

ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ. ИЗДАЕТСЯ С 1995 ГОДА.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

АМЕНД А.Ф., САЛАМАТОВ А.А. СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МОЛОДЕЖИ AMEND A.F., SALAMATOV A.A. THE SYSTEM OF CONTINUOUS ECOLOGICAL-AND-ECONOMIC EDUCATION OF THE YOUTH.....	5
АНЯНОВА И.В. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ "КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ" В ШКОЛЕ ANYANOVA I.V. THEORETICAL BASES OF THE "CORPORATE EDUCATION" CONTENTS DEVELOPING AT SCHOOL.....	18
БУТАКОВА О.А. КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРИНЦИП ПАРИТЕТНОСТИ BUTAKOVA O.A. COMPETENCE AND HEALTH KEEPING IN EDUCATION: PARITY PRINCIPLE.....	29
ГЕРАСИМОВ А.Н. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КУРСАНТОВ В ВОЕННО-ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ GERASIMOV A.N. PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM MANAGEMENT IMPROVEMENT AT THE MILITARY ENGINEERING EDUCATIONAL INSTITUTION.....	37
ГЛУШКОВ И.Г., ЗАХОЖАЯ Т.М. СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОЙ АТТЕСТАЦИИ КАК ПРОЦЕСС УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ GLUSHKOV I.G., ZAKHOZHAYA T.M. CONTINUING CERTIFICATION SYSTEM AS A PROCESS OF THE STUDENTS' EDUCATIONAL-AND-COGNITIVE ACTIVITY MANAGEMENT.....	47
ГОЛИЦЫН С.И. ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В АСПЕКТЕ ЗАРУБЕЖНОГО И РОССИЙСКОГО ОПЫТА GOLITSYN S.I. ECONOMIC EDUCATION OF A PERSON IN THE ASPECT OF FOREIGN AND RUSSIAN EXPERIENCE.....	59
ДОБРЫНКИНА М.П. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ОПТИМИЗАЦИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ РЕСУРСОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ DOBRYNKINA M.P. FORMATION OF A TEACHER'S READINESS TO THE HEALTH KEEPING RESOURCES OPTIMIZATION IN MODERN EDUCATIONAL PROCESS.....	65
ДУБРОВСКАЯ Е.О. МЕТОДОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КОЛЛЕДЖА В УСЛОВИЯХ РЫНКА DUBROVSKAYA E.O. METHODOLOGY OF THE EFFECTIVE EDUCATIONAL COLLEGE SYSTEM DESIGNING UNDER MARKETING CONDITIONS.....	75
КАЗАЧНИКИНА М.В., СТАРИКОВ Д.А. МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИННОВАЦИОННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ KAZACHNIKHINA M.V., STARIKOV D.A. MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN INNOVATIVE EDUCATIONAL PROCESS: PSYCHOLOGICAL ASPECT.....	88
ЛЕГЕНЧУК Д.В. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ LEGENCHUK D.V. CONTINUITY OF THE SECONDARY AND HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION CONTENTS.....	95
ЛИТВИНОВА Т.Н., СОЛОВЬЕВА М.В., ЮДИНА Т.Г. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ В СИСТЕМЕ "ШКОЛА-ВУЗ" LITVINOVA T.N., SOLOVYOVA M.V., YUDINA T.G. METHODOLOGICAL BASES OF THE FUTURE DOCTORS' CHEMICAL TRAINING IN "A SCHOOL-MEDICAL HIGHER SCHOOL" SYSTEM.....	105

МУХАРКИНА С.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА MUKHARKINA S.A. THEORETICAL BASES OF A STUDENT'S INTERCULTURAL COMMUNICATIVE PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPING AT A TECHNICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	118
НЕКРАСОВ С.И. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОСВОЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА КАК УСЛОВИЕ ПОЛУЧЕНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО РЕЗУЛЬТАТА NEKRASOV S.I. DIFFERENTIATED MASTERING OF THE EDUCATIONAL STANDARD AS A CONDITION OF HIGH QUALITY RESULT GETTING.....	127
НИКИТИНА Е.Ю., ЗАЛЯЛЕТДИНОВА И.М. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ NIKITINA E.YU., ZALYALETDINOVA I.M. THEORETICAL ASPECTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION STUDENTS' LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT PROBLEM.....	135
ПОМЫКАЛОВА Т.Е. ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЕДИНИЦ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРИЗНАКА) POMUKALOVA T.E. PHRASEOLOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN'S LINGUISTIC CULTURE (ON THE BASIS OF THE PHRASEOLOGICAL SIGN UNITS).....	142
РЕМИЗОВА Е.С. СОДЕРЖАНИЕ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА ПО ИСТОРИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА REMIZOVA E.S. CONTENTS AND METHODOLOGY OF THE ELECTIVE COURSES ORGANIZATION ON FUNDAMENTAL PHYSICAL EXPERIMENT HISTORY.....	149
САВЧЕНКОВ А.В. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕГУЛЯТИВ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ SAVCHENKOV A.V. METHODOLOGICAL REGULATES OF DEVELOPING EMOTIONAL STABILITY OF A FUTURE TEACHER.....	159
СИБИРЕВ В.В., МИТИН С.Н. ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТОКОВ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ИННОВАЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ SIBIRYOV V.V., MITIN S.N. DYNAMICS OF THE INFORMATION FLOWS DEVELOPMENT WHILE INTRODUCING INNOVATIONS AT A GENERAL EDUCATION INSTITUTION.....	167
СИМБИРСКИХ Е.С. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА: СТРУКТУРА, СОДЕРЖАНИЕ SIMBIRSKIKH E.S. PROFESSIONAL COMPETENCE OF AN AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX EXPERT: STRUCTURE AND CONTENTS.....	177
ТИХОНОВА А.Л. ВОЗМОЖНОСТИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ОБЩЕНАУЧНОГО УРОВНЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА TIKHONOVA A.L. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL POTENTIALS OF GENERAL SCIENTIFIC APPROACHES TO THE DIGITAL RESOURCES INSTRUCTIONAL DESIGN FOR LANGUAGE TEACHING OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS-TO-BE.....	184
ЦЕПЛЯЕВА Т.Н. ВОСПИТАНИЕ АРТИСТИЗМА УЧАЩИХСЯ ШКОЛ ИСКУССТВ НА УРОКАХ КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА TSEPLYAEVA T.N. ART SCHOOLCHILDREN'S ARTISTRY UPBRINGING DURING CLASSICAL DANCE LESSONS.....	197
ШКИТИНА Н.С. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭМПАТИЯ КАК БАЗОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМПАТИЙНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ЭМПАТИЙНО-ПАРТИЦИПАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ SHKITINA N.S. PEDAGOGICAL EMPATHY AS THE EMPATHETIC COMPONENT'S BASIC CHARACTERISTIC OF A FUTURE TEACHER'S EMPATHETIC-AND-PARTICIPATIVE TRAINING.....	203
ШУМИЛОВА Е.А. ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ SHUMILOVA E.A. LAWS AND PRINCIPLES OF THE FUTURE PROFESSIONAL TRAINING TEACHERS' SOCIAL-AND-COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMING.....	212

ФИЛОЛОГИЯ

ВАККУ Г.В. ЧУВАШСКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ЖУРНАЛИСТИКА: ПУТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И ВЗАИМОВЛИЯНИЯ VAKKU G.V. THE CHUVASH LITERATURE AND JOURNALISM: INTERACTION AND INTERFERENCE WAYS.....	220
ДАНЬКОВА Т.Н. РАЗВИТИЕ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В НОВЕЙШИЙ ПЕРИОД ИСТОРИИ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕРМИНОЛОГИИ СФЕРЫ РАСТЕНИЕВОДСТВА) DANKOVA T.N. AGRICULTURAL TERMINOLOGY DEVELOPMENT WITHIN THE RECENT HISTORY OF THE RUSSIAN LANGUAGE (BASED ON THE TERMINOLOGICAL MATERIALS OF THE PLANT-RAISING SPHERE).....	233
ЗОЛЬНИКОВА Н.Н. ОТГЛАГОЛЬНЫЕ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ ZOLNIKOVA N.N. VERBAL NOUNS IN THE GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES	242
ИСЕНБАЕВА Г.И. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕОРИИ ЛИНГВОКОГНИТИВНОГО ПОНИМАНИЯ ПО ЗАДАЧНОМУ ТИПУ ISENBAEVA G.I. METHODOLOGICAL BASES OF THE LINGUISTIC-AND-COGNITIVE THEORY OF THE PROBLEMATIC TYPE UNDERSTANDING	253
КУДРЕВАТЫХ А.Н. "ЧУВСТВИТЕЛЬНЫЙ И ХОЛОДНЫЙ. ДВА ХАРАКТЕРА": НОВЫЕ ГРАНИ КАРАМЗИНСКОГО ПСИХОЛОГИЗМА KUDREVATYKH A.N. "SENSITIVE AND COLD. TWO CHARACTERS": NEW SIDES OF KARAMZIN'S PSYCHOLOGISM.....	263
ПОРОШИНА А.И. ПРИЕМ СЕМАНТИЧЕСКОЙ АППЛИКАЦИИ: ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ РАЗЛИЧНЫХ ЖАНРОВ: СТИХОТВОРЕНИЕ, ЛИРИЧЕСКИЙ ЦИКЛ, ПОЭМА, ЛИРИЧЕСКАЯ ПОЭМА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ М.ЦВЕТАЕВОЙ) POROSHINA A.I. SEMANTIC APPLICATION TECHNIQUE: THE FUNCTIONING AND PECULIARITIES OF REALIZATION IN POETIC TEXTS OF DIFFERENT STYLES: VERSE, LYRIC CYCLE, POEM, LYRIC POEM (IN TERMS OF TEXTS BY M. TSVETAEVA)	273
ЦЫЦАРКИНА Н.Н. ОБЪЕКТИВАЦИЯ ФРЕЙМА «ПОЛИТИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТ» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКОЙ ПРЕССЫ) TSITSARKINA N.N. REPRESENTATION OF THE FRAME "POLITICAL CONFLICT" IN POLITICAL DISCOURSE OF BRITISH NEWSPAPERS.....	280

