностный.

Мотивационный компонент творческого потенциала представляет собой сложившуюся систему мотивационных образований: потребностей, мотивов, интересов к развитию творческого потенциала.

Интерес возникает там, где есть соединение запросов логики развития науки, практики и готовности субъекта их реализовывать, т. е. любознательность, которая характеризует потребность личности в знаниях, овладении новыми способами дельности; стремлении глубже познать вновь наблюдаемое или анализируемое, а также в постановке вопросов. УИР приобретает для студента известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели деятельности во внутренние потребности личности.

Интерес к развитию творческого потенциала отражает потребность студента в продуктивной реализации своего творческого потенциала. Потребности как источник творческой активности студента, определяют его направленность на творческий процесс, при этом потребность в творчестве является показателем высокого уровня развития личности. Стремясь удовлетворить свои творческие потребности, студент в условиях УИР реализует определённые цели. Именно потребность побуждает студента изыскивать средства удовлетворения, стимулирует активность в решении исследовательских задач. Ее основой выступают высокие притязания студента на самореализацию в УИР. Задействование творческого потенциала обеспечивает наилучшее удовлетворение потребности в самореализации, стремлении выполнить исследовательскую задачу на высоком уровне.

В процессе развития творческого потенциала бакалавра в условиях УИР необходимо формировать мотивы, характеризующие положительное отношение к развитию творческого потенциала.

Личностный компонент творческого потенциала включает сложившиеся творческие способности.

Творческие способности представляют собой сплав многих качеств. Отметим, что вопрос о компонентах творческого потенциала человека остается до сих пор открытым, хотя в настоящий момент существует несколько гипотез, касающихся этой проблемы. Многие ученые связывают способности к творческой деятельности, прежде всего, с особенностями мышления. Творческие люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, которые большинство людей знают и используют только определенным образом, или формировать связи между двумя элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего. Дивергентный способ мышления лежит в основе творческого мышления, которое характеризуется следующими основными особенностями: быстрота — способность высказывать максимальное количество идей (в данном случае важно не их качество, а их количество); гибкость — способность высказывать широкое многообразие идей; оригинальность — способность порождать новые нестандартные идеи (это может проявляться в ответах, решениях, несовпадающих с общепринятыми); законченность — способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид.

Известный отечественный исследователь проблемы творчества А. Н. Лук, опираясь на биографии выдающихся ученых, изобретателей, художников и музыкантов выделяет следующие творческие способности [3]: видеть проблему там, где её не видят другие; сворачивать мыслительные операции, заменяя несколько понятий одним и используя всё более ёмкие в информационном отношении символы; применять навыки, приобретённые при решении одной задачи, к решению другой; воспринимать действительность целиком, не дробя её на части; легко ассоциировать отдалённые понятия; выдавать нужную информацию в нужный момент; гибкость мышления; выбирать одну из альтернатив решения проблемы до её проверки; включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний; видеть вещи

такими, какие они есть и выделять наблюдаемое из того, что привносится интерпретацией; лёгкость генерирования идей; творческое воображение; способность к совершенствованию первоначального замысла.

Т. В. Кудрявцев, основываясь на широком историко-культурном материале (история философии, социальных наук, искусства, отдельных сфер практики), выделил следующие универсальные креативные способности, сложившиеся в процессе человеческой истории [2]: реализм воображения — образное схватывание некоторой существенной, общей тенденции или закономерности развития целостного объекта, до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать её в систему строгих логических категорий; умение видеть целое раньше частей; надситуативно-преобразовательный характер творческих решений — способность при решении проблемы не просто выбирать из навязанных извне альтернатив, а самостоятельно создавать альтернативу; экспериментирование — способность сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее выпукло обнаруживают свою скрытую в обычных ситуациях сущность, а также способность проследить и проанализировать особенности «поведения» предметов в этих условиях.

Ученые и педагоги, занимающиеся разработкой программ и методик творческого воспитания на базе ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) и АРИЗ (алгоритм решения изобретательских задач), считают, что одним из компонентов творческого потенциала человека являются способности, а именно: способность рисковать; дивергентное мышление; гибкость в мышлении и действиях; скорость мышления; способность высказывать оригинальные идеи и изобретать новые; богатое воображение; восприятие неоднозначности вещей и явлений; высокие эстетические ценности; развитая интуиция.

Опираясь на исследования ученых, мы выделили основные направления в развитии творческих способностей у бакалавров:

1. Развитие воображения.

2. Развитие вербальной (словесное творческое мышление) и невербальной (изобразительное творческое мышление) креативности.

Когнитивный компонент творческого потенциала бакалавра в условиях УИР предполагает сформированность системы знаний о феномене творчества, творческом потенциале личности, исследовательской и профессионально-творческой деятельности.

Система знаний, входящих в когнитивный компонент творческого потенциала, служит основой для понимания целостной картины мира, что способствует объяснению и осознанию роли творчества в деятельности, пониманию необходимости развития своего творческого потенциала, технологии организации исследовательской и профессионально-творческой деятельности. Они определяют направленность личности на активность в деятельности, определяют ее мотивацию, формируют творческое мышление.

Деятельностный компонент творческого потенциала бакалавра в условиях УИР, предполагает наличие исследовательских умений, стремления проявить активность, самостоятельность.

Исследовательские умения включают умения мыслить категориями науки, применять методику научного исследования для решения проблемы.

Соглашаясь с мнением А. П. Акимова, В. И. Антипова, Г. С. Засобина, З. Ф. Леонова, В. Г. Сохрина, Н. М. Яковлевой и др., определяющих умения через специфику отдельных компонентов или видов деятельности, мы выделили восемь групп умений исследовательской деятельности:

1. Умения работать с первоисточниками: библиографические умения; знание типов каталогов и умение работать с ними; умение работать со справочной литературой и ориентироваться в профессиональной периодической литературе; умение вести записи по прочитанному; умение видеть структуру изложенного материала и систематизировать материал.

2. Умения наблюдать явления и факты: умение выбрать объект наблюдения; умение определить цель и задачи наблюдения и проводить наблюдение; умение фиксировать наблюдаемые явления и анализировать данные наблюдения; умение проводить самоконтроль и самооценку.

3. Умения анализировать явления и факты: умение расчленять изучаемое явление на составные элементы; умение сравнивать и сопоставлять; умение мысленно соединять части явлений и устанавливать их взаимосвязи.

4. Умение выявлять проблему (задачу) и решать ее: умение анализировать педагогическую ситуацию; умение видеть и формулировать проблему, находить способы ее решения и проверки решения.

5. Умение формулировать гипотезу: умение отбирать и проверять данные, на которых строится гипотеза; умение провести поисковый эксперимент; умение формулировать гипотезу; умение уточнить гипотезу.

6. Умение разработать и провести эксперимент (расчеты, теоретическое исследование), обработать и обобщить результаты: умение анализировать исходные данные; умение разработать идею эксперимента (исследования) и его технологию и методику проведения; умение провести эксперимент и подвести его итоги; умение осуществить самоконтроль и самооценку.

7. Умение обобщать результаты исследования, делать общие выводы: умение анализировать проделанную работу с целью выявления наиболее существенных ее результатов; умение формулировать обобщающие выводы в соответствии с поставленными целями, задачами и результатами их выполнения; умение оценить результаты проведенного исследования с точки зрения их достоверности и практической значимости.

8. Умение использовать достижения смежных наук: умение использовать методы исследования, применяемые в смежной науке; умение применять ключевые и частные идеи смежной науки в область осуществляемого исследования; умение обосновывать

идею и выводы исследования положениями смежных наук.

Тот факт, что выделенные компоненты творческого потенциала бакалавра в условиях УИР находятся в органической взаимосвязи, во взаимопроникновении между собой, позволяет рассматривать исследуемое нами качество как сложное и вместе с тем относительно целостное, как интегративную характеристику личности студента. Это и предопределяет то, что творческий потенциал занимает одно из ведущих мест в структуре личности.

Литература:

1. Вяткин, Л. Г. Уровни познавательной самостоятельности студентов педагогических вузов [Текст] / Л. Г. Вяткин, А. Б. Ольнева, Г. Д. Турчин // Актуальные вопросы региональной педагогики: Сб.науч.тр. — Саратов, 2002. — С. 35–38.

2. Кудрявцев, Т. В. Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. — М.: Педагогика, 1975. -333 с.

3. Лук, А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. — Наука, 1978. — С. 6–36.

4. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. — М., 1972. — 311 с.

5. Рындак, В. Г. Непрерывное образование и развитие творческого потенциала учителя (теоретическое взаимодействие): монография / В. Г. Рындак. — М.: Педагогический вестник, 1997. — 244 с.

6. Торгашина, Т. И. Научно-исследовательская работа студентов педагогического вуза как средство развития их творческого потенциа- ла: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Т. И. Торгашина. — Волгоград, 1999. — 209 с.

7. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. — М.: Логос, 1994. — 315 с.

8. Эльконин Д. Б. Детская психология. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 368 с.

ИНДИВИДУАЛЬНОЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРИКЛАДНОМУ ПЛАВАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ

Понимасов Олег Евгеньевич

Канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры и спорта,

г. Санкт-Петербург

АННОТАЦИЯ

В статье разработаны методические подходы к обучению плаванию, связанные с индивидуальными двигательными навыками занимающихся. Сформулировано условие индивидуально-ориентированного преобразования, подразумевающее согласованность методики обучения с имеющимися дидактическими возможностями. Установлено, что избирательное замещение отдельных элементов техники плавания при сохранении общей структуры сложившегося стереотипа движений ведет к улучшению способа передвижения в воде. Реализация сформулированного условия предполагает первоначальное преобразование малоэффективных элементов с последующим интегрированием всех освоенных движений в единый способ передвижения в воде. Представлены результаты изменений технико-скоростных показателей способов плавания, полученные в результате педагогического эксперимента.

ABSTRACT

In this article the methodological approaches to training applied swimming are developed. The condition of individually oriented transformation, which implying the consistency with the possibilities of teaching methods is formulated. It is revealed that selective substitution the individual elements of the swimming technique while maintaining the overall structure of stereotype movements leads to an improvement of mobility in water. The realization of the formulated condition implies first-ever transformation of low-performing components and subsequent integration of all acquired movements in a single integrated technique of movement in the water. The results of measurements of technical and speed performance of swimming styles obtained from the experiment are presented.

Ключевые слова: индивидуализированное обучение плаванию, способы плавания, преобразование движений.

***Keywords**: individualized training to swim, swimming styles, motions transfiguration.*

Различные методики обучения плаванию, выделенные по способу формирования навыков обучаемых, по величине охвата их двигательного потенциала, по особенностям взаимодействия преподавателя и обучаемых, по характеру двигательной деятельности занимающихся в зависимости от ситуаций, обладают различным обучающим потенциалом. Однако, методики, базирующиеся на индивидуальных двигательных представлениях обучаемых, являются наиболее доступными для их восприятия [2, с. 141-144].

Действующие модели обучения (последовательная, последовательно-параллельная, целостно-раздельная, интенсифицированная, с использованием технических средств обучения) обладают различным потенциалом для формирования навыков плавания. Наибольшими возможностями, на наш взгляд, обладает индивидуально-опосредованная модель обучения, напрямую связанная с индивидуальным двигательным опытом человека [3, с. 110-113].

Индивидуализированное обучение плаванию как гуманистически направленная технология современного прикладного образования обладает всеми характеристиками, способными обеспечить индивидуальное двигательное развитие и индивидуализацию образовательного процесса. Профессионально проводимые занятия, направленные на обучение в рамках имеющегося двигательного опыта, позволяют творческим путем отыскать «индивидуально-рациональный» способ плавания для каждого занимающегося [5, с.134-137].

В целях повышения качества образовательного процесса, максимального достижения поставленных целей обучающего и воспитательного характера должны быть созданы необходимые для этого условия: сформировать у преподавателя умение оценивать индивидуальные особенности движений обучаемых, а именно стилевые вариации их передвижений в воде. Это обстоятельство педагогического процесса является основополагающим для индивидуализированного обучения плаванию, так как навыки оценивания стилевых особенностей передвижений обучаемых представляет собой первый шаг к управлению их индивидуальным развитием. Среди технологий обучения, способных обеспечить индивидуальное двигательное развитие в условиях водной среды, ведущее место отводится тем из них, которые вовлекают занимающихся в соучастие по формированию собственного двигательного потенциала [4, с. 128-131]. Подобные технологии подразумевают двойственный посыл процесса обучения, совместное построение преподавателем и обучаемым индивидуального способа плавания, содержащего элементы, различающиеся по рациональности, но наиболее освоенные и приемлемые для формирования персональных плавательных движений конкретного занимающегося.

Отсюда логичен переход к поиску адекватных путей совершенствования индивидуальных особенностей техники передвижений в воде. Условие индивидуально-ориентированного преобразования, предполагает согласованность методики обучения с индивидуальными двигательными возможностями обучаемых и направленностью их совершенствования.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ

При выборе методики обучения плаванию предпочтение было отдано той из них, которая была бы реализуема в рамках имеющихся дидактических возможностей, диктовалась насущной необходимостью педагогической ситуации и предполагала наибольшую эффективность и результативность обучения. Реализуемость методики заключалась в том, чтобы она могла удовлетворять всем ограничениям дидактического, временного, процессуального, организационного, технического и иного характера, возникающим при ее применении.

Таким образом, реализуемость методики рассматривалась как минимум в трех аспектах: дидактическом, временном и организационном.

Дидактический аспект предусматривал исследование возможностей обучения навыкам передвижений в воде:

а) на основе традиционных методов с возвратом к начальному обучению плаванию;

б) путем переучивания на иные способы плавания;

в) посредством замещения отдельных элементов сложившегося стереотипа движений без изменения его общей структуры.

Временной аспект предполагал оценку возможности выполнения всех методических приемов и действий, составляющих разрабатываемую методику, с сохранением последовательности и этапов обучения в установленные сроки в рамках существующих программ профессионального образования.

Организационный аспект охватывал сферу взаимодействия преподавателя и обучаемых посредством методов организации занимающихся.

Оценка реализуемости методики проводилась на основе комплексного рассмотрения показателей, характеризующих обучение навыкам плавания, воспитание необходимых физических качеств и развитие индивидуальных двигательных возможностей обучаемых с учетом уровня их подготовленности на начало обучения, действующих учебных программ и прогнозов их выполнения.

Разрабатываемая индивидуально-ориентированная методика замещения была апробирована в процессе обучения плаванию студентов академии государственной службы.

Для участия в эксперименте были отобраны испытуемые, предрасположенные к попеременной структуре гребковых движений.

Отдельные элементы сложившихся самобытных способов передвижений в воде замещались более рациональными движениями без изменения общего стереотипа плавания.

Обучение проводилось в течение 10 учебно-тренировочных занятий по 1 часу каждое.

Студенты контрольной группы обучались способу плавания кроль на груди целостно-раздельным методом [1, с. 78-80].

Условие индивидуально-ориентированного преобразования определило два этапа разрабатываемой методики обучения. На 1-ом этапе предполагалось преобразование малоэффективных элементов, на 2-ом – интегрирование всех элементов в единый способ передвижения в воде.

Преобразование целостной комбинации плавания проводилось в следующих направлениях: формирование улучшенного способа на основе вновь изученного элемента, подчинение техники осваиваемого элемента сложившемуся стереотипу движений и согласование преобразуемого двигательного действия с дыханием.

Изменения техники плавания оценивались по техническим и скоростным параметрам.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Результаты эксперимента отражены в таблице.

Таблица

Показатели	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Скорость плавания, м/с	0,71±0,02	0,73±0,03	0,63±0,02	0,66±0,04
Темп гребков, цикл/мин	62,1±0,8	52,9±0,1	53,0±0,3	52,6±0,5
«Шаг» плавания, м	0,68±0,04	0,84±0,05	0,74±0,06	0,76±0,03

Из данных таблицы видно, что возрастание скорости передвижения испытуемых экспериментальной группы произошло за счет достоверного увеличения на 19,0% «шага» передвижения и одновременного снижения на 14,8% темпа гребков. В контрольной группе незначительный прирост скорости сопровождался возрастанием «шага» передвижения лишь на 2,7% и уменьшением темпа гребков на 0,7%.

ВЫВОДЫ

Соблюдение условия индивидуально-ориентированного преобразования движений при обучении плаванию улучшает технику и скорость передвижения в воде. Согласованность применяемой методики обучения с индивидуально-сложившимися стереотипами плавания сокращает время освоения улучшенных вариаций техники.

Список литературы:

1. Булгакова, Н.Ж. Плавание / Н.Ж. Булгакова. - М. : Физкультура и спорт, 2001. – С. 78-80.

2. Понимасов, О.Е. Функциональная координация движений как фактор экзистенциальности типологических комбинаций техники прикладного плавания /О.Е. Понимасов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2014. – № 2 (108). – С. 141-144.

3. Понимасов, О.Е. Условие индивидуально-двигательного опосредования как фактор валидности обучения прикладному плаванию / О.Е. Понимасов, Р.А. Лайшев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. - № 7 (101). – С. 110-113.

4. Понимасов, О.Е. Индивидуально-ориентированное преобразование движений в условиях массового обучения прикладному плаванию / О.Е. Понимасов, Р.А. Лайшев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2013. - № 8 (102). – С. 128-131.

5. Понимасов, О.Е. Индивидуально-вариативное целеполагание как условие проектирования стилевых вариаций плавания / О.Е. Понимасов, С.В. Николаев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - 2013. - № 11 (105). - С. 134-137.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Рябова Наталья Владимировна

Д-р пед. наук, зав. кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск

Барцаева Елена Васильевна

Ассистент кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск

АННОТАЦИЯ

В статье представлены особенности реализации инклюзивного образования на базе Центра продленного дня, созданного в Мордовском государственном педагогическом институте имени М. Е. Евсевьева, как отдельного инновационного структурного подразделения Мордовского базового центра педагогического образования.

ABSTRACT

The article presents the features of the implementation of inclusive education at the Centre for extended day, created in the Mordovian state pedagogical Institute named after M. E. Evseveva how a single innovative structural divisions of Mordovia base of teacher education.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, Мордовский базовый центр педагогического образования, психолого-педагогическое сопровождение, Центр продленного дня.

Keywords: children with disabilities, inclusive education, Mordovian basic teacher education center, psychological-pedagogical support, the Center extended day.

Работа проводилась при поддержке Минобрнауки РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» на 2015 год. Проект №1846 «Теоретико-методические основы разработки модели вуза как базового центра педагогического образования».

В настоящее время высшее профессиональное образование претерпевает кардинальные системные и структурные преобразования, связанные с переосмыслением парадигмы профессионально-педагогического образования и ориентацией на инновационное развитие. Следует отметить, что в последние годы инновационные процессы активно реализуются в ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (МордГПИ), который стал единственным педагогическим вузом, получившим государственную поддержку на развитие инновационной инфраструктуры в рамках реализации программы «Мордовский базовый центр педагогического образования» (МБЦПО) (Постановление Правительства РФ № 219 от 9 апреля 2010 г.). Все это способствует развитию вуза за счет расширения спектра действующих инновационных подразделений [7]. Идея его становления заключается в объединение субъектов образования с ориентацией на профессиональную принадлежность, что обеспечивает эффективное взаимодействие образования, научных исследований и инноваций с учетом особенностей развития региона [8]. Сегодня в структуре МБЦПО функционируют такие инновационные подразделения как Научно-образовательные центры («Гуманитарные науки и образование» и «Естественнонаучное образование»), Научно-исследовательские и научно-образовательные лаборатории (например, «Научно-исследовательская лаборатория цифровой микроскопии»; «Научно-методическое обеспечение профилактики экстремизма и ксенофобии в системе российского образования» и др.), Научно-практические центры («Акмеологический центр», «Ресурсный центр интегрированного образования», «Центр физической культуры и здорового образа жизни», «Центр художественного образования», «Центр продленного дня» и др.), «Малая Школьная Академия» (объединяет 5 учебно-исследовательских школ), Научно-образовательный комплекс, Малые инновационные предприятия (ООО «Новые возможности» и ООО «Универсал») [8].

Одним из самых значимых и перспективных структурных подразделений МБЦПО является Центр продленного дня (ЦПД), который посещают дети дошкольного и младшего школьного возраста. Данный Центр является одновременно и научно-экспериментальной площадкой, позволяющий реализовывать фундаментальные и прикладные научные исследования профессорско-преподавательскому составу вуза, а также молодым исследователям – докторантам, аспирантам, магистрам, бакалаврам и специалистам. На его базе проводятся семинары, консультации для педагогов дополнительного образования, воспитателей дошкольных образовательных организаций и индивидуальные консультации для родителей по вопросам обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста, в том числе – для детей с ОВЗ. Директор данного Центра, Н.В. Винокурова, отмечает, что он является одной из экспериментальных площадок, позволяющая реализовать инновационные и прикладные научные исследования сотрудников и студентов института в практике обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста; организовать педагогическую и преддипломную практики студентов; проводить семинары, оказать дополнительные образовательные услуги с учетом потребностей семьи или лиц, несущих ответственность за ребенка [1].

Важным направлением деятельности центра является обеспечение равных стартовых возможностей для обучения детей с ОВЗ. ЦПД обеспечивает ту коррекционно-развивающую образовательную среду, которая позволяет ребенку с ОВЗ преодолеть существующие ограничения жизнедеятельности, что способствует успешной адаптации их в современное общество и т.д.

Сегодня в условиях реализации нового Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ), который законодательно закрепил право детей указанных категорий на получение доступного образования, востребованность услуг специалистов, призванных оказать помощь, содействие в решении социально-значимой проблемы – проблемы эффективного обучения и воспитания данных детей, возрастает. В Центре работает служба психолого-педагогического сопровождения развития ребенка, задача, которой помочь детям, имеющим особенности в развитии, испытывающим трудности в обучении. В составе данной службы – учитель-дефектолог, логопед, педагог-психолог, социальный педагог. Основные направления деятельности специалистов могут быть представлены следующим образом: диагностическое, обеспечивающее проведение диагностики, данные которой необходимы для построения индивидуальной коррекционно-развивающей программы; коррекционное – сенсорное и сенсомоторное, умственное развитие,

формирование представлений об окружающем мире и развитие речи, подготовка к восприятию учебного материала, формирование учебных умений и навыков, нормализация ведущей деятельности возраста; консультативно-просветительское и профилактическое – оказание помощи педагогам и родителям учащихся в вопросах воспитания и обучения ребенка, подготовка и включение родителей в решение коррекционно-воспитательных задач, предупреждение возможных трудностей в обучении. Таким образом, вся структурная организация центра является базой для организации образовательного процесса в МордГПИ, способствующей интеграции науки и практики.

Как отмечает, Н. В. Винокурова, для осуществления учебно-воспитательного процесса здесь имеются все необходимые материально-технические условия: коррекционно-развивающая образовательная среда для школьников; компьютерный класс, сенсорная комната; спортивный зал. Коллективом Центра используются современные инновационные технологии в образовании: игровые, здоровьесберегающие, информационные [2]. Таким образом, в Центре имеется вся необходимая материально-техническая база, благодаря которой создаются условия для обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ.

Итак, проблема психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ в учебно-воспитательном процессе образовательных организаций различных видов является важной и значимой. В России проблема обучения и воспитания детей с ОВЗ становится особо острой в связи с принятием в декабре 2012 года Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ). В данном документе впервые определяется понятие «инклюзивное образование», которое трактуется как «… обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [9].

Инклюзивное образование предполагает реформирование системы образования, ее качественную перестройку, одним из направлений которой должно стать создание различного рода условий для совместного обучения лиц разных категорий – нормативно-правовых, финансовых, организационных, кадровых, информационных, материально-технических, учебно-методических и других. Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» определяются условия, обеспечивающие получение качественного образования лицами с ОВЗ, а именно: использование адаптированных общеобразовательных программам; организация обучения детей с ОВЗ в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность; использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания; специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов; специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования; предоставление услуг ассистента (помощника); проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий; обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность; другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ОВЗ [9].

Нами предприняты попытки реализации инклюзивного обучения детей с ОВЗ на базе ЦПД. Разработана и апробирована 1. Модель «успешно адаптирующегося ребенка с ОВЗ», включающая следующие компоненты: личностный (уверенность, адекватная самооценка, эмоциональное благополучие, что проявляется в отношении ребенка к посещению дошкольной организации, к учебной деятельности, к самому себе) [6]; академический (элементарные представления о себе и об окружающем мире, математические представления, элементарные основы грамматики, обеспечивающие ребенку с ОВЗ успешность включения в окружающую социокультурную среду) [3]; жизненный (общеучебные, коммуникативные, социально-бытовые умения и навыки, необходимые ребенку в обыденной жизни) [5]. 2. Модель взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения адаптации детей с ОВЗ, которая представляет собой многоуровневое образование, состоящее из ряда взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов: целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный [4]. Данные модели, реализующие психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ, послужили основой для проектирования образовательного процесса ЦПД.

Таким образом, можно говорить, что ЦПД рассматривается как, во-первых, как научно-экспериментальная площадка, позволяющая апробировать инновационные технологии коррекционно-развивающей среды обучения и воспитания ребенка, в том числе с ОВЗ; во-вторых, как учебно-производственная площадка, позволяющая формировать профессионально-педагогические компетенции будущих педагогов; в-третьих, как площадка для оказания услуг воспитательно-образовательного характера дошкольникам и младшим школьникам, в том числе с ОВЗ. Нами раскрыта реализация инклюзивного образования на примере деятельности ЦПД – одного из инновационных структурных подразделений МБЦПО. Апробация представленных нами моделей в системе образования способствовала успешной адаптации и социализации ребенка с ОВЗ в среду нормально развивающихся сверстников.

Список литературы:

1. Винокурова, Н. В. Инновационная модель практической подготовки будущего педагога вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 46–48.

2. Винокурова, Н. В. О возможностях инновационного развития педагогических вузов / Н. В. Винокурова // Гуманитарные науки и образование. – 2011. – № 2. – С. 14–16.

3. Ежовкина, Е. В. Диагностика сформированности академического компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Ежовкина // Российский научный журнал. – 2013. – № 6(37).– С. 227-232.

4. Ежовкина, Е. В. Моделирование процесса взаимодействия специалистов педагогического сопровождения адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инновационного гуманитарно-ориентированного центра образования / Е. В. Ежовкина // Российский научный журнал. – 2013. – № 3(34). – С. 234-240.

5. Ежовкина, Е. В. Особенности жизненного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Ежовкина // Российский научный журнал. – 2013. –№ 6(37). – С. 220-226.

6. Ежовкина, Е. В. Особенности личностного компонента успешно адаптирующегося ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Ежовкина // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – №4 (20) – С. 25-31.

7. Кадакин, В. В. Инновационные процессы в высшем образовании (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева) / В. В. Кадакин // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2. – С. 9–12.

8. Рябова, Н. В. Мордовский базовый центр базового образования как инновационное структурное подразделение института / Н. В. Рябова // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 2 (10). – С. 41–45.

9. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Сафонов Сергей Валентинович,
учитель биологии ГУ «Дмитриевская ООШ»
Успенского района Павлодарской области
Остапенко Наталья Сергеевна,
учитель русского языка и литературы,
ГУ «СОШ № 29 г. Павлодара»

"Жизнь по природе своей диалогична. Жить - значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всею жизнью: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово»

Бахтин М.М.

АННОТАЦИЯ

На современном этапе обучения в школах, усвоение знаний учащимися происходит без глубокого понимания предмета, и как следствие – неумение использовать данные знания вне учебной деятельности.

Цель исследования: показать важность диалогического обучения в формировании компетентностной личности.

Задачи:

- изучить литературу по теме исследования;

- апробировать новые подходы в преподавании в плане диалогового обучения, в двух разных школах и разных дисциплинах – гуманитарной и естественной, показать влияние диалога на развитие таких качеств, как коммуникативность и мотивированность в процессе обучения;

- научить учащихся работать в группах и в парах для сотрудничества и взаимопомощи;

- провести диагностику и отследить изменения.

Объектами были выбраны предметы: биология в 8 классе и русский язык в 7 классе.

ABSTRAC

At the present stage of training at schools, assimilation of knowledge by pupils happens without deep understanding of a subject, and as a result – inability to use this knowledge out of educational activity.

Research objective: to show importance of dialogical training in formation of the competence-based personality.

Tasks:

- to study literature on a research subject;

- to approve new approaches in teaching in respect of dialogue training, at two different schools and different disciplines – humanitarian and natural, to show influence of dialogue on development of such qualities as communicativeness and motivation in the course of training;

- to teach pupils to work in groups and in couples for cooperation and mutual aid;

- to carry out diagnostics and to trace changes.

Subjects were chosen as objects: biology in the 8th class and Russian in the 7th class.

Ключевые слова:

I. Введение

Концепция развития образования Республики Казахстан предполагает переход от традиционного способа обучения в школе, когда ученик получал от учителя готовые знания, не умея применить в жизни полученное, к нетрадиционному, способствующему воспитанию компетентной личности, способной самостоятельно учиться на протяжении всей жизни. В современных условиях учащиеся сами должны получить необходимый их уровню и запросам объем знаний, понимая их ценность и имея представление о сфере их применения. Это возможно лишь при модификации самого подхода к обучению и учению в школе [1,с. 16].

Практика показала, что самостоятельный поиск информации, вкупе с ее диалоговым проговариванием, способствует детальному её осмыслению и формированию целостного представления о какой либо теме, а также формированию коммуникативных умений у учащихся, информационной и других ключевых компетенций.

Диалог (от греческого - разговор, беседа) – форма речи, состоящая из регулярного обмена высказываниями-репликами, на языковой состав которых взаимно влияет непосредственное восприятие речевой деятельности говорящих [2,с. 52].

Диалог в обучении, или учебный диалог – своеобразная форма общения. Это взаимодействие между людьми в условиях учебной ситуации, в ходе которого происходит информационный обмен между партнерами и регулируются отношения между ними. Специфика учебного диалога определяется целями его участников, условиями и обстоятельствами их взаимодействия.

На своих уроках мы опираемся на теорию В.К. Дьяченко, который определяет учение как различные виды и формы общения между теми, кто знает учебный материал и теми, кто не знает (это может быть общение между учителем и учеником, между учащимися, владеющими разными темами учебного материала). В основу взаимообучения заложены следующие принципы:

1.завершенность: ученик имеет право переходить к изучению нового учебного материала, лишь прочно усвоив предыдущий;

2. дифференцированный подход: каждый из обучаемых может работать согласно своим возможностям и способностям;

3. всеобщее сотрудничество и взаимопомощь;

4. разновозрастность и разноуровневость;

5. разделение учебного труда: с одной стороны, чем будет больше разнообразие изучаемых тем, тем богаче общество в целом; с другой стороны, значительно легче усвоить тот или иной учебный материал, когда до этого в нем уже разобрался твой товарищ;

6. педагогизация: любому человеку в своей жизни требуется кого-то учить, этому необходимо учиться в самом процессе обучения;

7. безотлагательная и непрерывная передача знаний: знания, вырабатываемые обществом, должны немедленно становиться содержанием учебного процесса.

Современная психология утверждает: эффективность произвольной памяти школьника может быть оценена такими критериями: 10% усвоения и запоминания, если читает, 26% - слышит, 30% - видит, 50% - видит и слышит, 70% обсуждает, 80% - опирается на опыт, 90% - говорит и делает совместно, 95% - обучает других.

В основе взаимообучения лежат психологические теории, рассматривающие взаимодействие учащихся с трех точек зрения:

- социально-психологической (члены группы зависят друг от друга);
- когнитивной психологической теории (представление о развитии познавательных процессов человека);
- бихевиористской теории научения (представление о положительном подкреплении результативной работы группы).

Когнитивный аспект опирается на идеи Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о развитии познавательных способностей человека. Согласно разработкам школы Пиаже, выполнение совместных действий, как правило, сопровождается «социокогнитивным конфликтом». Пиаже считает, что в процессе совместной деятельности участники вовлекаются в дискуссии, которые и порождают познавательные конфликты, а также стимулируют их разрешение. Реальный когнитивный рост имеет место только тогда, когда дети сами конструируют свои знания.

Если у определенного школьника неудачно развивается диалог с учителем, весь процесс формирования личности становится критическим. Важнейшую роль диалога в обучении показал Л. В. Выготский, когда определил понятие «зоны ближайшего развития».

Л. Выготский утверждает, что когнитивное развитие становится более эффективным в период, когда ученики работают в своей «Зоне ближайшего развития» (ЗБР). ЗБР определяет навыки и способности, которые развивает ученик; диапазон заданий, которые он пока не может выполнить самостоятельно. Для выполнения таких заданий ученикам нужна помощь взрослых или более компетентных лиц, которые могли бы поддержать их в обучении новому. Данная поддержка включает общение, и Л. Выготский считает в этом случае речь главным инструментом обучения [3,с. 39].

II.

Проводя исследование, мы решили развить этот навык через два вида диалогической беседы: в парах и в группе.

При работе в паре - кумулятивная беседа, в которой:

1) каждый принимает и соглашается с тем, что говорит другой.

2) беседа используется для обмена знаниями, участники беседы терпимы по отношению к идеям другого.

3) идеи повторяются и разрабатываются, но не всегда тщательно оцениваются.

Такую форму беседы мы использовали на каждом уроке из выбранного модуля.

Как это происходит на практике.

Биология

1. Раздаются задания (карточки методики взаимопередачи тем (ВПТ) Мкртчяна М.А.) парам, учащиеся изучают тему, затем рассказывают ее напарнику. Происходит изучение нового материала, обмен мнениями, высказываниями, каждое последующее из которых зависит от предыдущего, на основе комплиментарности – взаимодополняемости.

Тема 3: Многообразие и классификация животных
1. Животный мир подразделяется на одноклеточных и многоклеточных животных. Одноклеточные животные – это организмы, тело которых состоит всего из одной клетки. Они имеют микроскопические размеры. Их называют простейшими. *- Как подразделяются животные по классам?* *- Какие животные называются простейшими?* *2. Несмотря на простое строение, тело одноклеточных представляет собой целостный самостоятельный организм со всеми характерными для него признаками жизни: пищеварение, дыхание, обмен веществ, движение, размножение, раздражимость. Простейшие расселены по всей Земле. Их можно найти на дне морей и океанов, в песках пустынь. Но особенно много простейших в почве, а также в лужах, прудах, болотах и других пресных водоемах.* *- Где расселены простейшие животные?* *- В чем отличие животных от растений? Чем отличаются двусторонне-симметричные животные от животных с лучевой симметрией тела?*

Тема 4: Значение простейших в природе и жизни человека
1. Простейшие имеют большое значение в природе и жизни человека. Так, водные инфузории и другие одноклеточные поглощают бактерий и таким образом играют важную роль и биологической очистке сточных вод. Сами они служат пищей пресноводным рачкам, молоди рыб, личинкам комаров и др. Огромную роль играют одноклеточные и в почвообразовании. *- Какую пользу или вред наносят одноклеточные животные?* *2. Многие виды простейших животных паразитируют в органах животных и человека и вызывают различные заболевания. Так, дизентерийная амеба, поселяясь в кишечнике человека и животных, вызывает повреждение его слизистой оболочки, что сопровождается изнуряющим поносом, повышением температуры тела и общим недомоганием. Цисты дизентерийной амебы попадают в организм человека при употреблении немытых овощей и фруктов, сырой воды из загрязненных водоемов. Только своевременное лечение болезни может предупредить смертельный исход.* *При укусе человека москитами возбудители болезни – лейшмании – попадают под кожу и размножаются. Вначале на коже появляется прыщ, постепенно он увеличивается, лопается и гноится. При несвоевременном лечении это заболевание может очень навредить человеку.* *3. Среди паразитических одноклеточных много таких, которые вызывают опасные заболевания у человека и животных. Главным условием предупреждения заражения ими является соблюдение чистоты питьевой воды, тела, жилья, одежды, постельных принадлежностей, посуды и продуктов питания. Еду можно принимать только после мытья рук. Кроме того, необходимо уничтожать природные очаги распространения простейших, ведущих паразитический образ жизни и вызывающих заболевания.* *- Назовите одноклеточных, которые вызывают заболевания* *- Кто вызывают заболевание дизентерии, поражая кишечник* *Объясни понятия: биологическая очистка сточных вод, дизентерийная амеба, малярия, почвообразование, очаги распространения одноклеточных паразитов.*

2. Карточки по методике взаимотренажа (ВТ) Мкртчяна М.А. - закрепление материала в процессе диалога.

Карточка 1.

1 *1*	*Какие животные называются одноклеточными или простейшими?*	*Одноклеточные животные – это организмы, тело которых состоит из одной клетки и имеет микроскопические размеры.*
2 *2*	*Что является главной составляющей тела простейших животных?*	*Цитоплазма – это главная составляющая тела одноклеточных, основа всех процессов жизнедеятельности.*
3 *3*	*Что такое циста?*	*Временная форма существования, защищающая от неблагоприятных условий окружающей среды.*

Карточка 2.