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЛАПШИНА Л.М. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ БИОЭЛЕКТРИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МОЗГА (АЛЬФА-РИТМ) ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ ДИАГНОЗ F 70 LAPSHINA L.M. SOME PECULIARITIES OF BRAIN BIOLOGICAL-AND-ELECTRICAL ACTIVITY (A-RHYTHM) OF CHILDREN WITH DIAGNOSIS F 70	290
СЕМЕНЯГА Н.Н. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВЛИЯНИЯ МАНУАЛЬНЫХ ТЕХНИК В ПОВЫШЕНИИ УРОВНЯ ЗДОРОВЬЯ ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА SEMENYAGA N.N. EFFICIENCY OF THE MANUAL METHODS INFLUENCE WHILE MATURE AGE WOMEN'S HEALTH LEVEL INCREASING	297
ШЕВЦОВ А.В., САШЕНКОВ С.Л., БАЙГУЖИН П.А. ЭЛЕКТРОНЕУРОМИОГРАФИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СОСТОЯНИЯ НЕРВНО-МЫШЕЧНОЙ СИСТЕМЫ У КИКБОКСЕРОВ SHEVTSOV A.V., SASHENKOV S.L., BYGUZHIN P.A. ELECTRONEUROMYOGRAPHIC NEUROMUSCULAR SYSTEM DESCRIPTION IN KICKBOXERS	305

УЧРЕДИТЕЛЬ ИЗДАНИЯ:

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № 77-14-171 от 20.12.2002г.

Адрес редакции: Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»,
454080, г. Челябинск, пр. Ленина 69, офис 419

Редакция журнала «Вестник Челябинского государственного педагогического университета»
e-mail: vestnikvak@cspu.ru

Главный редактор: **В.В. Латюшин**, профессор.

Заместители главного редактора: **А.В. Усова**, академик РАО; **В.В. Базелюк**, профессор.

Ответственный редактор: **Е.Ю. Никитина**, профессор.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Аменд А.Ф. - доктор педагогических наук, профессор

Гашева Л.П. – доктор филологических наук, профессор

Долгова В.И. – доктор психологических наук, профессор

Маркова Т.Н. - доктор филологических наук, профессор

Матрос Д.Ш. – доктор педагогических наук, профессор

Никитина Е.Ю. – доктор педагогических наук, профессор

Усова А.В. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор

Шиганова Г.А. - доктор филологических наук, профессор

© Государственное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Челябинский государственный
педагогический университет», 2009.



ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.011
ББК 74.200.508

Аменд Александр Филиппович
доктор педагогических наук,
профессор
г. Челябинск

Саламатов Артем Аркадьевич
кандидат педагогических наук,
доцент
г. Челябинск

Amend Alexandr Filippovich
Doctor of Pedagogics, Professor
Chelyabinsk

Salamatov Artyom Arkadieвич
Candidate of Pedagogics,
Associate Professor
Chelyabinsk

Система непрерывного эколого-экономического образования молодежи **The System of Continuous Ecological-and-Economic Education of the Youth**

В статье рассматривается проблема содержания и организации непрерывного эколого-экономического образования молодежи в современных условиях, а также взаимосвязь всех уровней эколого-экономического образования.

The article is dedicated to the consideration of the contents and the organization of the continuous ecological-and-economic education of the youth in modern conditions as well as to the interrelation of all levels of ecological-and-economic education.

Ключевые слова: эколого-экономическое образование, непрерывное образование.

Key words: ecological-and-economic education, continuous education.

Обеспечение эколого-экономической безопасности как одного из ключевых условий выживания государства предполагает смену существующих приоритетов на эколого-экономические во всех аспектах государственной политики. Это невозможно без утверждения новой мировоззренческой доминанты в обществе, без соответствующего изменения сознания людей, системы ценностей общества в целом, понимания сути эколого-экономических проблем и ответственного участия каждого человека в их решении. Формирование ответственного отношения граждан к окружающей среде связано с ломкой потребительского стереотипа поведения, должно быть системным, и может быть обеспечено по мере повышения эколого-экономической образованности людей всех возрастов, социальных слоев

и профессиональных групп российского общества средствами непрерывного эколого-экономического образования и просвещения.

Сущность эколого-экономического образования заключается в формировании у обучающихся экономически обусловленного нравственного отношения к природе, проявляющегося в осознании ими того, что экономика должна быть экологически безопасной, а экология – экономически целесообразной [7]. Рассмотрим систему эколого-экономического образования, представленную на разных этапах развития личности.

Эколого-экономическое образование в начальной школе. Цель: воспитание основ экологической и экономической культуры детей, понимания ими элементарных взаимосвязей в природе и особенностей взаимодействия человека с ней; выработка первоначальных практических навыков эмоционально-чувственного взаимодействия с природными объектами ближайшего окружения; формирование базовой системы ценностей по отношению к окружающему миру.

В детском саду и начальной школе необходимо ориентировать детей на познание окружающей среды как целостности особого рода. Особое внимание к эколого-экономическому образованию детей дошкольного и младшего школьного возраста обусловлено необходимостью формировать элементарную экологическую и экономическую культуру в наиболее благоприятный период эмоционального взаимодействия ребенка с природой.

Результатом эколого-экономического образования детей, обучающихся в начальной школе, может стать готовность ребенка к правильному взаимодействию с окружающей природой. Эта готовность включает: эмоциональную готовность – восприимчивость к миру природы, эмоционально-положительное отношение к ее объектам; деловую готовность – возможность реализовать свои знания в разнообразных нестандартных учебных и внеучебных ситуациях, зачатки «внутренних» мотивов поведения как предпосылки бескорыстия и эмпатии; интеллектуальную готовность – определенный уровень информированности детей о взаимодействии человека и природы, возрастной уровень эрудиции и познавательных интересов, осознание себя как носителя экологической и экономической культуры.



Таким образом, в детском саду и начальной школе формируется целостная картина мира на основе эмоционально-ценностных отношений. Ввиду того, что в базовых учебных планах общеобразовательной школы не предусмотрены учебные часы для предмета «Ознакомление с окружающим миром» и «Экономика», эколого-экономическое образование можно реализовать в начальной школе либо на основе полипредметной модели с опорным курсом «Природоведение», либо на основе однопредметной модели за счет часов, отводимых на факультативы. При их реализации должны доминировать такие методы и формы образования, как наблюдения, экскурсии, видеофильмы, дидактические игры.

Эколого-экономическое образование в основной общеобразовательной школе. Цель: формирование у подрастающего поколения ответственного отношения к окружающей среде, своему здоровью и здоровью окружающих людей на основе правовых и нравственных норм, принятых в обществе, формирование теоретического экосинергического мышления, понимания учащимися единой картины мира, неразрывности связей человека с природой, привлечение школьников к практической эколого-экономической деятельности.

Если в начальном общем образовании его эколого-экономическая составляющая проявляется как важный дидактический принцип, осознаваемый и принимаемый учителем, то в основной школе сами ученики должны в полной мере осознавать значимость экологизации и экономизации знаний.

По мнению ученых-психологов и педагогов, средний школьный возраст наиболее благоприятен для целенаправленного и последовательного формирования эколого-экономических знаний, умений и навыков, так как в это время определяется направление дальнейшего развития эколого-экономического сознания. Но в то же время у учащихся подросткового возраста постепенно снижается познавательный интерес к окружающей природе, поэтому необходимо использовать новые методы, средства и формы образования, способствующие активизации интереса к эколого-экономическим проблемам современности.

Содержание эколого-экономического образования в основной общеобразовательной школе должно позволить ученику осознанно подготовиться к реа-

лизации многочисленных настоящих и будущих социальных ролей. Профилировать эти роли можно следующим образом: человек в экосистеме; человек в биосфере; человек в семье; человек в коллективе; человек в обществе; человек на пути к устойчивому развитию общества и биосферы.

При таком «ролевом подходе» к реализации эколого-экономического образования эффективность его достигается на путях моделирования реальных жизненных ситуаций. Ориентация же на реальную жизнь во всем многообразии ее проявлений должна быть адекватна комплексу знаний, которые ученик получает в основной школе. Именно поэтому на рассматриваемом уровне общего образования целесообразна полипредметная модель эколого-экономической его составляющей.

Эколого-экономическое образование в средней (полной) общеобразовательной школе. Цель: формирование эколого-экономического сознания школьников на основе знаний о взаимодействии природы, общества и человека; формирование системы интеллектуальных способностей и практических умений по изучению и оценке экологического состояния окружающей среды, ее защите и улучшению; воспитание эколого-экономических ценностных ориентаций личности.

Глубинная экологизация и экономизация общего образования осуществима в старшем звене общеобразовательной школы, где ученики, прошедшие предыдущие этапы эколого-экономического образования в начальной и основной общеобразовательной школе, способны к продуктивному усвоению основ экологизированной экономики. Это усвоение может быть достигнуто через реализацию следующих содержательных линий: история взаимоотношений человека, общества и природы; социоэкосистемы и социальная экология; биосферная роль человека; учение о ноосфере; концепция устойчивого развития; альтернативные пути развития системы «человек – общество – биосфера; малоотходные технологии и замкнутые технологические циклы.

При установлении преемственности между основной и средней школой необходимо учитывать, что в старшем школьном возрасте у учащихся развива-



ется творческое отношение к учебе, усиливается самостоятельность и ответственность, учебная деятельность при этом приобретает элементы исследовательского характера. Данный уровень эколого-экономического образования может быть реализован на основе смешанной его модели, которая предполагает интеграцию основных, специальных и факультативных учебных курсов.

Современные тенденции социально-экономического развития заставляют переосмыслить цели школьного образования, и, соответственно, по-новому сформулировать планируемые результаты образования, в том числе, в рамках одного из направлений модернизации – профилизации старшей ступени общеобразовательной школы. Возникает острая необходимость подготовки старших школьников к эффективному участию в новых экономических отношениях, формирования цивилизованного делового человека, для которого характерно разумное хозяйствование, ответственное отношение к природе и ее ресурсам. Сейчас переход к профильной школе в принципе не может быть всецело ориентирован на прошлый опыт. Определить сегодня направления профильных классов, а также содержание элективных курсов для различных профилей – значит учитывать социально-экономическое развитие страны на 10-20 лет вперед. В мире, где изменчивость стала чертой не только научно-технического прогресса, но и образа жизни масс, общеобразовательная школа, а особенно ее подсистема – профильная школа, – обязана передавать новым поколениям не только ранее накопленные знания, но и своевременно готовить их к решению проблем, с которыми личность и общество прежде еще никогда не сталкивались. Представим базисный учебный план эколого-экономического профиля, который в полной мере позволяет реализовать принцип интеграции естественнонаучной и гуманитарной образовательных парадигм в средней школе [7].

Предпрофильная эколого-экономическая подготовка и эколого-экономическое образование в классах других профилей могут обеспечиваться реализацией элективных курсов и межпредметных экологических и экономических связей. Элективными курсами, поддерживающими изучение основных профильных предметов на заданном профильным стандартом уровне, могут быть реко-

мендованы следующие: «Человек в эпоху эколого-экономических проблем», «Экология и охрана природы», «Экологические основы природопользования», «Экономическая культура – школьнику» и др.

Т а б л и ц а

Базисный учебный план «Эколого-экономический профиль»

Учебные предметы	Число недельных учебных часов за два года обучения
I. Базовые общеобразовательные предметы	
Русский язык	2
Литература	6
Математика	8
Иностранный язык	6
История	4
Обществоведение	2
Физика	4
Физическая культура	6
Информатика и ИКТ	2
II. Профильные общеобразовательные предметы	
Экология	4
Экономика	4
Химия	6
Биология	4
География	4
III. Элективные курсы	
Курсы, предлагаемые школой, учебные практики, проекты, исследовательская деятельность	10
IV. Региональный компонент	
По усмотрению региона	4

Основным является элективный курс «Человек в эпоху эколого-экономических проблем», так как он разработан нами целенаправленно как средство интеграции экологического и экономического образования в средней школе, осуществляемого в общеобразовательных курсах «Экология», «Экономика», «Химия», «Биология», «География» и направлен на формирование эколого-экономических ценностных ориентаций личности.

Эколого-экономическое образование в начальной и средней профессиональной школе. Цель: формирование профессионализма, обеспечивающего рациональное и экологически безопасное природопользование в соответствии с предметом его труда; обучение экологически грамотным решениям при управлении производством и организации деятельности трудового коллектива.



К сожалению, в настоящее время недостаточно разработано теоретико-методическое обеспечение эколого-экономического образования в начальных и средних специальных учебных заведениях, поэтому задачи, поставленные в Национальной стратегии экологического образования в Российской Федерации, с течением времени не потеряли своей актуальности, а лишь в претерпели некоторые изменения в связи с направленностью эколого-экономического образования.

В качестве первоочередных мероприятий предлагается:

- создать на базе научно-методических центров сеть постоянно действующих семинаров по проблемам эколого-экономического образования для повышения квалификации и переподготовки преподавателей УНПО и СПО;
- создать систему банков данных по эколого-экономическому мониторингу местности расположения учебных заведений;
- ввести общие экологические и экономические предметы (охрану окружающей среды и рациональное природопользование и др.) в учебные планы УНПО и СПО;
- ввести специализированные эколого-экономические предметы и специальные курсы (эколого-экономического моделирования, мониторинга окружающей среды, экологического менеджмента и др.);
- ввести в учебный процесс специальные общеобразовательные курсы («Биосфера и человек», «Здоровье и окружающая среда» и т.п.).

Особое внимание, на наш взгляд, следует уделить технологиям и средствам получения, накопления, передачи, анализа (обработки) и использования информации, т.е. информатизации НПО и СПО. Необходимо более интенсивно развивать сферу новых информационных технологий, которые станут платформой для реализации идеи опережающего образования.

Эколого-экономическое образование в высшей школе. Цель: подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих высоким интеллектуальным и культурным уровнем, имеющих глубокие научные знания об основах устойчивого развития, а также о правах и обязанностях граждан в отношении окружающей природной среды, умеющих оценить степень антропогенного

воздействия на природу и здоровье людей, а также способных осуществлять профессиональную деятельность в рамках эколого-экономического равновесия.

Изучение мирового и отечественного опыта показывает, что можно выделить несколько взаимосвязанных направлений эколого-экономического образования студентов вузов.

Первое направление связано с тем, что практически каждая дисциплина, изучаемая в высшей школе, дает возможность для изучения взаимодействия человека, общества и природы, поэтому можно включить эколого-экономические вопросы в содержание традиционных учебных дисциплин. Органичное включение эколого-экономической проблематики способно повысить интерес к изучению предмета, поскольку связывает учебный материал со злободневными вопросами современности. Задача преподавателя заключается в том, чтобы умело акцентировать внимание студентов на данном вопросе.

Эколого-экономический образовательный процесс в вузе предполагает разнообразную деятельность по формированию комплексных экологических, экономических и интегративных эколого-экономических знаний и умений, эколого-экономических ценностных ориентаций личности, что предусматривает:

- разработку регионального компонента профессиональной подготовки специалистов в области экологизированной экономики;
- открытие новых специальностей в соответствии с потребностями общества и государства;
- укрепление материальной базы для учебной и научно-исследовательской деятельности в области эколого-экономического образования;
- качественное учебно-методическое обеспечение эколого-экономического образовательного процесса;
- достижение современного высокопрофессионального уровня эколого-экономического образования.

Экологизация и экономизация учебных дисциплин и спецкурсы эколого-экономического содержания относятся к формальному эколого-экономическому образованию, которое осуществляется в рамках дисциплин, входящих в



расписание учебных занятий вузов. В рамках неформального эколого-экономического образования в первую очередь следует упомянуть о научно-исследовательской работе студентов. Эколого-экономические исследования не должны являться прерогативой естественнонаучных факультетов, так как исторические, социологические, юридические, политологические аспекты экологии, экономики и эколого-экономического образования также представляют большой интерес для исследователя.

Инновационную деятельность по эколого-экономическому образованию мы связываем с необходимостью формирования и реализации новых обучающих программ, опирающихся на достижения информационных технологий, интерактивных методик групповой и самостоятельной учебной работы.

В деятельности вузов по эколого-экономическому образованию можно выделить несколько приоритетных направлений применения новых информационных технологий:

- как средство повышения производительности труда в управлении (аттестация педагогических работников, составление расписания, тарификация, база данных обучающихся и др.);
- как средство эколого-экономического воспитания (диагностика развития личности обучающихся (формирование эколого-экономических ценностных ориентаций), развивающие игры, портфолио студента и др.);
- как средство поддержки профессионального эколого-экономического образования (электронные учебники и пособия, лабораторные практикумы, тренажеры, демонстрационные материалы, контролирующие программы и др.);
- как средство развития творческой активности личности и теоретического стиля мыслительной деятельности (издательская деятельность, работа в телекоммуникационных сетях и др.);
- как средство контроля (контроль качества процесса эколого-экономического образования).

Так, например, при помощи информационно-коммуникационных технологий могут искусственно создаваться условия, позволяющие смоделировать виртуальную среду обучения. В этой искусственно созданной среде показывается, напри-

мер, взаимосвязь экологии и экономики при анализе себестоимости продукции. Экологи и экономисты с разных позиций рассматривают это понятие. Это важно показать учащимся, так как в условиях глобализации данный вопрос является одним из определяющих при производстве конкурентоспособной продукции на мировом рынке. Работая на таком виртуальном производстве, учащимися достигается понимание о целесообразности экологизированной экономики.

Особо стоит остановиться на использовании глобальной сети Интернет. Применение Интернета не самоцель, а эффективное средство современного образования. При этом его значительные информационные ресурсы могут широко использоваться для решения познавательных задач и даже значительно изменить саму образовательную модель. Простое накопление знаний не имеет большого значения, а вот освоение способов образовательной деятельности (в том числе коллективных) в условиях доступности любых информационных ресурсов – наиболее приоритетное направление. Но, к сожалению, эффективных методик преподавания учебных курсов эколого-экономического содержания на основе применения телекоммуникационных сетей создано очень мало. В связи с этим Интернет-образование нуждается в специальной педагогической технологии, основанной на системно-деятельностном подходе к обучению и ценностных ориентирах в воспитании.

Таким образом, современные технические возможности позволяют создавать нужные для обучения мультимедийные комплексы, программы, моделирующие образовательную среду и создающие условия виртуального обучения, что повышает качество эколого-экономического образования, и в конечном итоге, позволяет воплощать на практике идеи устойчивого развития.

Повышение квалификации педагогических кадров в области эколого-экономического образования. В современных условиях заметно выросла роль образовательных учреждений в повышении квалификации педагогов. По сравнению с курсовой переподготовкой на региональном, муниципальном, субмуниципальном уровне повышение квалификации педагогов в образовательном учреждении имеет относительно непрерывный и постоянный характер и позво-



ляет руководителям оказывать конкретную помощь, содействовать профессиональному росту каждого педагога.

В настоящее время, с одной стороны, наблюдается динамичное становление в общественном сознании таких понятий, как планетарное мышление, рынков, социальная и профессиональная успешность, индивидуализация мышления и деятельности, адаптивность поведения и т.п., с другой – в педагогической традиции продолжает оставаться приоритет коллективного над индивидуальным, неприятие идей профессиональной конкуренции, авторитаризм в мышлении. Наблюдается также значительная изоляция педагогической общественности от лучших образцов мирового педагогического опыта. Преодолеть эти объективно существующие противоречия можно только в творческом союзе педагогов-новаторов, педагогов-методистов, ученых, вузовских педагогов.

Сохранение противостояния приведет к дальнейшей диспропорции между школьной практикой и научно-методическим обеспечением модернизации педагогического образования. Назрела необходимость по-новому строить повышение квалификации – содержание, структуру, организационные формы, а также научно-методическую и методическую работу.