1 *1*	*В чем различия животных от растений?*	*Растения сами воспроизводят питательные вещества, животные питаются готовыми питательными веществами*
2 *2*	*Какие среды обитания знаете?*	*Наземно-воздушная, водная, почвенная, организменная*
3	*Что называется*	*Приспособление животного к условиям окружающей среды*

3	*приспособленностью?*	
4	*Что общего в строении простейших?*	*Тело состоит из одной клетки*

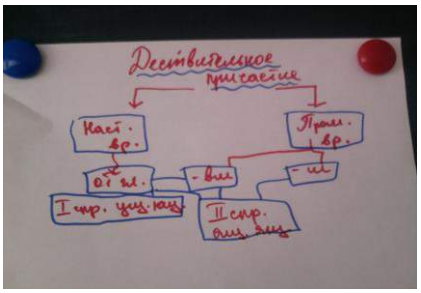
Русский язык

Для того, чтобы состоялась кумулятивная беседа, учащимся ставится вопрос (чаще всего «закрытый»), который они обсуждают в паре или в группе. Чаще всего такая работа предполагает изучение нового материала.

При изучении темы «Образование страдательных причастий» в 7 классе на этапе изучения нового материала ставится вопрос «Как образуются действительные причастия?», сначала учащиеся его обсуждают в паре, затем в малой группе, приходят к одному общему выводу и выдают его в виде кластера.

Рисунок 2

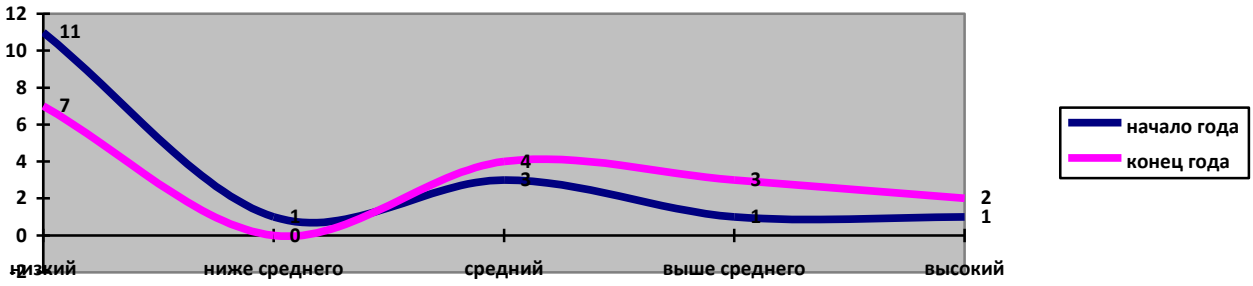
Работа в паре, в малой группе, результат совместной деятельности



Результат такой работы очевиден в сравнении с проведёнными диагностиками на начало учебного года (начало работы) и на конец этого же учебного года. Учащихся с низким уровнем коммуникативных способностей стало меньше, а со средним и высоким уровнями стало значительно больше.

Таблица1

Диагностика мотивации



Базовые знания – задания уровня А, усваиваются на достаточно высоком уровне. Важен только подбор соответствующих пар для комфортной работы учащихся.

При работе в группе - исследовательская беседа, в которой:

1) каждый предлагает уместную информацию;

2) идеи каждого расцениваются как полезные, но проходят тщательную оценку;

3) участники задают друг другу вопросы;

4) участники спрашивают и обосновывают то, что сказано; таким образом, обоснование «прослеживается» в беседе;

5) участники группы стремятся достичь согласия (хотя важен не факт достижения согласия, а стремление к нему).

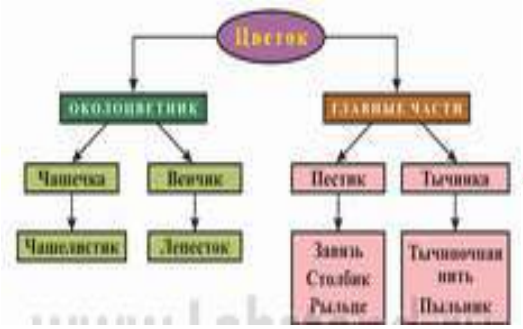
Биология

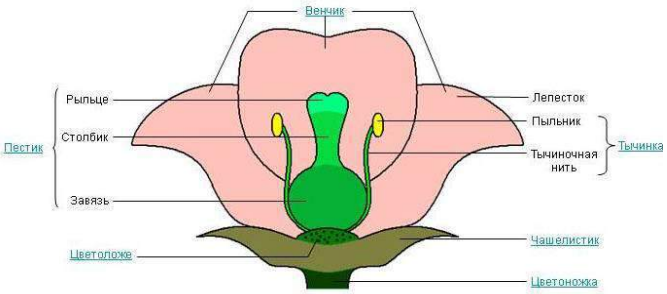
Учащимся раздаются листы с лабораторной работой. Задания уровня Б выявляют надпредметные знания. В ходе выполнения работы ученики слушают друг друга и обсуждают свои ответы, их обоснование становится следствием диалога, совместно произведенным продуктом коммуникативной деятельности. Однако на данном этапе необходима ненавязчивая консультация учителя, чтобы ученики поняли ценность совместной работы. Что и показала практика.

Лабораторная работа 10

«Строение цветка»

Ход работы:





1. Рассмотри предложенный тебе цветок и рисунок цветка. Изучи схему «Строение цветка».

2. Определи: место прикрепления цветка к стеблю - _____ ;

расширенная часть цветка - _____ _____ ;

главные части цветка расположены на - _____ ;

Чашелистики и лепестки образуют _____ ;

двойной околоцветник состоит из _____ и _____.

часть цветка, выполняющая защитную функцию - _____,

она чаще всего _____ цвета и образована _____; часть цветка с разнообразной окраской, привлекающей насекомых - _____, образован _____ .

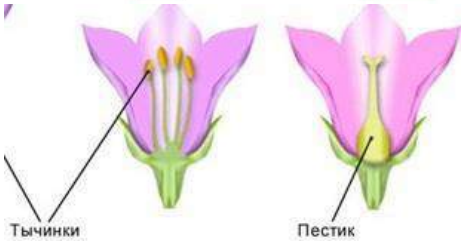
3. Рассмотри цветки лютика и колокольчика. Определи, чем отличаются венчики этих цветков - _____ _____

Как называется венчик, который состоит из отдельных лепестков _____, из сросшихся - _____

4. Определи, какая часть цветка является женским половым органом - _____, из него развивается _____ и _____ _____

Мужским половым органом является _____, в ней образуется _____

Объясни, почему пестик и тычинку называют главными частями цветка - _____ _____ _____ _____



5. Рассмотри схемы цветков. Сравни их строение. Определи, чем цветок (а) отличается от цветка (б) - _____ _____ _____

Как называется цветок, содержащий только тычинки - _____ _;

Только пестики - _____,

Цветок, имеющий и пестики и тычинки - _____ _____

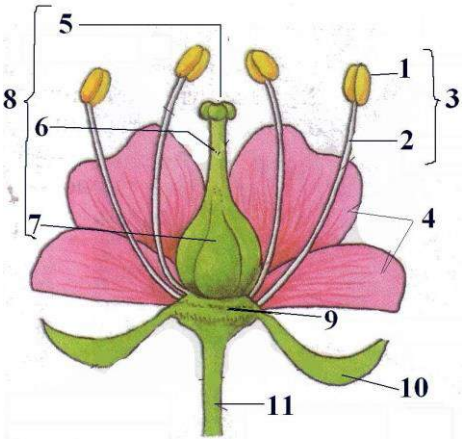
6. Осторожно отдели части цветка в такой последовательности: подрезав чашечку снизу скальпелем, сними ее; разрезав, сними венчик; сними пинцетом тычинки; отдели пестик. Все части цветка прикрепи с помощью скотча к лабораторному листу.

Листочки чашечки	Лепестки венчика	Тычинки	Пестик

7. Сделай вывод: цветок – видоизмененный побег, т.к. _____ _____ _____ _____ _____

генеративный орган растения, т.к. _____ _____ _____ _____ _____

Проверь свои знания:



Ответь на вопросы теста:

Строение, какого цветка изображено на рисунке:

А) с простым околоцветником Б) с двойным околоцветником В) пестичного цветка

Г) тычиночного цветка Д) двудомного цветка.

2. Что изображено на рисунке цифрой 4?

А) рыльце Б) пестик В) столбик Г) чашелистик

Е) лепесток

3. Какой цифрой обозначено рыльце?

_____

4. Какой цифрой обозначена цветоножка?

_____

5. Главные части цветка обозначены цифрами _____ и _____

На следующем этапе, при выполнении заданий уровня С, исследовательская беседа была использована с целью развития надпредметных знаний учащихся, умения работать с различными источниками информации, и полного понимания ценности самостоятельно полученных результатов. Среди очевидных достоинств такой работы – неизбежность разворачивания соответствующих умственных действий, естественность их громкоречевого проговаривания.

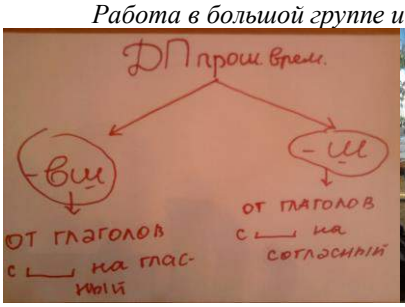
Русский язык

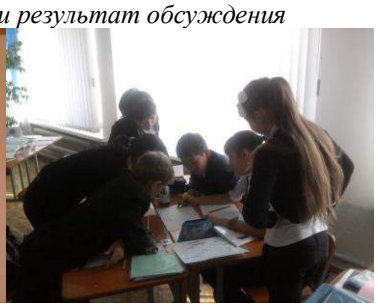
Учащимся ставится вопрос высокого порядка, предполагающий несколько идей или вариантов, задача учащихся – предложить, доказать и сделать вывод. В малой группе ставится вопрос, ответив на который, нужно провести классификацию, выявить закономерность, представить результат. В большой группе ставится вопрос, ответив на который нужно сравнить, сделать выводы и представить результат.

При изучении действительных причастий учащимся даётся задание:
выписать из текста только действительные причастия прошедшего времени. Определить от каких глаголов они образованы и сделать вывод: в каких случаях причастия образуются с помощью суффикса –вш, а в каких - с помощью –ш. *Я выросла среди людей, любящих друг друга и меня. Трём людям, шедшим рядом всё моё детство, я особенно благодарна за своё детство. Отцу, поставившему нас в те условия, в которых мы выросли. Матери, в этих условиях украсившей нам жизнь всеми теми способами, которые были ей доступны. И Ханне, нашей английской воспитательнице, принёсшей мне много детской радости.*

Рисунок 2

Работа в большой группе и результат обсуждения





Наблюдая за тем, как проходили обсуждения в группах на начальном этапе своей работы, была выявлена проблема в том, что ученики не могут правильно и логически построить свою беседу. Возник вопрос: как им помочь? Для решения этой проблемы учащимся были предложены разговорные карточки, которые помогли бы им правильно формулировать вслух свои мысли. В карточке даётся начало фразы или вопрос.

Например:

Почему вы так думаете? *Давайте подумаем…* *Давайте сравним варианты …* *Какие идеи ещё есть?*	*Я думаю …* *Я согласен с тем, что …* *Я не согласен, потому что …* *Я считаю, что …*

И здесь важным является подбор учителем вопросов, и именно вопросов высокого порядка.

Тонкие (традиционное обучение)	Толстые (новые подходы)
1.Кто… *2. Что…* *3. Когда…* *4. Может…* *5. Будет…* *6. Согласны ли вы…* *7. Верно…*	*Дайте объяснение, почему…* *Почему вы думаете…* *Почему вы считаете…* *В чем разница..* *Предположите, что будет, если* *Что, если*

И эта работа даёт определённый результат.

Вопросы учащихся до использования разговорных карточек	Вопросы учащихся после использования разговорных карточек
- Как выбрать суффиксы –ущ/ющ,-ащ/ящ ? *- От каких глаголов образуются страдательные причастия?* *- По каким формам изменяется причастие?*	*- В каком случае перед нн мы пишем –а/-я?* *- Какими признаками обладает краткое прилагательное?* *- Какие причастия образуют краткую форму?* *- Как отличить краткое причастие от краткого прилагательного ?*

Значение вопросов в диалогическом подходе для развития обучения определяется в:

• стимулировании учеников к конструктивным и предметным суждениям и высказываниям;

• развитии у учеников неподдельного интереса и положительных эмоций к обучению; любознательности и стимула к исследованиям;

• содействии формированию и вербализации знаний;

• поддержке креативного мышления;

• развитии критического мышления;

• развитии умения учиться друг у друга, уважать и ценить идеи других учеников;

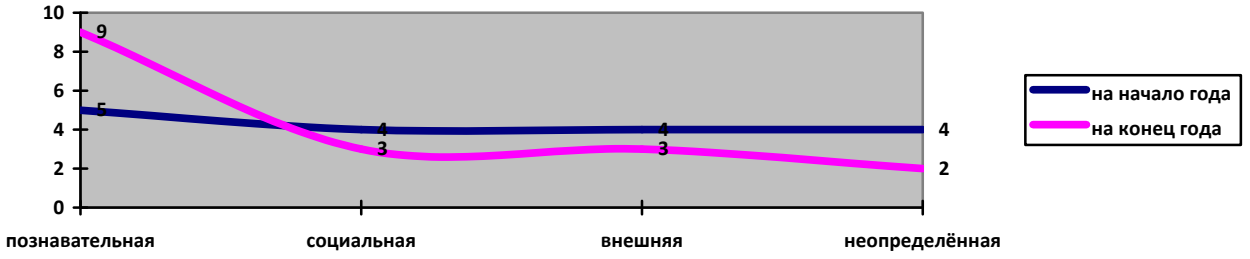
• углублении и концентрации мышления и действий посредством разговора и размышлений;

• выявлении особых сложностей или недопонимания, которые могут затруднять обучение.

Таким образом, ученик отходит от бессмысленной «зубрёжки» к пониманию и осмыслению того, что он изучает. А значит, меняется сама мотивация и её тип.

Таблица2

Типы мотивации

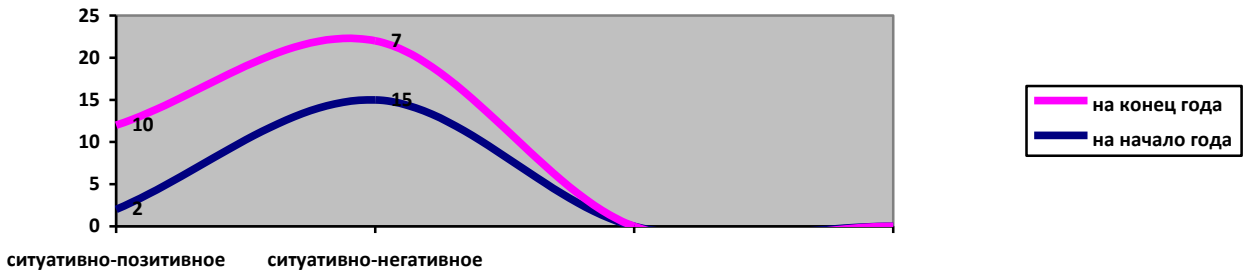


А если меняется тип мотивации, значит, меняется отношение к знаниям.

Ситуативно-позитивное отношение к знаниям – подросток может неплохо учиться, но по своей инициативе вряд ли будет копаться в книгах, чтобы найти значение непонятного для него термина или факта [4,с. 73]. В его сознании знания и будущая карьера, конечно, связаны, но не прикладывать же для этого столько усилий.

Ситуативно-негативное отношение к знаниям – подросток никогда не спросит взрослого, если ему что-то непонятно. Откровенно не понимает, что по телевизору можно смотреть научно-популярные программы [5,с. 32]. Знания носят для него чисто утилитарный характер (выучил, ответил – значит, не нажил неприятностей).

Таблица 3
Отношение к знаниям



II. Заключение.

В результате проведенных исследований обозначились позитивные изменения:

- учащиеся научились грамотно отбирать информацию (как показывают компетентностно-ориентированные задания по проверке информационной компетенции);
- учащиеся научились понимать письменный текст (как показывают компетентностно-ориентированные задания по проверке коммуникативной компетентности, аспект: письменная коммуникация);
- учащиеся развивают навыки диалогового общения и вырабатывают коммуникативно-речевую культуру;
- у учеников развивается неподдельный интерес и положительные эмоции к обучению.

И самое главное, на наш взгляд, развивается критическое мышление.

Критическое мышление - дисциплинарный подход к осмыслению, оценке, анализу и синтезу информации, полученной в результате наблюдения, опыта, размышления или рассуждения, что может в дальнейшем послужить основанием к действиям. Критическое мышление зачастую предполагает готовность к воображению или принятию во внимание альтернативных решений, внедрению новых или модифицированных способов мышления и действий; приверженность к организованным общественным действиям и развитию критического мышления у других [6,с. 129].

На базовом уровне процесс критического мышления включает:

• сбор релевантной информации;
• оценку и критический анализ доказательств;
• обоснованные выводы и обобщения;
• пересмотр предположений и гипотез на основе значительного опыта.

В проведенных занятиях были соблюдены главные аспекты развития критического мышления, а именно:

1. актуализация опыта и предыдущих знаний учащихся на первом этапе урока, через прием «мозгового штурма» и как результат – активизированное знание;

2. активизация деятельности учащихся и формирование мотивации на учебную деятельность через демонстрацию видеоролика во входе в новую тему, результат – создание целостного представления о предмете изучения;

3. постановка обучаемыми индивидуальных целей в учебной деятельности через формулировку вопросов, ответы на которые нужно найти в тексте – работа по методикам коллективного способа обучения. Результат – формирование понимания и систематизация знаний, соотнесение известного с новым.

На последнем этапе урока учащимися выстраивается целостная модель ответа в виде творческой работы, такой как презентация, или карта опыта.

И как результат, учащиеся заполняют критерии оценивания, имеющие общий вид:

• Что я знаю?
• Что я узнал нового?
• Как изменились мои знания?
• Что я буду с этим делать?

Таким образом, применив на практике новые подходы в обучении, можно констатировать, что у наших учеников намечается развитие ключевых компетенций:

- управленческая (способность к разрешению проблем);
- информационная (способность к самостоятельной познавательной деятельности или умение учиться);
- коммуникативная (способность к устной, письменной, продуктивной коммуникации);
- социальная (способность к социальному взаимодействию);
- личностная (способность к самоорганизации, самосовершенствованию, самоопределению, самореализации, быть толерантным).

Выводы:

Таким образом, применив на практике новые подходы в обучении, мы способствовали развитию у учащихся таких умений как:

- саморазвитие и самосовершенствование (саморегуляция);
- приобретение знаний в деятельностной форме с акцентом на будущую занятость;
- освоение способов работы с информацией.

Сам процесс обучения организуется на основе критического, аналитического, логического мышления. Ученики обучаются способам продуктивной деятельности, способам «добычи» знаний. Таким образом, эффективное управление при внедрении новых подходов в образовательный процесс позволит в дальнейшем добиться значительных успехов в воспитании функционально

грамотной личности, владеющей ключевыми компетенциями.

Литература:

1. Национальный план действий по развитию функциональной грамотности школьников на 2012-2016 годы.

2. Дьяченко В.К. Дидактика: в 2 т. Т.1 – М.: Народное образование, 2006. – 400 с.

3. Мкртчян М. А. Общие методики коллективных учебных занятий. – Красноярск, 2002

4. История зарубежной психологии. 30-е – 60-е годы XX века Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – с. 232-292.

5. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М., 1999. — 352 с.

6. Руководство для учителя, третий (базовый) уровень: АОО «Назарбаев Интелектуальные школы», 2012

АКСИОМАТИКА СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

Сидорина Татьяна Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск

АННОТАЦИЯ

Для решения задач реализации требований к современному специалисту необходима соответствующая ее сложности аксиоматическая система. Аксиоматический метод является научным инструментом и методом познания мира. Аксиомы заимствованы из опыта и эмпирики. Среди первых пяти аксиом, - эмоциональный интеллект, социальный интеллект, уровень профессионального мышления, культура принятия решений, полицисциплинарный подход к обеспечению успешности образования.

ABSTRACT

For solving problems of implementation of requirements to the modern specialist needs relevant to the complexity of its axiomatic system. The axiomatic method is a scientific tool and the method of knowing the world. Axioms derived from experience and empiricism. Among the first five axioms, emotional intelligence, social intelligence, level of professional thinking, culture, decision making, politicalparty approach to ensuring the success of education.

Ключевые слова

Аксиома, аксиоматика, социально-эмоциональный интеллект, уровень профессионального мышления, полицисциплинарный подход к обеспечению успешности образования. культура принятия решений, полицисциплинарный подход к обеспечению успешности образования.

KEYWORDS

Axiom, axiomatic, socio-emotional intelligence, level of professional thinking, politicalparty approach to ensuring the success of education. the culture of decision making, politicalparty approach to ensuring the success of education.

Основное требование к современному специалисту - умение эффективно и оперативно решать задачи и принимать решения в условиях как большого объема противоречивой неполной информации и дефицита времени, так и посторонних информационных воздействий. Для решения этой задачи необходима стройная аксиоматическая система.

Аксиоматика представляет собой систему аксиом той или иной науки. Аксиоматический метод – это научный инструмент и метод познания мира. В состав аксиоматизируемой теории входят логическое исчисление (логические аксиомы и правила вывода), термины конкретно-научного языка и внелогические аксиомы. Сила аксиоматического метода состоит в том, что он позволяет применять целые аксиоматически развитые теории в различных областях знаний.

Аксиомы заимствованы из опыта и эмпирики. Поэтому все последующие факты, выводимые в аксиоматической теории, хотя их получают на основе аксиом чисто умозрительным, дедуктивным путем, имеют тесную связь с жизнью и могут быть применены в практической деятельности.

Рассмотрение аксиоматики социально-эмоционального интеллекта в структуре профессиональной компетентности специалиста представляет собой последовательность моделирования основных компонентов социально-эмоционального интеллекта, в результате чего упорядочивается компетентностная структура специалиста в определенной области. Появляется определенный механизм, позволяющий влиять на формирование социально-эмоционального интеллекта в соответствии с заданной целью образовательного учреждения.

Первая аксиома - эмоциональный интеллект. Российские и зарубежные научные школы развернули исследования, которые стимулируются происходящими изменениями в культуре общества, которое уже не рассматривает ученых и художников как элиту. Среди главных жизненных ориентиров для современного человека стали успешные в практических делах люди: политики, военные, администраторы, бизнесмены. А высокий интеллект,

академические успехи и даже креативность стали восприниматься как курьез. Смена ценностных ориентиров с необходимостью привела к исследованию проблем практического интеллекта, начатые Э. Торндайком, как проблемы социального интеллекта и Р. Стернберга, как проблемы практического интеллекта. Психологические изыскания конца XX века убедительно свидетельствуют о том, что для успеха недостаточно наличие глубоких и разносторонних знаний.

Термин «эмоциональный интеллект», как внутриличностная компетентность, введен в научный обиход американскими психологами П. Саловеем и Дж. Мейером, определявшими эмоциональный интеллект как сложный психологический конструкт, включающий три типа способностей: идентифицировать и выражать эмоции; регулировать собственные эмоции; использовать эту информацию для управления своим мышлением и поведением.

Д. Гоулмен первым включил понятие эмоционального интеллекта в структуру социального интеллекта и предложил рассматривать его как важный компонент лидерских способностей через критерии эмоционального интеллекта: самомотивацию, устойчивость к разочарованиям, контроль над эмоциональными вспышками, умение отказываться от удовольствий, регулирование настроения и умение не давать переживаниям заглушать способность думать, сопереживать и надеяться [3, с. 27]. По мнению Д. Люсина эмоциональный интеллект — это способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [4, с. 34].

Таким образом, внутриличностная компетентность, как эмоциональный интеллект, формируется за счет навыков самовосприятия и управления собой.

Вторая аксиома - социальный интеллект. Это понятие введено Э. Торндайком, который рассматривал социальный интеллект как способность понимать других людей и действовать, или поступать мудро в отношении других, а также как познавательную специфическую способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми [8, с. 61].

Дж. Гилфорд, создатель первого надежного теста для измерения социального интеллекта, рассматривал его как систему интеллектуальных способностей, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации, включая невербальный компонент [2, с. 129]. В концепции социального интеллекта Д.В. Ушаков выделяет три группы описывающих его критериев: когнитивные, эмоциональные, поведенческие [9, с. 13].

Таким образом, социальная компетентность (социальный интеллект) состоит из навыков социальной восприимчивости (чуткости, эмпатии) и управления отношениями. Социальная компетентность представляет собой способность понять настроения, поведение и мотивы других людей, с тем, чтобы улучшить качество отношений и связей с ними.

Третья аксиома – уровень профессионального мышления. Процесс опосредованного и обобщенного отражения человеком действительности в ее существенных связях и отношениях называют *мышлением*. Переход от суждений к умозаключениям осуществляется с помощью мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, конкретизации, классификации, систематизации и других [5, с. 78].

Условно модель имеет несколько уровней, ее параметры характеризуют действия от одномерного проявления названного качества до четырехмерного.

Характеристика действий специалиста, находящегося на *первом уровне* профессионального мышления – это *внимание только результату труда*, полученного любой ценой и оценивающегося количественной мерой, в процентах, килограммах, метрах и т.д., а также массовостью участников процесса, независимо от необходимости их участия, без учета затрат, возможностей и творческих способностей кадров. На втором уровне профессионального мышления кроме необходимого, но не единственно значимого *внимания результату*, появляется параметр *внимание затратам*, рациональности расхода сил, времени, средств, энергии сотрудников. На *третьем уровне* профессионального мышления кроме внимания результату и внимания затратам появляется прозрение того, что необходимо обратить внимание на профессиональные качества личности, их профессиональные способности, кругозор и на состояние психической энергии каждого специалиста и учитывать это в процессе планирования дел. На *четвертом уровне* профессионального мышления появляется такой параметр возвышенной оценки как внимание творческому потенциалу кадров. условиям раскрытия и реализации творческих возможностей и учет эмоционально-ценностного аспекта каждого сотрудника. Это четырехмерный уровень профессионального мышления, а подход – творческий, так как нацелен на раскрытие глубинных природных возможностей личности [6, с. 33-37].

Четвертая аксиома – культура принятия решений. Основным продуктом управленческого труда, в котором концентрируется вся совокупность отношений, возникающих в процессе трудовой деятельности и управления, является *принятие решений*. В понятие «инструменты принятия решений» принято вкладывать те схемы, которые необходимо использовать с целью исследования и контролирования деятельности. Среди них: матрица SWOT, матрица «срочность – важность», СТЭП-анализ, матрица Ансоффа, метод иерархий, метод Портера, матрица BCG.

Структурная модель культуры принятия решения, по мнению Богомоловой А.В., может быть представлена из таких аспектов: содержательного, технологического, мотивационного и ценностного. *Содержательный аспект культуры принятия решений* характеризуется знаниями теории разработки управленческого решения, необходимыми для того, чтобы определить «что делать?». Формирование умений и навыков дает возможность знать «как

сделать?» (технологический аспект). Сопоставление потребностей и ситуации, их оценка, уверенность в принятии решения, эмоциональная устойчивость дают психологические основания для принятия решений («кто будет принимать решения?») (мотивационный аспект). При сопоставлении личностных ценностей («почему?») и мнения окружения, традиций, социальных последствий принятия решения («где? когда? с кем?») (ценностный аспект) формируются поведенческие альтернативы принимающего решение менеджера [6, с. 12-14].

Пятая аксиома - полицисциплинарный подход к обеспечению успешности образования. Анализ педагогической теории показывает, что до полного исследования ее предмета достаточно далеко, а остановка на некоторых ее элементах, хоть и глубоко популярных, ведет к ошибкам и заблуждениям.

Среди педагогических систем выделяют: «систему воспитания», «систему социально-психологического развития», «систему обучения» и «систему управления», в совокупности представляющих собой основу деятельности образовательного учреждения. Они имеют относительную автономность, осуществляются в диалектической взаимосвязи, формируют интегративный результат - образовательный.

Система самовоспитания представляет собой процесс приобретения и совершенствования личностных качеств и *воспитывающую* систему, как процесс создания ситуаций, условий целенаправленного формирования общечеловеческих качеств: чувства долга, исполнительности, терпимости к взглядам других, правдивости, трудолюбия, отзывчивости, эмпатии, оптимизма, общественной активности. В целом, *воспитание* - целенаправленный процесс, как коммуникативное воздействие и взаимодействие, диагностика ценностных отношений обучающихся к природе, к людям, к себе, к Отечеству, к учению, а также мотивов, потребностей, и совершенствование духовной, физической, трудовой, нравственной, эстетической, интеллектуальной культуры.

Социально-психологическое развитие занимает особое место в педагогической деятельности как процесс внутреннего последовательного, количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека. Обучение способствует развитию и само зависит от него. Оно ведет за собой развитие, опираясь на его достижения. Среда, при всей целостности триады: природа - человек - общество, проявляется по отношению к человеку в двух основных плоскостях: в сфере факторов, способствующих *биологическому развитию* человеческих индивидуумов (географические, климатические условия жизни, расовые особенности и т.д.), и в сфере факторов, способствующих их *социальному развитию* (уровни развития общества, его общественно-экономические формации, социально-политический строй и т.д.).

Система саморазвития - процесс совершенствования социально-психологического комплекса познавательных способностей: внимания, памяти, мышления, восприятия, воображения, ощущения, речи, опорно-двигательного аппарата и психологических особенностей личности: эмоций, темперамента, воли, характера, а также культуры общения: рассуждений, доказательства, диалога, спора, отказа, извинения и *развивающей* системы как процесса целенаправленного воздействия и взаимодействия в их диагностике и формировании. В целом, - процесс *развития*.

Система самообразования: система учения как процесс приобретения знаний, умений и навыков и система *преподавания*, как процесс природосообразной, оптимальной передачи информации и способов ее освоения. В целом – процесс обучения, как пространственно-временное, целенаправленное информационное воздействие и взаимодействие. Воспитание и обучение выступают как грани единого целого: процесс обучения осуществляет функцию воспитания, а процесс воспитания невозможен без обучения воспитуемых определенным нормам, правилам поведения, деятельности, общения и пр.

Управление как внутренняя потребность любой социальной организации в целенаправленных действиях специализированного органа по упорядочению и координированию ее составляющих. *Система самоуправления* как процесс самоактуализации личности, социальной адаптации, формирования личностных характеристик самоуправления: самоанализа (рефлексии), самомотивации (убежденности), самопрогноза (упорядоченности), самоорганизации (организованность), самоконтроля (самоотчетности); саморегулирования (самостоятельности) и *управляющей* системы как процесса создания условий защиты прав детства, прав на обучение, воспитание, развитие, свободу мысли и моральных действий.

В результате исследования выявлено, что в понятие компетентность будет достаточно полным, если в ее составе выделить две составляющие: профессиональную и социальную (рисунок).

В понятие «социальная компетентность» исследователи включают такие составляющие как обобщенные качества личности, отличающиеся социальной зрелостью, которые необходимы для выполнения социальных ролей в профессиональном сообществе; стремление быть в гармонии с социумом, продуктивное выполнение различных социальных ролей; владение приемами профессионального общения; субъективная готовность к самоопределению; ответственность за результаты своего труда; социально-психологическая зрелость, включающую мотивацию, эмпатию, коммуникации, рефлексию, а также бесконфликтность.

Компоненты профессиональной компетентности. *Теоретический компонент* (система знаний, профессиональных умений и навыков) и п*рактический компонент* (способность продуктивного владения современными профессиональными технологиями представлены и реализуются учебным планом вуза. *Личностно-профессиональный* компонент (предрасположенность к профессии, готовность к профессиональному росту)

реализуется через диагностику предрасположенности абитуриентов к освоению выбранной профессии. *Конструктивно-профессиональный* компонент (принятие эффективных решений, поисково-исследовательская компетентность) формируется в процессе тренинг-коучингов.

Рисунок. Компоненты социально-профессиональной компетентности

Компоненты социальной компетентности. *Социальный интеллект* (кругозор, понимание социальной ситуации, гибкое реагирование на нее) формируется через предметы специализации. *Социально-нравственная зрелость* (ответственность, организованность, целеустремленность, требовательность формируется и развивается в процессе участия в общественной работе вуза, факультета, кафедры. *Формирование и развитие социально-психологической зрелости* (мотивация, эмпатия, коммуникации, рефлексия, бесконфликтность) реализуется на учебных занятиях и во внеучебной работе, в процессе рефлексивно-оценочных действий. *Духовная зрелость* (ценностные ориентации, гармония с социумом) углубляется через формирование положительного имиджа будущего специалиста.

Таким образом,построение аксиоматической системы начинается с выявления в составе некоторой содержательной концепции ее первоначальных фундаментальных понятий, которым можно придать статус неопределяемых. Проблема компетентности является междисциплинарной, поскольку разные ее аспекты рассматриваются в философии, психологии, педагогике, экономике.

Список литературы:

1. Богомолова А.В., Управление развитием культуры принятия решений менеджеров. Автореф. … канд. социол. наук, Белгород, 2008. – С. 12-14.

2. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления. – М., 1965. – 397 с.

3. Гоулман Д. С чего начинается лидер. — М. Альпина Бизнес Букс, 2006. – 234 с.

4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. — М., 2004, С. 29—39.

5. Сидорина Т.В. Эволюция научного метода в интегративной психологии // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. Т. 6. – С. 3-6.

6. Сидорина Т.В. Аксиоматика профессионального мышления инновационного менеджера // Аваль. - 2006. - № 4. - С. 33-37.

7. Сидорина Т.В. Теоретические основы разработки концепции экспертирования образовательных систем // Философия образования. 2011. Т.39. № 6. - С. 63-68.

8. Смирнова, Н.Л. Социальные репрезентации интеллектуальности / Н.Л. Смирнова // Психологический журнал. – 1994. – № 6. – С. 61-63.

9. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. — М., 2004, С. 11—29.

КРАТКИЙ ОБЗОР РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ИНСТРУМЕНТА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В XXI ВЕКЕ

Иванова Надежда Алексеевна
Канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков
ВФ РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Воронеж
Смолина Людмила Валерьевна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков
ВИ МВД РФ, г. Воронеж

АННОТАЦИЯ

В статье прослеживаются основные этапы развития информационно-коммуникационных технологий в сфере образования, начиная с момента создания в Европе и России сетевой и информационной инфраструктуры. Авторы приводят примеры обмена преподавателями своим опытом использования ИКТ при обучении иностранному языку. Уточняется термин "E-learning" и перечисляются его основные компоненты. В заключение авторы затрагивают проблему пересмотра традиционных подходов к профессиональной подготовке преподавателей с учетом необходимости применения новых образовательных технологий.

ABSTRACT

The article traces milestones of the information and communication technology development in the field of teaching methods starting upon a global network and information infrastructure formation in Europe and in Russian Federation. The authors give examples of exchange of best practices in teaching foreign languages. The term "E-learning" is refined and its main components are listed. In conclusion the article touches on an issue of reconsidering traditional approaches to the teaching staff training in the context of new educational technology.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, электронное обучение, процесс обучения иностранным языкам, образовательные технологии, Интернет.

Key words: information and communication technology; teaching methods; E-learning; foreign languages teaching; educational technology; Internet.

В последнее десятилетие XX века Всемирная Паутина объединила человечество, в России также сформировались сетевая и информационная инфраструктуры к завершению прошлого столетия. В результате этого глобального перехода на новый уровень коммуникации на рубеже веков в мировом сообществе началось активное осмысление и внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во все сферы человеческой деятельности.

Под информационно-коммуникационными технологиями в целом понимаются программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной вычислительной техники, а также современные средства и системы транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей [4]. Перспективы их использования в образовании, среди прочего, связаны с развитием Интернета как глобальной интерактивной обучающей среды. Их технологический и педагогический потенциал огромен, а возможности практически неисчерпаемы, с учетом постоянно внедряемых технических новшеств. Одной из наиболее ярко проявляемых тенденций современности является стремление к интеграции в области образования, что диктует необходимость формирования единого мирового образовательного пространства.

Аутентичная иноязычная среда глобальной сети и технологические возможности Интернета открыли громадные перспективы их использования в практике обучения иностранному языку и позволили преподавателям всего мира вести широкий обмен опытом и аккумулировать свои инновационные педагогические идеи, методы и технологии, примеры которых сегодня можно найти на любом образовательном портале, которых существует множество. Например, очень интересные разработки за период с 2002 г. по настоящее время собраны на сайте Лаборатории прикладной лингвистики и информационных образовательных технологий Новосибирского государственного технического университета http://www.itlt.edu.nstu.ru/masterclass_articles.php. Обширный перечень существующих сегодня образовательных порталов и ресурсов, а также ассоциаций преподавателей различных языков можно найти по адресу http://www.itlt.edu.nstu.ru/masterclass_links.php?action=show&section_id=1&subsection_id=2. Исключительно разнообразные материалы для обучения английскому языку собраны на образовательном портале Британского совета по адресу http://learnenglish.britishcouncil.org/en/. Безусловно, приведенный перечень ресурсов далеко не полон, ежедневно Всемирная сеть пополняется новой информацией.