Мы полагаем, система непрерывного дополнительного педагогического образования в эколого-экономической области должна состоять из подсистем:

- дополнительного образования (повышение квалификации), которое осуществляется институтами дополнительного образования и повышения квалификации работников образования и его филиалами, высшими и средними профессиональными учебными заведениями;
- научно-методической работы, организуемой непосредственно образовательными учреждениями под руководством кафедр, научных центров, ученых и т.п.;
- методической работы, проводимой образовательными учреждениями;
- самообразования – индивидуального плана развития профессионализма педагога в области эколого-экономического образования.

Эколого-экономическое просвещение населения. Научное сообщество, студенты и школьники могут принимать участие в просветительской работе как

в учебных заведениях (например, во время прохождения студентами педагогической практики), так и среди населения. В этом смысле неопределимую помощь могут оказать и средства массовой информации. Потребуется много времени, пока школьники и студенты, овладев новыми знаниями, дойдут до руководящих постов и станут использовать эти знания в принятии управленческих решений. Поэтому образование вне связи со СМИ не поможет решить задачу быстрой масштабной реструктуризации экономики. С учетом этого ограничительного временного фактора для информирования общественности мы неизбежно должны обратиться к средствам массовой информации.

Кроме этого, СМИ обладают огромными возможностями в области эколого-экономического образования подрастающего поколения и должны способствовать повышению интереса к взаимосвязи экологических и экономических проблем. В этом отношении, на наш взгляд, существует вариант, не требующий огромных финансовых затрат, связанных с созданием новых передач. Так, например, в некоторых уже существующих передачах к обсуждению эколого-экономических вопросов наряду со взрослыми могут привлекаться учащиеся старших классов и студенты. Это позволит наглядно продемонстрировать подрастающему поколению связь образованности, менталитета граждан и эколого-экономического состояния как страны в целом, так и регионов.

Заручиться общественной поддержкой при проведении в экономике преобразований такого масштаба нелегко, поскольку это подразумевает вызов «большому бизнесу», имеющему свои экономические интересы, подчас идущие вразрез с концепцией устойчивого развития. Устойчивая экономика не может возникнуть стихийно, а лишь в результате скоординированных и продуманных действий информированного населения, и в этом отношении ничто не сможет заменить инициативы политических лидеров в построении экологически устойчивой экономики. Властные структуры всех уровней должны сами пропагандировать знания об экологизированной экономике среди своих граждан и осуществлять экологически устойчивую политику, необходимую для ее построения.



В заключение подчеркнем, что наряду с нарастанием темпов научно-технического прогресса приходит время все более жестких ресурсных, экологических и демографических ограничений. Но чем более жесткие требования будет выдвигать перед человечеством природа, тем большее значение будут приобретать человеческие качества. В этом смысле можно сказать, что, в отличие от XX века, который принято было называть веком научно-технического прогресса, XXI век призван стать веком образования, так как только образование обеспечивает становление человека не только как биологического, но и социального существа, как ответственной личности, носителя культуры и представителя конкретной профессии.

Библиографический список

1. Аменд, А.Ф. Непрерывное эколого-экономическое образование учащихся общеобразовательных школ / А.Ф. Аменд, А.А. Саламатов // Образование и наука: Изв. УрО РАО. – 2003. – № 3 (21). – С. 86-96.
2. Зборовский, Г.Е. Инновации в профессиональном образовании: проблемы исследования / Г.Е. Зборовский, Г.М. Романцев // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 18-28.
3. Концепция профильного обучения в учреждениях общего среднего образования // Директор shk. – 2002. – № 4. – С. 97-114.
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Директор shk. – 2001. – № 1. – С. 98-105.
5. Национальная стратегия экологического образования в Российской Федерации // Прил. к журн. «Вестн. экол. образования в России». – 2000. – № 1 (15). – 20 с.
6. Никандров, Н.Д. Образование на рубеже тысячелетий: вечное и преходящее / Н.Д. Никандров // Нар. образование. – 2001. – № 2. – С. 178-182.
7. Саламатов, А.А. Интеграция экологического и экономического образования в средней школе: моногр. / А.А. Саламатов. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – 302 с.

Bibliography

1. Amend, A.F. Continuous Ecological-and-Economic Education in Comprehensive Schools / A.F. Amend, A.A. Salamatov // Education and Science. – 2003. – № 3 (21). – P. 86-96.
2. Concept of Russian Education Modernization up to 2010 // School Headmaster. – 2002. – № 1. P. 97-126.
3. National Doctrine of education in the Russian Federation // School Headmaster. – 2001. – № 1. – P. 98-105.
4. National Strategy of Ecological Education in the Russian Federation // Education in Russia. – 2000. – № 1 (15). – 20 p.
5. Nikandrov, N.D. Education on a Millennium Boundary / N.D. Nikandrov // Public Education. – 2001. – № 2. – P. 178-182.
6. Salamatov, A.A. Integration of Ecological and Economic Education at a High School / A.A. Salamatov. – Chelyabinsk, 2007. – 302 p.
7. Zborovski, G.E. Innovations in Professional Education: Problems of Research / G.E. Zborovski, G.M. Romantsev // Education and Science. – 2000. № 3 (5). – P. 18-28.

Анянова Ирина Викторовна
аспирант
г. Екатеринбург
Anyanova Irina Victorovna
Post-graduate
Ekaterinburg

**Теоретические основы формирования содержания понятия
«корпоративное образование» в школе
Theoretical Bases of the «Corporate Education»
Contents Developing at School**

В статье уточняются понятия «корпоративное образование» и «корпоративное обучение» на современном этапе развития общего образования. Рассматриваются основные принципы корпоративного образования в школе. Также в статье автором сделана попытка прогнозирования перспектив развития лицея в условиях корпоративного образования.

The terms of «corporate education» and «corporate training» are specified in the article at the present stage of general education development. The main principles of corporate training at school are examined as well. The author has made an attempt to foresee the prospects of lyceum development in conditions of corporate education.

Ключевые слова: корпоративное образование, корпоративное обучение, корпоративный университет, корпорация, лицей.

Key words: corporate education, corporate training, corporate university, corporation, lyceum.

Образование в XXI веке становится основной устойчивого развития общества, напрямую определяет качество жизни и прогресс во всех сферах жизнедеятельности человека. Однако само оно представляет собой противоречивый сплав весьма многообразных тенденций, накопившихся в процессе его функционирования и развития в различных исторических условиях.

В Законе Российской Федерации «Об образовании» под образованием понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государственных уровней (стандартов).

В Толковом словаре русского языка «образование» трактуется как: 1) обучение, просвещение как процесс; 2) совокупность знаний как определенный результат. Процессуальную и результативную сторону, выделяемые при рассмотрении смыслового пласта, необходимо всегда иметь в виду, так как они дают



две принципиально различные – динамическую и статическую – базовые модели понимания понятия «образование».

В основе педагогической философии «великой дидактики» Яна Амоса Коменского лежит идея созидания из ребенка человека – «чтобы человек стал человеком, он должен получить образование». Поэтому образование человека должно идти на естественном фоне свободы развития его возрастных интересов, природной любознательности, инициативности и нести в себе радость от открытий себя, природы и мира. Этих же взглядов в трактовке образования придерживались многие ученые на протяжении столетий.

Анализ литературы по проблеме образования позволяет найти множество теорий и методологий, начиная от Платона, который в своем диалоге «Государство» отождествил проблему образования личности с проблемой культуры и на этой основе вывел единство педагогики, этики, политики; а так же внутреннее единство индивида и общества.

Немецкая классическая философия несущей конструкцией образования считает процесс становления «человеческого в человеке». Г. Гадамер отмечает, что образование – «это возрастание к гуманности», складывание человеческого образа, его отпечаток и образец [1]. Образование есть постоянный процесс становления образа и одновременно некий результат.

Что же касается авторов различных исследований, то в содержание этого понятия вкладываются разные смыслы применительно к контексту рассматриваемых проблем.

Так, Ю.Г. Фокиным образование рассматривается как система обучения, социализации и развития, направленная на усвоение индивидом объективного опыта человечества, необходимого для успешного осуществления им деятельности в избранной сфере общественной практики и признаваемая обществом в качестве определенного уровня развития индивида.

В классической дидактике категория образования имеет ряд аспектов: образование как ценность, как система, как процесс, образование как результат (Д.В. Чернилевский).

Ю.И. Турчанинова рассматривает это понятие как достояние личности и процесс обретения личностью своего достояния; систему образования как социальный институт, существующий для того, чтобы помогать всем гражданам обрести такое достояние. Довольно широко трактует это понятие М.М. Поташник в работе «Управление качеством образования». В зависимости от контекста это деятельность, предполагающая взаимодействие педагогов и тех, кто получает образование; процесс; результат образовательного процесса.

Проведя этимолого-смысловой анализ, А.И. Прохоров и В.А. Рузин, пришли к выводу, что слово «образование» соотносится со словом-базой «образ», указывая на процесс образования, то есть создания образа. Поэтому суть понятия образования в наиболее глубоком смысле этого слова – это становление определенного образа, иными словами, определенной образно-модельной системы.

Подтверждение такому пониманию можно найти в работах М. Хайдеггера, где «образования» отождествляется с формированием образа и введением в определенный образ [5].

Анализ концептуальных и нормативных документов в сфере образования позволяет определить смысловые ориентиры образования на современном этапе.

В Концепции ФГОС общего образования образование представлено как важнейшая социальная деятельность общества, которая оказывает воздействие на формирование будущих поколений ее граждан [2].

В региональном компоненте дошкольного, начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования Свердловской области образование рассматривается как единство обучения и воспитания, позволяющее обеспечить целостное соединение знаний, ценностных ориентаций и развитие практических навыков в повседневной деятельности учащихся соответствии с требованиями современного общества.

В проекте Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников отмечается, что система образования в прямом смысле слова обра-



зует личность, формирует сам образ жизни народа, передает новым поколениям ценности нации [3].