В Европе активное внедрение ИКТ в процесс обучения иностранному языку началось раньше и происходило быстрее и эффективнее вследствие прекрасной технической оснащенности как учебных

заведений, так и самих преподавателей и студентов. Еще в конце 90-х годов там были разработаны и внедрены в образование «Тандем-обучение», проектные методики и обучающие сайты, а также различные практические рекомендации по использованию аутентичной виртуальной среды на занятии по иностранному языку. Результаты интересной работы таких исследователей, как M. Rossi, T. Fauvaux, B. Hemling, K. Klepping, A. Martel, D. Rolland, J.-L. Pagès, C.Zoratti и др. регулярно публикуются в международном периодическом издании для преподавателей французского языка «Le français dans le monde».

В итоге накопления такого опыта уже к началу нового тысячелетия многие популярные европейские учебно-методические комплексы стали дополняться заданиями для работы с Интернет-сайтами на изучаемом языке. Например, учебники французского языка Panorama 1 и Reflets; пятиуровневый курс английского языка Inside Out, сопровождаемый еженедельно обновляемыми «e-lessons» на сайте выпустившего его издательства МакМиллан, и популярный учебник Headway, дополненный электронной версией (www.oup.com/elt/global/products/headway/). Кроме того, опубликованы систематизированные результаты практической работы преподавателей в разных странах, например, английское издательство Лонгмэн выпустило книгу Деде Тилера и Петы Грей «Как использовать Интернет в обучении английскому языку» [7], французское издательство Кле Интернасьональ подготовило издание «150 заданий» в двух книгах – для начинающих и для студентов среднего уровня [9], а также пособие для преподавателей «Интернет на занятии по французскому языку» [8] .

На Всемирном конгрессе преподавателей французского языка, проходившем в Париже в 2000 году, новым информационным технологиям и их применению в образовании было уделено огромное внимание; были подведены итоги и сделаны фундаментальные выводы о революционной роли информационных сетей в образовании с целью формирования так называемого «Хомо Коммуникативус» - человека, способного и готового к коммуникации и передаче информации от человека к человеку и от поколения к поколению благодаря цифровым технологиям и глобализации [10].

В сфере образования, с внедрением Болонского процесса и идеи о едином образовательном пространстве Европы, утвердились понятия «эпоха знаний» и «непрерывное образование» (lifelong learning). Отметим, что речь при этом идет не только о качестве образования, но и о его новой социальной функции: чтобы оставаться востребованными и конкурентоспособными, специалистам сегодня необходимо постоянное обновление знаний и компетенций. Система непрерывного образования призвана помочь реализовать человеку не только карьерные устремления, но и заложенную в нем потребность в постоянном совершенствовании. Непрерывное образование считается также залогом стабильности гражданского общества, так как доказано, что «образование способствует социальной интеграции граждан, снижает уровень преступности и сглаживает последствия социального неравенства, помогает борьбе с бедностью» [5].

В контексте концепции непрерывного образования на основе компьютеров и Интернет-технологий для обозначения обучения нового типа возник термин – «e-learning», что означает обучение с использованием Интернета и мультимедийных ресурсов. В российской педагогической литературе это понятие часто передается не вполне точным, но уже сложившимся термином «электронное обучение». Электронное обучение включает следующие неотъемлемые компоненты:

1) самостоятельную работу с использованием персонального компьютера и средств мультимедиа: DVD-проигрывателя, КПК, мобильного телефона, телевизора;

2) получение консультаций, советов, оценок у удалённого (территориально) эксперта (преподавателя), возможность дистанционного взаимодействия с ним;

3) освоение инновационных педагогических технологий;

4) создание распределённого сообщества пользователей (социальных сетей), ведущих общую виртуальную учебную деятельность;

5) стандарты и спецификации на электронные учебные материалы и технологии, дистанционные средства обучения;

6) своевременную круглосуточную доставку электронных учебных материалов;

7) возможность использовать и развивать учебные веб-ресурсы;

8) возможность в любое время получить актуальную информацию, находясь в любой доступной точке мира;

9) доступность образования лицам с особенностями психофизического развития.

Применение Интернет-технологий даже в традиционном обучении иностранным языкам также привносит в учебный процесс множество преимуществ, из которых О. Донецкая [2] называет следующие:

- наличие огромного выбора дидактических интернет-предложений по иностранным языкам, что позволяет значительно разнообразить занятия и домашние задания, сделать их более эффективными, а также повысить мотивацию обучающихся;

- возможность по-новому организовать самостоятельную работу обучающихся;

- обеспечение более быстрого темпа выполнения многих видов традиционных заданий (пример, перевод текстов при помощи интернет-словарей и поисковых систем осуществляется быстрее в среднем в три раза).

В современных образовательных стандартах конечной целью обучения иностранному языку является формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, и применение ИКТ призвано более эффективно идти к этой цели. Преподаватели всего мира стараются осмыслить и методически обобщить появившиеся в последние 2

десятилетия колоссальные возможности, например, австралийские педагоги из Альянс Франсез (L'Alliance Française de Sidney) предлагают следовать «10 золотым правилам использования Интернета на занятии по иностранному языку» [6], которые мы приводим в сокращенном варианте, дополнив примерами из собственной практики.

Правило 1. Используйте Интернет для развития четырех речевых умений. Поиск информации развивает умения селективного или глобального чтения; прослушивание аудио/видеодокументов улучшает восприятие устной речи; участие в интернет-форумах, написание электронных писем, ведение блогов совершенствует умения письменной речи.

Любой вид учебной работы может сопровождаться говорением, проблема заключается в том, чтобы предложить наиболее интересные темы и материалы для их обсуждения в Интернете, которые действительно станут для студентов побуждением к увлекательному и познавательному разговору друг с другом и с преподавателем. Многообразие форм существования информации в Интернете позволяет гибко и комплексно развивать все виды речевой деятельности максимально естественно благодаря аутентичности и интерактивности этой среды.

Правило 2. Интегрируйте работу с Интернет-ресурсами в систему учебных заданий. Эта работа не должна осуществляться в отрыве от остальных видов деятельности по изучению иностранного языка. Эффективность заданий по поиску и чтению информации в Интернете возрастает при их комбинировании с другими видами работы, что позволяет создать контекст, необходимый для реализации учебной задачи.

Правило 3. Повышайте степень вовлеченности студентов в иноязычную среду.

Правило 4. Стимулируйте общение между студентами.

1 способ: Недостаток информации. В реальной жизни мы общаемся, чтобы обмениваться информацией, восполнить её недостаток. Если вы и ваш друг вместе смотрели новости по телевизору, вы не просите его рассказать о том, что он увидел, поскольку в этом нет смысла – ведь вы владеете одинаковой информацией. Если же ваш друг не имел возможности послушать новости, и вы передаете ему их содержание, тогда появляется и обретает смысл реальная коммуникативная потребность.

2 способ. Работа в группах. Групповые формы работы способствуют взаимодействию между студентами. В группе каждый студент имеет возможность больше говорить, при этом ритм работы может быть адаптирован для студентов разного уровня и темперамента.

3 способ. Поиск информации за ограниченное время. Этот подход несет в себе высокий обучающий потенциал, но наряду с этим и опасность, что студент, потерявшись в огромном количестве информации, не сможет ее структурировать и адекватно воспринять содержание прочитанного. Решение заключается в том, чтобы ограничить время поиска информации и при этом четко установить рамки поиска, ставя перед студентами конкретные задачи.

Правило 5. Адаптируйте задания к уровню обучаемых. Интернет может быть использован даже при обучении студентов начального уровня. Все зависит от задачи, которую вы перед ними ставите и в которой заключается сложность в большей степени, чем в документе.

Правило 6. Используйте изобразительные возможности Интернета. Фотографии, изображения, иллюстрации, видео и анимация связаны с содержанием текста на экране. Сочетание разных видов информации в одном Интернет-документе облегчает процесс понимания, поскольку студенты могут использовать компенсаторные стратегии, если они не понимает письменный и/или устный текст.

Правило 7. Давайте дополнительные задания сильным ученикам. Гибкость Интернета как средства обучения позволяет снять разницу в ритме работы учеников с разным уровнем обученности на основе принципа дифференцированного подхода.

Правило 8. Сохраняйте ваши любимые сайты на дисках. Интернет – постоянно меняющееся средство массовой информации.

Правило 9. Проверяйте достоверность информации. Качество информации из некоторых виртуальных ресурсов оставляет желать лучшего, поскольку в Интернете каждый может создать свой сайт, не подвергаясь какому-либо контролю. Будьте осторожны в выборе ресурсов и отдавайте предпочтение официальным сайтам.

Правило 10. Получайте удовольствие, обучая при помощи Интернета. Работа с Интернет-источниками и с современными аутентичными документами позволяет преподавателям совершенствоваться вместе со студентами и получать дополнительную мотивацию и удовольствие от работы. Заинтересованный и получающий удовольствие от своей педагогической деятельности преподаватель, несомненно, является мощным локомотивом учебного процесса и способен существенно повысить его эффективность.

Очевидно, что список перечисленных выше «правил», а точнее – рекомендаций, может быть расширен, поскольку виртуальная Интернет-среда настолько многообразна, что каждый использующий ее в работе преподаватель имеет свои находки и идеи.

При этом, как справедливо отмечает А. Наумов [3], решение проблемы встраивания ИКТ в образовательный процесс требует серьезного пересмотра традиционных форм и методов обучения. На первый план сегодня выходит готовность преподавателя учиться вместе со своими учениками, не отставая от них и в освоении ИКТ. Современные технологии по-другому выстраивают организационные формы общения, делая акцент на горизонтальных связях, основанных на группировке учащихся вокруг авторитета преподавателя.

Вторжение Интернета в жизнь общества и в систему образования делает применение информационных технологий одним из важнейших видов деятельности педагога и ставит перед ним серьезные задачи: он должен постоянно доказывать,

что не отстает от времени, от быстро изменяющихся технологий образования при выполнении своих обязанностей. Несомненно, в ближайшие несколько лет развитие Интернета потребует серьезно пересмотреть традиционные подходы к профессиональной подготовке педагогических кадров. Игнорирование в связи с этим информационного контента и технологий, пока существующих вне традиционного поля образования, может сыграть роль бомбы, заложенной под существующую систему. Это серьезная педагогическая проблема, своего рода вызов времени для всех нас, преподавателей и студентов.

Список литературы:

1. Гольдин А. Образование 2.0: взгляд педагога [Электронный ресурс] // Компьютерра Online: электрон. журн. URL: http://www.computerra.ru/readitorial/393364/ (дата обращения 02.02.2015).

2. Донецкая О.И. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам: учебно-методическое пособие // О.И. Донецкая, А. Зорге, Т.К. Иванов., Р. Квирин, В.С. Макаров, А.Хафенштайн. Казань: КГУ, 2009. [Электронный ресурс] – URL::http://old.kpfu.ru/f21/k2/posob/index1.html (дата обращения 17.05.2015).

3. Наумов А. Образование 2.0 стучится в дверь... откроем? // Компьютерра: электрон. журн. 25.11.2008. N 44 URL: http://offline.computerra.ru/2008/760/388331 (дата обращения 23.07.2015).

4. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования. М.: ИИО РАО, 2006. – 88 с.

5. Шленов Ю.В., Мосичева И.А., Шестак В.П. Непрерывное образование в России // Высшее образование в России. 2005. № 3. - С. 36-49.

6. Comment susciter le désir d'apprendre? Dix règles d'or pour l'utilisation de l'Internet en classe de FLE [Электронный ресурс] URL: http://www.echo-fle.org/COURSES/DocumentsDidactiques/Internetenclasse

delangue/ tabid/116/Default.aspx(дата обращения 12.02.2015).

7. Dede Teeler, Peta Grey. How to Use the Internet in ELT. – Longman, 2005. – 120 c.

8. Elisabeth Louveau, François Mangenot. Internet et la classe de langue. - Clé International, 2006.

9. Giedo Custers, Evelyne Pâquier, Christian Rodier. Internet 150 activités. Niveau intermédiaire. - Clé International, 2004; Giedo Custers, Christian Rodier. Internet 150 activités. Niveau débutant. - Clé International, 2006.

10. Jean-Michel Saillant. Enseignement et formation à distance à l'heure de la mondialisation: une nouvelle situation pédagogique // Modernité, diversité, solidarité: Actes du Xe Congrès mondial des professeurs de français. Paris, 2001. – C. 69-78.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ

Стрельцов Роман Вячеславович
кандидат педагогических наук, Пермский военный институт ВВ МВД России, г. Пермь, кафедра конструкций автобронетанковой техники
Федоров Роман Юрьевич
Пермский военный институт ВВ МВД России, г. Пермь, кафедра конструкций автобронетанковой техники
Казиханов Шамиль Тельманович
Пермский военный институт ВВ МВД России, г. Пермь, факультет технического обеспечения

АННОТАЦИЯ

Цель данной статьи заключается в раскрытии значимости использования средств информационных и коммуникационных технологий в образовательной деятельности высшего военного учебного заведения. Интеграция данных технологий в процесс обучения курсантов факультета технического обеспечения: имитационное моделирование, управление базами данных, системы автоматизированных методов для сбора и обработки информации. В статье раскрыты формируемые компетенции у курсантов, а также определены роль и место непрерывной подготовки в области информационных и коммуникационных технологий преподавательского состава.

ABSTRACT

The purpose of this article is to uncover the significance of the use of information and communication technologies in the educational activities of the higher military educational institution. The integration of these technologies into the learning process of cadets of the faculty of technical support: simulation modeling, database management systems, automated methods for data collection and processing. In article formed the competence of cadets, as well as the role and place of continuous training in the field of information and communication technology faculty.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, обучение, курсант, подготовка, компетентность, техническое обеспечение, компьютеризация.

Keywords: information and communication technologies, education, cadet, preparation, competence, technical support, computerization.

Требования руководящих документов определяющих образовательную деятельность военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск Министерства внутренних дел Российской Федерации свидетельствует о необходимости использования в образовательной деятельности прогрессивных форм и методов обучения, современной учебно-материальной базы. Для повышения качества подготовки и воспитания военных специалистов с высшим образованием, способность творчески использовать в практической деятельности полученные знания, новейшие достижения научно-технического прогресса, обеспечивается военно-научной работой обучаемых. Одной из основных целей при обучении курсантов является овладение ими методами научного познания на основе использования информационных и коммуникационных технологи(далее – ИКТ), разработки актуальных вопросов и содействие техническому прогрессу [3, с. 80].

Квалификационные требования к уровню военно-профессиональной (специальной) подготовки выпускников по направлению подготовки (специальности) 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения» специализации №1 «Военные гусеничные и колесные машины» предполагают формирование у обучаемых общекультурных(далее – ОК), общепрофессиональных(далее – ОПК), профессиональных(далее – ПК), военно-профессиональных(далее – ВПК) и профессионально-специализированных компетенций(далее – ПСК), освоение которых непосредственно связано с ИКТ. Так, исходя из требований федерального государственного стандарта высшего профессионального образования, освоив ОПК-2 курсант способен самостоятельно приобретать с помощью *информационных технологий* и использовать в практической деятельности новые знания и умения; ОПК-7 способен понимать сущность и значение *информации* в развитии современного информационного общества, соблюдать основные требования *информационной безопасности*; ПК-7 способен разрабатывать с использованием *информационных технологий* конструкторско-техническую документацию; ПСК-1.2 способен к профессиональной деятельности на всех стадиях производства военных гусеничных и колесных машин с использованием передовых *информационных технологий*; ВПК-37 способностью организовывать *изобретательскую и рационализаторскую* работу в подразделении, службе.

Под информационными и коммуникационными технологиями понимается процесс, использующий совокупность методов и средств сбора, обработки и передачи данных (первичной информации), для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления (информационного продукта), а также для снижения трудоемкости процессов использования информационных ресурсов, повышения их надежности и оперативности [1, с. 28].

Рисунок 1. Информационная технология как аналог технологии переработки материальных ресурсов

Применение информационных и коммуникационных технологий на кафедрах факультета технического обеспечения активно применяются для передачи информации и обеспечения взаимодействия преподавателя и курсанта. Формируется прямая зависимость между эффективностью выполнения учебных программ и степенью интеграции в них соответствующих информационных и коммуникационных технологий [4, с. 37].

В образовательной деятельности военного вуза также используются информационно-социальные технологии, которые обеспечивают всеобщую компьютеризацию курсантов и научно-педагогического состава, на уровне, позволяющим решать основные задачи обучения [2, с. 41].

В процессе обучения на факультете технического обеспечения широко используются универсальные прикладные программы и средства ИКТ: анимация, программы подготовки презентаций, имитационное моделирование (3D моделирование) (имитация реальных объектов), управление базами данных, системы автоматизированных методов для сбора и обработки информации, слайды, графические пакеты и т.д.

Применение современных технологий в образовательной деятельности стало намного шире и разнообразнее, в связи с этим возникают некоторые

трудности, как у преподавательского состава, так и у обучаемых. Что касается деятельности преподавателей, то им приходится постигать азы новых технологий самостоятельно, что не дает гарантию качественного усвоения и использования получаемой информации, а также незначительный временной ресурс, решение этой проблемы мы видим в систематизации применения ИКТ, а также организации непрерывной подготовки офицерского состава в области ИКТ. Нецелесообразно полностью компьютеризировать образовательную деятельность, так как для обучения будущих офицеров – специалистов служб технического обеспечения не будет реализовываться коммуникативная направленность предметов. Формируя компетенции, обогащая новыми знаниями, развивая логическое мышление, компьютер ограничивает развитие диалогической и монологической способности курсанта. Исходя из этого, использование информационных и коммуникационных технологий необходимо как одно из средств обучения и активизации познавательной деятельности [5, с 122].

Таким образом, применение ИКТ не подменяет привычные методические и дидактические средства, а лишь дополняет их в процессе обучения. Использование моделирования, анимации способствует улучшению усвоения материала, а эксперименты с моделированием открывают новые возможности для обучения будущих офицеров – специалистов служб технического обеспечения. Только рациональное использование информационных и коммуникационных технологий приведет к наиболее продуктивному обучению.

Список литературы:

1. Бобонец С.А., Костюк А.В. Основы информационных технологий: учебник. Санкт-Петербург, 2013. – 231 с.

2. Лавина Т.А. Средства информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе педвуза: ученый совет. Чебоксары, 2005. – 98 с.

3. Стрельцов Р.В. Об актуальности подготовки офицерского состава в области информационных и коммуникационных технологий: Наука и бизнес: пути развития. Москва, 2014. № 4 (34). – 202 с.

4. Федоров Р.Ю. О роли задач в структуре балльно-рейтинговой системы для технических дисциплин в вузе: Перспективы науки, 2014. № 12 (63). –132 с.

5. Osborn J., Dillon J. Good practice in science teaching. What research has to say. Second edition, 2010. – 347 p.

О СПОСОБАХ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСТВА

Тимофеева Анна Геннадьевна

Канд. хим. наук, доцент кафедры начального естественно-математического образования Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского г. Саратов

АННОТАЦИЯ

Получивший распространение в последнее время термин «образовательная среда» ассоциируется прежде всего с масштабными образовательными системами, способами их проектирования и мониторинга, в то время как инструменты конструирования локальных и содержательно специализированных сред разработаны слабо. Автор обсуждает проблему формирования организационно-технологического компонента эколого-образовательной среды. На основании анализа сущностных характеристик средового подхода и отличительных признаков образовательной среды названы ведущие технологии, адекватные для целей методического обеспечения деятельности ребенка в эколого-образовательной среде.

ABSTRACT

Widely spread in recent times the term "educational environment" is associated primarily with large-scale educational systems, with ways of their design and monitoring, while the design tools for local educational environments are poorly developed. The author discusses the problem of organizational formation of ecological education environment. The author analyzes the essential characteristics of the environmental approach and the distinctive features of the educational environment. In the review author identifies leading technologies, suited for methodical providing of child's activities in ecological education environment.

Ключевые слова: образовательная среда; средовой подход в обучении; экологическое образование детей; эколого-образовательная среда

Keywords: educational environment; environmental approach; ecological education of children; ecological education environment

Всё чаще педагоги для обозначения широкого спектра педагогических условий обучения и развития ребенка пользуются понятием «образовательная среда». Вкладываемый в него смысл в первую очередь подразумевает особую позицию педагога. Она выносит на первый план в процессе педагогического взаимодействия субъектность самого ребенка и широкие возможности для его осознанного выбора, персонализирующие траекторию его развития. Наиболее активно термин «образовательная среда» употребляется применительно к крупным образовательным системам: «образовательная среда школы», «образовательная среда вуза», как вариант «развивающая среда ДОУ» [1 – 3].

Но наряду с этим существуют также и представления о менее масштабных средах, например,

об «образовательной среде урока» [4]. Именно такие локальные комплексы образовательных условий являются предметом нашего рассмотрения. Наше внимание привлекают способы организации дето-центрированной (в противоположность школо-центрированной) среды, проявляющей себя в повседневной работе педагога с ребенком и первичным детским коллективом, таким как коллектив класса или группы детского сада. Выбранное нами для изучения проблемное поле – экологическое образование детей дошкольного и младшего школьного возраста, и прежде всего нас занимают вопросы формирования эколого-образовательной среды.

В самом деле, использование представлений об образовательной среде применительно к экологическому образованию кажется особенно органичным. Это связано со спецификой экологического содержания обучения. Особенности существования живых организмов, которые относят к экологическим закономерностям, служат основой формирования представлений детей о средовом окружении объекта, помещенного в фокус внимания исследователя. На экологическом материале закладываются и развиваются метапредметные понятия «система», «среда», «фактор». В этой связи организация обучающей среды, демонстрирующей примеры функционирования природных комплексов, представляется особенно наглядной моделью сложной системы.

Стоит заметить, что упрощенный взгляд на реализацию этой задачи приводит к выхолащиванию представлений об эколого-образовательной среде, которая сводится в такой ситуации к организации живого уголка и/или экологической тропы на участке образовательного учреждения. Это обусловлено, на наш взгляд, односторонним подходом к проблеме, ограниченным только кругом вопросов экологического образования. В этом случае эколого-образовательная среда представляет собой элемент обширного педагогического инструментария, призванного обеспечить оптимальное достижение экосообразных личностных результатов. При этом создание эколого-образовательной среды подчиняется целям экологического образования и решает задачи, связанные с разнообразием его методического обеспечения.

Вместе с тем возрастающая востребованность понятия «образовательная среда» определила становление и развитие принципов обучения, опирающихся на средовую специфику и получивших название «средового подхода». В рамках средо-ориентированного обучения разработаны базовые вопросы, связанные с функционированием образовательной среды. Поэтому на сегодняшний день для осуществления задачи проектирования эколого-образовательной среды, как нам кажется, следует принимать во внимание также и основные идеи средового подхода [1, 5, 6]. С позиций средового подхода «экологичность», экологическая направленность образовательной среды заключается в обеспечении для ребенка педагогически и валео-гигиенически комфортных условий обучения, сообразных его природным задаткам и психо-физиологическим особенностям.

В технологии создания эколого-образовательной среды оба обсуждаемых подхода сходятся, когда мы рассматриваем эколого-образовательный процесс как интегративный процесс образования–воспитания–развития–социализации, обеспечиваемый условиями и функционалом образовательной среды. Эколого-образовательная среда проявляет себя при этом,

- ✓ во-первых, как условия развития ребенка (в том числе экосообразные условия);
- ✓ во-вторых, как субстрат, задающий цели и содержание экологического образования, реализующий его сущность и результаты;
- ✓ в-третьих, как гуманистическая сообразная природе ребенка технология, формирующая стратегии взаимодействия с окружающей средой: природной, жизненной, образовательной.

Понимаемая таким образом эколого-образовательная среда обладает структурой, являющейся критериальной характеристикой образовательной среды. Для нее характерно наличие трех основных компонентов: пространственно-предметного, социального и организационно-технологического (деятельностного, операционального). *Предметно-пространственное обустройство* класса и особенно группы детского сада представлено массой материалов в литературе, освещающей научные изыскания и опыт педагогической работы как у нас, так и за рубежом. Стоит отметить, что серьезным подспорьем в проектировании *социальной структуры* образовательной среды могут служить работы, посвященные психологической безопасности образовательной среды, в значительном количестве появившиеся в последнее время. Что же касается *организационно-технологической составляющей*, проявляющейся как совокупность методического обеспечения деятельности ребенка в образовательной среде, то этот аспект в настоящий момент остается наименее разработанным.

Между тем функционирование образовательной среды возможно не иначе, как в ходе деятельности. Оно определяется как взаимо*действие* с образовательной средой, живой тканью которой является совокупность деятельностно-коммуникативных актов участников учебно-воспитательного процесса. Таким образом, организационно-технологический компонент образовательной среды представляет собой событийно-деятельностное поле, создаваемое и эволюционирующее вместе с ребенком, отвечая его актуальным потребностям. Создать такое поле возможностей, событий, разнообразия видов активности, условий для альтернативного выбора деятельностных стратегий и ролевых позиций на экологическом материале – по-видимому, и означает создать функционирующую эколого-образовательную среду.

Мы проанализировали некоторые методические инструменты из арсенала современных

педагогических средств на предмет их возможностей справиться с этой непростой задачей. В качестве критериев для анализа мы выбрали следующие характеристики педагогического инструментария: отвечает требованиям средового подхода; реализует цели экологического образования; обеспечивает преемственность в формировании экологической культуры и связанных с ней компетенций на ступенях предшкольного и начального обучения. Из богатой коллекции средств экологического образования детей без особого труда можно составить довольно обширный набор педагогических методов, подходящих по двум последним критериям. Однако всем трем условиям удовлетворяют, на наш взгляд, только несколько технологий.

Нам хотелось бы выделить технологию проектной деятельности экологического направления; создание детского эколого-ориентированого мини-музея и интерактивные приемы работы с его фондами; функционирование детского экологического театра; метод кейс-стади (решение эко-дилемм и ситуационных задач), имитационно-деловые (ролевые) игры экологического содержания и эко-психологические тренинги. Именно они в большей степени, чем прочие, позволяют создавать педагогическую реальность, сотканную из цепочек событий, сменяющих друг друга занятий, порождающих опыт отношений и взаимодействий. То есть эти способы генерируют событийно-деятельностное поле, когда взаимосвязанные и взаимообусловленные активности объединены в целое личностно осмысленными целями, мотивированы личностно и социально значимыми результатами, инициированы актуальными потребностями ребенка в его ближайшем окружении. Эта деятельностная канва есть и важнейшее качество образовательной среды, и результат реализации принципов средового подхода, выделенных и обозначенных в работах [1, 6].

На основании анализа сущностных характеристик средового подхода и отличительных признаков образовательной среды, относящихся к деятельностному компоненту её, мы предложили матрицу выбора способов для формирования эколого-образовательной среды класса или группы детского сада (см. таблицу).

Таким образом, проанализированные нами методики можно рассматривать как рекомендованные способы для целей конструирования локальной эколого-образовательной среды, её событийно-деятельностной ткани, реализующей организационно-технологический компонент средового воздействия.

Список литературы:

1. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений. М.: ИЦКПС, 2000. – 217 с.

2. Полуйкова С.Ю. Организационно-педагогические условия освоения студентами профессионально-образовательной среды факультета: Автореф. дисс. канд. пед. наук / С.Ю. Полуйкова. — Омск, 2000. — 23 с.

3. Рыжова Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений (Из опыта работы). - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2003. – 192 с.

4. Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Экспертиза в образовании. Образовательная среда урока в школах разных типов // электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2000, №3.

5. Тимофеева А.Г. Ожидания субъектов образования в отношении эффективности образовательной среды // Общество. Среда. Развитие. - 2014. - № 4 – С. 139 – 143.

Тимофеева А.Г. Основные характеристики средового подхода к начальному экологическому образованию // Известия Саратовского университета. – Новая серия. Акмеология образования. Психология развития.. – 2010. – Т.3., № 1 (9) – С. 74 – 80.

Таблица

Матрица выбора способов для формирования локальной эколого-образовательной среды

Качественные признаки средового воздействия	Способы формирования локальной эколого-образовательной среды						Ожидаемые результаты взаимодействия со средой
	Технология проектной деятельности экологического направления	Создание и работа детского эколого-ориентированного мини-музея	Функционирование детского экологического театра	Метод кейс-стади (решение эко-дилемм и ситуационных задач)	Имитационно-деловые игры экологического содержания	Эко-психологический тренинг	
достижение системного эффекта, реализация комплексной цели обучения, воспитания, развития, социализации	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	успехи в социализации обучающегося вследствие фасилитирующего педагогического сопровождения ребенка
присутствие суммарного эффекта различных векторов ценностных ориентаций и целевых установок, системы координат индивидуальных и коллективных целеполаганий	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	успехи в ценностно-смысловой ориентации обучающегося
							коммуникативный комфорт обучающегося
наличие развивающей совокупности отношений со своим окружением в контексте широкой социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	
							появление новых адаптивных качеств в психофизиологической системе ребенка и новых компетенций, позволяющих ему ориентироваться в новых задачах и результативнее решать старые
наличие субстрата индивидуализированной деятельности, переходной от учебной ситуации к жизни	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	
формирование деятельностной структуры, выступающей и как условие, и как средство обучения и воспитания	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	+ / +	развитие субъектной позиции личности, воспитательные результаты, формирование гуманистических и деятельностно-важныхых качеств личности

ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ И ПРИНЦИПОВ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ АВТОРСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Тотоонова Марина Хушиновна
аспирант Северо-Осетинского государственного педагогического института, г. Владикавказ

Аннотация

Любое обучение носит авторский характер, поскольку деятельность педагогов всегда связана с формированием своих методов, подбором индивидуальных средств и форм обучения в зависимости от поставленных целей обучения, степени подготовленности. Основу авторского обучения составляют закономерности и принципы обучения. В данной статье рассматриваются виды закономерностей и этапы проектирования авторских технологий обучения студентов.

Ключевые слова: авторское обучение, принципы обучения, объективные и субъективные закономерности, этапы проектирования авторских технологий обучения студентов

FORMATION OF LAWS AND PRINCIPLES SYSTEM OF TRAINING IN HIGH SCHOOL WHILE DESIGNING COPYRIGHT TECHNOLOGY EDUCATION OF STUDENTS

Totoonova Marina Hushinovna
post-graduate student of the North-Ossetian State Pedagogical Institute, Vladikavkaz

Annotation

Any training is the author's character, since the activities of teachers are always associated with the formation of its methods, the selection of individual means and forms of training, depending on the goals of learning, the degree of preparedness. The basis of the study is the author's laws and principles of teaching. This article discusses the types of patterns and stages of the design of a copyright technology of training of students.

Keywords: copyright learning, teaching principles, objective and subjective patterns, stages of the design of students' copyright technology training

Авторское обучение является деятельностью, направленной на эффективное достижение образовательных целей в формировании и развитии качеств квалификационного и личностного характера, которые могут быть достигнуты через реализацию координирующе-стимулирующей, сравнительно-оценочной, динамико-преобразующей и ценностно-целевой функций с помощью структурных составляющих авторского обучения.

Основу авторского обучения, на наш взгляд, составляют различные дидактические условия, закономерности и принципы, которые описывают процессы обучения и воспитания индивидуумов, востребованных обществом.

Закономерная логика – важнейшая характеристика любого процесса (в том числе и образовательного), протекающего в обществе. Эта логика способствует выявлению направления движения и развития процесса, его ориентиров и возможных изменений [1].

На первом этапе преподаватель, задаваясь целью сформировать систему закономерностей и принципов обучения, должен представить себя на месте того, кто будет обучаться по его авторской технологии для осознания позиции обучающегося.

Второй этап состоит в выявлении и анализе закономерностей обучения, выборе тех из них, которые наиболее важны в конкретной ситуации изучения конкретной дисциплины при данных условиях.

Закономерностью принято считать устойчивые повторяющиеся связи, отвечающие законам; заданность, сложившуюся в процессе существования конкретного явления [7].

Поскольку процесс обучения носит объективно-субъективный характер [5], то закономерности всегда можно разделить на два вида закономерностей:

- объективные, т.е. закономерности, неизбежно проявляющиеся в процессе обучения, как только он возникнет в каком-либо виде;
- субъективные закономерности связаны с особенностями деятельности обучающего и обучающегося и, следовательно, зависимы от вида и содержания образования и методов, которыми они пользуются.

Среди объективных закономерностей выделим следующие [3]:

- Любой педагогический процесс неизбежно обусловлен социальными потребностями и другими, более широкими, социальными процессами. Указанная закономерность распространяется, в первую очередь, на цели и содержание обучения, и далее – на дидактическую систему.
- Любой процесс обучения неразрывно связан с другими составляющими целостного педагогического процесса – воспитанием и развитием. Это означает, что обучение должно выполнять не только собственно образовательную, но также обязательно в некоем единстве и воспитательную функцию, и развивающую функцию, что содействует всестороннему гармоничному развитию учащегося.
- Любой процесс обучения зависит закономерно от таких внутренних факторов как

реальные учебные возможности обучающихся, включая интеллектуальное и эмоциональное развитие обучающегося, его отношение к учению, дисциплинированность, работоспособность, состояние здоровья и т.д.

- Любой процесс обучения зависит закономерно от «окружающей среды» – внешних условий его протекания (материально-технических, морально-психологических и эстетических; воздействие семьи и сверстников, ограничение времени для решения поставленных задач).

Субъективные закономерности обуславливаются степенью и глубиной практической реализации взаимодействия, закономерной взаимосвязи компонентов системы обучения (процессами преподавания и учения, подсистемой целей и содержания, дидактической системой средств, методов и форм организации учебного процесса).

К основным субъективным закономерностям отнесем следующие: [3,4].

- В целостном образовательном процессе процессы преподавания и учения являются взаимодополняющими и взаимосвязанными и протекают в рамках педагогической системы.

- В процессе деятельности обучающегося (учения) овладение им содержанием обучения происходит поэтапно.

- Содержание обучения закономерно связано с его целями, поставленными и востребованными обществом.

- Закономерная взаимосвязь всех компонентов учебного процесса позволяет с высокой вероятностью достичь осознанного и действенного результата обучения – формирования заданных компетенций на требуемом уровне.

При этом, как отмечает Ю.К. Бабанский, «отдельные закономерности образовательного процесса могут подразделяться на некоторые более частные, точно так же, как и несколько частных закономерностей можно объединить в одну более общую» [2].

На основании теории обучения И.Я. Лернера [5], можно утверждать, что для инновационного моделирования и проектирования технологий обучения в компетентностном формате необходимо использовать как субъективные, так и объективные закономерности образовательных процессов.

Сформулированной нами гуманитарно-компетентностной парадигме отвечают следующие закономерности:

- зависимость между общественной востребованностью специалистов соответствующих направленности и уровня компетентности и целями авторских технологий, а также их динамическими изменениями в зависимости от модернизации экономики, социально-экономических, политических и других трансформаций общества;

- зависимость между выбором необходимого педагогического инструментария (дидактической системой методов, средств и форм обучения) и системой требуемых компетенций (связанных с изучаемым предметом), которые должны быть получены по окончании процесса обучения;

- взаимосвязь между формами, сроками обучения и полученными результатами;

- взаимосвязь между направлением динамического развития процесса обучения и активной деятельностью преподавателя и обучающегося при ведущей и направляющей роли преподавателя.

Следующий, третий, этап связан с закономерностью поэтапного усвоения обучающимся содержания обучения и требует разбить процесс обучения на соответствующие этапы.

При несколько различных подходах к определению этапов обучения мы выявили общие тенденции, о которых говорят многие исследователи данной проблемы, и выделяем три группы этапов: лекционные, практические и контрольные.

В каждой из этих групп каждый автор технологии может выделить один или несколько этапов, и важно в дальнейшем выдерживать взаимосвязь между этапами и элементами дидактической системы.

На четвертом этапе формулируются принципы обучения.

Известно, что принципом считается «основное исходное положение теорий, учений, наук, мировоззрения, теоретических программ» [6]. Кроме того, принципами могут считаться внутренние убеждения человека, определяющие его отношение к действительности, нормы поведения и деятельности» [10].

В педагогической науке под принципом понимают «одно из исходных требований к процессу обучения, вытекающее из закономерностей его эффективной организации» [8].

Следовательно, принципами обучения можно считать некую целостную, но открытую, систему вытекающих из закономерностей основных требований к обучению как целостному явлению, а также к его этапам.

Принципы могут относиться к педагогической системе в целом, а также к ее отдельным элементам и подсистемам. Выполнение принципов обучения обеспечивает его эффективность.

Вся совокупность принципов обучения может быть разделена на общие (общепедагогические и методологические) и специальные, относящиеся к группам элементов педагогической системы, либо к конкретной технологии обучения.

Гуманитарно-компетентностной парадигме отвечают, по нашему мнению, общие принципы гуманизации обучения, выступающие в роли системообразующего, принципы научности, системности, развития и конкретности истины. На этих принципах мы не будем останавливаться подробно, т.к. они достаточно полно изучены в педагогических исследованиях. Отметим лишь диалектическое единство названных общих принципов.

На основании выявленных закономерностей обучения студентов по авторским технологиям нами

были сформулированы следующие его специальные принципы.