Итак, образование – это создание образности; формирование в человеке образных систем окружающей его действительности, проекций реальности, призванных помочь человеку ориентироваться в изменчивой окружающей среде.

Безусловно, процесс образования не может существовать изолированно и независимо от воспитания и обучения, представляя собой механизм их внешней организации, обуславливающий целенаправленность их на решение актуальных вопросов общества. Исходным моментом в характеристике содержания понятия «образование» Б.П. Есипов, В.И. Загвязинский, В.С. Ильин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов и ряд других ученых считают такой важнейший функциональный элемент, как обучение. Такой подход достаточно обоснован, уже по своему определению «обучение» рассматривается как процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков, способов познавательной деятельности.

В этой связи об обучении С.Л. Рубинштейн в своих работах отмечает, что процесс обучения – единый процесс, включающий учителя и ученика, объединенных определенными взаимоотношениями. При этом, как отмечает Э. Торндайк, задача учителя не только сообщать знания, но и управлять процессом их усвоения, воспитывать и способствовать развитию обучаемого, формировать у него необходимые личностные качества.

Большое внимание исследованию проблем обучения уделено психологической наукой, так ученые-психологи Л.Б. Ительсон и К.К. Платонов рассматривают обучение как процесс стимуляции и управления внешней и внутренней активностью учащихся, в результате которого у них формируются определенные знания, умения, навыки.

В своих работах Н.А. Костицын отмечает, что под обучением понимается активный целенаправленный процесс передачи обучающемуся социокультурного опыта предыдущих поколений (знаний, норм, обобщенных способов действий и т.д.) и организация освоения этого опыта, а также возможности и готовности применить этот опыт в различных ситуациях. С педагогической точки

зрения, здесь необходимо подчеркнуть активную роль учащихся в процессе обучения: «нельзя научить – можно научиться». Для нас это положение особенно важно, так как указывает на социальную функцию обучения по передаче и усвоению накопленного опыта, по превращению общественного опыта в достояние индивидуума.

Таким образом, обучение – это специально организованная деятельность с целью ускорения индивидуального психического развития и овладения познавательными закономерностями окружающей действительности.

Вторым важнейшим элементом содержания понятия «образование» является воспитание.

Современные концепции воспитания представлены в работах Д.М. Зембицкого, В.М. Коротова, Е.В. Квятковского, Б.М. Неменского, И.М. Таланчука, Т.И. Тубельского и других авторов. Они рассматривают воспитание в широком контексте. В поле их внимания – приобщение личности к национальной культуре, социальная защита различных групп населения, развитие воспитательных систем, создание воспитательной среды и пр.

Воспитание как необходимое условие социализации личности и как важнейшая функция общества рассматривается Б.П. Битинас, В.Г. Бочаровой. Исследователями Е.В. Бондаревской и Н.Б.Крыловой образование и воспитание рассматриваются в контексте культуры, гуманизации, гуманитаризации образования; создания культурной среды для развития личности.

Особо следует отметить новые направления, появившиеся в концепциях воспитания, например – воспитание практической личности, способной решать реальные жизненные проблемы (Е.В. Бондаревская); воспитание духовно-нравственной личности. В проекте «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников» говорится о том, что воспитание должно быть нацелено на воспитание свободной, творческой, инициативной, ответственной и саморазвивающейся личности. Современный гуманистический идеал актуализирует такие качества личности, как патриотизм, гражданственность, служение Отечеству, лояльность государству, уважение к своей истории, культуре и традициям народа [3].



Рассматривая современные точки зрения на проблему воспитания, можно сказать, что функциональная сущность воспитания состоит в обеспечении усвоения определенного опыта, позволяющего на основе личностного развития и саморазвития включаться в те или иные формы жизнедеятельности общества, поддерживая его традиции и принимая его нормы.

Проблема образования многоаспектна, существуют различные теории и направления, пытающиеся ответить на вопрос, каким образом и при каких условиях образование способно помочь человеку адаптироваться в окружающем мире.

Для дальнейшего исследования нам необходимо рассмотреть сущность и содержание понятий «общее образование» и «непрерывное образование». Анализ данного вопроса в своих работах проводили отечественные ученые: А.А. Вербицкий, А.П. Владиславлев, Ю.В. Громыко, М.В. Кларин, Ю.Я. Клехо, Ю.А. Кустов, Я.К. Хайдаров и др. Исследователями сформулированы основные признаки непрерывного образования, среди которых: «охват» образованием всей жизни человека, наличие альтернативных структур и источников получения образования, акцент на самоуправление, самообразование, самооценку, гибкость и разнообразие содержания, средств и методов, форм обучения.

В настоящее время в образовании утверждается концепция «образования в течение жизни», которая получила официальное признание и стала основой развития и модернизации системы образования, что отражено в ряде документов, таких как Национальная доктрина образования Российской Федерации, правительственная Программа социально-экономического развития Российской Федерации, Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, Федеральная целевая программа развития образования 2006-2010 годы, проект Федеральной целевой программы до 2016 года, проект «Наша новая школа», 2009 год, проект ФГОС (стандарт второго поколения).

В этих концептуальных и нормативных документах идет речь о формировании принципиально новой системы непрерывного образования, предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его

удовлетворения. Причем ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование творческих компетентностей, готовности к переобучению.

Основными этапами развития непрерывного образования определены такие как: анализ позитивного опыта в системе непрерывного образования; институциональная поддержка инициатив по развитию непрерывного образования; поддержка инициатив в системе непрерывного образования; распространение передовых технологий в системе непрерывного образования [4].

Таким образом, исходя из официальных документов и опираясь на исследования ведущих ученых-педагогов, непрерывное образование вслед за Б.С. Гершунским мы понимаем как организационное и содержательное единство, преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординировано решающих задачи воспитания, и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и перспективных общественных потребностей, удовлетворяющих его стремление к самообразованию, всестороннему и гармоничному развитию на протяжении жизни.

В рамках концепции «образование в течение жизни» одним из приоритетов государственного заказа становится конкурентоспособность как фундаментальная общекультурная подготовка, как база профессионального образования, прикладная и практическая ориентация общего образования. Развитие конкурентоспособности – главная цель корпоративного образования. В проекте ФГОС общего образования школа рассматривается не как отдельное изолированное учреждение, а в сложном взаимодействии с такими партнерскими институтами социализации, как семья, СМИ, культура, экономика [2]. Очевидна необходимость кооперации школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования, промышленными предприятиями, так как навыки непрерывного образования, умение выбирать и обновлять профессиональный путь формируются со школьной скамьи.

Школьное образование сегодня представляет собой самый длительный этап формального обучения каждого человека и является одним из решающих



факторов, как индивидуального успеха, так и долгосрочного развития всей страны. Развитие общего образования предусматривает индивидуализацию, ориентацию на практические навыки и фундаментальные умения, расширение сферы дополнительного образования с учетом интересов и потребностей учащихся, совершенствование связей социального партнерства. Необходимость кооперации школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования, промышленными предприятиями очевидна [4].

На практике перестройка деятельности учреждений общего образования, особенно инновационного типа, в соответствии с изменившейся социально-экономической ситуацией и образовательной парадигмой, ориентированной на личность, на развитие компетентности через обновление компетенций на протяжении всей жизни, происходит медленно и не всегда без потерь.

Становится очевидным, что в условиях модернизации инновационным школам необходимо пересмотреть свою позицию и увидеть перспективы дальнейшего развития. Проблема эта многоплановая, подходы к ее решению требуют научного поиска и апробации новых методологических идей, в том числе в сфере корпоративного образования, особенностью которого является интеграция образования, науки и промышленности в целях обеспечения инновационного развития корпорации и экономики региона и страны в целом. Мы рассматриваем корпоративное образование, корпоративное обучение в лицеях и гимназиях как конкурентное преимущество, позволяющее им сохранить не только свою специфичность, но и качественно отличаться от профильных школ старшей ступени.

Мировой и отечественный опыт показывает, что адекватной формой развития партнерских отношений между предприятием, Вузом и школой является корпоративный университет и соответствующая ему корпоративная школа (лицей).

Проведение согласованной промышленной, научно-технической и образовательной политики, развитие партнерских отношений предприятия с образовательными учреждениями актуальное направление в деятельности Корпоративных университетов промышленных предприятий.

Корпоративный университет – особый вид учебного заведения, предназначенный для интенсивной подготовки кадров для работы в той или иной социальной сфере или в конкретной корпорации.

Целью корпоративного университета является формирование у выпускников определенных профессиональных компетенций. Сегодня в России реализуется несколько проектов, ориентированных на вовлечение студентов в реальную практическую деятельность как составную часть образовательного процесса: корпоративный ядерный университет, который поддерживает Минатом России; производственно образовательный консорциум «Пермский корпоративный университет», проект «Большой Евроазиатский корпоративный университет» в Екатеринбурге и ряде других городов. Следует отметить, что все корпоративные университеты имеют свои базовые лицеи.

Опираясь на обобщение опыта развития корпоративных университетов в России, выделим особенности корпоративного образования.

1. Интеграция образования, науки и промышленности в целях обеспечения инновационного развития экономики региона.
2. Сопряжение профессионального и общего образования всех уровней.
3. Осуществление раннего отбора будущих студентов на ступенях предпрофильного и профильного обучения в базовых школах и лицеях. Комплектование кадров из числа студентов корпоративного университета.
4. Создание условий для переподготовки и повышения квалификации кадров ведущих отраслей промышленности и органов государственного управления на основе единых стандартов и единой методологии.
5. Выработка проектов инновационного развития ведущих отраслей промышленности, науки, высшего и среднего специального образования на основе межотраслевого и межведомственного сотрудничества. Методологическое, кадровое, организационно-правовое и информационно-аналитическое обеспечение реализации приоритетных федеральных национальных и региональных проектов.



6. Согласование стратегий развития субъектов, сотрудничающих в рамках корпоративного университета; создание межотраслевых и междисциплинарных коммуникативных площадок и форумов.

7. Организация экспорта образовательных и других технологий, а также импорта лучших зарубежных образцов корпоративного образования в виде проведения зарубежных стажировок студентов, приглашение зарубежных специалистов.