Аналогово-инновационный принцип позволяет продемонстрировать, какие характеристики компетентности являются актуальными на момент рассмотрения проблемы, а также то, какие характеристики нужно исследовать автору для реализации новшества. Данный принцип носит многогранный характер. Эта многогранность выражается в том, что при его использовании регулируется мотивация исследования актуальных вопросов, мотивация создания улучшающего (повышающего эффективность) нового, а также мотивация учащихся изучать предмет (тему, раздел) именно по тем алгоритмам, которые предлагаются в новой технологии.

Преподаватель (автор) должен исследовать существующие технологии обучения (и методики) и определить и слабые и сильные стороны. Такой анализ позволит создать новшество с сохранением позитивных сторон и устранение недостатков. При этом преподаватели должны оценивать возможности не только теоретического, но и практического характера, а также четко представлять, можно ли теоретическую модель впоследствии превратить в методику, а затем в технологию.

Кроме того, цель должна носить универсально-специфический характер и быть направлена на формирование как квалификационных, так и личностных характеристик, т.е. компетенций. Именно поэтому аналоговые модели следует оценивать не только с точки зрения усвоения знаний, умений и навыков, но и с опорой на развитие и самосовершенствование личности профессионала (его личностно-гуманитарных компетенций).

Возможности реализации создаваемой авторской технологии связываются с внедрением в практику проектирования технологии второго принципа авторского моделирования – гипотетически-формирующего.

Именно этот принцип позволяет на гипотетическом уровне продемонстрировать, как осуществить коммуникацию между ведомыми и ведущими субъектами, лидерами и пассивными участниками, переведя последних в разряд активных. При этом указанный принцип позволяет педагогам рассмотреть психолого-педагогический арсенал, теоретически позволяющий создать алгоритмы формирования и развития как индивидуальных, так и коллективных траекторий по формированию пакета компетенций, востребованных современными производствами.

Особенное внимание авторы новых технологий обучения должны обращать на условия психологической комфортности формирования компетентности специалиста. В том числе на средства, способствующие предупреждению различных профессиональных деформаций.

Добиться успеха в устранении подобных негативных сценариев развития учебного процесса возможно лишь путем конструктивного диалога между всеми участниками процесса через развитие их коммуникативных способностей. Данный принцип связан с такой закономерностью авторского обучения как зависимость между возникновением и развитием разнообразных коммуникаций и изменениями учебной (или производственной) ситуации.

Чтобы оценить реальность сформированного гипотетического положения о возможности применения инновации, его, безусловно, необходимо проверить в реальных учебных процессах. Именно экспериментальная оценка результатов (начальных, текущих, корректирующих и результирующих) позволяет найти относительно универсальный путь обучения. Однако преподаватель должен понимать, что все студенты обладают различными природными и базовыми наклонностями и способностями. Именно поэтому необходимо использовать принцип реальной реализации инновации, который связан с закономерностью, описывающей формирование и модернизацию новшества при структурных и содержательных изменениях технологии в зависимости от изменяющихся политических, социально-экономических и других факторов.

Именно поэтому содержание дисциплин, структура обучающего процесса, направленного на постижение этого содержания, могут подвергаться коррекции, связанной с изменением и актуализацией изучения отдельных разделов профессиональных, специальных и общепрофессиональных дисциплин.

Однако следует заметить, что реализация данного принципа без взаимосвязи с ранее описанными принципами (аналого-инновационным и гипотетически-формирующим) невозможна. Это объясняется тем, что любой выбор инструментов образовательного процесса определяется выбором цели, а процесс обеспечивает достижение результата, отвечающего ему.

Для гарантированного достижения предполагаемого результата авторам технологий обучения следует использовать принцип развивающей результативности. При этом результат должен быть связан как с развитием компетентности обучающихся, их профессиональным самоопределением и саморазвитием, так и с развитием (совершенствованием и корректировкой) профессиональной компетентности обучающего, его развития и самосовершенствования в профессии. Ибо, как говорил Л.Н. Толстой, «невозможно обучать отроков, если ты не чувствуешь необходимости постоянного познания своей деятельности и окружающего мира, создающего благоприятные условия для этого всестороннего развития» [9].

Принцип развивающей результативности системно связан с общим принципом развития, который предусматривает непрерывное совершенствование педагогических моделей.

В современных условиях педагогу-новатору невозможно работать без учета принципа комплексной информатизации и интенсификации обучения. Он отражает закономерную связь между успешностью деятельности по постановке и решению дидактических задач, с одной стороны, и внедрением в эти процессы новейших информационных и коммуникационных технологий, с другой. Главное требование этого принципа состоит в необходимости

комплексного охвата процессами интенсификации и информатизации всех элементов и подсистем педагогической системы, а также всех стадий проектирования технологии обучения.

Кроме того, нужно заметить, что формирование образовательной технологии, отличающейся какой-либо новизной, невозможно при реализации лишь одного какого-либо принципа.

Для достижения полноценного результата, отвечающего поставленной цели, структурированного в зависимости от определенных в процессе исследования задач, необходима реализация системы перечисленных взаимосвязанных принципов авторского обучения. Однако следует заметить, что в этой системе мы выделяем два ведущих принципа. Одним из них является принцип развивающей результативности, поскольку усилия авторов, создающих конкретные инновационные изменения, направлены именно на достижение результата, максимально приближенного к поставленной цели.

Вторым и главным, ведущим принципом по отношению ко всем другим принципам, входящим в рассматриваемую группу, безусловно, назовем принцип соответствия технологии обучения закономерностям учения (деятельности обучающегося). Названный принцип указывает на необходимость организации учебно-познавательной деятельности обучающихся в соответствии с ее объективными закономерностями, главной из которых мы назвали поэтапность усвоения содержания обучения.

Таким образом, мы приходим к выводу: представленные системы закономерностей и принципов авторского обучения позволяют создавать востребованные технологии обучения, которые могут отличаться содержательной и структурированными частями моделей. Практическая реализация инноваций возможна лишь при использовании всей системы принципов авторского обучения. Каждый из этих принципов может трансформироваться в зависимости от поставленных целей обучения, и выбора педагогического инструментария, который способствует формированию и развитию не только коллективной траектории развития специалиста, но и его индивидуальной траектории развития компетентности.

Список литературы

1 Архангельский С.И. Учебный процесс в школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. - М.: Высшая школа, 2008. – 202 с.

2 Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы / Ю.К. Бабанский - М.: Педагогика, 2005. – 193 с.

3 Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

4 Золотарев, А.А. Теория и методика систем интенсивного информатизированного обучения (Дидактические основы создания эффективных систем обучения) / А.А. Золотарев - раздел 1-6, М., МГИУ, 2003.

5 Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981.

6 Общий толковый словарь русского языка. http://tolkslovar.ru

7 Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка – М., 2010 г.

8 Пиралова О.Ф.Оптимизация обучения профессиональным дисциплинам студентов инженерных вузов в условиях компетентностного подхода. Возможности реализации : монография / О.Ф. Пиралова. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2012 – 136 с.

9 Поливанов Е.И. Педагогические идеи Л.Н. Толстого как средство гуманистического воспитания подростков: Автореф. дис. … канд. пед. наук / Е.И. Поливанов. – М, 2001. – 21 с.

10 Ткаченко Е.В. Человек, образование, профессия, личность / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2004. - №2. – С. 129 – 140.

ГИМНАЗИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА

Шамардина Татьяна Владиленовна,
кандидат педагогических наук,
директор МОАУ «Гимназия №4», г. Оренбург,
Заслуженный учитель России

Аннотация. В данной статье раскрывается особенности образовательного процесса современной гимназии; описываются возможности гимназического образования в формировании учебно-познавательной компетентности старшеклассника.

Abstract. In this article the process of formation and development of secondary education ; substantiates especially the educational process modern gymnasium ; describes the possibility of secondary education in the formation of educational -informative competence of senior pupils .

Ключевые слова: образование, гимназия, образовательный процесс, возможности, универсальность, содержание образования, образовательная программа.

Keywords: education, high school, the educational process, the possibility of versatility, the content of education, educational program.

Реформы школьного образования привели к осмыслению роли гимназического образования как уникального образовательного пространства, отвечающего современным требованиям и тенденциям развития образования, определяющего новое видение решения стратегических целей общества, приоритетно направленного на становление личности и создание условий для успешной адаптации подрастающего поколения к изменяющимся социально-экономическим условиям жизни.

Гимназия, как вид общеобразовательного учреждения, возникла в России в XVIII в. Гимназическое образование связывалось с ориентацией на подготовку к университетскому образованию (М.В. Ломоносов); с необходимостью дать учащимся всестороннюю общеобразовательную подготовку (Н.И. Пирогов); акцентированием внимания на гуманитарной направленности гимназического обучения (В.В. Розанов, В.Я. Стоюнин). В 1804 г. был принят первый устав гимназий, по которому образование в них определяется как классическое и элитарное.

С 80-х годов XX-го века в развитии образования происходит процесс самореорганизации массовой школы в новые образовательные учреждения, поиск новой образовательной философии. В России появляются различные типы средних учебных заведений повышенного уровня - лицеи, гимназиии др., которые столкнулись с проблемами соотношения взаимосвязей целей, организационных форм, содержания образования.

В Законе «Об образовании в РФ» (1992 г.) утверждаются три группы образовательных учреждений: лицеи, служащие для профильного углубления, гимназии, дающие углубленное образование и общеобразовательные школы. Сегодня обучающимся и родителям предлагается выбор образовательного учреждения, профиля образования, программ, учебников, итоговых экзаменов и форм получения образования [1].

Гимназическое образование, как одна из форм углубленного образования, сегодня ориентированы на подготовку выпускников, способных к успешной интеллектуальной деятельности. При этом подготовка гимназистов к эффективной интеллектуальной деятельности не сводится только к формированию у них когнитивно-операционного опыта, а направлена на расширение и обогащение сферы и содержания человеческой субъективности, воли, чувств, эмоций.

Специфика гимназического образования определяется наличием в нем двух составляющих: универсальности и элитности. Универсальность состоит, во-первых, в получении обучающимися максимума знаний об основных (классических) объектах окружающего мира, во-вторых, в обучении различным способам и методам присвоения или создания информации, т.е. стратегиям поиска и получения знаний. Элитность гимназического образования заключается, в отборе интеллектуальной молодежи, имеющей повышенный уровень мотивации к получению образования, во-вторых, в обеспечении, на основе конкурса учителей, повышенного уровня преподавания, в-третьих, в индивидуализации воспитательного и образовательного процесса, в-четвертых, в гарантиях поступления воспитанников гимназии в аккредитованные и престижные ВУЗы.

Уникальность гимназического образовательного пространства исходит из особенностей содержания образования, как соединения, минимум четырёх компонентов, обеспечивающих формирование учебно-познавательной компетентности:

– содержания базового общего (начального, основного и среднего) образования (как единства содержания обучения, воспитания и развития);

– содержания гимназического образования;

– содержания дополнительного образования (как общеразвивающего, так и специфически гимназического);

– содержания «скрытого образования» (hidden curriculum – термин западных исследователей).

Последний компонент определяют по-разному: «дух школы» (К.Д. Ушинский) [3], «атмосфера образовательного учреждения», «институциональный контекст образования» (ряд западных учёных), «особенность соорганизации различных процессов в школе» (Я. Миллер, У. Селлев, Х. Даниелс), «неизучаемая учебная программа» (Н. Оверлей), «стиль жизнедеятельности, явные или не явные нормы и правила организации» (А.Н. Тубельский) [2].

Анализ педагогической литературы по исследуемой проблеме позволяет выделить возможности гимназического образования в формировании учебно-познавательной компетентности старшеклассника. Гимназия выполняет свои социально-педагогические функции, если реализуются следующие возможности данного типа образовательного учреждения:

- процесс обучения данным образовательным учреждением строится как довузовский этап в системе непрерывного образования;

- основная цель гимназии, заданная как конечный результат, выражается в социально-значимом самоопределении (учебно-познавательной компетентности) выпускника гимназии;

- содержание образования строится на основе гуманитаризации всех циклов учебных предметов;

- внутри каждой ступени созданы условия для многоаспектной дифференциации и индивидуализации как учения, так и преподавания;

- отношение между учителем и учащимися построены на признании уникальности и неповторимости каждой личности и являются высшей ценностью педагогической деятельности;

- управление педагогическим процессом строится на демократической основе, предполагающей оптимальное соотношение управления – самоуправления.

Отметим, что образовательный процесс современной гимназии обеспечивается образовательной программой, имеющей сущностные характеристики. К ним отнесены:

1. Наукоёмкость, предполагающая научное обеспечение образовательной программы.

2. Субъектная ориентированность на гимназиста и педагога как субъектов образовательной деятельности.

3. Ресурсообеспеченность, предполагающая наличие административных, финансовых, материально-технических, кадровых, интеллектуальных, информационных ресурсов.

4. Нормативность, понимаемая как управленческая характеристика (когда управляет сама программа как норма функционирования) и определяемая не как догма, а как постоянный процесс нормотворчества, следования принятым нормам.

5. Структурированность, предполагающая – наличие составляющих программу структурных компонентов – подпрограмм, – иерархическую подчинённость и соподчинённость структурных компонентов.

6. Уникальность, которая задаётся с учётом опыта или отсутствия опыта функционирования образовательной организации во вновь открываемой гимназии; образовательной ситуацией, анализом ближайшего социума, процессом проектирования образовательной программы участниками образовательного процесса.

7. Открытость, придающая образовательной программе не только и не столько характер плана действий и их результата, сколько характер процесса [4].

Таким образом, гимназическое образование, представляет собой образовательное пространство, отвечающее последним требованиям современного образования в контексте формирования высокоинтеллектуальной, самодостаточной, успешной личности, построенное на традициях преемственности академического (классического) и инновационного образования.

Список литературы:

1. Закон Российской Федерации «Об образовании».- М.: ИНФРА-М, 2000.- 52 с.

2. Тубельский, А.Н. Трансформация педагогической деятельности: от традиционного обучения к продуктивному / А.Н. Тубельский // Шк. технологии.- 1999.- №4.- С.71-78.

3. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский.- М.; Л., 1939.- Т.2.- 413с.

4. Шамардина, Т.В. Модернизация гимназического образования. Теория и практика: Сборник научно-методических работ / Под. ред. В.Г. Рындак, Т.В. Шамардиной – Оренбург: Издательство ОГАУ, 2003. – 181с.

РЕГУЛЯТИВНЫЙ ПРИНЦИП ПОГРУЖЕНИЯ В ГЛУБИННОЙ ДИДАКТИКЕ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА

Шоган Владимир Васильевич
Доктор пед. наук,
профессор кафедры Методики преподавания истории и обществознания, г. Ростов-на-Дону.
Сторожакова Екатерина Владимировна
Канд. пед. наук,
доцент кафедры Методики преподавания истории и обществознания, г. Ростов-на-Дону.
Кужелев Иван Александрович
Аспирант Академии психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается принцип погружения в глубинной дидактике, определяется пять уровней погружения. Каждый уровень, в свою очередь, имеет аспект образного представления, аспект мышления, аспект настроения, аспект самостоятельного действия и аспект рефлексии. В тоже время, как некоторая инвариантная структура, представлены уровни самопогружения, где человек от перевоплощения через сопереживание, творческое созидание, проживание восходит к художественному влиянию на других людей.

ABSTRACT

The article deals with the principle of immersion in deep didactics defined five levels of immersion. Each level, in turn, has the aspect of figurative representation, the aspect of thinking, mood aspect, the aspect of self-action and reflection aspect. At the same time, as some invariant structure, shows the levels of self-immersion, where the man of reincarnation through empathy, artistic creation, artistic residence dates back to the influence of other people.

Ключевые слова: погружение, самопогружение, созерцательность, спонтанность, знаково-символический континуум, схватывание, действенное погружение, телесно-физическое погружение, перевоплощение, проживание, художественное влияние.

Keywords: dive, self-absorption, contemplation, spontaneity, semiotic and symbolic continuum grasp, effective dive, body-physical immersion, reincarnation, accommodation, artistic influence.

Регулятивный принцип погружения – важнейшая педагогическая максима, правила которой должны неукоснительно выполняться на любом этапе образования. Погружение в теории глубинного диалога связано с категорией «отчуждение». Это необходимо понимать так, что субъект, вступивший в единое образовательное пространство детского сада, школы, должен почувствовать свое поэтапное отчуждение от реальных взаимодействий и отношений в социуме.

Рассматривая так образовательное пространство, и, понимая пребывание в нем как

погружение, определяется пять условных уровней, по которым осуществляется движение состояний от сознания к самосознанию и пять уровней самопогружения, по которым осуществляется движение от созерцательных образных откровений до творческого духовного влияния (это уже в нутрии самосознания).

Первый уровень погружения определен как спонтанный, созерцательный, лишенный текстовой основы. В.В. Шоган подчеркивает, - «Здесь человек не является текстом, здесь пространство пока лишено знаков и символов, оно возникает в своей искренности и простоте» [4, с. 141].

Второй уровень – уровень знаково-символической организации образовательного пространства как фактора погружения. Человек реагирует на то, что замечено его сознанием; знаки и символы есть явления виртуальные, по той причине, что, с одной стороны, они репрезентируют истоки непосредственной жизни (знаки), а с другой стороны, являются бытийственным глубинным представлением человеческой жизни (символы).

Третий уровень погружения - процессуальный. Субъект образования должен быть «захвачен» пространством, он должен превратиться в его функциональную единицу; только при таком подходе возможно возникновение педагогического эффекта в образовании. «Этот способ схватывания – не феномен познания, а сама структура бытия» [1, с. 31].

Четвертый уровень погружения связан с действием, с соучастием субъекта образования в становлении и одухотворении образовательного пространства.

Пятый уровень связан с физическим погружением в пространство образования. Данный уровень наиболее показателен с точки зрения эффективности погружения, влияет на возникновение целостного видения реальности взаимодействия и отношений в человеческом сообществе. Э. Торндайк это называет чувством подъема и интереса, он пишет - «Предельное погружение есть чувство подъема, умственного возбуждение, притяжение к предмету – что и называется интересом» [3, с. 77]. Только телодвижения в горизонте самосознания дает субъекту образования ощущение целостности мира, веру в реальность идей образования, потому что, понятое и пережитое должно быть физически реализовано, то есть, написано, начерчено, изготовлено.

И так, перед нами общая схема погружения. Между тем, в глубинной дидактике весь комплекс содержательно методического построения связан с погружением и суть этого погружения в движении самосознания школьника к глубинным состояниям бытийственности; мы имеем ввиду: глубинное состояние целостности, мыслительности, отраженности, созданности и воплощенности. Когда речь заходит о целостном, априори данном человеку видении мира, мироотношении, то естественно, речь заходит о целостном образном представлении и у этого акта погружения соответственно общим канонам - пять уровней.

Первый - спонтанно-созерцательный уровень. Здесь выступает в качестве некоторого установочного чистого отношения к тому, что будет происходить. Ученик может ждать поездки в горы без всяких знаков и символов, без текстов, так же как он может ждать начало урока, переживая будущую тревогу, возможно радость совместного творчества, радость успеха, но это предсостояние всегда спонтанно-созерцательно - человек переживает еще не возникшее целостное представление. Далее, в погружении в образное представление, возникает уровень знаково-символического свойства - он так же востребован внутренним имманентным желанием ученика определить свою спонтанность в конфигурацию знаков и символов того пространства, в которое он вступает. Неожиданно открывающееся перед человеком ущелье, старинное здание Третьяковской галереи в Лаврушинском переулке, класс, наполненный геометрическими фигурами, алгебраическими формулами, если это математика; лики литературных героев и писателей, если это литература; символы и знаки эпох, оружие, орудия труда, если это история – это второй уровень целостного будущего представления. Третий уровень это схватывание – здесь нужно создать условия мгновенной событийности – неожиданно открывшийся в дымке Эльбрус, сюжет мифа поражающий своей выраженностью и удивляющий похожестью скалистого ландшафта на человеческое тело, которое запечатлено в мифе или восхождение от личностного опыта целостности и раздробленности человеческого сознания к целостности и раздробленности европейских государств. Это удивление должно всегда подтверждаться следующим уровнем погружения, то есть действием образных представлений, их актуальностью, их тождеством и различием, их синтетическими возможностями, но высшим достижением этого погружения является телесно-физический уровень. Когда сам человек – школьник и учитель в тождестве своих глубинных переживаний превращается в собственно представление, в образ – их тело становится телесностью, наделенной чудом целостного видения.

Столь же аналогично, по тем же пяти уровням осуществляется погружение в мышление, где на спонтанно-созерцательном уровне неосознанно возникает предчувствие будущей мыслительной работы. Как будто бы из глубин человеческого самосознания мыслительность вопрошает – ни о чем, не спрашивая вопрошающего. На следующем уровне, где главными условиями становятся знаки и символы, школьник должен увидеть их в пространстве его будущего мышления – может быть это карандаши, линейки, различные чертежные предметы, может быть это краски, листы ватмана, лики великих мыслителей, большие впечатляющие математические формулы, вошедшие в историю фразы. Это состояние, пока еще внешне определяющее самосознание человека, требует еще одной ступени. В общем смысле, как мы уже подчеркивали, это схватывание – с точки зрения мысли это интеллектуальная интрига, глубинная загадка, открытие основополагающего понятия, поиска важнейшей детали смыслового

свойства на картине, исторический литературный, географический сюжет, прервавшийся на пике интереса и вызывающий желание дальнейшей страстной мыслительной работы. Без этого акта «схватывания» невозможен переход к действенному уровню, где с помощью специальных средств, так же особым образом построены реализующие идею нарастающего интереса, с необычной цветовой гаммой таблицы, схемы, где все сравнивается, обобщается, где вычленяются главные ведущие идеи, где открывается содержательная сущность того или иного явления, что бы разрешить первоначально возникшую интригу. Обычно, на этом уровне школьник вступает в метаморфозу своего абсолютного спонтанного мыслительного интереса. Это состояние переводит его на следующий уровень погружения, где средства уходят на второй-третий план, а сам школьник превращается в мысль, то есть по существу, он творит мыслительность своего глубинного самосознания.

Столь же интересны, пять уровней чувственно-смыслового погружения. Здесь все начинается так же со спонтанной созерцательности своей будущей встречи с художественными образами, потому что глубинные смыслы бытия открываются только с их помощью. Предчувствие будущих смысловых откровений, возможных восторгов и восхищений, предполагающих абсолютное отчуждение человека от действительности, достижение катарсиса на пути к переживанию чистого смысла, может вызывать, кроме всего прочего, еще и тревогу, странную тоску по возможно неосуществимому, но уровень спонтанно-созерцательного свойства остается и реально существует. Второй уровень – художественных знаков и символов, есть всегда не настоящая жизнь, но близкая к чистому бытию его выражения. По существу, все произведения искусства символичны, они всегда не настоящая красота, не настоящее добро и зло, и не настоящее со-бытие, а лишь художественные знаки и символы человеческой мечты о действительной жизненной гармонии. Но этот уровень так же может остаться не продуктивным, если не будет поддержан следующим ситуативным уровнем схватывания. Чувственное схватывание всегда связано с целостным художественным образом либо произведения, либо его части, но в нем, конечно, выяснен конфликт, сделаны все акценты, есть символическое начало, от которого невозможно уйти человеческому вниманию и разрешение конфликта, которое часто оказывается последним этапом на пути к переживанию чистого смысла человеческой жизни. И, наконец, завершающий уровень погружения, где человек забывает о своем ученичестве или учительстве, он превращается в чистое чувство и способен отдать свой свет другому. Вот эта превращенность человеческого тела в переживание смысла мы называем телесно-физическим уровнем и считаем его высшим достижением погружения.

Пять уровней действенного погружения так же содержательно адекватны этим инвариантным ступеням восхождения и вынесения за скобки всего того, что мешает достичь глубин самосознания. Первый уровень, определенный как спонтанно-созерцательный, так же связан с опережающей действенной установкой – человек сам внутренне готовится к погружению в действие. На втором уровне он должен увидеть перед собой знаки и символы этого действенного погружения – это может быть тропинка в лесу или в горах, это может быть фойе театра, в котором все построено так, что бы театральные символы и знаки отбросили хаотический мир реальности и перевели человека в настроение театральности, это может быть класс, в котором все столы приготовлены для творческой действенной работы, где есть место для микрогрупп, а есть места для отдельных заданий, которые отделены ширмами от общего класса, на доске таблица с заданиями для самостоятельной работы - то есть знаки и символы погружают человека на свой уровень восприятия и действенной мысли. На третьем уровне схватывания эффективным может быть специальное пространственное действенное задание очень важное и полезное в помощь школе, директору, отдельному ученику, музею, археологической экспедиции, в помощь заповеднику. Это мотивационное действие должно быть ярким, реальным, правдивым и захватывать учащихся своим конфликтом, оно должно быть настолько мощным, что бы перевести участников действенного погружения на специально созданные уровни действенного воспоминания и действенного творчества. Эти состояния действенной работы приводят школьников к необходимости презентации созданного ими продукта и это становится прикосновением к глубинному состоянию созданности, критериями которого является действенное выражение своей глубинной открытости в различных продуктах творчества – это могут быть изделия и предметы, а могут быть поэтические строчки, новая музыка, театральные композиции, но суть одна – человек достигает глубинного состояния созданности, превращается в это состояние, а достигнутая чистота гармонизирует окружающую реальную действительность.

Однако, наиболее сложным актом погружения является пятиуровневое вхождение в рефлексию. Рефлексия, как ни странно, очень часто вызывает наиболее агрессивное отторжение. Ни школьники, ни учителя не желают заглядывать в собственную судьбу, анализировать основополагающую линию жизни и тем более соотносить ее со своими жизненными и общечеловеческими возможностями. Между тем, начало рефлексии так же предполагает спонтанно-созерцательный уровень. Человек, знающий о будущем рефлексивном акте, обязательно настраивается на него, испытывает возможную радость будущего понимания себя, а может быть и тревогу от того, что рефлексия укажет ему на невозможность реализации своих смысложизненных амбиций. Именно это состояние часто пугает тех, кто, казалось бы, готов вступить на путь рефлексивного погружения. На втором уровне, который в общем взгляде на погружение назван знаково-символическим, все должно быть готово к рефлексии. Если это созерцательное путешествие, то в нем должно быть определено место - некоторая остановка движения, где возможен глубинный самоанализ; если

это класс, то даже мебель в этом классе должна приобрести новую конфигурацию, возможно, поставлена кругом, возможно созданы условия для диалогической работы, приглушено освещения, звучит необходимая для рефлексивных осмыслений музыка, то есть весь знаково-символический континуум пространства обучения нацеливается на разворот самосознания, на его связь с чистыми смыслами бытия. Действенный уровень здесь в большей степени связан с безответным обучением, где возникающие конфликты знаково-символического мыслительного, чувственного и действенного свойства не разрешаются, отдаются на откуп самостоятельным, освобожденным от груза внешнего, рефлексивным актам. Последний пятый уровень рефлексивного погружения связан с абсолютной сосредоточенностью на рефлексии, на том, что глубинный самоанализ проник во все поры человеческого существа, движет его телом и олицетворяет глубинное состояние завершенной воплощенности.

В результате опытной работы были выявлены так же структурные уровни самопогружения в чистые глубинные состояния самосознания школьников. Это движение, помимо внешнего влияния пространства обучения на самосознание школьников, построенного на идеи внутренних вызовов их бытийственной глубинности, требует еще понимания того, как осуществляется движение к чистоте целостных представлений, к чистоте мыслительности, отраженности, созданности и воплощенности. Это тоже условие, это тоже элементы пространства, но они находятся внутри сознания, отвечающего на вызовы самосознания. Таких состояний, как пишет Е.В. Сторожакова, всего пять, - «перевоплощение, проживание, создание, воплощение и влияние» [2, с. 147].

Отсюда первый уровень мы назвали – перевоплощение. Он понимается как глубинный диалог жизненных конфликтов. На этом уровне, предполагаемый образ, несущий в себе обязательно конфликт ментального или трансцендентного характера, должен отразиться в конфликте жизни и судьбы ученика, вплоть до того, что идея дифференциации материков земли от целостного протоматерика до современного многообразия материков земли – это идея возникновения и распада должна найти свое отражение в возникновении и распаде жизни ученика. Конфликт тургеневских героев должен отразиться в конфликте жизни современного школьника; конфликт исторических персон хрущевской оттепели должен вступить в созвучие с конфликтом жизни и судьбы современного ученика – только это тождество, только эта взаимоотраженность, найденная с помощью обучения сознанием, может стать достоянием самосознания и перевоплощения на глубинном уровне целостности.

Второй уровень – сопереживание в самопогружении. В данном случае, образ представляется сознанию школьника, в его возникающем начале, переходит далее к абсолютизации сторон конфликта этого начала и завершающимся разрешении конфликта в главном событии образа. Получается, что я открыл аналогичный конфликт в себе, но должен пережить акт его жизненного движения как внешнего для себя, но пережив это внешнее, оно становится внутренним достоянием самосознания, уйти от которого уже не возможно, оно остается в бытийственной памяти, оно движет субъект образования к творческому созданию своего образа. Творение нового образа, полная отданность этому творению, выражение мечты своей жизни в этом творении толи в ментальном, толи в трансцендентном контексте, порождает мотивацию проживания внешнего как своего внутреннего, то есть, по существу, с очевидностью просматривается движение от тождества конфликтов образа предметного и образа ученической жизни к сопереживанию этого образа вне себя, а от него к творению этого образа внутри себя и далее к проживанию этих альтернатив, где сопереживание и творческое создание синтезируются и человек начинает понимать и чувствовать, а точнее, просто жить идеалами и ценностями персон культуры.

Однако, высший уровень самопогружения – это отдать покоривший тебя образ другому человеку, оказывая влияние на него своим достижением глубинности и тем самым укрепляя собственную чистоту самосознания. В этом смысле В.В. Шоган указывает, - «В контексте самопогружения высшим результативным актом является влияние» [4, с. 152].

Таким образом, с одной стороны погружение есть система условий, обстоятельств, предлагаемых обучением и его средствами субъекту образования; самопогружение есть спонтанное восприятие сознания потребности, тенденции чувствующего мир самосознания и на этой основе организующего продвижение самосознания к своей абсолютной целостности и чистоте. И то, и другое приводит субъект образования к гармонии, в которой самосознание начинает выступать ориентиром реальной человеческой жизни, вдохновляет человека на духовную организацию человеческих отношений в социуме, освещая актуальному социуму путь к гармонии жизни, в которой мечта о соборности на какие-то мгновения, в определенных аспектах становится реальностью.

Список литературы:

1. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто. Опыт феноменологической онтологии. М., 2004

2. Сторожакова Е.В. Глубинный диалог в высшем педагогическом образовании: монография. – М.: Вузовская книга, 2014.

3. Торндайк Э. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. М.2004.

4. Шоган В.В. Воспоминание о будущем. Перспективы образования третьего тысячелетия: монография . – М.: Вузовская книга, 2013

НЕОБХОДИМОСТЬ ВНЕДРЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ АУДИРОВАНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Щукина Ирина Владимировна
Канд. пед. наук, доц. каф. англ. филологии, ТГПУ им. Л.Н. Толстого, г.Тула

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена обоснованию необходимости использования дифференцированного подхода в процессе обучения студентов языковых вузов или факультетов аудированию на английском языке. Описание дифференцированного подхода приводится на основании анализа как современных исследований, так и опыта прошлых десятилетий. Рассматриваются возможности достижения дифференциации при обучении студентов аудированию.

ABSTRACT

This article is devoted to explaining the necessity of implementing differentiating approach into the practice of teaching listening comprehension in English to students of linguistic universities or faculties. The description of the differentiating approach is given on the basis of modern and early scientific studies of the problem. Possibilities of accessing the differentiating approach in teaching listening comprehension are shown.

Ключевые слова: дифференцированный подход, обучение английскому языку, обучение аудированию, студенты языковых вузов / факультетов.

Key words: the differentiating approach, teaching English, teaching listening comprehension, students of linguistic universities / faculties.

В последнее время все больше педагогов не только общеобразовательных школ, но и профессиональных учебных заведений вновь обращаются к проблеме дифференцированного подхода в обучении. Этот интерес обусловлен, во-первых, стремлением педагогов найти оптимальные способы и приемы, позволяющие за учебные часы программы развивать необходимые компетенции, рационально использовать время, повысить интерес к процессу учения и приучить студентов работать самостоятельно. Во-вторых, дифференцированный подход как концептуальное положение приобретает все большую значимость сегодня в рамках многоуровневой системы профессионального образования, позволяющей сделать процесс обучения эффективным и развивающим для всех категорий студентов.

Очевидной остается необходимость учета индивидуальности студентов в организации учебной деятельности, которая включается между обучением и развитием и определяет во многом интерес, успешность в обучении, профессиональный выбор и своеобразие индивидуальной образовательной траектории. Однако, реализация индивидуального подхода в рамках существующей классно-урочной системы объективно вызывает массу трудностей, связанных с невозможностью педагога подбирать содержание и формы обучения для каждого студента. Все это обусловило обращение педагогов к дифференцированному обучению как особой форме организации образовательной деятельности, позволяющей учитывать индивидуальные особенности студентов и характер их взаимодействия с педагогом на основании выделения сходных по социально-психологическим и познавательным особенностям групп студентов.

Подобное описание дифференцированного подхода опирается на известные психолого-педагогические исследования в работах Ю.К. Бабанского, Н.К. Гончарова, М.А. Мельникова, И.Э. Унт, Н.М. Шахмаева. Данная трактовка подчеркивает отличие дифференцированного подхода от индивидуального, в то время как некоторые авторы отождествляли эти понятия. Приведем отдельные примеры из истории исследования проблемы. Так, Е.Я. Голант [1, с.4-6] употреблял один термин «дифференциация», говоря как о необходимости учета индивидуальных особенностей при выборе содержания и видов деятельности, так и о возможности объединения учащихся в группы. И.С. Якиманская [4] различала, в свою очередь, термин «дифференциация обучения» и «дифференцированный подход» в обучении, закрепляя за последним раскрытие индивидуальности учащегося и последующий выбор для него благоприятных условий для развития через предлагаемые дифференцированные формы обучения. В более узком смысле рассматривалась дифференциация Е.С. Рабунским [2, с.18] – как разделение школы на потоки и существование специализированных классов и школ. И.Э. Унт [3, с.8] рассматривала дифференциацию прежде всего как условие и возможность учета индивидуальных особенностей благодаря группировке учащихся в рамках отдельного обучения по несколько различным учебным планам и программам.

Ярким примером реализации дифференцированного подхода в обучении и воспитании является адаптивная школа Е.А. Ямбурга [5], представляющая собой систему преемственных образовательных моделей от детского сада до старшей школы и сочетающая внешнюю дифференциацию (функционирование гимназических, общеобразовательных классов и классов педагогической поддержки в основной школе, лицейских и общеобразовательных – в старшей) с внутренней (возможность выбора уровня обучения по каждому отдельному предмету в общеобразовательных классах).

Однако, в условиях профессионального образования, как правило, гомогенные группы – это редкость, большинство групп – студенты со «смешанными способностями» в терминологии Е.А. Ямбурга [5, с.136]. Попытки распределения студентов на основании разного уровня владения английским языком по результатам диагностических тестов не всегда оказываются успешными, что объясняет теория динамической одаренности или «изменчивости умственной одаренности и ее зависимости от внешних условий развития» [3, с.60], а также и теория известного зарубежного педагога Б.С. Блума [6], которая отрицает детерминированность способностей.

В этой связи более актуальной становится осуществление внутриклассной – «внутригрупповой» дифференциации, предполагающей разделение студентов на разные по уровню владения английским языком группы для осуществления работы с ними на соответственно разном уровне трудности (базовый, повышенный, высокий), но для овладения единым программным материалом. Для профессионального образования последний момент является особенно значимым, так как молодой специалист, окончивший вуз, должен будет отвечать единым требованиям, что станет труднодостижимым при условии подготовки будущего учителя по разным учебным программам, поэтому целесообразно в рамках одной учебной программы организовывать обучение на разных уровнях трудности, упомянутых выше.

Однако, данные положения являются скорее теоретическим обоснованием необходимости использования дифференцированного подхода в обучении студентов. Каковы же практические предпосылки внедрения дифференцированного подхода? Почему он является актуальным при обучении английскому языку, а именно аудированию как одному из основных видов речевой деятельности на английском языке?

Для ответа на эти вопросы потребовался сравнительный анализ ФГОС среднего (полного) общего образования по иностранным языкам и высшего профессионального образования, регламентирующих подготовку учителя английского языка, а также анализ зарубежных нормативных документов (Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching), описывающих уровни владения английским языком, которые должны быть достигнуты выпускником школы и впоследствии выпускником вуза (языковые специальности). Потребовался также и анализ наиболее распространенных учебно-методических комплексов (УМК) по английскому языку для старшей школы, так как от их содержания зависело качество обучения английскому языку в школе и, соответственно, уровень развития иноязычной компетенции у первокурсников. На основании подробного изучения данных документов и учебных пособий можно сделать следующие выводы.