8. Информационно-аналитическое и организационно-правовое обеспечение международной политики корпораций региона и Российской Федерации в сфере интеллектуальной собственности.

9. Основные варианты организационно-правовой формы корпоративного университета: корпоративный университет как ассоциация, корпоративный университет как региональный учебный округ, – корпоративный университет в форме корпорации.

Что касается самого термина «корпоративный лицей», то этимологически он сочетает в себе два определения «корпорация» и «лицей». Синтез их, на наш взгляд, представляет собой инновационную образовательную систему открытого типа, осуществляющую углубленную общеобразовательную и допрофессиональную подготовку учащихся с последующим обучением их в ВУЗе (корпоративном университете) для удовлетворения производственных потребностей в высококвалифицированных кадрах, необходимых для успешного функционирования финансово-промышленных составляющих корпорации заказчика. Такой подход позволяет рассматривать городской корпоративный лицей, как фундамент, основание в системе корпоративного образования – новой, зарождающейся в России, образовательной корпоративной среды, как системы непрерывного фирменного профессионального образования.

Понятия «корпоративное образование», «корпоративное обучение» только входят в отечественную педагогику, это и есть одна из причин его недостаточной проработанности. Под корпоративным образованием в школе мы понимаем совместный, целенаправленный процесс формирования личности выпускника,

способной к будущей успешной профессиональной деятельности в данной корпоративной среде. Важно отметить, что осуществление корпоративного образования обеспечивается консолидацией соответствующих финансовых, организационных и управленческих ресурсов предприятия, ВУЗа и школы.

Содержание понятия «корпоративное обучение» в системе общего образования понимается как совместный, целенаправленный процесс опережающей допрофессиональной подготовки выпускника – будущему специалисту корпорации. Корпоративное обучение является важнейшим средством профессионального самоопределения и самореализации обучающихся за счет кооперации школы с учреждениями высшего профессионально образования и предприятиями промышленности.

Феномен корпоративного образования и как следствие корпоративного обучения в силу его высокой эффективности нуждается в серьезном изучении и осмыслении. Нам представляется, что в его сущностных характеристиках скрыты немалые резервы и огромный потенциал для повышения качества образования в инновационных школах.

Библиографический список

1. Гадамер, Г. Истина и метод. М.: Наука, 1988. - 76 с.
 2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2009. – 39 с.
 3. Концепция духовно – нравственного воспитания российских школьников (Текст) /<http://mon.gov.ru/pro/fgos/>
 4. «Наша новая школа»: проект. – М.; 2009. – 214с.
 5. Хайдеггер М. Культурология и теория идеологий: Сб. обзоров. - М.: Наука, 1981. 82 с.
- #### Bibliography
1. Gadamer, G. Truth and Method / G. Gadamer. – М.: Science, 1988. - 76 p.
 2. The Concept of Federal State Educational Standards of General Education: Project [Text] / Edited by A.M. Kondakova, A.A. Kuznetsova. – М.: Education, 2009. – 39 p.
 3. The Concept of Spiritual-and-Moral Upbringing of Russian Schoolchildren [Electronic Resource]. – Access Mode: [http:// mon.gov.ru/pro/fgos/](http://mon.gov.ru/pro/fgos/)
 4. Our New School: Project [Text]. - М.; 2009. – 214 p.
 5. Highdegger, M. Cultural Science and Ideologies Theory: Reviews Collection. – М.: Science. 1981. – 82 p.



УДК 38.901
ББК 74.200.55

Бутакова Ольга Алексеевна
кандидат педагогических наук
г. Нижний Новгород
Butakova Olga Alexeevna
Candidate of Pedagogics
Nizhni Novgorod

**Компетентность и здоровьесбережение в образовании:
принцип паритетности**

Competence and Health Keeping in Education: Parity Principle

Проблема соотношения образования и здоровья – одна из актуальных проблем современного образования. Наряду с компетентным подходом к образованию, автор позиционирует паритетный подход к развитию образованности (компетентности) и сбережения здоровья.

The problem of parity of education and health is one of the actual problems in modern education. Along with a competent approach to education, the author positions the parity approach to the development of erudition (competence) and health keeping.

Ключевые слова: образование, здоровье, паритетность.

Key words: education, health, parity.

В последние 25-30 лет нарастают социально зависимые и профессионально обусловленные дефекты здоровья населения (дезадаптивные синдромы, социально-экологическое утомление и переутомление, стрессогенные заболевания). Недостаточное внимание уделяется развитию физической культуры и спорта, образованию в области формирования культуры здоровья и здоровьесбережения. Не вызывает сомнения, что здоровье населения определяет перспективу и будущность развития России. Развитие медицины требует, чтобы здоровье как фундаментальное и сущностное свойство всей живой материи получило наивысший приоритет среди знаний, которые будут определять будущее России, ее цивилизации.

Потребность в разработке новых концептуальных подходов к здоровосозданию и здоровьесбережению в образовательном пространстве вызвана низким уровнем здоровья и его культуры у населения, в том числе у субъектов образовательного пространства (педагогов, обучающихся, сотрудников), сохраняющимся в обществе потребительским отношением к здоровью, отсутствием личной ответственности за его сохранение и укрепление, недостаточными гигие-

ническими навыками. Идея создания массовой национальной системы оздоровления с выходом на индивидуальное самосознание, на образ жизни, на оперативный контроль за резервами здоровья, на формирование экономической ценности здоровья, на систему самооздоровления и эффективного применения здоровьесберегающих технологий находится вне государственной политической доминанты .

Многочисленные физиолого-гигиенические и психо-физиологические исследования убедили педагогов и руководителей системы образования в том, что необходимо принимать специальные меры по сохранению и укреплению здоровья обучающихся. Эти положения вошли в последнее время в важнейшие государственные документы, определяющие стратегию развития образования. В частности, «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» предусматривает создание условий для повышения качества образования и в этих целях, наряду с другими мероприятиями, предполагает проведение оптимизации учебной, психологической и физической нагрузки учащихся и создание в образовательных учреждениях условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся, в том числе за счет:

- а) реальной разгрузки содержания образования;
- б) использования эффективных методов обучения;
- в) повышения удельного веса и качества занятий физической культурой;
- г) организации мониторинга состояния здоровья;
- д) улучшения организации питания обучающихся в образовательных учреждениях;
- е) рационализации досуговой деятельности, каникулярного времени и летнего отдыха.

Образовательное пространство является одной из сред, наиболее активно воздействующих на сознание развивающейся личности. Кроме того, организация учебно-воспитательного процесса отражает существующие в общественной жизни потребности. Так, в настоящее время, помимо общеизвестных обучающей, развивающей и воспитательной целей обучения, стала актуальной цель



сохранения здоровья обучающихся, преподавателей, сотрудников образовательных учреждений всех типов.

Педагогическая здоровьесберегающая и здравосозидающая служба предназначена для обеспечения условий гармонического, прогрессивного психофизического развития обучающихся, сохранения, укрепления и профилактики возможных отклонений их здоровья.

Среди попыток реализовать здравосозидающий и здоровьесберегающий подход появляются системные исследования по созданию в образовательных учреждениях специальной службы здоровья, по введению курса здоровьесбережения в учебные планы, по формированию саногенного мышления обучающихся, преподавателей как основы здорового образа жизни.

Однако наряду с положительными тенденциями расширения форм и методов здоровьесберегающей деятельности следует отметить:

- незначительный процент образовательных учреждений, ведущих эту работу комплексно и системно;
- недостаточное внимание к тем формам и методам здоровьесберегающей деятельности, которые являются непосредственной функцией образовательного учреждения (обеспечение здоровьесберегающей инфраструктуры учреждения, нормализация и постоянный контроль за организацией учебного процесса, использование адекватных возрасту и возможностям обучающихся, научно обоснованных и апробированных педагогических методик, активация и рациональная организация физкультурно-оздоровительной работы и т.п.;
- не всегда обоснованное и идущее под медицинским контролем использование комплекса физиотерапевтических процедур, использование биологически активных добавок, нетрадиционных методов оздоровления и закаливания, способных при неправильном применении принести значительный вред здоровью обучающихся.

В статье автор предлагает новый подход, связанный с процессом образования: паритетность образования и здоровьесбережения.

Говоря о паритете между названными феноменами, при рассмотрении основных результатов образования целесообразно руководствоваться не только достигнутым обучающимися уровнем образованности (компетентности), но и состоянием их здоровья. Такой подход обусловлен тем, что, помимо развития образованности, порождаются и некоторые своего рода побочные результаты приобретения компетенций. В связи с все возрастающими нагрузками на обучающихся, имеющими место в современном образовании, одним из наиболее серьезных нежелательных эффектов образования становится повышение энергозатратности образовательных процессов.

В связи с этим наблюдается общий рост утомляемости обучающихся в ходе выполнения ими деятельности в рамках освоения компетенций. Постоянно накапливающееся под действием повышенных нагрузок утомление ведет к развитию переутомления обучающихся. На его почве развиваются различные отклонения в состоянии их здоровья, вызванные неблагоприятными факторами образовательного процесса. Другими словами, участие в образовательных процессах при определенных условиях может сопровождаться возникновением угрозы для здоровья. Поэтому состояние здоровья обучающихся имеет смысл рассматривать как один из наиболее серьезных результатов образования [4].

Важнейшим условием приобретения компетенций и успешности в социуме представляется нам также паритетный подход к выбору профессии и индивидуальному физическому, психофизиологическому и духовному здоровью. Речь идет о соответствии уровня здоровья многочисленным требованиям, предъявляемым современным жестким рынком труда к общим и специальным компетенциям.