1. Требования отечественных и зарубежных нормативных документов совпадают не полностью по релевантным для анализа уровням подготовки (выпускник общеобразовательной школы, выпускник вуза – языковые специальности). Требования представляют собой перечень основных видов аудирования, которые необходимо сформировать у учащихся / студентов, однако, что касается конкретных умений, стратегий аудирования и типов аудиотекстов, с которыми должны быть знакомы учащиеся / студенты, то здесь наблюдаются большие расхождения, а сами умения четко не представлены, что приводит к отсутствию ясной картины у учителей / преподавателей о том, что же конкретно должен уметь выпускник по аудированию. Более того в некоторых случаях следствием этого является упрощение представлений об аудировании. Развитие и контроль аудирования ограничивается в лучшем случае прослушиванием 2-3 текстов по разговорной теме с выполнением типичных заданий: на определение темы (понимание основного содержания), на определение правильности / неправильности утверждений (понимание необходимой или запрашиваемой информации), на выбор правильного ответа (полное понимание текста). Очевидно, что данной работы для полноценного формирования когнитивно-коммуникативных умений аудирования недостаточно. Если коммуникативные умения пусть не в полном объеме, но развиваются на уроке, то когнитивный аспект аудирования, как правило, отсутствует. Это подводит нас ко второму выводу, который конкретизирует причину данного явления.

2. Наблюдается недостаточное количество проблемных заданий, наиболее эффективных для развития когнитивных умений, в большинстве УМК, по которым работает школа. Даже если сами задания присутствуют в УМК и на уроке, то их использование носит неосознанный характер и, следовательно, не является систематичным. Причина в том, что большинство учителей не видят отражения теоретических положений проблемного обучения в конкретных заданиях по аудированию и, естественно, не могут отобрать или сделать имеющиеся задания для работы с аудиотекстом более проблемными для активизации речемыслительных способностей у учащихся.

3. Общий характер требований нормативных документов приводит к тому, что в разных УМК добавляются к обязательным умениям различные умения аудирования, наиболее важные с точки зрения их авторов. Соответственно, уровень владения аудированием иноязычной речи на слух у выпускников, обучавшихся по разным УМК, будет различным. Следовательно, преподаватели вузов не могут в силу приведенных выше объективных причин ожидать приблизительно одинаковых умений от первокурсников, не говоря уже о действии субъективных факторов (условия и качество обучения в конкретной школе, индивидуальные особенности и т.д.).

4. Жанровый перечень предлагаемых в УМК аудио-/видеоматериалов гораздо шире, чем в стандарте среднего (полного) общего образования по иностранным языкам; типы текстов в разных УМК различны, также как и степень их аутентичности. Более того, отсутствие указаний на длительность

звучания в стандарте приводит к большим расхождениям в объеме текстов для аудирования в УМК.

5. Типы и характер выполнения заданий по аудированию в УМК различны, поэтому выпускники школ зачастую испытывают большие трудности, сталкиваясь с абсолютно новым типом задания. Описание некоторых типов заданий по аудированию в демонстрационном варианте единого государственного экзамена, равно как и использование дополнительных учебных пособий для подготовки к нему, несколько улучшает ситуацию, так как приводит наиболее характерные типы заданий для развития и контроля основных умений аудирования.

Таким образом, неудивителен тот факт, что первокурсники оказываются либо хорошо подготовленными по аудированию, способными понимать тексты монологического и диалогического характера длительностью до 3-4 минут, аутентичные объявления, прогноз погоды и т.д. при условии обучения по современным УМК, с привлечением дополнительных пособий по аудированию, например в лингвистических школах / классах, либо имеют ограниченный опыт работы с аудиотекстами, не говоря о видеоматериалах. Практический анализ показывает, что наблюдаются большие различия в уровне владения аудированием у первокурсников и для подведения их к единым требованиям государственного стандарта профессионального образования необходимо интенсифицировать процесс обучения аудированию.

Путем такой интенсификации может стать дифференцированный подход как ведущий принцип, в рамках которого возможна организация обучения аудированию на английском языке с учетом разного уровня подготовки, склонностей и способностей студентов. Вариантом организации обучения может быть построение программы учебного курса по модулям, начиная с фундаментального, формирующего базовые навыки, с постепенным усложнением содержания развиваемых умений. Другой вариант достижения дифференциации обучения связан с предъявлением заданий разных уровней трудности: базовый, повышенный и высокий. Еще одна возможность – это варьирование сложности аудиотекстов за счет наличия или отсутствия опор, разной длительности звучания и трудности восприятия на слух текстов разных жанров. И наконец, возможно достижение дифференциации за счет изменения хода работы с аудиотекстами, например, сокращение подготовительного этапа работы (отсутствие подробного описания ситуации, семантизации сложных лексических единиц) приведет к усложнению аудирования для отдельных студентов.

В дифференцированном подходе главное – это предоставить возможность студентам получать задания их уровня подготовки, например, для формирования уже в начале обучения более сложных умений в частичной интерпретации текста при условии наличия прочных навыков членения речевого потока, узнавания знакомых лексических единиц и структур со слуха. Только тогда обучение аудированию действительно будет эффективным, развивающим и интересным, и дифференцированный подход будет осуществляться на практике.

Список литературы:

1. Голант Е.Я. Дидактические основы дифференцированного обучения // Актуальные проблемы индивидуализации обучения: Материалы научного симпозиума. – Тарту: Тарт. кн. изд-во, 1970. – С.44-52.

2. Рабунский Е.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. – М.: Педагогика, 1975. – 182с.

3. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 188с.

4. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

5. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1996. – 352с.

6. Bloom B.S. Human Characteristics and School Learning. – New York: McGraw-Hill, 1976. – 284c.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ И УРЕГУЛИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

Ваградян Эмма Арамовна
Студентка 4-го курса кафедры «Психология» Российско-Армянского (Славянского) университета, город Ереван, Армения

АННОТАЦИЯ
В данной научной работе рассматривается феномен национально-этнических конфликтов с точки зрения различных психологических концепций, причинность их возникновения, а также возможные способы урегулирования и преодоления межэтнических конфликтов с психологической точки зрения.
ABSTRACT
This scientific work examines the phenomenon of national and ethnic conflicts in terms of various psychological concepts, their causes and possible ways to deal with and overcome the ethnic conflicts from a psychological point of view.
Ключевые слова: национально-этнический конфликт, этноцентризм, этнический стереотип, этническое самосознание, этническая идентификация.
Keywords: national-ethnic conflict, ethnocentrism, ethnic stereotypes, ethnic identity, ethnic identification.

Проблема этнических конфликтов в течение последних десятилетий является одной из наиболее актуальных тем для исследователей, представляющих различные сферы научной деятельности, таких как психология, политология, социология, международное право, культурология и др. Подобного рода конфликты являются одним из наиболее распространенных источников общественных противоречий и политической нестабильности. Большинство существующих в настоящее время конфликтов можно идентифицировать как этнорелигиозно-территориальные. Это, к примеру, косовский, кавказский, грузино-абхазский кризисы, крайне конфликтная ситуация в странах Африки, Азии, Латинской Америки и т.д.

Таким образом, целью данной работы является раскрытие сущности национально-этнических конфликтов, а также способов их разрешения. В соответствии с целью поставлены следующие конкретные задачи: 1. раскрыть понятие этнического конфликта, 2. рассмотреть основные характеристики и причины возникновения этнических конфликтов, 3. проанализировать основные функции этнических конфликтов, 4. выявить и охарактеризовать способы профилактики этнических конфликтов.

Научная новизна работы заключается в изучении психологических моделей этнических конфликтов в их связи с этнической идентичностью. Подобного рода исследования этноконфликтов проводятся также со стороны таких современных психологов, как Т.Г. Стефаненко, В.Г. Крысько и др.

Итак, что же представляет собой национально-этнический конфликт? Приведем некоторые из множества определений межэтнического конфликта:

Тишков В.А. характеризует его как любую форму «гражданского, политического или вооруженного противоборства, в котором стороны, или одна из сторон мобилизуются, действуют или страдают по признаку этнических отличий» [4].

Ямсков А.Н. определяет этнический конфликт через описание коллективных действий: «Этнический конфликт – это динамически меняющаяся социально-политическая ситуация, порожденная неприятием ранее сложившегося статус-кво существенной частью представителей одной (нескольких) из местных этнических групп и проявляющийся в виде хотя бы одного из следующих действий членов данной группы:

а) начавшейся этноизбирательной эмиграции из региона...;

б) создании политических организаций, декларирующих необходимость изменений существующего положения в интересах указанной этнической группы...;

в) спонтанных акций протеста против ущемления своих интересов со стороны представителей другой местной этнической группы...» [5].

Как мы видим, приведенные определения межэтнического конфликта отражают преимущественно политическую сторону данного феномена, являясь, по сути, односторонними. По нашему мнению, игнорирование такого важного и, можно сказать, ключевого компонента, как психологический, неприемлимо, поскольку сложно отрицать, что с основе национально-этнических конфликтов зачастую лежит явление этноцентризма, когда человек рассматривает свой этнос и свою культуру с точки зрения эталонных, образцовых, поэтому толерантное восприятие других народностей и культур становится для него крайне затруднительным, что ведет к повышению уровня агрессии и враждебности по отношению к иным нациям. Одним из механизмов распространения межэтнических конфликтов может послужить усиление интенсивности циркуляции в обществе негативных этнических стереотипов, после восприятия которых для человека становится фактически невозможным формирование своего собственного, независимого от внешних факторов

мнения относительно того или иного этноса. Подобного рода психологические механизмы оказания воздействия на сознание людей способны легко привести к разжиганию любого национально-этнического конфликта. Вспомним, к примеру, позиционирование немецкой нацией себя как арийской, смешение которой с любой иной нацией, особенно еврейской, приведет к падению качества данной народности. В данном случае признание себя представителем арийской, эталонной нации является ярким примером этноцентризма, а уверенность в том, что иные нации находятся на порядок ниже, является результатом распространения негативных этнических стереотипов.

Причин возникновения межэтнических конфликтов может быть огромное множество: это и территориальные, экономические либо политические разногласия, конфликты, возникающие на основе религиозного, культурно-языкового, этномиграционного и других факторов, однако все данные причины в результате глубинного анализа сводятся в итоге к психологическим. Существует несколько психологических концепций возникновения межэтнических конфликтов. Так, автор одной из первых психологических концепций подобного рода В. Макдугалл описывал такие конфликты с точки зрения изучаемого им «эффекта коллективной борьбы», в основе которой он ставил «инстинкт драчливости», присутствующий в характеристике любого человека и выступающий одной из сторон агрессивности. Инстинкт драчливости представляет собой врожденную форму поведения, проявляющуюся в стремлении поднять свой статус среди членов племени путем физического подавления конкурирующих особей. З. Фрейд относил такого рода конфликты к «конфликтам интересов» и считал, что разрешать их путем насилия наиболее простой и продуктивный для человека способ. При этом сам факт существования конфликта интересов, порождаемых им агрессивности, враждебности и активности ученый считал позитивным, поскольку такая ситуация способствует стабильности, установлению чувства общности у членов этнических групп, а враждебность к другой такой группе является способом объединения одних групп против других, выступающих для первых в роли варваров. Идеи Зигмунда Фрейда оказали прямое влияние на исследования Т. Адорно. Обобщив результаты эмпирических исследований, Т. Адорно сформулировал так называемый «синдром авторитарной, или этноцентрической, личности», которая характеризуется жесткой, ригидной системой социальных установок, общей тенденцией неприятия всех чужих групп и завышения оценки собственной группы. По мнению Т. Адорно, это формируется в результате чересчур строгого семейного воспитания, подавляющего чувства обиды и агрессии по отношению к родителям. Исследователи и после Т.Адорно пытались объяснить расовые и этнические конфликты авторитарностью или другими личностными характеристиками. По мнению К. Лоренца, который изучал агрессивное поведение людей, проявляющееся в ситуациях войны, преступления и т.п., данное поведение является биологически заданным и для человека вообще характерна внутривидовая агрессия, направленная на враждебных соседей и способствующая сохранению группы. Согласно гипотезе фрустрации-агрессии Н. Миллера и Д. Долларда, универсальное агрессивное побуждение перерастает в агрессивное поведение, если человек подвергается фрустрации, понимаемой как любое условие, блокирующее достижение поставленной цели. Объектом агрессии может стать не только отдельная личность, но и те, кто ассоциируется с ней по тем или иным признакам, в том числе и расовой и этнической принадлежности [2].

Конечно же, проблема этнических конфликтов является намного более глубинной и сложной. Как показывает анализ конфликтов, беды человеческих сообществ происходят прежде всего оттого, что люди до сих пор не научились конструктивно взаимодействовать, идти на компромисс, они также не воспитывают своих детей в духе миролюбия и терпимости. В жизни многое зависит от сформированности умения жить в обществе в мире и согласии, в понимании. Это умение закладывается еще в детстве, является результатом семейного воспитания.

Какие же существуют способы профилактики и урегулирования этнических конфликтов? Выделяют три основные группы способов решения этнических конфликтов:

1) применение механизмов (посредством изменения законодательства, изменения социальной структуры, ввода санкций и т.д.);

2) переговоры, где происходит посредничество при проведении переговоров с субъектами конфликтов (в развитых странах подобного рода переговоры осуществляются со стороны профессиональных психологов);

3) информационный путь, который предусматривает:

а) взаимный обмен информацией между группами при соблюдении условий, способствующих изменению ситуации. Участие психологов в процессе выбора способов подачи информации в СМИ является крайне желательным.

б) повышение психологической компетентности представителей конфликтующих групп посредством ознакомления с данной социально-психологической информацией;

в) передача информации о сходствах и различиях между культурами и их представителями [3].

Как мы видим, все причины и последствия возникновения и распространения межэтнических конфликтов в итоге сводятся к психологической проблеме личности, формированию ее этнической толерантности, которая, в свою очередь, зависит от правильного формирования и развития этнического самосознания. Как справедливо отмечает Берберян А.С., «Психологическое сопровождение проблем, возникающих при нарушениях этнической идентичности человека, позволило бы решать задачи самого широкого спектра: адаптации, аккультурации,

проблем межэтнического коммуникативного взаимодействия, этнической толерантности. Формирование и развитие этнического самосознания личности возможно проводить в двух плоскостях: осмысления системы ценностей и представлений этноса и оценок этнокультурных и этнопсихологических особенностей своего этноса» [1, стр. 25].

Список использованной литературы:

1. Берберян А.С. Самопонимание этнокультурной идентичности в самосознании студенческой молодежи. Проблема национальной идентичности в условиях глобализации (междисциплинарные аспекты). Материалы республиканской научной конференции, Ереван, издательство РАУ, 2014. - с.21-29.

2. Бодалев А.А. Психология общения. Энциклопедический словарь. — М.: Когито-Центр. – 2011*г.*

3. Савицкая О.В. Особенности этнической идентичности украинских студентов / О.В. Савицкая. – Москва, 2011 // Миры культур и культура мира: сборник материалов III всероссийской научно-практической конференции "Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития" 11-12.03.2011. – Москва.: МГППУ, 2011. – С. 97-98.

4. Тишков В.А. Очерки теории и политики этничности в России. М., 1997. – с. 480.

5. Ямсков А. Этнический конфликт: проблемы дефиниции и типологии// Идентичность и конфликт в постсоветских государствах. М., 1997. – с. 206-207.

РОЛЬ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПРИНИМАЮЩЕГО НАСЕЛЕНИЯ В ОТНОШЕНИИ К МИГРАНТАМ

Лапшина Татьяна Васильевна
аспирант кафедры «Общая психология»
ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет», г. Пенза

АННОТАЦИЯ

Целью данной работы является изучение роли субъективного благополучия принимающего населения в отношении к мигрантам. В наше время миграционные процессы стали повсеместно массовыми. К 2050 г. количество мигрантов по прогнозам увеличится вдвое. Изучение особенностей принимающей стороны имеет огромное значения для решения вопросов миграционной политики. На сегодняшнее время значительная часть местного населения негативно относится к мигрантам. Отношение принимающей стороны к мигрантам имеет зависимость от уровня субъективного благополучия местного населения. Мы предполагаем, что существует корреляция между социально-психологическими факторами субъективного благополучия принимающего населения и степенью компактности проживания мигрантов.

ABSTRACT

The objective of this work is to study the role of subjective well-being of the receiving population in their attitude towards migrants. Migration processes nowadays became large-scale everywhere. According to forecasts, the number of migrants will increase twofold by the year 2050. Studying the features of the receiving side is crucial for solving the problems of migration policy. At the present time, a significant portion of local population has negative attitude towards migrants. Attitude of the receiving side towards migrants depends on the level of subjective well-being of local population. We suppose that correlation exists between the social-psychological factors of subjective well-being of the receiving population and the degree of compactness of migrants residence.

Ключевые слова: миграционные процессы, принимающее население, социально-психологические факторы субъективного благополучия, компактность проживания мигрантов.

Key words: migration processes, receiving population, social-psychological factors of subjective well-being, compactness of migrants residence.

В современном мире наблюдается тенденция к увеличению миграционных потоков. Вопросы интеграции разных категорий мигрантов в принимающее сообщество продуктивно исследованы в трудах многих авторов [Шамионов Р.М., Константинов В.В., Рябиченко Т.А., Лебедева Н.М. и др.]. Известно, что реакция на миграционный процесс со стороны представителей коренных местных жителей зачастую негативна.

Негативное отношение можно объяснить ожиданием определенной угрозы от мигрантов. Чаще всего выделяют угрозы экономической и культурной безопасности. Сущность экономической угрозы состоит в борьбе за ресурсы или социально-экономические условия. Основные объекты деления – это рабочие места, жилье, образование и другие. Ряд исследователей упоминают о преобразовании социально-экономической напряженности в межнациональную, межкультурную [Солдатова Г.У., Лебедева Н.М. и др.]. Рост напряженности в обществе стимулирует формирование «образа врага», виновного в недостатке удовлетворенности. Наиболее часто негативное отношение к приезжим выражают безработные, люди с тяжелым материальным положением. Незащищенные слои населения склонны искать «виновников» среди чужаков – принадлежащих к другой конфессии, другой культуре. Преодоление экономических проблем и снижение напряженности в части распределения ресурсов способны частично нивелировать

негативное отношение принимающей стороны, но полностью эту проблему не снимают.

Помимо экономических факторов, выделяются и другие воспринимаемые угрозы со стороны мигрантов. Здесь можно выделить культурную угрозу, заключающуюся в предполагаемом нарушении устоявшегося образа жизни и национальной идентичности. Этот фактор в европейских странах стоит на первом месте, опережая экономическую неудовлетворенность. Формированию негативного образа мигранта способствует и воспринимаемая угроза преступности. Эти факторы дополняют друг друга в процессе формирования отношения к мигрантам.

Одной из сторон исследования с точки зрения этнопсихологического аспекта является влияние субъективного благополучия на межличностную и этническую терпимость. Эта проблема в наше время стоит остро в связи с экономическими и социальными сдвигами, усилением темпа жизни, изменениями ценностных критериев в обществе. Если раньше исследования по большей части касались состояний и переживаний отдельного человека, то в последнее время приоритетным считается анализ социокультурных, социально-психологических и личностных причин благополучия. Наряду с ними необходимо исследовать и культурно-этнические и этнопсихологические детерминанты. Еще одним фактором в определении степени угрозы может быть различие в ценностях. При этом национальная идентичность является ключевым фактором для одних представителей принимающей стороны, и малозначима для других, что тоже оказывает влияние на уровень воспринимаемой угрозы. Предполагается, что культурно-гомогенные общества более остро воспринимают культурную угрозу.

Имеет место и обратный процесс – уровень субъективного благополучия не только влияет на отношение к миграции, но и сам подвержен воздействию этого процесса. Важной стороной становления субъективного благополучия является приобщение к культуре определенного этноса. В условиях смешения и взаимопроникновения культур возникают противоречия. В каждом этносе архетипы содержат свои собственные образцы поведения. Они передаются из поколения в поколение. Например, И.А. Джидарьян [2] в своей работе отмечает некоторые особенности русского менталитета. Речь идет о существенном месте страдания. Страдание в сравнении со счастьем признается моральным. Такую установку можно связать с присущим нашему обществу долгие годы коллективизмом. В подтверждение другие исследователи обнаруживают более высокий уровень эмоционального субъективного благополучия в «индивидуалистических» обществах. Еще одним параметром благополучия является членство в группах. Особенно это присуще малым группам. Так, прослеживается прямая зависимость между удовлетворенностью и осознанием личностью своей этнической идентичности.

На взаимосвязь субъективного благополучия и этнической идентичности влияет ряд других факторов. К таковым можно отнести место проживания респондентов, возраст, принадлежность к определенной конфессии. При проведении исследований в области субъективного благополучия требуется учитывать все условия жизнедеятельности определенного человека: этнический состав окружения, социально-экономические условия, политические реалии и другие.

Известно, что степень воспринимаемой угрозы увеличивается с нарастанием культурной дистанции между этносами. Там, где миграционные процессы присутствуют в жизни принимающего сообщества интенсивно на протяжении длительного времени, уровень угрозы снижается.

Отрицательное восприятие последствий процесса переселения снижает уровень субъективного благополучия принимающего населения. Характер этой взаимозависимости может изменяться в зависимости от конкретной ситуации, с учетом особенностей той или иной страны, того или иного принимающего общества. Мы предполагаем, что социально-психологические факторы субъективного благополучия взаимосвязаны со степенью компактности проживания мигрантов. Данная проблема станет для нас предметом детального изучения.

Список литературы

1. *Аргайл М.* Психология счастья. СПб.: Питер, 2003. – 271 с.

2. *Джидарьян, И.А.* Представление о счастье в русском менталитете / Джидарьян И.А. // Психологический журнал. -1997. - Том 18. - № 3. - С.13-25.

3. *Константинов В.В., Ковалева Н.А.* Социально-психологический анализ феномена расставания мигрантов с родиной. – Пенза: ПГПУ им. В.Г.Белинского, 2010. – 100 с.

4. *Константинов В.В., Вершинина М.В.* Взаимосвязь этнической идентичности мигрантов-армян и условий их проживания в принимающем сообществе // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 71-79.

5. *Рябиченко Т.А, Лебедева Н.М.* Отношение к иммиграции и субъективное благополучие принимающего населения // Общественные науки и современность, 2014, №2, С. 34-44.

6. *Стефаненко Т.Г.* Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.

7. *Шамионов, Р.М.* Субъективное благополучие личности: этнопсихологический аспект/ Р.М. Шамионов // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.psyjournals.ru

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К ЯЗЫКОВЫМ ЯВЛЕНИЯМ В РУСЛЕ СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ ПАРАДИГМЫ

Городова Елена Анатольевна
преп. кафедры английского языка КубГТУ, г. Краснодар

Аннотация

Рассмотрена когнитивная лингвистика в ее современном виде как наука о методологическом изменении познавательных установок. Когниция как основное понятие когнитивной лингвистики охватывает знание и мышление в их языковом воплощении. Участие языка в этом процессе образует речемыслительную основу любой человеческой деятельности.

Abstract

Cognitive linguistics from modern point of view as a science about methodological changes of cognitive attitude has been considered. Cognition as a key consept of cognitive linguistics covers knowledge and mentation in their language personification. Language participation in this process makes speech and mental basis for any human activity.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, когниция, когнитивизм, когнитивная деятельность, когнитивный метод, когнитивисты, когнитологи, ментальные процессы, парадигма, языковые фреймы.

Key words: cognitive linguistics, cognition, cognitivism, cognitive activity, cognitive method, cognitivists, cognitologists, mental processes, paradigm, lingual frames.

Сложные отношения языка и мышления, проблема усвоения, осознания и обработки языковых знаков решаются в современной лингвистике с позиций когнитивизма, объектом изучения которого, является человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ними связаны. Это наука о знании и познании, о восприятии мира в процессе деятельности человека, который изучается как система переработки информации, а его поведение описывается и объясняется в терминах его внутренних состояний. Эти состояния физически проявлены, наблюдаемы и интерпретируются как получение, переработка, хранение, а затем и мобилизация информации для рационального решения задач.

К числу важнейших принципов когнитивизма относится трактовка человека как субъекта действующего, активно воспринимающего и продуцирующего информацию, руководствующегося в своей мыслительной деятельности определенными схемами, программами, планами, стратегиями. А сама когнитивная наука стала рассматриваться как наука об общих принципах, управляющих ментальными процессами в человеческом мозгу.

Занимаясь исследованием человеческой когниции, мы не просто наблюдаем действия, но и учитываем их ментальные репрезентации, символы, стратегии человека, которые и порождают эти действия на основе знаний. Когнитивный мир человека изучается по его поведению и деятельности, которые протекают при активном участии языка, образующего речемыслительную основу любой человеческой деятельности.

В результате когнитивной деятельности создаётся система смыслов, относящихся к тому, что индивид знает и думает о мире. Исследование того, как человек оперирует символами, осмысляя и мир, и себя в мире, объединило лингвистику с другими дисциплинами, изучающими человека и общество, создало когнитивную лингвистику.

Категоризация человеческого опыта связана с когнитивной деятельностью человека, так как содержательная информация, полученная в ходе познавательной деятельности человека и ставшая продуктом обработки, находит своё выражение в языковых формах. Языковое сознание вообще и значение слова как его фрагмент есть форма структурации и фиксации общественного опыта людей, знаний о мире, форма презентации и актуального удержания знания в индивидуальном сознании. Когнитивные процессы связаны с языком и принимают форму «оязыковленных» процессов [Кубрякова, 2004].

Итак, когнитивная лингвистика возникает на базе когнитивизма в рамках современной антропоцентрической парадигмы, существенно расширяющей горизонты лингвистических исследований. Возникает необходимость посмотреть на язык с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека. Полученная в ходе предметно-познавательной деятельности информация поступает к человеку через разные каналы, но предметом рассмотрения в когнитивной лингвистике является лишь та её часть, которая приобретает своё отражение и фиксацию в языковых формах.

Когниция – основное понятие когнитивной лингвистики, оно охватывает знание и мышление в их языковом воплощении, а потому когниция, когнитивизм оказались тесно связаны с когнитивистикой. Сейчас уже стало аксиомой, что во всем комплексе наук о человеке в первую очередь сталкиваются отношения между языком и другими видами человеческой деятельности. Язык в большей степени, чем культура и общество, дает когнитивистам ключ к пониманию человеческого поведения [Маслова, 2005: 8-9].

Именно язык обеспечивает наиболее естественный доступ к сознанию и мыслительным процессам, не потому, что многие результаты мыслительной деятельности оказываются вербализованными, а потому что «мы знаем о структурах сознания только благодаря языку, который позволяет сообщить об этих структурах и описать их на любом естественном языке» [Кубрякова, 1997: 21].

Когнитивная лингвистика сформировалась в преодолении структурного языкознания, но она не противоречит структурному подходу: она его предполагает и использует. Перелом в сознании многих лингвистов нашего времени наступил с появлением ряда новых дисциплин, показавших неадекватность имманентного подхода к языковой системе, игнорирующего деятельностную природу знака и его включенность в процессы жизнедеятельности человека и общества. Среди этих дисциплин, возникших на стыке с лингвистикой, оказались психолингвистика, этнолингвистика, социолингвистика, когнитивная лингвистика и лингвокультурология.

Это оказало влияние на саму лингвистику: в ней произошла смена ценностных ориентаций и наметилось стремление к изучению мыслительных процессов и социально значимых действий человека. В центре лингвистических исследований оказались процессы получения, обработки и хранения информации. Получая новую информацию, человек соотносит её с уже имеющейся в его сознании, порождая при этом новые смыслы. Инструментом оперирования в когнитивной лингвистике становятся оперативные единицы памяти – фреймы, концепты, гештальты и т.д. Следовательно, когнитивная лингвистика нацелена на моделирование картины мира, на моделирование устройства языкового сознания.

Главная отличительная черта когнитивной лингвистики в ее современном виде заключается не в постулировании в рамках науки о языке нового предмета исследования и даже не во введении в исследовательский обиход нового инструментария и процедур, а в чисто методологическом изменении познавательных установок.

Решение мыслительных задач непосредственно связано с использованием языка, ибо язык оказался наиболее мощным в семиотическом плане из всех систем коммуникации. Он не только опосредствует передачу и прием информации, знаний, но и обрабатывает полученную индивидом извне информацию, т.е. строит специфические языковые фреймы. Тем самым язык создаёт возможности для упорядочения и систематизации в памяти множества знаний для построения языковой картины мира.

Существующие предпосылки, фоновые знания в виде отдельных мыслей, идей, установок и проблем, поднимавшихся в трудах отечественных и зарубежных лингвистов, психологов и философов, побудили когнитологов исследовать язык в его современном понимании, т.е. с позиций когниции человека. Это явилось результатом развития психолингвистических концепций речевой деятельности, ономасиологической теории, семасиологического подхода, теории логического анализа языка, семиологической грамматики, речемыслительной деятельности, функционально-семантических полей и др. Трудами многих учёных была подготовлена теоретическая и методологическая база для выработки собственно когнитивных методов анализа и формирования системы взглядов на язык как когнитивную способность человека, свойства человеческого разума, для выявления широких взаимосвязей языка с другими когнитивными способностями и психическими процессами: восприятием, памятью, мышлением и т.п. Тем самым, лингвистика стала чем-то большим, нежели замкнутая область изучения языка, внося свой вклад в обнаружение и объяснение общих аспектов человеческой когниции. Когнитивная наука берёт на себя труд выявить процессы и результаты мыслительной деятельности в непосредственной реальности их осуществления. В её задачу входит установить способы категоризации мира в сознании, описать реальные процессы когниции и оценки и возникающие в их результате концептуальные структуры сознания в их соотношении с миром и деятельностью человека.

Когнитивная лингвистика может быть определена как «направление, в центре внимания которого находится язык как общий когнитивный механизм» [Демьянков, 1994: 21]. Основополагающим тезисом является утверждение о неразрывной связи языка с когницией [Кубрякова, 1994: 35].

В центре внимания находятся те аспекты структуры и функционирования языка, которые связаны с усвоением, обработкой, организацией, хранением и использованием человеком знаний об окружающем его мире. Отсюда – неизбежная междисциплинарность когнитивной лингвистики, выражающаяся в активном привлечении самых разнообразных сведений о мышлении и мозге. Объяснение и описание тех или иных языковых фактов с точки зрения КЛ должно согласовываться с эмпирическими данными других наук.

Когнитивный подход к языку подразумевает анализ лингвистических фактов в их связи с организацией понятийной системы. Языковые структуры рассматриваются при этом сквозь призму общих знаний человека о мире, накопленного им опыта взаимодействия с окружающей средой, и в тесной зависимости от психологических, коммуникативных и культурных факторов. Лингвистический анализ, с точки зрения сторонников когнитивной лингвистики, должен учитывать не только языковое поведение как таковое, но и психические процессы, диктующие соответствующее поведение. При этом большое значение уделяется выявлению, описанию и объяснению внутренней когнитивной структуры, базисной для говорящего и слушающего [Демьянков, 1994: 22; Taylor, 1995: 4; Gibbs, 1996: 27].

Согласно концепции Е.С. Кубряковой, когнитивная лингвистика – это наука «…о знании и познании, о результатах восприятия мира и

предметно-познавательной деятельности людей, накопленных в виде осмысленных и приведённых в определённую систему данных, которые каким-то образом репрезентированы нашему сознанию и составляют основу ментальных, или когнитивных процессов. Большинством принимается определение когнитивной науки, согласно которому она представляет собой науку о системах репрезентации знаний и обработке информации, приходящей к человеку по разным каналам» [Кубрякова, 1994: 35].

Одной из самых серьёзных проблем, с которой может столкнуться лингвистическая теория, - писал в своей книге Рэй Джекендофф, - это вопрос о соотношении языка и мышления. Скорее, добавляет он, это вопрос о том, в чём именно и как язык помогает нам думать [Jackendoff, 1997]. Соглашаясь с этой точкой зрения, можно полагать, что в ещё более конкретной форме этот вопрос может быть сформулирован как вопрос о том, как связаны оперативные единицы человеческого сознания с объективирующими их языковыми формами. Значительным шагом вперёд в решении указанных проблем и стало выдвинутое в когнитивной лингвистике положение о концептах, как оперативных единицах, и о необходимости исследовать значение, обращаясь к структурам знания и оценок – к концептуальным структурам, стоящим за единицами языка, - и давая определение значения через концептуальные структуры (концепты, связанные знаком) [Никитин, 2007].

По мнению Н.А. Кобриной, когнитивный подход, сформировавшийся и получивший достойное ему признание в лингвистике, используется в основном в сфере синтаксиса – «для изучения синтаксических связей и отношений, и фактов расширения комбинаторики и, отсюда, изучения механизмов формирования семантической поликомпонентности лексем, их категоризации и перекатегоризации и других явлений, выявляемых в синтаксисе и требующих осмысления и объяснения» [Кобрина, 2005: 7].

Соглашаясь с этой точкой зрения, лингвисты-когнитологи считают, что центральными для когнитологии являются взаимосвязанные понятия концепта, концептуальной структуры и ментального мира. Концепт – дискретная содержательная единица сознания, формирующаяся в нём как результат креативной способности строить ментальные миры. Концепты, сочетаясь, образуют концептуальные структуры разного уровня сложности, при том, что и сами сочетающиеся концепты, каждый на своём уровне холистической иерархии, обладают собственной структурой (включая и сам мир сознания как часть действительного мира). Базисным среди миров сознания является ментальный мир, связанный необходимостью соответствовать отражённому (объективному) миру действительности. Наряду с ним и на его основе сознание конструирует многообразные мнимые миры разной меры сложности. В этом смысле все ментальные миры сознания, от базисного до чисто мнимых, носят смешанный характер, но различаются степенью сочетания элементов действительного и мнимого, жёсткостью обязательства соответствовать реальности непреложного мира. Крайнюю позицию на шкале мнимых миров занимают иррациональные миры сознания, легализирующие существование невозможного [Никитин, 2003].

Таким образом, развитию когнитивной лингвистики и восприятию её научной общественностью способствовали освобождение от вульгарных материалистических идей до роли «историзма» в общественном развитии, в философии и языке, т.е. от представлений об обществе как творческом начале в формировании языка и возвращение из забвения тезиса о главенствующей роли индивидуальной языковой личности. Когнитивная семантика стала новой научной парадигмой благодаря успехам психологии и понимания того, что мерой всего является не объективный мир, а человек с его видением объективного мира. В современной лингвистике это связывается с развитием и закреплением позиций человеческого фактора в языке. Преимущество этого подхода также заключается в очевидной ограниченности традиционной лингвистики, замыкающейся как системы имманентной, саморазвивающейся и противостоящей человеку.

В соответствии с этими принципами, языкознание оказывается неотъемлемой частью когнитивной науки и непосредственно связано с психологией и нейронаукой, с антропологией и философией. Так как когнитивная функция языка предполагает осмысление способов организации и хранения значений в сознании человека, то в качестве основных теоретических предпосылок возникновения когнитивного подхода на современном этапе можно рассматривать разработку важнейших положений теории концептуализации и категоризации, определение концепта как единицы знания, заключающей в себе результаты теоретического и обыденного познания.

Итак, что нового приносит когнитивизм? «Когнитивизм делает заявку на метод серийного, если угодно, «промышленного» решения задач о человеческой мысли» [Демьянков, 1994: 17–33]. Термином «когнитивизм» сегодня называют: программу исследований человеческого «мыслительного механизма»; изучение переработки информации, приходящей к человеку по разным каналам; построение ментальных моделей мира; устройство систем, обеспечивающих разного рода когнитивные акты; широкий спектр психических процессов, обслуживающих мыслительные акты. Таким образом, центральным в когнитивной лингвистике является категория знания, проблема видов знания и способов их языкового представления, так как именно язык является основным средством фиксации, хранения, переработки и передачи знания.

Список литературы:

1. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания, 1994. – N4.–С.17-33.

2. Кобрина Н.А. Класс местоимений в аспекте когнитивно-коммуникативного подхода // Когнитивная лингвистика: Ментальные основы и

языковая реализация. Ч.1. Лексикология и грамматика с когнитивной точки зрения. Сб. статей к юбилею профессора Н.А. Кобриной. / Отв. ред. Н.А. Абиева, Е.А. Беличенко. – СПб.: Тригон, 2005. – С. 7-26.

3. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. М., 1997 – 326с.

4. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. Академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. – (Язык. Семиотика. Культура).

5. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В.А. Маслова. – 2-е изд. – Мн.: ТетраСистемс, 2005. – 256 с.

6. Никитин М.В. Основания когнитивной семантики: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 277 с.

7. Jackendoff R. The Architecture of the Language Faculty. Cambridge (Mass.), The MIT Press, 1997.

ПУШКИНСКАЯ ТЕМА В ТВОРЧЕСТВЕ ВИКФЁ ИСМИХАЯ

Исайчиков Виктор Фёдорович
Редакция журнала «Просвещение», Москва

PUSHKIN SUBJECT IN CREATIVITY OF VIKFYO ISMIKHAY

Isaychikov Victor Fyodorovich
Editorial office of the Prosveshcheniye magazine, Moscow

АННОТАЦИЯ

В докладе рассматривается пушкинская тема в творчестве российского писателя Викфё Исмихая, представленная самим автором, а также его отношение к некоторым литературоведческим работам, в том числе – в пушкинистике.