Основой определения такого соответствия и прогнозирования адаптации человека в образовательном процессе, профессии и социуме является проведение индивидуальной медико-физиологической диагностики и самодиагностики здоровья, условием которой является компетентность в здоровьесбережении и здравосозидании всех участников образования, а также компетентностная профконсультация. Задачей такого комплекса мер является определение



профессиональной идентификации обучающегося как наиболее полного соответствия индивидуальных особенностей его организма требованиям профессии, с одной стороны, и сохранение адаптационных возможностей функциональных систем с низким уровнем резервов здоровья — с другой, с целью преимущественного использования функционально развитых физиологических систем. Профессиональная идентификация обеспечивает успешное овладение профессиональными компетенциями за время обучения, благоприятную адаптацию к условиям труда, хорошее качество труда и профессиональное долголетие без ущерба для здоровья.

В современных условиях неизбежны интенсификация промышленного производства, рост требований к количеству и качеству труда, к уровню компетентности, что, несомненно, вызывает ужесточение требований, предъявляемых в процессе трудовой деятельности к личности и состоянию здоровья работника. Поскольку общеизвестно, что несоответствие индивидуальных особенностей здоровья человека требованиям профессии (профессиональная непригодность) может быть источником самых неблагоприятных последствий как для физического, так и для психического здоровья, профилактическое значение медико-физиологической и экологической профессиональной консультации на современном этапе приобретает особую актуальность.

В связи с тем, что задачей профконсультации является установление оптимального соответствия обучающегося избираемой профессии в плане соответствия как состояния здоровья, так и психофизиологических особенностей, медико-физиолого-экологическая профконсультация имеет два аспекта [1, 2].

Первый аспект — врачебная профконсультация по выбору вектора в овладении общими и специальными ключевыми компетенциями с учетом состояния резервов здоровья.

Второй аспект — сравнительно новый, развивающийся: психофизиологическая и экологическая профконсультация, ставящая цель провести соответствие индивидуально-типологических особенностей человека сфере применения полученных компетенций.

Задачей компетентностной профессиональной идентификации (самоидентификации) является рекомендация для обучающихся с отклонениями в состоянии здоровья такого комплекса профессиональных компетенций и дальнейшей профессиональной деятельности, которые бы не только не оказывали отрицательного воздействия на функциональное состояние организма в целом, но и способствовали бы коррекции имеющихся изменений, имели бы здоровосоздающий эффект. Медико-эколого-физиологическая профессиональная идентификация имеет два основных направления:

- компетентный профессиональный отбор на основании комплексного медико-физиолого-экологического тестирования возможности выполнения конкретной профессиональной деятельности и овладения компетенциями;

- компетентная профессиональная ориентация — рекомендации обучающемуся с учетом его индивидуальных возможностей и резервов здоровья в отношении ряда профессий, которые максимально соответствуют его состоянию здоровья.

Необходимость проведения профессиональной идентификации по психофизиологическим показателям обусловлена тем, что современные профессии во многих случаях предъявляют в процессе труда к организму и личности работника специфические, часто жесткие профессиональные требования, предполагающие развитие у него достаточного, а подчас и очень высокого уровня определенных качеств.

В процессе осуществления психофизиологической диагностики необходимо дать оценку степени развития "профессионально значимых" или "ключевых" психофизиологических функций и качеств, выявить слабые и сильные стороны психофизиологического статуса и в соответствии с этим рекомендовать выбор тех видов деятельности, которые соответствуют этому статусу. Профессионально значимые психофизиологические функции и качества, к которым в процессе работы предъявляются требования различными видами труда, в основном представлены четырьмя комплексами:



- 1) двигательные (моторные): мышечная сила и выносливость, показатели координационных свойств;
- 2) сенсорные (функции анализаторов): зрение, слух, осязание, обоняние, вкус, вестибулярная устойчивость;
- 3) индивидуально-типологические особенности высшей нервной деятельности: возбудимость, сила, подвижность, уравновешенность основных нервных процессов, характер корково-подкорковых взаимоотношений;
- 4) аттенционные и мнемические: свойства внимания и памяти.

Профессиональная пригодность по психофизиологическим показателям, прежде всего, обеспечивает успешное освоение профессиональных компетенций. Однако значение психофизиологического соответствия человека профессии не ограничивается успешностью освоения профессии. Оно, кроме того, обуславливает особенности адаптации организма к комплексу образовательных и профессионально-производственных факторов.

Таким образом, своевременное компетентное осуществление всего комплекса профессиональной консультации является основой сохранения здоровья, возможности наиболее эффективного трудоустройства и морального удовлетворения в дальнейшем при работе по избранной профессии.

При этом социальную ценность представляют как здоровье, так и высокая компетентность. Поэтому, оценивая результаты образовательных процессов, обе эти характеристики следует считать ведущими критериями их качества. Обеспечение качества образовательных процессов требует единства педагогических мер, направленных на сохранение здоровья обучающихся и рост их образованности (компетентности).

Исходя из выдвинутого положения о паритете между компетентностью и здоровьем обучающихся, важно еще раз подчеркнуть, что, в соответствии с потребностями общества, в образовательных процессах следует уделять серьезное внимание обеспечению совместного развития данных параметров. Оценивая результаты образования, необходимо иметь в виду не только достигнутый тем или иным обучающимся уровень компетентности, но и проявляющиеся

тенденции в состоянии его здоровья. Другими словами, в современном образовании здоровье обучающихся в паритете с уровнем компетентности имеет смысл рассматривать как результат реализации образовательных процессов [3].

Здоровьесбережение в образовании и следует понимать как единство психофизиологических, медико-экологических и педагогических условий, обеспечивающих здоровосозидание и качество образованности. Поэтому здоровьесберегающее образование в широком смысле является эссенциальной основой формирования компетентности человека в современном высокотехнологичном, постоянно меняющемся мире.

Библиографический список

1. Бутакова О.А. Инновационные здоровьесберегающие технологии в образовании. – Челябинск: Изд-во Челяб. академии культуры и искусства, 2007. – 113 с.
2. Сериков С.Г. Педагогическое обеспечение здоровьесбережения. - Челябинск: Изд-во АПК и ПРО, 1998. – 187 с.
3. Стригин В.В., Петров А.Ю. Здоровьесбережение в современном образовательном учреждении. – Челябинск: Изд-во Челяб. академии культуры и искусства, 2004. – 171 с.
4. Шедрин А.Г. Онтогенез и теория здоровья. – Новосибирск: Наука, 1989. – 203 с.

Bibliography

1. Butakova, O.A. Innovative Health-Keeping Technologies in Education. - Chelyabinsk: Publishing House of Chel. Acad. of Culture and Art, 2007. - 113 p.
2. Serikov, S.G. Pedagogical Supporting of Health-Keeping. - Chelyabinsk: Publishing House of APK and PRO, 1998. - 187 p.
3. Strigin, V.V., Petrov, A.Yu. Health-Keeping at a Modern Educational Institution. - Chelyabinsk: Publishing House of Chel. Acad. of Culture and Art, 2004. - 171 p.
4. Shchedrin, A.G. Ontogenesis and Health Theory. - Novosibirsk: Science, 1989. - 203 p.



УДК 37.00
ББК 74.20

Герасимов Александр Николаевич

кандидат технических наук,
профессор
г. Рязань

Gerasimov Alexandr Nikolaevich

Candidate of Engineerings,
Professor
Ryazan

**Совершенствование управления системой
профессиональной подготовки курсантов в военно-инженерном вузе
Professional Training System Management Improvement
at the Military Engineering Educational Institution**

В данной работе рассматриваются процессы управления учебной деятельностью, становлением человеческой личности, формированием её военно-профессиональных и военно-педагогических качеств. Предложены модель формирования профессиональной и военно-профессиональной компетентности офицера инженера-автомобилиста, а также целевая модель формирования военно-профессиональной направленности по этапам подготовки.

This article is devoted to the processes of the educational activity management, the formation of a personality, his military-professional and military-pedagogical qualities. The author describes the model of the formation of an officer - automotive engineer's professional and military - professional competence as well as the objective model of the military-professional orientation formation according to the training stages.

Ключевые слова: обучение, управление, военно-профессиональная компетентность, военно-профессиональная направленность, модель

Key words: training, management, military-professional competence, military-professional orientation, model.

В данной работе обучение и воспитание офицерских кадров рассматриваются как процессы управления учебной деятельностью, становлением человеческой личности, формированием её военно-профессиональных и военно-педагогических качеств. При этом общей теорией управления живыми организмами, машинами и обществом является кибернетика [2]. При современном уровне научных знаний трудно представить себе эффективное управление каким-либо процессом без обращения к кибернетике. Более того, использование общей теории управления в традиционно-педагогической сфере оказывается, как и во многих других областях, объективной необходимостью. Это, разумеется, не означает уменьшения роли педагогики и педагогической психологии.

«Управлять – это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а, наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой» [3, 4]. Лишь понимание природы процесса обучения и воспитания её логики, выработанное педагогической психологией, может служить основой приложения к этому процессу общей теории управления.

Опираясь на положения психолого-педагогической теории и кибернетики, представляется возможным существенно изменить функции как самого вуза, так и преподавателя, как центральной фигуры в высшем военном учебном заведении, традиционные информационные функции которого, как источника знания, уступят место функциям управления процессом становления специалиста.

Исследователи подчеркивают [3, 4, 5, 6], что разумное применение общей теории управления (кибернетики) в педагогической сфере может стимулировать развитие психолого-педагогической науки, обогащая ее новыми понятиями и ставя перед ней новые, практически важные задачи. В тоже время применение кибернетики не должно быть механическим, догматичным. Ее использование в педагогической практике окажется плодотворным лишь в том случае, если будет основано на понимании специфики процессов обучения и воспитания.

Обучение, как средство социального наследования, является деятельностью, с помощью которой воспроизводится любая другая деятельность [3, 4, 6]. Обучение в его эмпирическом многообразии определяют в различных обобщающих трудах и пособиях как: двусторонний процесс осуществляемый учителем и учеником; целенаправленную деятельность учителя и ученика; процесс умственных и физических действий; особый вид познавательной деятельности человека. Об обучении говорят как о совокупности последовательных и взаимосвязанных действий учителя и руководимых им учениках, направленных на усвоение последними знаний, умений и навыков. Такое определение в определенном, ограниченном смысле верно, поскольку эти действия реально осуществляются, их можно видеть «своими глазами». Но сущность обучения не лежит на поверхности и непосредственно наблюдать её нельзя. Отправной пункт дви-



жения научной мысли должен располагаться на социальном уровне. Этот уровень – первичный, тот, с которого начинается анализ явлений обучения, социальная природа которых никогда не должна упускаться из виду: «... и при теоретическом методе субъект – общество – должен постоянно витать перед нашим представлением как предпосылка» [2]. Исходя из этого, исходной посылкой для характеристики учебной деятельности в рассматриваемой работе служит положение о том, что она должна задаваться социальной программой, которая вступает в действие, когда возникают соотношения между деятельностью преподавания и учения.