ABSTRACT

In the report the Pushkin subject in works of the Russian writer Vikfyo Ismikhay presented by the author, and also his relation to some literary works including – in a pushkinistika is considered.

Ключевые слова:

А.С.Пушкин, Викфё Исмихай, пушкинистика, декабристы, Пушкин-журналист и историк, А.Платонов, государственный переворот 1993 года.

Keywords:

A.S. Pushkin, Vikfyo Ismikhay, pushkinistika, Decembrists, Pushkin journalist, Pushkin historian, A. Platonov, revolution of 1993.

Поскольку автор – не профессиональный филолог, и к тому же не уверен, что поэту или писателю обязательно кончать Литературный институт, то и писатель он не дипломированный. Он должен честно признаться, что имеет слабое представление, как следует писать статьи по филологии. Литературную критику он, разумеется, иногда читал, но никогда не задавался вопросом, а как правильно её писать? Поэтому он представляет статью, как ему кажется, неправильную по форме и спорную по содержанию. Но у неё, несомненно, имеется одно достоинство – она лишена литературоведческих фантазий о том, что думал поэт, поскольку литературовед и поэт – одно и тоже лицо (и у него ещё не отшибло окончательно память о том, что он думал, когда вымучивал свои стихи и прозу).

Прежде, чем приступить к анализу пушкинской темы в собственном творчестве, автор считает необходимым определить своё отношение к Пушкину и к некоторым идеям пушкинистов. Автор полагает, что в литературоведении назрел серьёзный кризис, и неудовлетворённость состоянием в пушкинистике – одно из проявлений общего кризиса литературоведения. Несомненно, что литературоведение не стоит на месте и в нём постоянно совершаются открытия новых фактов и отношений, но отсутствие адекватных обобщений не превращает нагромождения фактов и мнений в стройные и доказанные концепции. А когда это всё-таки происходит, то не всегда эти новые открытия и концепции воспринимаются академическим сообществом. Например, по словам Виктора Тена, его концепции (изложенные, например, в книге [13]) с трудом пробиваются через заслоны пушкинистов.

Но следует признать, что в современном российском обществе, переживающем серьёзнейший культурный кризис, и сам Пушкин с трудом пробивается к читателю. Для многих в России «солнце русской поэзии» ещё не взошло [7, с.257]. Но автор рассчитывает на тех, кто не безразличен к литературе и Пушкину. При этом статью о литературе автор хочет начать историей из музыкальной жизни.

Известный французский композитор Гуно так описал историю своего отношения к Моцарту: «Когда мне было 20 лет, я говорил: «Гуно! Гуно!». Когда мне исполнилось 30 лет, я уже говорил: «Гуно и Моцарт!». Когда я достиг 40, я говорил «Моцарт и Гуно», а дожив до 50, я говорю «Моцарт! Моцарт!».

Хотя стихи и прозу автор начал писать серьёзно не в совсем молодом возрасте, но его отношение к Пушкину было неизменным: «Пушкин! Пушкин!» Это и неудивительно. В жизнь автора Пушкин вошёл в раннем детстве. Как нетрудно догадаться, сказками, которые читала мать или её младшие сёстры. В памяти не сохранилось, в какой последовательности их читали, и какие впечатления они производили; но абсолютно точно, что первая книжечка, которую автор прочитал самостоятельно –

это «Сказка о рыбаке и рыбке»: тоненькая синенькая книжечка из серии «Мои первые книжки» с иллюстрациями Конашевича издания 1953 года (или чуть раньше) [7, с. 247]. Сколько раз она перечитывалась впоследствии – сказать невозможно… Поэтому никаких попыток «сбросить Пушкина с корабля современности», как сто лет назад это делали футуристы, автор не предпринимал ни в азарте молодости, ни в желчности старости. И чем более он пытается понять Пушкина, нашего самого потаённого поэта, тем больше понимает, что в нём есть много загадочного и нераскрытого.

При том, что несть числа попыткам измерить Пушкина на свой аршин - часто очень уж мелкими выглядят эти аршины. Ещё чаще за этими попытками не чувствуется ни любви, ни понимания Пушкина, а мелкое желание использовать великое имя в своих низменных интересах.

В частности, если говорить о его политических взглядах, то тут особо много недалёких или подлых трактовок. Если в первые послереволюционные годы примитивные советские литературоведы убого трактовали Пушкина как антимонархиста, антиклерикала и сторонника дворянских либеральных революционеров-декабристов (что лишь частично отражало его взгляды и стремления), то лизоблюды нынешней антикоммунистической буржуазной власти готовы записать его в монархисты и чуть ли не в крепостники (что совсем не отражало взгляды Пушкина).

И если Пушкин говорил «В одну телегу впрячь не можно коня и трепетную лань», если нельзя топором вырезать миниатюру из слоновой кости, то так же невозможно единолично оценивать гения людьми, чей интеллектуальный и моральный уровень (и уровень знаний) сильно отличаются от пушкинского: «Смотри, дружок, не выше сапога»; только коллективно (да и то не всегда) удаётся по крупинкам выявить глубину его мыслей.

Совершенно не случайно, что наиболее яркие образы великих людей создаются не десятками воспоминаний их знакомых, слуг, соседей, сослуживцев и друзей, а воспоминаниями людей близкого им уровня таланта и интеллекта. Ромен Роллан, в творчестве которого главное место занимают образы творческих личностей, таких, как резчик Кола Брюньон или композитор Жан-Кристоф, считал, что лучшими произведениями М.Горького были его воспоминания-портреты Л.Н.Толстого и А.П.Чехова (мы можем добавить также портрет В.И.Ленина). Хотя воспоминаний о Толстом, Чехове и Ленине – толстенные тома, однако они лишь дополняют отдельные черты и детали к портрету, данному великим писателем.

Утвердившееся в литературоведении отношение к Пушкину только как к писателю, является следствием узко-профессионального мировоззрения литературоведов, которые не способны проанализировать и оценить другие стороны его творчества - как учёного, журналиста, общественного деятеля.

О том, что Пушкин интересный учёный-историк, литературоведы обычно догадываются, но их догадки зачастую касаются поверхностных явлений: Пушкин написал "Историю Пугачёва", писал "Историю Петра", а остальное так, беллетристика: сюжет "Бориса Годунова" в части гибели царевича Димитрия основан на недостоверной версии; в "Полтаве" обыграны преимущественно любовные и личностные линии, и т.д. Но вот ответить на вопрос, почему Пушкин так и не написал "Историю Петра", литературоведы убедительно не могут.

Не стала предметом серьезного литературоведческого изучения и журналистская деятельность Пушкина. "Современник"- отнюдь не прообраз "толстых" литературных журналов (кстати, не умирающих сейчас только из-за государственной поддержки): Пушкин заказывал статьи о паровозах и железных дорогах, а в литературных журналах нет места для популяризации науки. Наоборот, если вспомнить печально известную антинаучную статью о Чернобыльской трагедии Алеся Адамовича [1], то лучше бы нынешние «толстые» журналы вообще не вспоминали о науке и технике… В этом смысле направленность пушкинского "Современника" ближе к направленности ленинского популярного журнала "Просвещение", в котором научные статьи соседствуют с беллетристикой (разумеется, при иных пропорциях). И, как главный редактор журнала, автор заявляет, что эту линию он будет проводить и впредь [10].

И об общественной деятельности Пушкина литературоведческая наука далека от понимания её направленности. Общепризнанные версии об отношении Пушкина к декабристскому движению далеки от реальности: Пушкина якобы оберегали от вступления в тайные общества сами декабристы. Но существование "тайных обществ" было далеко не тайной, и если бы Пушкин сам хотел активно включиться в их деятельность, то он бы, несомненно, нашёл способ сделать это.

Нельзя не согласиться с выдающимся писателем А.Платоновым, который в 1937 году писал в статье «Пушкин — наш товарищ»: «...Существуют доказательства, что декабристы сами не привлекали Пушкина к активной роли в движении, отчасти ради сохранения его великого поэтического дара, отчасти из понимания, что Пушкин не годится для их мужественной работы по особенностям своей личности. Это со стороны декабристов. А как думал Пушкин? Считал ли он декабристов — не только по их мировоззрению, но и по их объективному значению, *по их связи с исторической судьбой русского народа* — вполне подходящими для себя, вполне соответствующими *его знанию и чувству исторической жизни России*...

Мы хотим поставить вопрос, не *обладал ли Пушкин более точным знанием и ощущением действительности, чем декабристы*...» [11].

Автор должен честно признаться, что ссылку на книгу Платонова он нашёл в интернете, и первое, что его обрадовало – Платонов назвал Пушкина нашим товарищем (а автор – в одном из выступлений – другом [4]). Но, с другой стороны, было обидно, что статья Платонова забылась автором, при том, что её он читал после выхода книги литературной критики

тридцать пять лет назад, и эта книга есть в его библиотеке. Удивительно то, что две рецензии из этой книги врезались в память намертво. Почему остались в памяти размышления о басне И.Крылова «Стрекоза и муравей» и о книге «Как закалялась сталь» Н.Островского – автор может сказать определенно: из-за необыкновенной точки зрения Платонова. Почему забылись слова о Пушкине? Возможно, они были восприняты как должное, как своё.

Литературоведы не уделяют достаточного внимания тому, что во время "южной ссылки", в Кишинёве, у Пушкина были тесные отношения с "первым декабристом" (по определению Н.Эйдельмана) [14] умницей и поэтом В.Ф. Раевским, который пытался вести революционную пропаганду среди солдат и сержантов. Эта работа оказалась безуспешной: солдатская (крестьянская, патриархальная) масса не созрела для революции, а опираться на "сотню прапорщиков" (как оценивал декабристское движение ещё один умница и поэт, А.С. Грибоедов) было безнадёжным делом. Когда Пушкин понял это, в его творчестве наступил кризис, который ясно выражен в стихотворении: "Я вышел рано, до зари".

Обходят вниманием они и тот факт, что Пушкин отказался продолжать литературно-политическую полемику с арестованным за три года до восстания Раевским (которого, он, кстати, предупредил о готовящемся аресте). Со стороны находящегося на свободе Пушкина было бы бессердечным убеждать арестанта, что его борьба политически безнадёжна. Кстати, Платонов очень тонко подметил: «А в дворян, в своих “соплеменников”, Пушкин верил очень слабо: образа дворянина-декабриста поэт не создал и не пытался его создать, он прославил декабристов лишь, так сказать, дидактически (“Во глубине сибирских руд...” и другие стихотворения). Он знал, видимо, другую, свою цену декабристам, отличную от нашей оценки их» [11].

Не менее характерно, что литературоведы, начиная с В.Г. Белинского, не уделяли должного внимания факту, что якобы озорная безделушка, поэма "Граф Нулин", посвящена на самом деле глубоко научному вопросу о роли личности в истории, и только в последние годы понимание этого произведения приближается к замыслам Пушкина.

А ведь Пушкин в поэме дал намёк, так полтора века не понятый, что он вполне разделяет самые передовые исторические концепции того времени о роли классов в общественных явлениях. В багаже легкомысленного графа упомянута среди парижских безделушек лишь одна книга, граф ехал "с опасной книжкою Гизота". Гизо – французский теоретик классовой борьбы, книги которого Пушкин имел в своей библиотеке (последнюю из них он купил в долг за несколько недель до гибели).

Историческое совпадение - Пушкин окончил рукопись «Графа Нулина» в день восстания на Сенатской площади, на которой он мог быть в этот день, если бы не вернулся с дороги. И этот вопрос: «Почему Пушкин вернулся?», до сих пор не разрешён литературоведами, склонными верить объяснению самого Пушкина, который объяснил своё возвращение «нехорошими» приметами: якобы по дороге ему попался монах, а дорогу перебежал заяц. Но это отговорка или придумка для легковерных и суеверных: самое обыкновенное дело встретить монаха, проезжая мимо соседнего монастыря, а зайца – через поля.

Поскольку автор оказался в похожей ситуации (только без монахов и зайцев), то трудно не провести аналогию с собственными впечатлениями. В сентябре 1993 года автор был секретарём ЦК партии «Союз коммунистов». Во время государственного переворота Ельцина партия выступила против узурпации власти законно отстранённым президентом. Однако Хасбулатов и Руцкой никаких шагов в сторону рабочего класса даже не обещали; Верховный Совет РСФСР не пользовался необходимой поддержкой масс: в его защиту в десятимиллионной Москве собиралось не более нескольких десятков тысяч человек; ни один трудовой коллектив в стране не объявил антиправительственную забастовку; ни одна воинская часть не выступила с оружием в защиту демократии; анпиловские «баррикады» на Садовом кольце были бы просто смешными, если бы не были провокационными. Об уровне серьёзности хасбулатовых и руцких можно привести один пример (со слов секретаря ЦК "Союза коммунистов" С.Степанова): на одном из многочисленных "круглых столов" в полуосаждённом "Белом Доме" сторонники Верховного Совета предложили ... разработать новую конституцию! На заседании ЦК партии автор выступил против того, чтобы официально поддержать Верховный Совет РСФСР, и заявил, что ввязаться во внутриклассовую борьбу буржуазии при этих условиях коммунисты не должны, и подставлять людей в интересах хасбулатовых и руцких мы не можем. Но мы не можем и запретить членам партии участвовать в борьбе и в пропаганде партийной точки зрения в массовом движении. ЦК в своём большинстве поддержал эту точку зрения.

Но автор не только политик, но и писатель. То, что осуждалось политиком, писателю хотелось увидеть живыми глазами. Но политик взяд верх: поскольку было интересно узнать положение не только в столице, но и в стране, поэтому на 3 октября автор напросился в служебную командировку в город за тысячу километров от Москвы, а не на демонстрацию и прорыв блокады "Белого Дома". Там, в тихой провинции, где не было никаких следов политической борьбы между законным парламентом и внезаконными правительством, автор по гостиничному телевизору и увидел расстрел «Белого Дома». К сожалению, автору неизвестно, отражены ли достойно события этого времени в художественной литературе. Единственную пьесу, написанную по свежим следам событий, написал замечательный американский журналист, коммунист, Майкл Дэвидоу. Она была сыграна на сцене одного их московских кинотеатров полулюбительской труппой во время предвыборной кампании в Госдуму Н.И.Рыжкова, но пьеса крайне слабая. Участник обороны "Белого Дома" анархист В.Платоненко написал повесть; одну из первых её редакций

Платоненко дал на отзыв автору; повесть тоже слабая (но, кажется, была всё-таки опубликована).

Полагаю, что и у Пушкина перед восстанием декабристов была аналогичная дилемма: хотелось посмотреть глазами писателя на события; и понимание учёного, что возможное выступление горстки либерально-демократических дворян не может победить феодально-дворянское самодержавие. Пушкин не мог не понимать, что в случае восстания он мог быть только с восставшими – по долгу дружбы; что один дополнительный (и не очень умелый) штык не усилит ряды восставших, а неизбежная кара за деяния, которые он не может поддержать как учёный, не только прервёт его творчество, но и не позволит использовать талант на благо народа.

Хотя Саша Пушкин годится автору в сыновья, в своем литературном, журналистском и научном творчестве он регулярно обращается к Александру Сергеевичу, и думает, что довёдётся ещё не раз поучиться у Пушкина – или мысленно побеседовать с ним.

В творчестве Викфё Исмихая пушкинская тема отражена в следующих формах: упоминание о Пушкине [2, с.12; 6, с.10; 8, с.42; 5, с.18, с.33, с.46]; использование образов и цитат Пушкина [7, с. 97,113,142,354; 3, с.3, с.15, с.34; 9, с.27; 6, с.13, с.24, с.32, с.38, с.70; 5, с.28, с.30]; Пушкин является героем [7, с.12; 4], рецензия на книгу о Пушкине [12]. При этом к творчеству Викфё Исмихая отнесены не только произведения, опубликованные под этим псевдонимом, но и произведения, опубликованные под другими псевдонимами (или без них). Это облегчит участь будущих литературоведов, поскольку число псевдонимов автора превышает три десятка, и он сам иногда их забывает. В то же время упоминания, использование образов или цитирование Пушкина в публицистических и научных произведениях автора в содержании данной статьи не отражено.

Поскольку сатирические рассказы Викфё Исмихая появились, в основном, раньше его стихотворений, то Пушкин и его образы и строки появились раньше в его прозе, а не в поэзии. Самое значительное обращение к образу Пушкина произошло в рассказе «Поединок», в котором Пушкин является одним из героев, а цель и задача рассказа вполне прозрачна – высказать негативное отношение к творчеству литературных прощелыг вроде Тимура Кибирова и его коммерческой группы. Кстати, в качестве иллюстрации рассказа использованы рисунки и автограф Пушкина.

Можно отметить также, что автор обращался к подходам Пушкина к иллюстрациям стихов [3, с.3]; к творчеству И.С.Баркова [2, с.12], литературному переводу [6, с.10]., или книгам, например: «И, наконец, какими бы умными ни стали приборчики, я пока не могу себе представить, чтобы в смертный час можно было бы проститься с ним со словом: «Прощай, друг!». А Пушкин простился так со своими друзьями-книгами… [6, с. 13].

И естественно, что в стихах не только регулярно упоминается Пушкин, но и встречаются цитаты или образы Пушкина. Например, в стихотворении «История Жижицкого края» нельзя было не упомянуть нашего земляка:

…Прекрасны псковские просторы,
Известны всем Синичьи горы –
Там Пушкин время проводил,
И вдохновенье находил,
И путь земной здесь завершил… [8, с.42].

Не менее естественным было для автора и упоминание Пушкина в следующем стихотворении:

* * *

За эрэфию я погибать не стану –
Государство воров и убийц.
Им владеет банковская стая
Жадных буржуинов-кровопийц.

Где-то есть Россия и другая –
Та страна, где Саша Пушкин жил;
Ломоносов, ум свой изощряя,
Изумлялся бездною светил.

Где деды мои пахали землю
С лошадёнкой не жалея жил.
Где я майской соловьиной темью
Женщину без памяти любил.

Этот мир придётся защищать,
От врагов, решивших убивать. [5, с.33].

В следующих стихотворениях использованы образы или цитаты Пушкина (в том числе точные).

* * *

Чтобы писать о лаврах Арагона,
О пальмовых ветвях из Палестины,
Не обязательно брести песком пустыни,
И покидать брега родного Дона.

Чтобы мечтать о персях девы милой,
Не обязательно видать её нагую;
Мелькнёт из-под покровов легкокрылых
Одна лишь пяточка – а тело дорисую. [6,с.32]

* * *

Когда-то ямбы от хореев
Я безупречно отличал.
Теперь же, рифмами болея,
Не чту метрических начал.
…. [6, с.38]

Музе

…
Любовь живительней, чем влага
В пустыне знойной и скупой.
Она не пагуба – но благо,
Жить одному – то грех большой.
… [5, с.30]

Мыслишки по случаю ремонта дивана

Не береги свою кровать!
На ней приятственно дремать
И нежно обнимать подушку.
Но слаще обнимать подружку,
Шептать ей ласков на ушко,
И делать с нею заодно,
Что всем известно уж давно [3, с.15]

Стихотворение по случаю дня рождения, приходящегося под Старый новый год.

Мороз и солнце. День чудесный.
Но к небу голову поднять
Мешает не недуг телесный –
Мыслишек крохотная пядь:
… [3, с.34]
* * *
Хорошо иметь в доме кошку:
Ты сидишь, она клубочком свернулась.
Не жалеешь молока в плошку –
Под рукой спина упруго прогнулась.
Но нет у меня кошки…

Хорошо иметь в доме собаку:
Ты придешь – она хвостом завиляет,
Отщипнешь мясной кулебяки –
За заботу пёс всерьез уважает.
Но нет у меня собаки…

Хорошо иметь в доме жену:
Хоть она хвостом не виляет,
Никогда не признает вину,
И, бывает, что вовсе облает…
Но нет у меня жены…

А живу я с золотой рыбкой;
Та молчит и глаза таращит,
Никогда не одарит улыбкой,
И корыта в дом не притащит…
[9, с.27]
Герой
В героях сам поэт не волен:
Герой выходит из толпы.
И если нет в толпе героя,
Что от поэта ждёте вы?

Идейный образ на ходулях
Озвучит пару звонких фраз,
Как Ленский, смерть найдёт от пули,
Чтоб скукой не прикончить вас.
… [4]
Праздник
Праздники придумали рабы,
Чтобы не пахать на господина,
Чтоб не есть постылые бобы,
Разогнуть натруженную спину.

Праздники придумали попы
Чтобы чаще вкусно нажираться,
Черева раздуть, набить зобы,
Подношениями чаще наслаждаться.

Лучший праздник – завершенный труд,
Когда слово точно встало к слову,
Дворцы стоят на месте халабуд,
Стальной блохе приладили подкову.

Чтобы воскликнуть, как один акын:
«Ай да Пушкин, ай да сукин сын»! [5, с.28]

При том, что на тему «памятник нерукотворный» писали, начиная с Горация, многие поэты, но несомненно, что самое воздействующее в русской литературе – это стихотворение Пушкина. А поскольку автор прожил уже гораздо больше того, на что он может рассчитывать впредь, то желание подвести итог жизни, хотя бы предварительный, вполне естественное.

И хотя свой «нерукотворный памятник» автор видит не столько в литературе, сколько в науке, но представляет на суд читателя то, что получилось.

Памятник
Я тоже памятник воздвиг нерукотворный;
Не льщу надеждой, что прочнее пирамид,
И нет желания главою непокорной
Парить над частоколом мёртвых плит.

Свободный человек живёт среди свободных,
Здесь равенство возвышенных царит;
Не раб страстей, не властелин подобных,
Огонь любви то тлеет, то горит.

Хочу добро творить в земной и бренной жизни.
Но если внук не превзойдёт меня,
То силы тёмные главенствуют в отчизне,
И свет угас священного огня.

Пусть честный путь младенца с колыбели
Ведёт до старости к величественной цели.
[6,с.70]

А завершить доклад хотелось бы отрывками из стихотворения, которое пишется уже не один год, не раз меняло название и содержание, и одним из главных героев является мой мысленный друг Саша Пушкин.

Мой лучший друг сегодня – Саша Пушкин
(Когда-то Александр Сергеич мне).
Как хочется на жижицкой опушке
Хоть в ясный день, хоть при седой луне
О жизни, дамах всласть потолковать,
Шампанским запивая – или пивом.
Нам нет нужды пыхтеть и токовать,
Иль умствовать учёно и уныло.
Предвижу, Саша рубанёт: «Нахал!
Зачем законы жанра нарушал?
Твои неглупые, но скучные стихи,
Хромают иногда на две ноги!
И в жизни у тебя нет твёрдой цели!
Ни разу с подлецом не дрался на дуэли!»...
.....
"Ты, Саша, редкий шалопай!
Зачем судьбу вверял коварной карте?
Зачем закон игроцкий нарушал: «Играй,
Но, проиграв, не продолжай в азарте?»
Да и помещик Пушкин никакой,
Хозяйство вёл ни шатко, и ни валко.
Хотя поля позаросли травой,
Не бил крестьян своей чугунной палкой.
Приказчики твои – мошенники и воры!
Без них нельзя: лелеять помидоры
Не дело барское, как и вносить позём,
(Хоть много пользы для растений в нём).
…. [4]

Поскольку найти те образы и строки Пушкина, которые привёл автор, способен даже школьник, то он не видит необходимости разжёвывать читателям, откуда они взяты. Если же со временем появятся

новые примеры, то не исключено, что автор дополнит статью в будущем. Но обещаний он не даёт.

Список литературы:

1. Адамович Олесь «Честное слово, больше не взорвётся, или мнение неспециалиста» - «Новый мир», №9, 1988.

2. Исмихай Викфё 14 строк М.; Из-во БФРГТЗ «СЛОВО», 2011, 70с.

3. Исмихай Викфё Книжечка с картинками М.; Из-во БФРГТЗ «СЛОВО», 2009, 64с.

4. Исмихай Викфё Мой друг Пушкин Марксистский Листок», №13-14, 2015.

5. Исмихай Викфё Осенняя книга М.; Из-во БФРГТЗ «СЛОВО», 2014, 48с.

6. Исмихай Викфё Путевые и непутёвые стихи М.; Из-во БФРГТЗ «СЛОВО», 2012, 72с.

7. Исмихай Викфё Сатира политическая, юмор эротический и прочие выдуманные и невыдуманные чепуховинки. – 2-е изд., исправленное и дополненное, М.; Из-во БФРГТЗ «СЛОВО», 2011, 371с.

8. Исмихай Викфё Седьмая книга М.; Из-во БФРГТЗ «СЛОВО», 2013, 72с.

9. Исмихай Викфё Треугольное солнце М.; Из-во БФРГТЗ «СЛОВО», 2009, 75с.

10. Нашему журналу – 20 лет! «Просвещение», №2, 2015.

11. Платонов А. Пушкин – наш товарищ http://philologos.narod.ru/texts/plato_push.htm

12. Последнее дело Пушкина «Просвещение», №1, 2012, с. 44-45.

13. Тен В.В. Последнее дело Пушкина - изд. 3-е, исправленное, СПб, из-во Инсайт (Кирьянов И.В.), 2011, 408 с.

14. Эйдельман Н.Я. Первый декабрист: Повесть о необыкновенной жизни и посмертной судьбе Владимира Раевского. – М.: Политиздат, 1990. – 399с.

ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ РУССКОЙ ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ РИТОРИКИ

Калинина Анастасия Сергеевна

Аспирант кафедры общего языкознания и речеведения, г. Астрахань

АННОТАЦИЯ

В статье предпринята попытка исследования дипломатической риторики в диахроническом и синхроническом аспектах.

ABSTRACT

The article deals with research of diplomatic rhetoric in diachronic and sinchronic aspects.

Ключевые слова: дипломатическая риторика, устные и письменные жанры дипломатической риторики.

Key words: diplomatic rhetoric, oral and written genres of diplomatic rhetoric.

В настоящее время стало очевидным, что профессиональная компетенция личности невозможна без владения специальными знаниями о речи и умениями участвовать в профессиональной речевой коммуникации. Однако, несмотря на множество работ, посвященных изучению частных риторик совещательного красноречия, дипломатическая риторика изучена недостаточно. Знание истории русской дипломатической риторики позволяет глубже понять сущность и содержание современной. В этой связи представляется необходимым изучать источники и выявлять характерные особенности дипломатической риторики разных периодов ее бытования.

Дипломатия на Руси как неотъемлемая часть и орудие внешней политики появилась и развивалась одновременно с зарождением и становлением русского государства, история которого ведется с образования Киевской Руси в IX веке. Ее истоки восходят к временам антов - объединению славянских племен между Днепром и Днестром. Безусловно, устные жанры дипломатической риторики бытовали на Руси задолго до появления риторики как науки. Следуя терминологии, предложенной И.Ю. Чистяковой в работе «Русская совещательная ораторика и классическая риторика» [3, с. 94], устные жанры публичных выступлений мы будем относить к ораторике.

Первые сведения о дипломатической практике предков восточных славян мы находим в летописных источниках VI - начала VII вв. Уже тогда анты вели переговоры со своими соседями по территориальным вопросам, знали посольские обмены, заключали военно-союзные договоры, соглашения о выкупе пленных и т.п.» [2, с. 34].

До XII в. границы Киевской Руси не были четко обозначены. «Объектами внешней политики и внешних связей Киевской Руси было в общей сложности около четырех десятков различных государств, княжеств, союзов и племен, из которых около трети составляли западноевропейские монархии и империи, почти полтора десятка - русские княжества и остальная часть - малые народности и племена» [1, с. 26]. В соответствии с этим определялись и различные функции древнерусской дипломатии: одна в отношении соседних малых народов, не имевших своей государственности, другая - в отношении уже сформировавшихся государств. Чаще всего использовались такие устные жанры дипломатической риторики, как переговоры, выступления князей по итогам переговоров; из письменных жанров часто использовались такие, как соглашение, грамота, частное письмо.

Важную роль в становлении русской государственности, развитии дипломатической системы Руси, расширении ее внешних связей и повышении престижа сыграли переговоры, состоявшиеся после успешного нападения руссов на Константинополь в 860 году, и первый в истории Древней Руси мирный договор о «мире и любви», заключенный с Византийской империей. В ходе переговоров они неукоснительно выполняли наказы

киевского князя, широко используя устные посольские «речи» в соответствии со старинными обычаями.

К IX - X вв. восходит зарождение древнерусской посольской службы. Источники прямо указывают на формирование иерархии дипломатов, в которой отмечены «сол» - посол и «вестник» или «посольник» (посланник) [2, с. 41]. Авторитет дипломата зависел не только от политического положения государства, которое он представлял, но и во многом от его личных качеств. После христианизации Киевской Руси на дипломатической службе широко использовались известные своей грамотностью церковники, которые во многом содействовали укреплению союзов со странами католического мира.

Переговорный процесс в русской дипломатической практике вырабатывался постепенно. Как правило, переговоры проходили на разных уровнях. Наиболее ответственные возглавлялись великими князьями. Некоторые из них заранее планировались, как, например, во время визита в Константинополь княгини Ольги.

После распада древнерусского государства на княжеские уделы, наступило время муждуусоиц, которое не прибавило ничего нового в дипломатической риторике того времени.

В разных княжествах по-разному относились к подготовке послов, например, во Владимирском и Новгородском княжествах княжичей с малого возраста учили языкам, грамоте. С детства они присутствовали на приемах послов и слушали полемику их речей, таким образом, тренируясь и обучаясь всем тонкостям этого дипломатической риторики. Однако в великокняжеском окружении, среди родственников царя, бояр и их детей, воспитывавшихся в строгой изоляции, вообще мало кто знал чужестранные языки. Пытаясь восполнить пробел в языкознании, «князья начиная с XIV в. стали приглашать к себе на службу греков и итальянцев» [4]. Так, они использовали азовских и таврических генуэзцев в качестве посредников в отношениях между Италией и русским Севером. Венецианцы также способствовали распространению на Руси многих приемов византийского дипломатического искусства.

Гораздо реже встречались в Москве знатоки европейских языков среди самих русских. Однако те немногие из них, которые выполняли дипломатические функции, не принадлежали к высшему боярскому сословию.

В зависимости от результата переговоров в Москве готовились соответствующие дипломатические документы: «ответные листы»- послания государя к снарядившему посольство монарху, «посыльные», «договорные» или «перемирные» грамоты, если стороны приходили к какому-то соглашению, подлежавшие утверждению обоими правителями.

В покоях Кремля собиралась Боярская дума, которую в 1700 г. заменил Правительственный совет, а в 1801 г. - Государственный совет. Так в то время менялись структуры «парламента». Значит, традиции политического ораторства развивались и утверждались вместе с изменениями в структуре власти. Короткими и редкими были выступления в эпоху Петра, которая характеризуется скорее как время деятельности, чем речей.

Выступления политических ораторов XVIII и XIX столетий чаще всего относятся к эпидейктическому или военному красноречию, например, тронные речи при коронации российских императоров, их выступления перед народом в связи с событиями особой государственной важности, к примеру, открытие железной дороги в России 30 октября 1837 г. (Петербург - Царское село), выступления перед солдатами и офицерами, уезжавшими на фронт в 1914 г. и т.д.

Таким образом, дипломатическая риторика имеет самые древние традиции. Причинами несистемного бытования русской дипломатической риторики могут быть названы: 1.невысокая частотность политических речевых событий: периоды молчания значительно превышают по времени исторические дни публичных обращений; 2. отсутствие переходящей традиции.

В русском дипломатическом языке X-XVII бытовали письменные жанры, неиспользуемые в современной речевой культуре, а именно: крестоцеловальная грамота, даваемая представителям мусульманского мира (документы, касающиеся сношений Московского государства с Крымом, Персией и Казанским царством), завещательная грамота, обещательная грамота, заклинательное письмо, утвержденная грамота и др. Наименование этих устаревших документов отражают цели и ситуации дипломатических отношений того времени.

Завершая наши рассуждения, перечислим устные жанры дипломатической риторики, характерные для современного периода, берущие свое начало глубоко из древности:

1. дипломатические переговоры; консультация (вид дипломатических переговоров, имеющих целью выявление позиций и точек зрения на интересующие вопросы и проблемы. Относительно новый способ мирного разрешения споров, возникший в XX столетии); 2. дипломатическая беседа; 3. закрытая дипломатическая беседа; 4. выступление на совещании в узком составе; 5. выступление на официальной дипломатической конференции; 6. «джентльменское соглашение» (чисто дипломатический жанр переговоров - устная форма международного договора, как правило, в дальнейшем подлежит письменному оформлению); 7. речь на обеде, на приеме, на обеде-приеме, при подписании договора, приветственная речь; 8. заявление правительства, заявление по итогам переговоров; 9. совместное заявление; 10. выступление или демарш (термин чаще всего встречающийся в дипломатической сфере; разновидность дипломатического акта - чрезвычайное выступление органов внешних сношений одного государства по поводу другого); 11. выступление дипломатов на пресс-конференции; 12. вербальная нота; 13. сообщение департамента информации и печати МИД; 14. коммюнике.

Список литературы:

1. Пашуто В.Т. Внешняя политика Древней Руси: монография. М.: Наука. –1968. – 474 с.
2. Сахаров А.Н. Дипломатия древней Руси: IX - первая половина X вв.: монография. М.: Мысль. – 1986. – 383 с.
3. Чистякова И.Ю. Русская совещательная ораторика и классическая риторика // Гуманитарные исследования. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2009. – № 3 (31). – с. 93-97
4. История дипломатии: В 5 т. – М.: Издательство Политической литературы, 1974. – 766 с.
5. Дипломатический словарь. – М.: Наука. – 1986. – 1680 с.

ТРУДНОСТИ АНГЛИЙСКОЙ ОРФОГРАФИИ

Комарова Людмила Николаевна
Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И.Скрябина, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, г. Москва

АННОТАЦИЯ

В этой статье описываются трудности при обучении английской орфографии, вызванные большими различиями между тем, как слово произносится, и как оно пишется.

ABSTRAKT

This article deals with the difficulties in teaching english spelling caused by significant differences.

Ключевые слова: орфография, языковая структура, письмо, грамотность.

Keywords: orthography, linguistic structure, writing, literacy.

Слово «орфография» происходит от древнегреческих слов «правильный» и «пишу». Важное значение орфографии проявилось тогда, когда люди стали не только устно разговаривать между собой, но и записывать свою речь. Известно, что орфография является составной частью языковой культуры и обеспечивает точность выражения мысли и понимания при письменном общении. Не секрет, что в настоящее время орфографическая грамотность не на достаточном уровне. Ни в школе, ни в институте при изучении иностранному языку орфографии не уделяется должного внимания.

Английская орфографическая система сложна и консервативна и состоит из исключений. Поэтому для многих изучающих английский язык она так и остается непонятной. Любой язык это живая структура, которая развивается, совершенствуется, меняется с появлением новых понятий, событий, открытий. Также и правописание, в свою очередь, «это не только результат нормализаторских усилий и не совокупность раз навсегда установленных общеобязательных правил. Это еще и саморазвивающаяся система, требующая регулярной и постоянной корректировки, упорядочения с учетом и развития самого языка, и существующей практики письма, в котором тоже происходят спонтанные изменения» [Цит. по: 2, с. 65].

Жизнь становилась разнообразнее и, соответственно, язык становился красочнее и в то же время сложнее. Орфография английского языка считается одной из самых трудных для изучения среди индоевропейских языков. Логичность английского языка была изобретена писцами монахами. Изначально и английская орфография носила фонетический характер, т.е. наиболее точно и просто передавала значения слов.

Говоря о трудностях английской орфографии, уместно привести мнение филологов С.В. Князева и С.К. Пожарицкой, высказывающих мысль, что «… изменения письма (графики и орфографии) обычно осуществляются в виде «скачков», более или менее значительных, разделенных, как правило, большими промежутками времени» [Цит. по: 2, с. 65-66]. Сложности появились, когда римляне попытались писать на древне-английском. Они использовали латинский алфавит, состоящий из 23 букв, тогда как в древне-английском было 40 гласных и согласных. Затем английская орфография под влиянием французского языка все дальше стала отходить от французского принципа написания слов. Хотя в современном английском языке можно найти слова, которые пишутся с использованием надбуквенных (диакритических) знаков. Они были заимствованы из французского языка и надбуквенные знаки сохранились. Например, в словах café и pate произносится конечная «е», которая согласно общим правилам должна быть «немой». В некоторых случаях есть региональные отличия, например, штрих в слове elite исчез в США, но сохраняется в Англии. Именно в этот период переписка и составление документов оказались в руках нормандских писцов, т.е. не носителей языка. При переписке они вносили в графику привычные им обозначения ряда звуков. Они вводили обозначения для фонем, которых не было во французском языке, специальные обозначения для фонем сходных с французским языком, но которые не имели особые способы обозначения в английском и, наконец, обозначения для фонем, сходных с французским языком, но которые обозначались в нем иначе чем в английском. Например, для фонемы, которой не было во французском, писцы применяли редкое в древне-английском написание с помощью диграфа «th»: thin, thick. Для шипящих фонем, которые не имели обозначения в английском, стали применять французские обозначения буквосочетания «sh», «ch», «sch»: ship, child. Буква с в древне-

английском обозначала [к], во французском [к] перед гласными заднего ряда. Буква с, согласно писцам, стала обозначать звук «к» перед гласными заднего ряда: cat, cold. Но перед гласными переднего ряда она обозначает [s]: city, cell. В английских словах, содержащих [к] перед гласными переднего ряда была введена буква к: king.

Введение книгопечатания оказало свое влияние на орфографию английского языка. В результате гласные буквы получили в ново-английском особые звуковые значения, которые существенно отличаются от значения этих букв в немецком, французском и других европейских языках. При этом каждая гласная буква получила несколько значений, в зависимости от окружения. Так, например, буква а обозначает разные гласные звуки в словах make, any, watch.

Вопрос о сложности английской орфографии далеко не новый. Проекты ее реформы периодически появлялись, но существенных изменений пока не произошло, в отличие от других европейских языков, где «реформированию чаще всего подвергаются два уровня языка, а именно письменность и лексический состав языка» [2, с. 4]. Следует, однако, заметить, что осуществляемые в странах Европы языковые реформы происходили достаточно болезненно. Наглядным примером может служить реформа немецкой орфографии, о которой верно заметила Г.А. Хакимова, что «немецкое общество недовольно затратами на проведение реформы орфографии и ее результатами, поскольку она не достигла своей первоначальной цели, а именно облегчения письменного немецкого языка. До сегодняшнего времени реформа не принимается однозначно и имеет как сторонников, так и противников, потому что не решила в полной мере прежних орфографических проблем, добавив новые трудности в написании» [2, с. 82].

Написание английских слов отличается от произношения. Следует отметить, что при изменении правописания пришлось бы переписать все книги, учебники, документы и архивы во многих странах мира. Но изменения и упрощения в орфографии все-таки можно отметить в так называемом «молодежном английском языке». Всеобщее стремление к экономии времени и получению максимума информации привело к созданию SMS-языка, где основные правила орфографии и пунктуации игнорируются. В итоге все проекты реформы сводятся к следующему. Не писать непроизносимые буквы или создать новый алфавит. В нормативном литературном английском языке на сегодняшний день имеется 44 звука, 12 гласных, 9 дифтонгов и 23 согласных. Для записи этих 44 звуков используются всего 26 букв. Поэтому некоторые лингвисты предлагают два алфавита: первый, которым пишут слова, т.е. буквы, и второй, которым произносят или то, что мы называем транскрипцией. Другие специалисты в числе основных мер по упрощению языка предлагают принцип «как слышится, так и пишется». Но, несмотря на различные предложения, английская орфография в полной мере сохраняет свой исторический характер.

Хотя в последнее время появились справочники как лексические, так и грамматические, в которых выделяются особые случаи написания того или иного слова. Однако при этом не дается пояснений относительно фонетико-графических закономерностей такого написания. Поэтому все актуальнее становится необходимость комментария относительно причин различного написания слов. К сожалению, лексико-графические справочники и словари с подобной информацией встречаются крайне редко. Поэтому базу грамотного письма необходимо начинать на начальных этапах обучения. В дальнейшем эта задача становится очень сложной из-за накопления большого количества слов, орфография которых не закреплена и не отработана.

Таким образом, хотим мы или не хотим, с каким бы трудом нам это не давалось, мы должны знать не только значение слова, но и его графическое написание.

Существуют различные методы, которые позволяют качественно овладеть системой орфографической графики. Согласно одной группе специалистов по орфографическим особенностям все слова английского языка делятся на пять групп.

К первой группе относятся слова, подчиняющиеся фонетическому принципу написания, например слово bed. Число букв и звуков совпадает, что обеспечивает быстрое установление устойчивых графемно-фонемных соответствий.

Ко второй группе относятся слова, буквы в которых пишутся, но не имеют звукового эквивалента, например, слово nine.

Третья группа включает буквосочетания, которые передают один звук, но сами состоят из разных букв, например, сочетания «ir», «er», «ur».

В четвертую группу входят гласные+согласные, гласные+гласные. Сложность написания состоит в том, что нет однозначных звуко-буквенных соответствий: «ee», «oy», «al», например, clean, head, break.

В то же время можно найти слова, в которых прослеживается определенная закономерность в написании, например, out, house, mouse.

В пятой группе трудные слова, орфография которых подчинена историческому принципу написания, например, one, daughter.

По мнения некоторых авторов в основе изучения правописания слов, не регулируемых правилами, лежит создание прочных и правильных зрительно-двигательных образов этих слов с помощью зрительной и мобильной памяти. Для этого можно использовать многократное списывание. Эффективность многократного списывания, по их мнению, состоит в том, что обучаемый точно воспроизводит видимые образы и его внимание сконцентрировано на трудностях написания слов. Д.Н.Богоявленский отмечает, что «при запоминании правописания слов важны зрительные и двигательные, а также слухо-артикуляционные ощущения, поэтому в процессе обработки орфографии слов, не подчиняющихся правилам правописания, можно использовать не только повторные их списывания с отчетливым

проговариванием, т.е. списывание с орфографическим проговариванием» [1, с. 59].

По мнению других авторов, можно использовать списывание с буквенным названием слов /oral spelling/. Слова не читаются, а называются по буквам. Это может помочь, когда есть большое расхождение между звуковым и графическим образом слова. Когда слово называется по буквам, можно мысленно воспроизвести зрительный образ слова и соотнести его со звуковым. В результате в памяти закрепится орфография слова.

При обучении орфографии остается популярным фонетический, морфологический и исторический или традиционный принцип.

При фонетическом подходе в обучении орфографии слов произносимые звуки слов изображаются соответствующими буквами в их основном значении. Другими словами – пиши, как слышится.

Согласно морфологическому принципу, та или иная морфема в словах всегда сохраняет единый графический образ. Например, морфема «writ» в словах write, rewrite, writing сохраняет единый графический образ, хотя звучание может быть различным. Сюда можно отнести ее орфографические явления, к которым можно применить определенные правила. Например, y меняется на ie в существительных во множественном числе: city – cities.

Но, основные трудности при обучении орфографии встречаются при историческом или традиционном подходе, когда нельзя объяснить исчезнувшие нормы произнесения. Различные орфографические приемы, которые использовались в прошлом, или являются случайным написанием, которое закрепилось традицией, например, слова answer,busy. Тем не менее существует большое количество слов, которые не могут быть представлены однородной группой слов, написание которых можно объяснить с помощью какого-либо исторического события.

Недостаток этого способа запоминания орфографии слова состоит в том, что и в разговорной речи обучаемые начинают искажать произнесения до неузноваемости.

Существует ряд креативных методик, которые могут помочь просто и качественно овладеть системой орфографической графики. Сюда можно отнести специальные упражнения, например, подберите рифму к словам, которые имеют различное написание: bow-sew-toe-flow.

Существуют всевозможные мини-рифмы, которые также могут помочь обучаемым в процессе запоминания орфографии слова. Например,

When – ING, comes to stay
Little E runs away
This is why make becomes making,
And bake becomes baking.

Существуют более серьезные упражнения, направленные на овладение правилами орфографии. Начиная с упражнений, напишите отдельные простые и сложные буквосочетания, которые изображаются одним звуком, например [k], или исправьте ошибки в слове, или вставьте в слово пропущенные буквы, заканчивая заданием «решите кроссворд».

Можно научиться говорить, но, чтобы научиться писать, придется приложить немало усилий. Тем более, что есть много слов, которые являются полным исключением из правил, и эти слова самые распространенные.

Список литературы:

1. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М.: Издательство: Просвещение, 1966. – 307 с.
2. Хакимова Г.А. Библиотечное дело Германии в условиях реформы немецкой орфографии 1996 - 2007 гг. : дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2015. 330 с.

ПОСЕССИВНЫЕ ОТНОШЕНИЯ СОХРАНЕНИЯ И ПОТЕРИ ОБЪЕКТА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Линькова Юлия Игоревна
Кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры романо-германской филологии Волгоградского государственного университета, г. Волгоград

АННОТАЦИЯ
Анализируется посессивная антиномичная модель в русской и английской лингвокультурах, представлен семантический анализ глаголов, репрезентирующих данную модель. Выявлены национально-культурные особенности восприятия представителями лингвокультур особенностей сохранения и потери объекта.
ABSRACT
This article is analyzed the possessive antinomical model in the Russian and English linguocultures, also is given the semantic analysis of verbs representing this model. The author revealed national and cultural peculiarities of perception of linguocultures' representatives features of saving and the loss of the object.
Ключевые слова: посессивная антиномичная модель, русская и английская лингвокультуры, семантический анализ.
Keywords: possessive antinomical model, Russian and English linguocultures, semantic analysis.

Категория посессивности включает в себя широкий спектр отношений. Приобщение объектов в сферу субъекта может происходить как кратковременно, так и постепенно. Исходя из данных отношений между одушевленным субъектом и объектами, окружающими его в действительности,

категориальные отношения посессивности можно представить в виде фрейма, включающего в себя следующие субфреймы: начало посессии, собственно посессия и окончание посессии [1, 2007]. Из этого следует, что посессивные отношения – динамические. Они представляют собой развивающийся во времени, разнонаправленный процесс. Такие характеристики посессивных отношений позволяют выделить в рамках категории посессивности посессивную антиномичную модель. Данная модель представляет собой тип субъектно-объектных отношений, имеющих разновекторный характер. Антиномичная модель представлена двумя разнонаправленными векторами, вектор, направленный к сфере субъекта, будем называть интра-вектор, вектор, направленный от сферы субъекта – экстра-вектор. В свою очередь интра-вектор репрезентируются глаголами *заработать (зарабатывать), копить, накопить (накапливать), нажить (наживать)*, а экстра-вектор глаголами *тратить, расходовать, издерживаться*. Данная модель является вариантом инвариантной антиномичной модели «приобщение − отчуждение» и включает в себя следующие составляющие: субъект, объект, посессивное действие − процесс.

Остановимся на характеристике первого компонента модели – субъекте приобщения. Субъект может быть одушевленный, конкретный, активный, поскольку именно им предпринимаются продолжительные действия для получения объекта в сферу своего владения: *Вскоре он начал копить и откладывать кое-какие рубли про черный день, как это делают в старости… (Маканин).* В качестве объектов могут выступать как материальные (денежные средства, имущество, земля), так и нематериальные (абстрактные).

Глагол *нажить (наживать)* является ключевым для носителей русского языка, так как прямого эквивалента в английском языке мы не находим. Субъект может приобщать в процессе жизни ценности, денежные средства, определенные свойства: *А то как бы какого греха не нажить… (Шолохов).* Глаголы *копить, накопить (накапливать)* имеют более узкое значение, так как в качестве объекта при данных глаголах выступают, как правило, денежные средства: *Сам он стыдился копить деньги и складывал их в сберегательную кассу по моей книжке (Горький).*

Следующим структурным компонентом модели выступают отношения приобщения. Анализируемые глаголы объединены общей категориальной семой ‘собственно владение’. В семантической структуре глаголов *нажить (наживать), заработать (зарабатывать), копить, накопить* релевантной является интегральная сема ‘средство приобщения’, которая реализуется в дифференциальном признаке ‘с помощью зарабатывания’, где речь идет не только о профессиональной деятельности, но и о других видах деятельности, в результате которых субъект может получать объекты: *Для того ль, чтоб, их схоронив, новых нажить – жену да детей, и тоже потом без гроша и без куска оставить? (Достоевский).* В семантической структуре глагола *заработать (зарабатывать*) эксплицируется интегральная сема ‘способ приобщения’ в дифференциальном признаке ‘двунаправленный’, так субъект отдает определенное количество сил, энергии, умений для получения необходимого объекта в свое владение: *Почти шесть десятков лет работал человек, приобрел всемирную славу, а – покоя душе не мог заработать (Горький).*

В связи с тем, что данная антиномичная модель не представляет четкой бинарной оппозиции, то ситуация отчуждения объекта передается с помощью глаголов *тратить, расходовать, издерживаться, транжирить, экономить.*

Субъект отчуждения, представлен как одушевленный, конкретный, активный: *Кажется, только теоретически, – скучающим жевательным движением ответил Рубин. – И безумно люблю тратить деньги! – Но их у вас… (Солженицын).* Второй компонент модели представлен материальными и нематериальными объектами. Объект при глаголе *тратить* имеет неодушевленный конкретный характер, в роли объекта выступают денежные средства, предметы, которые субъект утрачивает в силу определенных обстоятельств: *Одним словом, приходилось тратить полтора рубля там, где у домовитого хозяина выходило не больше рубля (Салтыков-Щедрин*). Также объект может быть представлен нематериальными объектами, характеризующими интеллектуальную деятельность, чувства, которые он частично отчуждает от себя: *Больше тратить в себе ей нечего, все истратила – пусто (Распутин).* Немногочисленно представлен объект, имеющий одушевленный характер: *Не стану тратить людей, – говорил он самарским казакам, – а выморю город мором» (Пушкин*). В префиксальных глаголах *истратить, растратить, потратить* объект представлен как совокупный, речь идет о полной утрате объекта из сферы субъекта.

Остановимся на характеристике третьего компонента модели – процессе отчуждения. В семантической структуре глагола *тратить* релевантной является интегральная сема ‘способ отчуждения’, реализуемая в дифференциальном признаке ‘постепенное утрачивание объекта из сферы субъекта’. Интегральная сема ‘характер отчуждения’ может быть представлена как ‘целесообразный, желательный’ и ‘нецелесообразный, нежелательный’. В семантической структуре глагола *расходовать* данная сема имеет еще и темпоральный характер: *Но я надеюсь, что ты позволишь мне на основании нашей старой дружбы подарить твоему милому мальчику вот этот рубль, который ты будешь расходовать на его маленькие невинные забавы (Куприн).*

В фактическом материале английского языка данная модель представлена глаголами *to save, to store up, to earn, to gain – to spend, to expend,*. Базовыми глаголами в этой антиномичной модели являются глаголы *to save – to spend.* Говоря о глаголах, выражающих ситуацию постепенного приобщения в английском языке, можно отметить, что они представлены немногочисленно. У представителей русской лингвокультуры процесс постепенного накапливания объекта в сфере субъекта выражен

более детально благодаря таким глаголам, как *наживать, накапливать,* которые являются ключевыми для носителей языка. Для представителей английской лингвокультуры важен сам факт владения либо отчуждения объекты из своей сферы. В связи с этим глаголы *to save – to spend* обладают очень широкой семантикой.

Первый компонент модели – субъект приобщения может быть одушевленный, конкретный, активный: *Throwin' good money after bad! We must save! Conserve energy that's the only way (Galsworthy) – Бросанье денег на ветер! Мы копить должны! Сохранять энергию – вот единственный выход.*

С анализируемым глаголом представлены материальные и нематериальные объекты. В качестве материальных чаще всего представлены денежные средства. Актуализация значения происходит контекстуально, именно употребляемый с глаголом объект конкретизирует значение: *Dont you be afraid that I'll save it and spare it and live idle on it. There wont be a penny of it left by Monday: I'll have to go to work same as if I'd never had it (Shaw) – Вы, может, думаете, что я зажму их в кулак и стану жить на них понемножку, ничего не делая? Будьте уверены: к понедельнику от них ни пенни не останется, и я отправлюсь себе на работу, как будто у меня их никогда и не бывало*, где выражение *I will save it* означает – «зажму в кулак, буду копить». В семантической структуре глагола *to save* релевантной является сема ‘характер приобщения’ – целесообразный, желательный, для глагола копить актуальным является способ приобщения.

Для носителей русского языка одним из ключевых является глагол нажить, прямого эквивалента в английском языке не обнаружено. Глагол *to gain* близок по значению: *«increase in value»* [2, p. 214] – *букв. увеличиваться в стоимости*, но в своем значении не передает процесса постепенности накапливания, темпоральной характеристики процесса. Следующий рассматриваемый глагол *to earn* (*зарабатывать)*, в своем значении «*obtain (money) in return for labor or services: he earns his living as a lorry drivers»* [2, p. 124] – *получать деньги за работу и услуги: он зарабатывает на жизнь, работая водителем грузовика*; несет двунаправленный процесс, при котором человек получает необходимые объекты только благодаря труду или предоставляемым услугам. Объекты, представленные с этим глаголам носят материальный характер – это, как правило, деньги, необходимые для жизни *(to earn for a living)*. Также в английском языке существует синонимичная фраза, выражающая процесс получения денежных средств для жизни – *to get a living*.

В русском языке с глаголом нажить представлены и одушевленные объекты: нажить врагов, нажить друзей; в английском языке используются фразы: *to make friends, to make enemies* (*букв. иметь друзей, иметь врагов*). В данных словосочетаниях акцент сделан на собственно владение объектами, а не становлении данных отношений в течение длительного времени.

Оппозиция в данной антиномичной модели представлена глаголами *to spend, to expend*. Первый компонент модели – субъект приобщения может быть одушевленный, конкретный, активный: *She would live fifteen or twenty years after he was gone, and might spend a lot of money; she had always had extravagant tastes (Galsworthy) − Она проживет еще пятнадцать – двадцать лет после него, истратит массу денег; у нее всегда были такие экстравагантные вкусы.* С анализируемым глаголом представлены материальные и нематериальные объекты. В качестве материальных чаще всего представлены денежные средства: *Was it for this that he was going to spend some ten thousand pounds? (Galsworthy) − Ради этого он готов выбросить десять тысяч фунтов?* В данном контексте глаголом *to spend* предана высокая интенсивность производимого действия (*выбросить деньги*).

При сопоставительном анализе нами было выявлено, что в русском языке процесс становления отношений владения объектами показан более детально; такие глаголы, как *нажить, накопить* в русском языке представлены более многочисленно. Для носителей английского языка важен не сам процесс накопления, а процесс сохранения объектов в своей сфере. Также при анализе фактического материала, мы можем сделать вывод о частотном употреблении глаголов *нажить, накопить* в текстах девятнадцатого века, в текстах современного периода они употребляются значительно реже, что связано с изменениями в экономических реалиях страны. Такие явления, как инфляция, дефляция заставляют людей осторожнее относиться к денежным средствам; также в наше время все более популярным становится процесс «займа денег в банке», что минимизирует необходимость иметь накопления в денежной форме. С анализируемыми глаголами также употребляются и абстрактные объекты (*ум, опыт, знания*), которые человек всегда стремится приумножить и сохранить. В русском языке экспликации в большей степени, чем в английском, подвергается необдуманное, нерациональное утрачивание объектов. Представители английской лингвокультуры более бережно относятся к собственности, которая зарабатывается и сохраняется, поэтому должна осторожно расходоваться. В английском языке антиномичную модель можно представить в виде бинарной оппозиции *to save – to spend*; в русском языке данная оппозиция представлена более широко, вследствие детального описания процесса приобщения объекта в сферу субъекта.

Список литературы:

1. Милованова М.В. Категория посессивности в русском и немецком языках в лингвокультурологическом освещении. Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2007. – 352 с.

2. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English. Oxford: OUP, 1986. – 1235 p.

ЭМОТИВНОСТЬ КАК ЭЛЕМЕНТ СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА

Смолина Людмила Валерьевна
Старший преподаватель кафедры иностранных языков
ВИ МВД РФ, г. Воронеж

АННОТАЦИЯ

В статье проведен обзор изучения лингвистического аспекта эмоциональности в отечественной и зарубежной лингвистике. Автор детально описывает характеристики эмоциональных концептов, категорию эмотивности как лингвистического аспекта эмоциональности. Автор приходит к заключению, что эмотивность является составной частью смысловой структуры научно-популярного текста при доминанте интеллективной информации.

ABSTRACT

The article focuses on the study of linguistic aspects of emotions in the Russian and foreign linguistics. The author describes in detail the characteristics of emotional concepts, the category of emotivity as a linguistic aspect of emotionality. The author concludes that emotiveness is a part of semantic structure of popular science texts given the dominance of intellective information.

Ключевые слова: когнитивно-языковая деятельность, категория эмоциональности, вербальная концептуализации эмоций, субъективный модус текста, научно-популярный дискурс.

Key words: cognitive linguistic activity, category of emotivity, verbal conceptualization of emotion, subjective mode of text, popular science discourse.

Наметившееся в последние десятилетия изменение парадигмы гуманитарного знания в сторону антропоцентризма ознаменовалось формированием на стыке существующих наук новых исследовательских областей, направленных на изучение человека в его многообразии взаимоотношений с окружающим миром. Антропоцентрический подход к изучению сущности человека, согласно которому при анализе любых языковых средств определяющим становится человеческий фактор, является одним из важнейших направлений развития современной филологической науки.

Одним из результатов такой антропоцентрической переориентации явилось наблюдаемое в последние десятилетия в отечественной лингвистике повышение интереса к проблеме эмоций и способам их вербализации. Современные исследования в области языка доказывают, что к базовым функциям языка наравне с коммуникативной, когнитивной, гносеологической, экспрессивной относится и эмоциональная. Интерес к эмоциональной сфере человека вполне оправдан, поскольку она пронизывает все стороны нашего существования. Проблема эмотивности сегодня уже не является новой в лингвистике. Последние двадцать лет ей уделяется все большее внимание: признается, что современные работы, посвященные вопросам семантики, грамматики и прагматики не могут быть полными без учета субъективного фактора. В связи с этим выделилась особая отрасль исследований – эмотиология или лингвистика эмоций, изучающая отражение эмоциональных состояний в языке. Весомый вклад в развитие этой отрасли познания уже внесли А.Вежбицкая, Н.А.Лукьянова, Е.Ю.Мягкова, З.Е.Фомина, В.И.Шаховский и мн. др.

Эмоциональные процессы изучают в различных науках: философии, физиологии, психологии, лингвистике. Несмотря на то, что современная наука насчитывает сегодня более 20 различных теорий эмоций, они остаются относительно малоизученным феноменом. Объективная картина репрезентации эмоций в языке может быть получена при интеграции разноуровневых подходов к изучению языка эмоций в рамках единой концепции. Сложность создания теории эмоций заключается в их многогранности.

Одной из приоритетных тем различных междисциплинарных исследований является проблема взаимодействия языка, эмоций и сознания, поскольку эмоции так или иначе сопровождают человека во всех сферах его жизнедеятельности, в поступательном освоении им мира, в когнитивно-языковой деятельности человека.

Несмотря на то, что лингвистика позже других наук обратилась к изучению сферы эмоционального, за несколько десятилетий были получены значительные результаты: от отдельных важных высказываний (Ш. Балли) до создания особой науки о вербализации и выражении эмоций - эмотиологии. К настоящему времени накопилось большое количество работ, посвященных исследованию психоэмоциональных характеристик, объективированных в слове и тексте, эмотивных смыслов и эмоциональных доминант текста, эмоциональных концептов и метафор, т.е. отражения человеческих эмоций в языке (С.Г. Воркачев, Е.В. Димитрова, С.В. Ионова, Н.А. Красавский, В.В. Леонтьев, Е.Ю. Мягкова, Н.Н. Панченко, В.А. Пищальникова, Я.А. Покровская, Ю.А. Сорокин, О.Е. Филимонова, З.Е. Фомина, В.И. Шаховский).

Проблема эмоции в языке чаще всего рассматривается в лексикологии (В.Н. Гридин, И.Н. Худяков, М.К. Шакова, З.Е. Фомина, Л.Г. Бабенко, О.Ф Шматина и др.) и связана с проблемой отражения в языке национального сознания, культуры, традиций народа (А. Вежбицкая, Ю.С. Степанов. Ю:Д. Апресян и др.). Многие ученые считают, что эмоции выражаются преимущественно в сфере лексической

семантики и исследовать эмотивность в языке нужно как лексико-семантическое явление (Дж. Эйтчисон, Б. Волек).

Известно, что природа эмоций по своей сути невербальна, однако в рамках эмотиологии представляется возможным говорить о вербализации эмоций, хотя их адекватное обозначение в языке оказывается довольно сложным, что объясняется нечеткостью денотатов эмоций. [3]

Средства вербальной концептуализации эмоций разноуровневы. В реальной речи они выступают в комплексе, придавая ей образность и экспрессию. Наиболее коммуникативными являются лексический и фразеологический уровни языка. Лексические средства языка являются важнейшим инструментом формирования и развития феномена «эмоциональный концепт», так как наличие отдельной лексемы служит прямым свидетельством существования понятия.

Постигая окружающий мир, человек, не может охватить действительность целиком, процесс познания и концептуализации носит поступательный характер. Результат процесса концептуализации заключается в осмыслении полученной информации, формировании смысла об объектах познания и структурировании полученных знаний (концептов). Когнитивная деятельность человека понимается как процесс концептуализации фрагментов объективного мира, в результате которого сознанием формируются концепты – ментальные сущности, соотносящиеся с предметами, процессами и явлениями действительности. Концепт как объект идеальный, результат ментальной деятельности человека репрезентируется в языке. Язык выступает кодовым (знаковым) организатором, связующим звеном между внутренним миром человека и внешним миром: воспринимая в процессе деятельности мир, человек фиксирует в языке результаты познания. Соответственно концепт как знание об обозначаемом фрагменте объективного мира во всех его связях и отношениях может быть реконструирован через свое языковое отражение.

Наряду с лексической семантикой категория эмоциональности изучается и в других разделах лингвистики. В настоящее время проблема эмоций активно исследуется и применительно к тексту. Способность текстов волновать, воздействовать, заставлять переживать содержание, доставлять удовольствие всегда признавалось их имманентным качеством. Формирование лингвистических взглядов на данную проблему во многом обусловлено общенаучной традицией противопоставлять чувственное рациональному в природе человека. В связи с этим эмотивность долгое время рассматривалась как явление субъективное по своей природе, противоречащее принципу рациональности, информативности и не подлежащее лингвистическому описанию.

Решение многих проблем, связанных с изучением эмотивной формы и эмотивного содержания текстов стало возможным с введением в исследовательский аппарат лингвистики понятий и процедур когнитивной науки.

Когнитивными исследованиями доказано, что традиционное оперирование понятиями как логическими категориями, не соответствует в полной мере представлениям современной науки о сущности мыслительной деятельности человека. Использование когнитивного подхода к исследованию содержания текста позволяет учесть роль различных факторов интеллектуально-психической деятельности человека (в том числе и субъективных, эмоциональных) в порождении и восприятии текста.

Известный голландский лингвист Тейн ван Дейк, говоря о внутренней структуре говорящего, подчеркивает, что при построении реальной когнитивной модели человека в расчет должны браться не только абстрактные ментальные знания человека, но также и реальные мнения, потребности, желания, предпочтения, установки, намерения, чувства, эмоции. В связи с этим все более настойчиво звучит тезис ученых о том, что любая когнитивная модель человека будет неполной без включения в нее сферы эмоциональности [2, с. 25]. Однако разброс мнений по поводу места и роли эмоций в структуре человеческого сознания и в формировании содержания текста велик: от признания факультативности текстовых эмоций до утверждения, что эмоционально нейтральных высказываний, будь они устными или письменными, не существует, так как не существует нейтральных состояний человека.

Для решения данного вопроса плодотворной оказалась выявленная когнитивной психологией мысль о способности эмоционального опыта, как и любых знаний человека о мире, накапливаться, храниться, кодироваться знаковыми средствами, воспроизводиться и адекватно восприниматься окружающими. Известно, что знания о мире в нашем сознании организованы в виде абстрактных ментальных единиц: фреймов (Минский М.), скриптов, сценариев (Шенк Р., Абельсон Р.), ментальных моделей (Джонсон М.), моделей ситуаций (Кинч В., ван Дейк Т.), которые организованы вокруг некоторого концепта.

Любой концепт, как показывает Ю.С. Степанов, представляет собой многомерное смысловое образование, в котором, помимо понятийной части, облигаторно содержится эмоциональный элемент, оценки, ассоциации, образы, мифологемы и т.д., характерные для данной культуры. Существуют также особые виды концептов, ядром которых являются базовые эмоции, - эмоциональные концепты [1, с. 4]. Ценностные и образные элементы концепта отражают видение мира человеком, его пристрастное отношение к предметам и явлениям реальности. В эмоциональных концептах эти элементы доминируют, обобщая индивидуальные и коллективные представления человека о действительности.

Специфика лингвистического аспекта эмоциональности состоит в объективации семантической интерпретации эмоциональности. Как отмечает В.И.Шаховский, «на языковом уровне эмоции трансформируются в эмотивность; эмоция - психологическая категория, а эмотивность – языковая, поскольку эмоции могут и вызываться и

передаваться (выражаться, проявляться) в языке и языком» [7, с. 13]. Таким образом, категория эмотивности отражает систему эмоциональных характеристик языковой личности (ее эмоциональное состояние и эмоциональное отношение к отражаемому миру) и делает возможным существование эмоциональной коммуникации. При этом важно, что эмотивность – имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики, отраженные в семантике языковых единиц социальные и индивидуальные эмоции.

Письменный текст, будучи результатом текстовой деятельности, отражает все проявления эмоциональности человека. Как один из "всепроникающих" аспектов человеческого опыта, эмоции затрагивают и его форму, и содержание, выражаются в эмоциональной позиции автора, в выборе темы текста и формах его структурной организации. Эмоциональные особенности личности становятся как бы призмой, сквозь которую человек смотрит на мир, определяя субъективность восприятия и особый, субъективный, модус текста (радостно, иронично, трагически, торжествующе и т. д.). При этом язык выполняет специфическую функцию опосредования: эмоциональное отражение тесно связано с языком, фиксируется в знаках языка и в таком виде может находить воплощение в тексте.

Таким образом, проблема отражения эмоций не может ограничиваться их номинацией, а требует рассмотрения и иных способов объективации эмоций, которые предполагают обращение к тексту. Для отражения всей полноты эмоциональных проявлений в тексте используются косвенные способы, среди которых наиболее употребительными считаются следующие: а) указание на известную ситуацию, в которой возникает эмоциональное явление, б) сравнение этого эмоционального явления с похожим на него другим явлением, знакомым адресату [1, с. 454].

Когнитивная лингвистика выявила, что в ментальном представлении текста выделяются принципиально различные эмоциональные явления, которые соответствуют эмотивности как объекту отражения и как способу отражения: первый тип эмоций относится к миру, описываемому в тексте, второй, связан с характером интерпретации этого мира автором.

По мнению Е.Н. Нурахметова, любой текст оказывает то или иное эмоциональное воздействие на адресата (это в равной степени относится к научным, художественным, публицистическим текстам и к обиходно-разговорной речи) [5]. Содержание текста представляет собой отражение некоторого фрагмента реальной действительности. Смысл текста включает в себя и оценку данного фрагмента, как интеллектуальную, так и эмоциональную. Следовательно, конкретные эмоции входят компонентом в смысловую структуру текста. Таким образом, автор текста кодирует определенными языковыми средствами свое собственное эмоциональное отношение к событиям текста, персонажам и т. д., и в то же время он стремится вызвать у адресата текста эмоции, созвучные авторскому замыслу, так что одновременно осуществляется экспрессивная функция, т.е. функция самовыражения и функция воздействия.

Итак, современные исследования категории эмоциональности доказывают, что эмоциогенность потенциально присуща любому тексту как единице дискурса, и эмотивность является составной частью смысла текста даже в тех типах дискурса, где интеллективная информация доминирует и является ведущим признаком типа дискурса.

Список литературы:

1.Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография. Избр. труды. Том II. М., 1995. – 767 с.

2.Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация; под ред. В. И. Герасимова. М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

3.Кириллова Н. В. Концептуализация эмоции страха в разноструктурных языках (на материале русского, английского и чувашского языков): автореф. канд. фил. наук. Чебоксары, 2007. – 30 с.

4.Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. - М., 1990. – 256 с.

5.Нурахметов Е.Н. Роль эмоции в создании картины мира художественного текста [Электронный ресурс] [2008]. URL: http://www.rusnauka.com/NTSB_2006/Philologia/3_nurahmetov.doc.htm (дата обращения: 23.08.2015)

6.Фомина З.Е. Немецкая эмоциональная картина мира и лексические средства её вербализации. Воронеж: ВГУ, 2006. – 336с.

7.Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 1987. – 190 с.

«ЖИЗНЬ ПРОЖИТЬ - НЕ ПОЛЕ ПЕРЕЙТИ»: СЕМАНТИКА И ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ РУССКИХ ИДИОМ С КОМПОНЕНТАМИ ‘ЖИЗНЬ’ и ‘ЖИТЬ’

Усенко Ирина Юрьевна
Канд. пед. наук, Санкт-Петербургский государственный университет, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, г. Санкт-Петербург;
Чжан Цитун
студентка кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, г. Санкт-Петербург

АННОТАЦИЯ: В статье рассматриваются особенности семантики и употребления идиом с компонентами 'жить' и 'жизнь' на примере художественных и публицистических текстов 20-21 вв.

ABSTRACT: This article analyses meaning and use of the Russian idioms with components 'жить'and 'жизнь'. This analysis is based on the examples from the fiction and newspapers 20-21th centuries.

Ключевые слова: фразеологизм, идиома, языковая картина мира.

Keywords: idiom, language picture of the world.

Тема жизни является одной из важнейших в национальной культуре и ментальности любого народа. Анализ идиом, содержащих компоненты *'жизнь'* и *'жить'*, даёт возможность прикоснуться к системе ценностей русского народа, раскрывает отношение к «самому главному», что есть у человека.

Под идиомами понимается один из разрядов фразеологических единиц (В.Н.Телия, С.И.Ожегов и др.), фразеологизм в узком смысле слова [2, с. 29]. Идиома – устойчивое словосочетание, значение которого не совпадает со значением составляющих его слов, взятых в отдельности (*водить за нос, стреляный воробей, вдохнуть жизнь, жить душа в душу* и др.).

Мы отобрали из словарей 29 достаточно известных и употребительных русских идиом, характеризующих понятие *жизнь* с разных сторон. Отобранные идиомы были распределены на несколько групп в соответствии с главной идеей, которую они выражают. После этого мы обратились к национальному корпусу русского языка (www.ruscorpora.ru), чтобы определить контексты употребления этих идиом в художественной литературе и публицистике XX - начала XI века. Всего было найдено 357 примеров употребления. Представим результаты нашего анализа.

В фразеологическом фонде русского языка широко распространены как идиомы, описывающие счастливую жизнь, так и идиомы, говорящие о трудности и тяготе жизни, о сложных отношениях между людьми. Тем не менее, примеров употребления идиом с общим значением *«Жизнь – отрада» (Жить припеваючи; Прожить жизнь в сорочке; Райская жизнь; Не жизнь, а малина; Не жизнь, а Масленица; Жизнь/жить как в сказке; Жизнь/жить у Христа за пазухой; Жизнь бьет ключом; Жить не тужить; Жить на широкую ногу)* в русских художественных и публицистических текстах оказалось больше всего — 139. Мы можем предполагать, что даже если счастливая жизнь далеко не всегда является реальностью для русских людей, они мечтают о такой жизни. Возможно, причина употребительности этих «позитивных» идиом в том, что о плохом не хочется так много говорить, как о хорошем.

Понятие «счастливая жизнь» в исследованных нами контекстах включает представления о материальном достатке, о возможности заниматься тем, чем хочешь, или же – вообще ничем не заниматься:

«Если есть деньги, всюду можно жить припев аючи» [Михаил Гоголашвили. Чертово колесо (2007)].

«Собственно я и дальше мог бы жить припева ючи, не утруждая себя никакой работой: жена меня содержала» [Лешек Марута. Натюрморт с усами. Юморески разных лет (2003) // «Вестник США», 2003.10.01].

«А теперь хочешь – отправляйся купаться на речку, хочешь – в лес за ягодами и грибами. Не жизнь, а малина. Между прочим, хорошо бы заранее знать, за какой ягодой вы пошли» [Олег Тихомиров. Летние Страницы. Мурзилка, 2000].

«Да он, Волька, с восторгом бы за них отдал свои здоровые, быстрые, резвые ноги, лишь бы воспользоваться всеми теми удобствами, удовольствиями и подарками, да сидеть неподвижно, словно кукла, на одном месте, а тебе чтобы все услуживали и юлили перед тобою. Не жизнь, а масленица. А тут работай с утра до ночи: матери дров наколи, воды натаскай, за птицей, ежели лето, присмотри за господской» [Л.А.Чарская. Волька (1912)].

В то же время, ощущение счастливой, райской жизни связано с различными ценностями, важными для человека, такими как *семья, жена, красивая жена, подчеркивающая достоинство мужа:*

«*Ну ладно, потом ты приезжаешь в свой замок, тебя обвенчают в церкви, где венчались все твои предки, и ты чувствуешь, что началась райская жизнь, потому что нет никого на свете красивее твоей жены, да и к тому же она умна и держится с достоинством, так что ты всё время удивляешься – где она всему этому научилась?»* [Игорь Бабанов. Бедняга Ланцелот. Одиссей - Телемаху. Два эссе // «Звезда», 2001].

Примеров употребления идиом с общей идеей *«Не жизнь, а горе»* (*Жить горя глядя; Волчья жизнь; Собачья жизнь; Не жизнь, а каторга; Жизнь дала трещину; Жизнь прошла мимо*) в художественных и публицистических текстах меньше по сравнению с предыдущей группой: 84. Среди них самая употребительая идиома *Собачья жизнь.* В исследованных контекстах трудная, неприятная жизнь связана с тем, что человек голодает, не имеет средств обеспечить себя материально; с тем, что человек лишён возможности общаться с любимыми людьми; с тем, что жизнь подобна скучной, однообразной рутине:

«И я вот тут сижу в этой дырке и не могу да же свою доченьку поцеловать
и поздравить. Собачья жизнь!» [Лидия Вертинская. Синяя птица любви (2004)].

«Скучная провинциальная собачья жизнь, лишенная ярких впечатлений и здорового смеха, была неожиданно разукрашена новыми и интересными переживаниями: большое общество, интересные разговоры, возможность организовать французскую борьбу в ближайшей куче соломы и, наконец, высшее наслаждение – прыгать рядом с быстро идущим отрядом, выхватывать веточку из рук пацана и

иногда получить от него какую-нибудь яркую ленточку на шею» [А.С. Макаренко. Педагогическая поэма. Часть 1 (1933)].

«Кому сейчас легко?! Проклятая волчья жизнь. Разве о ней мечтал раньше подающий надежды спортсмен, студент философск ого факультета?»

[Андрей Ростовский. По законам волчьей стаи (2000)].

С точки зрения *влияния на жизнь другого человека* употребительна идиома *вдохнуть жизнь* (44 пример употребления), при этом она широко используется не только по отношению к человеку, но и в сочетаниях *вдохнуть жизнь в проект/дело*:

«Она, как умела, пыталась вдохнуть жизнь в свою дочь, которая продолжала небытие в тёмной комнате» [Марина Палей. Поминовение (1987)].

«Однако подорванное здоровье президента России, а также его новое окружение, положившее в основу своей деятельности (по инерции избирательной борьбы) проведение имиджевой политики вместо политик реальной, стали теми факторами, которые позволили вдохнуть жизнь в уже существовавшие проекты» [Михаил Краснов. Перспективы правового государства в России,2003// «Общественные науки и современность», 2003. 04.30]

В группу *«Жизнь на исходе» (Уходить/уйти из жизни; поплатиться жизнью)* входят идиомы о близости смерти, о переходе от жизни к смерти. Нам встретился 31 пример употребления идиом этой группы, из чего видно, что в русских художественных текстах достаточно часто используется образная форма повествования о смерти.

Для описания *отношений между людьми, которые живут вместе*, в исследованных материалах чаще всего используются две идиомы: *Жить как кошка с собакой* (несчастливо) и *Жить душа в душу* (счастливо). Примеров употребления идиомы о несчастливой совместной жизни чуть больше, чем о счастливой (соответственно 8 примеров и 6 примеров):

«Смысл фразы «Живут как кошка с собакой» знают все – плохо живут, лаются-кусаются-царапаются, одним словом, скандалят» [Д. Зыков. Как кошка с собакой // «Наука и жизнь», 2008].

«Теперь об этом почти не вспоминают, но тог да наши страны между собой жили как кошка с соба кой» [Шамиль Тарпищев. Самый долгий матч (1999)].

«Встретила родного человека и поняла, что значит жить душа в душу, что такое счастье человечье» [Ксения Яхонтова. Смятение Анастасии (1996-1998)].

В группе *«Жизнь – большая ценность для человека»* наиболее популярна идиома *Цепляться за жизнь* (10 примеров употребления). С одной стороны, человеку очень хочется жить, даже если жизнь отнимают; с другой стороны, иногда кажется, что жизнь теряет смысл и цену в мире, где всё непрочно, всё меняется:

«Я знаю, что у каждого человека здесь было своё самое последнее, самое важное – то, что помогало жить, цепляться за жизнь, которую так настойчиво и упорно у нас отнимали» [В.Т.Шаламов. Колымские рассказы (1954-1961)].

«Нужно ли цепляться за жизнь в мире, где все столь непрочно: и любовь, и прическа, и зубная эмаль, и кислотно-щелочной баланс?» [Авдотья Ипполитова, Катя Метелица. Переписка двух женских друзей (1997) // «Столица», 1997.06.17].

Таким образом, фразеологический корпус языка является богатым источником знаний о культуре народа. «В глубинных связях устойчивых словесных комплексов закодированы сообщения о мире конкретной страны: о её истории, географии, климате, о душевном складе народа, об образе жизни в разные времена и др.» [3, с.108]. Отношение к жизни русских людей, выраженное в идиомах, как правило, ясное и определенное, однако каждая из них в зависимости от контекста приобретает особые оттенки значения.

Безусловно, в статье представлены лишь начальные пробы подобного анализа, которые призваны показать важность, актуальность и богатство этой темы. Для дальнейших выводов планируется рассмотреть большее количество русских фразеологизмов о жизни, а также обратиться к их китайским аналогам, проанализировать схожие и различные «грани» двух культур.

Литература

1. Алиференко Н.Ф., Семененко Н.Н. Фразеология и паремиология: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2009. – 344 с.

2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. - 656 с.

3. Георгиева С. Познание культуры через фразеологию// Слово. Фраза.Текст. Сборник научных статей к 60-летию Алексеенко М.А. М., 2002. С. 108-115.

4. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, парадигматический и лингвокультурный аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

Словари

1. Булыко А.Н. Фразеологический словарь русского языка. Минск: Харвест, 2007. — 448 с.

2. Даль В.И. Пословицы русского народа. М., 2003.

3. Зимин В.И. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. М.: АСТ-Пресс Книга, 2012. – 730 с.

4. Жуков В.П. Словарь пословиц и поговорок. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 785 с.

5. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. – 785 с.

6. Телия В.Н. Словарь образных выражений русского языка. М.: Отечество, 1995. 368 с.

7. Федосов И.В., Лапицкий А.Н. Фразеологический словарь русского языка. М.: ЮНВЕС, 2003. – 608 с.

Интернет-источники

Национальный корпус русского языка: www.ruscorpora.ru

РУССКАЯ НАРРАЦИОННАЯ МОРФОЛОГИЯ

Халина Наталья Васильевна
докт. фил наук, профессор кафедры русского языка
как иностранного и восточного языкознания , г. Барнаул

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности раскрытия глубины языковых содержаний русского народа посредством грамматических категорий - систем противопоставления друг другу грамматических форм с однородными значениями. При реальной актуализации грамматических категорий система языка противопоставлена значениям нарратива − инструкциям по конструированию онтологически артикулированной реальности

ABSTRACT

The article discusses the features of the depth of the linguistic content of the Russian people by means of grammatical categories - systems opposing each other grammatical forms with uniform values. When the real actualization of grammatical categories of the language system is contrasted with the values of the narrative − the instructions for constructing ontologically articulated reality

Ключевые слова: философия языка, нарратология, грамматическая система, когнитивная грамматика
Keywords: philosophy of language, narratology, grammatical system, cognitive grammar

Завершение второго тысячелетия отмечено сменой грамматического описания языка, понимаемого в качестве энтропийного состояния семантического универсума, составляющими которого являются человек, морфологические структуры природы и их социальные аналоги.

«Языковая игра» концептуальных структур индивида, соответственно пропорции золотого сечения, изображает морфологические структуры в высказываниях обыденного языка. Последний же представляет собой а)функцию, при дифференцировании которой обнаруживается исходная функция «сознание», б)идеологическую коннотацию, характеризующую состояние отношения социальных морфов (морфологических структур сознания).

Нарративная морфология создается для изучения, описания и овладения дискурсом, организуемым особой письменной системой счета универсально-семантического характера.

Подобная система фиксирует общесемантический сдвиг от обозначенной точки (события) на обозначение связанной с ней протяженностью: начало процесса переходит на обозначение всего процесса; граница пространства переходит на обозначение всего пространства.

Письменная система счета универсально-семантического характера обеспечивает коммуникацию в глобальной информационной системе и может быть расценена как топологическая (когомологическая) переформулировка основных лингвистических уравнений, а следовательно, и законов физического описания универсума, осуществляемого и в грамматических описаниях взаимодействий мира, и в грамматическом искусстве, в задачи которого входит описание образцовых языковых явлений и обучение правильному употреблению языка.

Когомологическое толкование позволяет понять основные динамические уравнения как определяющие новые топологические структуры глобальной динамики любого рода объектов [1]. Когомологии, или тополого-алгебраическое понятие «границ их границ», обнаруживают новые аспекты глобального динамического движения, в том числе, и в языковой системе. Топологические структуры динамики сосредоточивают внимание исследователей на формообразующих факторах не только языковой системы, но и коммуникативной общности, пользующейся ею.

Когомологии позволяют сформировать представление о референциальных механизмах языка, открывающихся в новых коммуникативных условиях информационно-сетевого общества и основывающихся на результатах формального моделирования смысла высказываний на естественном языке, раскрывающих природу единиц семантического уровня.

Письменная система III тысячелетия – особая письменная система, моделирующая ритмический процесс совмещения ретро- и проспективного способов в пределах одной универсальной языковой семиотической системы счета времени (перехода «от знания о прошлом» к «знанию о будущем» бустрофедон времени).

Знаками письменной системы, формирующейся в глобальной информационной сети, являются экземпляры знаков, представляющие собой единицы семантического уровня, которые, по наблюдениям сотрудников Лаборатории формальной лингвистики при Парижском университете –VII [2], организуют сеть культурно-физических свойств и относятся к понятийному уровню представления текста.

Моделью для вновь создаваемой письменности избирается модель речевого употребления системы английского языка в средствах массовой коммуникации, обеспечивающих: 1) циркуляцию социальной семантической информации (информация, придающая форму обществу, связана с логикой практических рассуждений, цель которой обоснование актов принятия решений); 2) запись ритмического процесса обозначения точек смыкания

начала и конца семантического цикла жизнедеятельности коммуникативного сообщества.

Модель речевого употребления русского языка представляет собой альтернативный вариант структурирования лингвистической реальности, её формообразующих структур.

Русский язык – язык, способствующий усвоению культуры узрения сущего, которая представлена через нарративные субстанции, или телесно-языковые лики Логоса. Логос (А.Ф. Лосев) – метод объединения смыслов согласно узреваемому эйдосу – картине смысла [3]. Эйдос – расчлененный образ, пребывающий в неизменном движении на фоне меонального окружения. Эйдос видится мыслью, осязается умом, созерцается интеллектуально.

Наррационная морфология отсюда: а)описание строения нарративистского мира (универсума), заполненного нарративными субстанциями – телесно-языковыми ликами Логоса, характеризующими особенности культуры узрения сущего. Они являются лингвистическими приемами, вспомогательными конструкциями объединяющими смыслы согласно узреваемому (созерцаемому интеллектуально, осязаемому умом) расчлененному образу; б) система изменения слова в нарративистском мире.

В предисловии к русскому изданию своей книги «Нарративная логика. Семантический анализ языка историков» ведущий представитель современной «нарративистской» философии Франк Анкерсмит обращает внимание на присущее философии языка узкое понимание того, какие *способы языкового употребления требуют к себе особого внимания философов* [4].

Философия языка XX столетия «никогда не обращалась,- считает Ф. Анкерсмит,- к проблемам текста или повествования; к тому, как она соотносится с миром и каким критериям должна отвечать, чтобы быть истинными сообщениями о том, о чем они сообщают. Это тем более удивительно, что большая часть наших способов языкового употребления по своему характеру является текстом или повествованием» [4, с. 8].

Нарратив (вербальное изложение, языковой акт – в отличие от представления – образа ранее воспринятого предмета/явления, а также образ, созданный продуктивным воображением: форма чувственного отражения в виде наглядно-образного знания) следует расценивать прежде всего как понятие философии постмодернизма, фиксирующее процесссуальность самого существования как способ бытия повествовательного (или, по Р. Барту, «сообщающего») текста. Процесссуальность повествования, как отмечает Р. Барт, разворачивается ради самого рассказа, а не ради прямого воздействия на действительность, то есть процессуальность повествования, в конечном счете, закрепляет в качестве основной текстовой функции *символическую деятельность как таковую* [5].

По оценке Й. Брокмейера и Р. Харре [6], нарратив выступает не столько описанием некой онтологически-артикулированной реальности, сколько «инструкцией» по конструированию последней (=вызвать S к существованию). Атрибутивной характеристикой нарратива выступает в этом контексте «leggerezza» – легкость, которую нарративное воображение может вдохнуть в pezantezza – тяжесловную действительность» [7].

Наррационная морфология является инструкцией по конструированию событийной реальности. (Ср. в анг. *narration* 1. рассказ, повествование; изложение *событий.* 2. кино, дикторский текст кинофильма, текст от автора, авторский комментарий *narrative* 1. рассказ, повесть; 2. изложение (фактов, событий); повествование. 3. иск. сюжетно-тематическая картина). В ней описывается а)строение/конструкция нарративистского мира; б)система изменения слова в нарративистском мире.

Единицей описания нарративистского мира целесообразно принять нарративную субстанцию. Нарративные субстанции – образы, картины, по заключению Ф. Анкерсмита, представляющие совокупности высказываний, которые обладают свойством быть тем, о чем идет речь в высказывании (подобно таким вещам, как собаки и столы). Они всегда являются необходимыми истинами. В этом они тождественны идее Т. Лейбница [8] о том, что для всякой истины есть доказательство, выводимое apriori из её терминов.

Нарративистский мир необъемлем: он состоит из бесконечно длинного списка высказываний, которые можно сформулировать об исторической реальности. Историческая реальность имеет свою морфологическую структуру, которая определяет вариант наррации: строя высказываний. Каждый объект индивидуализируется указанием высказываний, которые он содержит.

Историческое понимание реальности зависит, по мнению Ф. Анкерсмита, от заполненности нарративистского универсума: в таком заполненном универсуме наличие каждой нарративной субстанции является необходимым условием специфического характера любой другой нарративной субстанции, содержащейся в этом универсуме.

Нарративистский мир имеет столько осей (измерений), сколько существует возможных высказываний об исторической реальности. Следовательно, этот многомерный мир состоит из идентифицируемых точек, каждая из которых является определенной нарративной субстанцией.

Однако знание местоположения в нарративистском мире нарративной субстанции не предполагает возможности установления «расстояния» между нарративистскими субстанциями. Число измерений нарративистского мира возможно увеличивать по усмотрению его создателя.

Нарративная логика определяет специфику исторического знания и понимания, который отличают жизненный разум той или иной территории, закрепленной в знаках порождаемого ею текста. Нарративная логика – процесс скольжения жизненного разума внутри пустоты, окружающей предмет видения. Скольжение внутри пустоты, тем самым заполнение её следами впечатлений от зрительной коммуникации с ней, позволяет увидеть

предмет как зрительное поле, составляющее часть освещенного поля сознания, активного видения, которое, как считает Ортега-и-Гассет Х. «видя, истолковывает и, истолковывая видит» [9]. Подобное зрительное поле позволяет создать представление о современном универсуме и «населяющих» его нарративных субстанциях.

Отношения между элементами – увеличение измерений нарративистского мира можно исчислить на основе правил использования системы русского языка (или системного использование русского языка): – алгоритмического натурального вывода (алго-вывода). Алговывод [10] определяется как непустая последовательность формул совместно с непустой последовательностью целей, удовлетворяющих условиям: а) каждая из формул в последовательности формул вывода является или исходной посылкой, полученной из предыдущих по одному из правил натурального вывода б) каждая цель или является исходной (главной) целью, или получена по одному из правил.

Фронезис – суждение, которое нельзя суммировать в правило, отождествить с рефлективными суждениями. Это модель для практического мышления и знания в отличие от теоретической эпистемы. Искусство фронезиса характеризуется повторяющейся и варьирующейся вместе с объектами и ситуациями структурой. Отсюда наррационная морфология – система изменения слова в нарративистском мире, исчислимая на основе алговывода.

В нарративистском мире слово должно приспосабливаться к интеллектуальному созерцанию, осязанию умом, т.е. обладать процессной структурой («протоколом метаморфоз») обеспечивающей его существование в различных информационных потоках.

Возможно предложить следующие категории описания процессной структуры слова (формулировка мутаций слова), избирая в качестве базовой при этом интуиционистскую логику, которая нацелена на: поиск вывода, поиск доказательства: раскручивание клубка бесконечной нити, распрямление складки, «шевеления», рекомбинации предполагает обращение к линейно упорядоченной последовательности информационных блоков, полученных по одному из правил вывода. Подобная последовательность именуется нитью поискового дерева блоков вывода. Последовательный переход от одного информационного блока к другому, участвующих в создании образа, есть раскручивание клубка бесконечной нити.

Каждый образ формируется, по утверждению Ибн ‘Араби, лингвистическими, концептуальными, философскими категориями личности, в которой он возникает [11]. Аналитические функции человеческого интеллекта аналогичны принципу ограничения (связывания): интеллект строит и грамматику, и логику в соответствии с ограниченными категориями «я» и «другие». «субъект» и «предикат», «до» и «после», «здесь» и «там».

Раскрытие глубины языковых содержаний этноса посредством грамматических категорий предполагает признание какой-либо перспективы созерцания, в качестве которой в русской мыслительной культуре выступает Логос. В таком случае, Слово есть перспектива, символическая деятельность как таковая. Грамматическая же категория – система противопоставления друг другу грамматических форм с однородными значениями. При «распрямлении» грамматических категорий система языка противопоставлена значениям нарратива − инструкции по конструированию онтологически артикулированной реальности.

Начало альтернативного порядка находится в дескрипциях однородных сигналов/символов, значение которых рассматривается в качестве побуждаемого или рационального поведения. Дескрипции однородных сигналов конструируют символические (символьные) репрезентации предметов, которые требуются для построения информационной среды. Пучки непрерывных механических смещений («шевелений») конструируют новое состояние (конфигурацию) семантического универсума, потенциально предполагающего возникновение на его границе новой формы. Континуальное поле непрерывных механических смещений («шевелений») объектов относительно друг друга представляет собой конфигурационное поле морфологической системы русского языка.

Список литературы:

1. Акчурин И.М. Причины телеономические и формирующие: первые шаги в рациональном понимании // Причинность и телеономизм в современной естественнонаучной парадигме. М.: Наука, 2002.– С.39-51.
2. Плунгян В.А. О работах группы формальной лингвистики Парижского университета-VII // Вопросы языкознания. 1988. № 5. – С. 133-139.
3. Лосев А.Ф. Античный космос и современная наука // Лосев А.Ф. Бытие – имя – космос. М.: Мысль, 1993. 958 с. С.61-612.
4. Анкерсмит Ф. Нарративная логика. Семантический анализ языка историков.– М.: Идея—Пресс, 2003. −360 с.
5. Барт Р. Избранные работы. Семиотика: Поэтика: Пер. с фр. / Сост., общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова.— М.: Прогресс, 1989—616 с.
6. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. №3 С. 29-42.
7. Calvino I.. Six memos for the next millennium. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988. − 125 p.
8. Лейбниц Г.-В. Сочинения в 4-х. т. – М.: Мысль, 1982.
9. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. М.: Искусство, 1991. 588 с.
10. Болотов А.Е., Бочаров В.А., Горчаков А.Е. и др.Логика и компьютер. Вып.5: Пусть докажет компьютер. – М. :Наука, 2004. − Вып.5. − 208 с.
11. Идрис Шах. Суфизм. – М.: Клышников, Комаров И Ко. – 1994. − 448 с.

ПРОЦЕССЫ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАИМСТВОВАНИЯ И ИХ РАЗЛИЧИЯ В ГРАММАТИЧЕСКОМ СТРОЕ ЯЗЫКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ СОПОСТАВЛЕНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ)

Шимон Наталья Владимировна
кандидат филол.наук, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного, г. Дубна

Аннотация: Статья посвящена тому, как влияют различия в грамматическом строе языков на процессы лексического заимствования, а так же сравниваются различные типы и морфологическая структура англицизмов в немецком языке.

Abstract: This article is about how the difference in the grammatical structure can influence on the lexical acquirement process. In this article the focus is on the contrastive comparison of the difference in the type and morphological structure of anglicisms in German language.

Ключевые слова: заимствования, лексикология, грамматическая структура, типология, англицизмы
Keywords: loans, lexicology, grammatical structure, typology, anglicisms.

К настоящему моменту в контрастивной лингвистике накоплено немало исследовательских работ, посвященных сравнению грамматических особенностей английского языка с немецким языком. Однако подавляющее большинство этих работ касалось лишь различий на уровне грамматического строя языков особенно в связи с такой конкретной прикладной задачей как изучение того или иного иностранного языка. «К сожалению, такое направление как контрастивная лексикология является наименее разработанным среди исследователей-контрастивистов» [Чепрасова Л.Н.].

О проблемах контрастивной лексикологии и о сложности задач этой исследовательской области немало писала В.Н. Ярцева: «Казалось бы, что наиболее благоприятные обстоятельства могли сложиться для исследований в области лексики, так как в известной мере все составители двуязычных словарей были вынуждены задумываться над сходными и различными оттенками в значениях регистрируемых слов. Однако, как это ни странно, именно в области контрастивной лексикологии крупных достижений в области теории незаметно. Некоторые лингвисты объясняют это известной аморфностью лексического уровня и недостаточной его «структурированностью». Нам, однако, кажется, что обилие двуязычных словарей мало помогло продвижению контрастивных работ в области лексики…» [Ярцева : 1981, 11].

В данной статье мы предлагаем рассмотреть лишь один из перспективных способов контрастивного изучения лексики – это сравнение характера заимствований, пришедших в языки, различающиеся по своей типологии, из одного и того же языка, в данном случае английского.

На изменения, происходящие в обществе, наиболее чутко реагирует, как известно, лексика языка. Возникают и исчезают новые явления, что-то становится модным, а что-то, наоборот, устаревает, – и все это непременно отражается, фиксируется в словарном составе языка.

Как известно, заимствование в языке является одним из важнейших факторов его развития. Заимствование увеличивает лексическое богатство языка, служит источником новых корней, словообразовательных элементов и точных терминов и является следствием изменений, происходящих в жизни человека.

Иностранные слова (Fremdwoerter) являются для многих изучающих немецкий язык, впрочем, как и для многих, считающих немецкий язык своим родным языком, настоящими «ловушками»: непонятно, как их произносить, еще более непонятно, как их изменять и согласовывать с немецкими словами.

Так, многие англицизмы произносятся в немецком языке согласно правилам английской фонетики, из-за этого немецкий язык теряет свое характерное звучание, например, слово Update сегодня звучит как англ. [`apdeit] вместо нем. [`upda:te].

По этой причине говорящим на немецком языке и изучающим его иностранцам приходится весьма нелегко: очень трудно в каждой конкретной ситуации (при чтении того или иного слова) выбрать правильный вариант произнесения звуков. И, действительно, как произносить букву «u» – как [u:]? или как [a:]? А, может быть, как [ə:]? Ведь сегодняшняя немецкая языковая действительность такова, что в одном предложении уже привычно соседствуют немецкое слово Wunder и «новые» слова Drummer и Surfen, пришедшие из английского языка. Устная речь все же «пытается» приспособить заимствованные слова к немецким орфоэпическим законам, так, например, непривычные для немецкого языка звуки или сочетания звуков в иностранных словах часто заменяются похожими немецкими звуками (слово Poster, например, произносится с долгим или коротким о наряду с английским [pouster]).

Не только произношение и написание заимствованных слов, но и корректное употребление с точки зрения грамматики может способствовать их скорейшей ассимиляции в немецком языке. Так, происходит грамматическая ассимиляция глаголов, когда они получают инфинитивное окончание -(e)n (fixen, juxen, pedalen, picknicken) или же к «английским» глаголам прибавляются немецкие приставки (bezirzen, vermaledeien). Дополнительным признаком ассимиляции может служить тот факт, что некоторые заимствованные глаголы образуются по

аналогии с немецкими глаголами с приставками (outsourcen, downloaden, updaten) и используются так же, как они, например: ich source out; sie loadete down; wir haben upgedatet.

Иностранные слова в немецком языке с точки зрения их употребления как в письменной, так и в устной речи по-прежнему остаются загадочными и непредсказуемыми. Некоторые из них постепенно изменяются, стараясь соответствовать немецким правилам, другие же остаются неизменными – не немецкими: звучат и пишутся непривычно, создают трудности при склонении и спряжении, образовании множественного числа и употреблении с предлогами. Английский язык как язык науки, политики, экономики играет весьма важную роль в современном мире. При этом в большинстве стран «местный» английский язык – это смесь из литературного английского, родного языка и рекламных слоганов, ярким примером которого является, например, Denglisch в современной Германии. Безусловно, каждый такой «вариант» понимается только в пределах данной страны.

Споря о нашествии английских и, прежде всего, американских слов в немецком языке, нельзя забывать о следующих фактах. В течение всего своего развития немецкий язык постоянно заимствовал слова из других языков, прежде всего из латинского, греческого, французского и английского. В количественном отношении заимствованные слова играют в современном немецком языке достаточно большую роль. Так, если проанализировать газетные тексты, то можно установить, что количество иностранных слов составляет 8-9% от общего количества использованной лексики. Если же принимать во внимание только основные части речи (существительные, прилагательные, глаголы), то заимствованные слова составят уже 16-17% от общего количества (причем, больше всего иностранных слов среди имен существительных).

Немецкие языковеды утверждают, что назвать точное количество заимствованных слов в немецком языке очень сложно. Дело в том, что до сих пор неизвестно, сколько слов насчитывает сам немецкий язык.

Как видно из приведенных выше примеров, структура немецкого языка действительно во многом определяет количество заимствований, их вид и те изменения в морфологии слова, которые происходят в процессе адаптации заимствования языком. Более того, совершенно очевидно, что, несмотря на различное отношение к проблеме заимствований в разных странах, генетическое родство английского языка с другими языками германской подгруппы нередко решает проблему принятия заимствований и их количества.

Список литературы:

1. Володарская Э.Ф. Заимствования как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания. 2002. №4. С. 102-104.
2. Денисова Ю.Н. Английские заимствования в немецких рекламных текстах / Ю.Н. Денисова, Е.В. Корнева.- Воронеж: ВГТУ, 2000.
3. Павловская А.В. Национальный характер в условиях глобализации: перспективы изучения // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. №1.
4. Розен Е.В. На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке / Е.В. Розен.- М.: Менеджер, 2000.
5. Розен Е.В. Немецкая лексика: история и современность: учеб. пособие / Е.В. Розен.- М.: Высшая школа, 1991.
6. Розен Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке / Е.В. Розен.- М.: Просвещение, 1991.
7. Ярцева В.Н. Контрастивная грамматика, М., 1981.

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНСОНАТИЗМА РАЗНОСИСТЕМНЫХ И ГЕНЕТИЧЕСКИ НЕРОДСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ АЛТАЙСКОГО, РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)*

Янкубаева Айсулу Сергеевна
канд. филол. наук, доцент кафедры германской филологии и МПИЯ,
Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск
Панова Лариса Васильевна
канд. пед. наук, доцент кафедры германской филологии и МПИЯ,
Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск

АННОТАЦИЯ

В данной статье проводится сопоставительный анализ согласных звуков в алтайском, русском, английском и немецком языках. В результате выявляются универсальные и специфические черты в консонантной системе указанных языков. Выводы, сделанные в работе, являются актуальными для методики преподавания английского и немецкого языков в билингвальной аудитории.

ABSTRACT

This article presents a comparative analysis of consonants in the Altai, Russian, English and German languages. As a result, some universal and specific features in the consonant system of specified languages are identified. The conclusions of the paper are relevant to methods of teaching English and German languages in a bilingual audience.

Ключевые слова: консонанты, билингвизм, интерференция, сопоставительный анализ.

Key words: consonants, bilingualism, interference, comparative analysis.

Сопоставительные исследования разносистемных и генетически неродственных языков признаются в современном мире достаточно актуальной темой, поскольку во многих регионах нашей страны распространен билингвизм, где наряду с русским многие владеют и пользуются родным языком. В этой связи учет особенностей родного языка при обучении иностранным языкам является важным условием для успешного овладения английским или немецким языками. Данная работа является логическим продолжением сопоставительной характеристики вокализма в алтайском, русском, английском и немецком языках.

Несмотря на большое количество работ по изучению консонантизма отдельных языков, отсутствует комплексное сопоставление согласных в обозначенных языках. Обзор научной литературы по теме показал, что в данной области недостаточно исследований, посвященных согласным в алтайском языке, в отличие от русского, английского и немецкого языков. Краткая характеристика и классификация согласных алтайского языка представлена в разделах грамматик. Тем не менее, можно выделить работу М. Чумакаевой, основанную на экспериментальных данных онгудайского диалекта алтайского языка [3]. Впервые согласные алтайского языка были описаны еще во второй половине 19 века немецким исследователем тюркских языков В.В. Радловым. Современные работы, посвященные согласным звукам алтайского языка, появились лишь во второй половине 20 века.

Сравнивая фонетические системы рассматриваемых языков в учебных целях, прежде всего, следует обратить внимание на согласные звуки отдельно в каждом языке. Русский язык относится к ярко выраженному консонантному типу, так как основу его звукового строя составляют согласные: 36 согласных и только 6 (5) гласных звуков. В звуковой системе алтайского языка выделяют 16 (17) согласных и 15 гласных звуков. В английском и немецком языках согласных и гласных звуков, как и в алтайском, приблизительно поровну: 24 согласных и 20 гласных в английском и 24 согласных и 17 гласных в немецком языке. Значительное превышение числа согласных фонем в русском языке происходит за счет наличия в его фонологической системе мягких, или палатализованных, коррелятов твердых фонем.

Способ образования согласных звуков устанавливается с учетом характера преграды и способа преодоления этой преграды. По характеру преграды согласные звуки подразделяются на смычные и щелевые. У смычных преграда в виде полного смыкания речевых органов. У щелевых преграда в виде щели.

По характеру преодоления преграды смычные согласные подразделяются на:

- смычно-взрывные: в немецком и английском языках к ним относятся такие пары согласных, как [p]-[b], [t]-[d], [k]-[g], в русском языке [б]-[б’], [п]-[п’], [д]-[д’], [т]-[т’], [г]-[г’], [к]-[к’], в алтайском языке [п], [б], [т], [д], [к], [г];

- смычно-щелевые (аффрикаты): в немецком языке это звуки [pf], [ts], [ʧ], в английском [ʧ] и [dʒ], в русском языке звуки [ц] и [ч’]; в алтайском языке выделяются аффрикаты [ч], [ц], причем [ц] встречается только в заимствованных словах из русского языка;

- смычно-проходные, которые в свою очередь, подразделяются на носовые: в английском и немецком языках три носовых звука [m], [n] и [ŋ], в алтайском языке также [м], [н], [ҥ], в русском языке [м]-[м’], [н]-[н’], боковым (латеральным) в немецком и английском является звук [l], в русском соответственно пара звуков [л]-[л’], в алтайском [л];

- дрожащие (вибранты): согласные вибранты русского языка это [р] и [р’], немецкого языка [r] и [R]. В нормативном варианте английского и алтайского языков дрожащих согласных нет.

Щелевые (фрикативные) согласные широко представлены в русском языке. К особенностям артикуляционной базы русского языка относится наличие однофокусных щелевых [в]-[в’], [ф]-[ф’], [с]-[с’], [з]-[з’], и двухфокусных щелевых [ж], [ш]. Однофокусные щелевые образуются при сближении органов речи только в одном месте (фокусе) речевого аппарата (один фокус образования шума). Артикуляция двухфокусных щелевых характеризуется двумя фокусами образования шума. Например, при артикуляции русского [ш] препятствие на пути воздушной струи встречается в двух местах: кончик языка поднят к передней части твёрдого нёба или альвеолам и загнут, а задняя часть спинки языка поднята к мягкому нёбу. Консонантизм немецкого языка представлен такими фрикативными звуками как, [f]-[v], [s]-[z], [ʃ]-[ʒ], [ç]-[j], [h] и [x], в английском языке это звуки [f]-[v], [s]-[z] и [h], а также отсутствующие в других описываемых языках зубные [ɵ] и [ð]. В алтайском языке выделяют следующие щелевые (фрикативные) звуки [в], [ф], [с], [ш], [х]. Следует отметить, что в исконно алтайских словах звуки [в] и [ф] отсутствуют, они встречаются только в заимствованных словах из других языков.

Необходимо также обратить внимание на наличие т.н. аппроксимантов, которые занимают промежуточное положение между гласными и согласными. Артикуляционно они отличаются от шумных согласных более слабой воздушной струей, и это сближает их с гласными. Однако в отличие от гласных они имеют концентрированное напряжение и локализованную преграду, что позволяет отнести их к согласным. В английском языке три аппроксиманта [w], [j], [r], в русском и алтайском языках [й].

Таким образом, классификация согласных звуков с учетом преграды и способа образования шума в основном совпадает в рассматриваемых языках.

По активному органу речи и месту образования различают губные (губно-губные и губно-зубные) и язычные (переднеязычные, среднеязычные и заднеязычные) согласные. В английском и немецком языках также выделяется гортанный согласный [h]. В русском и алтайском языках гортанные согласные отсутствуют.

В русском языке по сравнению с английским и немецким наблюдается более представительная группа зубных согласных [т]-[т’], [д]-[д’], [с]-[с’], [з]-

[з’], [н]-[н’], [л]-[л’] и [ц] и относительно малочисленная группа альвеолярных [ж], [ш], [ч’], [р] и [р’]. В английском и немецком языках, наоборот, группа зубных согласных весьма малочисленна, в немецком языке это звуки [f] и [v], в английском [f] и [v], [ɵ] и [ð]. Альвеолярные же звуки представлены более широко, в немецком языке к таким звукам относятся [t]-[d], [s]-[z], [ʃ]-[ʒ], [ts], [ʧ], [n], [r] и [l], в английском [t]-[d], [s]-[z], [ʧ] и [dʒ], [n], [r] и [l].

К губно-губным звукам в немецком и английском языках относятся [p], [b], отсутствующие в других рассматриваемых языках, немецкий аффрикат [pf] и английский аппроксимант [w]. В русском и алтайском языках к данным согласным причисляют [б]-[б’], [п]-[п’], [м]-[м’].

Палатальные звуки, при образовании которых передняя часть языка сближается с твердым небом, присутствуют во всех трех языках, в немецком языке это звуки [k], [g], [ç], [j] и [ŋ], в английском звук [j], в русском звук [й].

К велярным звукам, образованным при участии задней части языка и мягкого неба, в английском языке относятся [k], [g] и [ŋ], в немецком языке звук [x], в русском [к]-[к’]; [г]-[г’], [х] и [х’], в алтайском языке [к] и [г]. В английском языке отсутствуют характерные для русского и немецкого языка фрикативные велярные согласные [x] и [x’].

По месту артикуляции в системе согласных алтайского языка выделяют переднеязычные [т], [с], [ш], [ч], [д], [з], [л], [к], [р], среднеязычные [j], [й], носовые [м], [н], [нг], губные [п], [б], [м]. Специфической чертой алтайского языка является то, что губные звуки произносятся очень слабо. Кроме того, особое место занимает в алтайском языке фонема [к], которое произносится как переднеязычное, если в слове стоит перед [е] и [и], и как гортанное, если стоит перед [а], [ы],[о].

Особенностью системы согласных звуков в русском языке является их противопоставление по признаку твердости/мягкости, который в отличие от большинства европейских языков является дистинктивным признаком. Этот признак охватывает 30 согласных, которые образуют 15 коррелирующих пар. Различие между твердыми и мягкими согласными основано на дополнительных артикуляциях: веляризации и палатализации. Твердые согласные кроме основной артикуляции характеризуются подъемом задней части языка к мягкому небу (веляризация), а мягкие – подъемом передней части языка к твердому небу (палатализация). В немецком, английском и алтайском языках веляризация и палатализация согласных носят не самостоятельный, а позиционный характер, так как зависят от фонетического окружения и не влияют на смыслоразличение.

По работе голосовых связок в английском, немецком и русском языках традиционно выделяют глухие и звонкие согласные. В алтайском консонантизме следует различать шумные и малошумные согласные. Особенностью алтайских согласных является также то, что они могут в зависимости от позиционно-комбинаторных условий группироваться по жесткости и мягкости. В начале, в конце и в сочетании с глухим согласным звуком может стоять только глухой звук, внутри слова между гласными, после звонкого согласного перед гласным должен стоять звонкий звук. Спецификой английского произношения является соблюдение глухости и звонкости согласных во всех позициях в слове. Серьезной ошибкой считается типичное для русского языка оглушение звонких согласных в конце слова или под влиянием последующего глухого звука, а также озвончение глухих согласных под влиянием последующего звонкого согласного.

Таким образом, сопоставительное описание позволяет выявить интерферирующие и фасилитирующие явления в системе согласных исследуемых языков. Полученные результаты актуальны при обучении английскому и немецкому языкам в алтайско-русской билингвальной аудитории.

* Статья выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 14-04-00170

Список литературы:

1. Бурая Е.А. Фонетика современного английского языка. Теоретический курс: учебник для студ. лингв. вузов и фак. / Е.А. Бурая, И.Е. Галочкина, Т.И. Шевченко. – 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2008.
2. Зиндер Л.Р. Общая фонетика. М., 1979.
3. Чумакаева М.Ч. Согласные алтайского языка (на основе экспериментально-фонетических исследований). – Горно-Алтайск, 1978.