Социальный заказ Вооруженным Силам имеет, как правило, две главные стороны: воспроизводство вооруженной защиты национальной безопасности и органичное функционирование страты военнослужащих в обществе [6, 7].

Основой этих процессов выступает компетентность командно-инженерных кадров в военно-профессиональной и военно-педагогической деятельности в рамках социального заказа. Управление выполнением социального заказа имеет целью стимулировать указанные процессы. Воздействуя на всю совокупность общественных отношений, на все социальные структуры и виды деятельности, управление решает задачу оптимального функционирования и развития социального организма посредством максимизации активности субъекта и объекта управления. В связи с этим составной частью цели управления выступает военно-профессиональная компетентность офицера, формируемая в ходе учебно-воспитательного процесса в период обучения в военном вузе, после окончания которого выпускник получает квалификационную оценку, закрепленную соответствующим статусом [6, 7].

Основными субъектами управления при этом выступают: командный состав как субъект общего управления; профессорско-преподавательский состав как субъект теоретической подготовки; курсанты как субъекты самоуправления.

Изложенные положения общей стратегии военно-профессиональной компетентности офицерских кадров позволяют осуществить на практике модели-

рование технологии организации обучения и воспитания, разработать целевую и входную модели, определить комплекс основополагающих целей этапов и периодов их военно-профессионального становления.

Целевая модель (модель специалиста), является системообразующим фактором поэтапного формирования подготовленности военного инженера-автомобилиста и определяет сущность самой модели. Она должна включать не только требования к специалисту, предъявляемые его рабочим местом и характером решаемых производственных задач, необходимые знания и умения, но и специфические социальные и психологические качества личности офицера, обеспечивающие эффективность её деятельности как в нормальных, так и в экстремальных условиях в заданное время.

Общая целевая модель формирования военно-профессиональной компетентности офицера основывается на установках, представленных на рис. 1.

Формирование военно-профессиональной компетентности имеет целью:

- стать специалистом широкого профиля, предназначенного для самостоятельной инженерной, исследовательской, управленческой и организаторской деятельности в сфере эксплуатации военной автомобильной техники;
- достижение компетентности в исполнении военно-социальных ролей – быть гражданином Отечества, офицером Вооруженных Сил России.

Достижение этих целей возможно на основе достаточности уровня предрасположенности обучаемого контингента к избранному военно-социальному статусу офицера Вооружённых Сил. Для этого стартовой позицией выступает необходимый уровень способностей при условии направленности личности на исполнение военно-профессиональных, военно-педагогических и военно-социальных ролей.

Поддержание направленности на достаточном уровне лежит в сфере от желания до мировоззрения и убеждений и характеризуется активностью и избирательностью отношений личности будущего офицера – инженера-автомобилиста. При этом формируется необходимый и достаточный уровень его подготовленности к исполнению военно-профессиональных, военно-педагогических и военно-



социальных ролей, а также надежность жизнедеятельности как в мирное так и в военное время, в особых и экстремальных условиях.

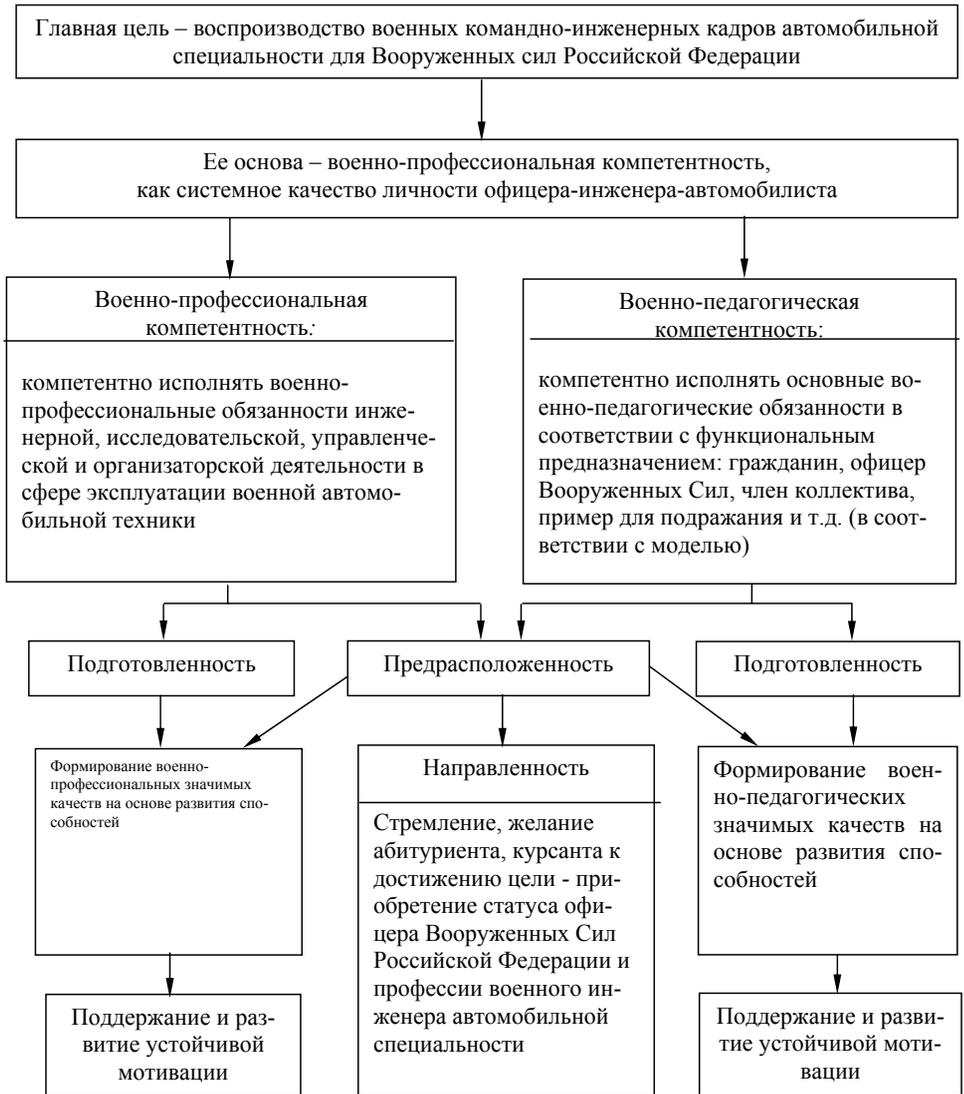


Рис. 1. Сущность модели формирования военно-профессиональной и военно-педагогической компетентности офицера-инженера-автомобилиста

В связи с этим перед субъектами управления основные группы целевых задач сводятся к следующему: поэтапное формирование военно-профессиональных, военно-педагогических и военно-социальных значимых качеств, осуществляемых на основе поддержания и развития полноценной и устойчивой мотивации у будущих офицеров-инженеров автомобильной специализации. Исследования показывают, что ведущие мотивы учения у курсантов всех курсов это военно-профессиональные, научно-познавательные и общественные.

Сила таких мотивов изменяется от курса к курсу. Возрастают, к примеру, военно-профессиональные и общественные, несколько уменьшается роль научно-познавательных мотивов, значительно ослабевают мотивы собственного благополучия, получения личных выгод после окончания вуза [1, 2, 6].

Рассматривая мотивационные факторы в зависимости от уровня общественной активности и успеваемости, установлено, что в группе курсантов с высокой общественной активностью и успеваемостью самыми значимыми являются научно-познавательные мотивы, причем сила их значительно выше, чем у курсантов с низким уровнем активности. Расхождение в оценке этих мотивов становится особенно заметным, когда речь идет о привлекательности самого процесса познания, об отношении к творческому проектированию – к учебному труду.

Целевая модель должна определять стратегию достижения цели военно-профессиональной подготовленности и, прежде всего, решение проблем, связанных с типовыми задачами, которые курсанты должны научиться выполнять, а также методов оценки и контроля требуемого уровня их знаний и умений, компонентов человеческого фактора, являющихся определяющими при формировании компетентности и ее составляющих.

В процессе достижения общей цели обучаемые проходят через три периода (рис. 2): поступление в Военный автомобильный институт; обучение в институте; служба в Вооруженных Силах.

Входная модель имеет целью определение наиболее предрасположенных абитуриентов к осуществлению военно-профессиональной направленности военного инженера автомобильной специализации.



Динамическая модель имеет целью поэтапное формирование в вузе военно-профессиональной и военно-педагогической подготовленности обучаемых на основе сохранения и развития их предрасположенности.

Выходная модель – это модель выпускника института. Модель идеального, наиболее полного соответствия личности выпускника профессии офицера - военного инженера автомобильной службы обновленных Вооруженных Сил России.

На первом периоде подготовки с помощью входной модели решаются задачи оптимизации процесса отбора пригодных абитуриентов для обучения в Военном автомобильном институте, повышения его эффективности и качества. В этот период осуществляется анализ и оценка информации о поступающем контингенте, производится коррекция модели обучения и воспитания курсантов, разрабатываются планы коррекции функционирования органов управления вузов.

На втором периоде (динамическая модель) решаются задачи оптимизации учебно-воспитательного процесса в институте, определяются пути повышения его эффективности и качества. При этом возможно уточнение положений концептуальной модели поэтапного формирования компетентности обучаемых к военно-профессиональной и военно-педагогической деятельности, вырабатываются управленческие решения, осуществляется программирование и планирование их выполнения; проводится диагностирование и контроль исполнения принятых решений.

На третьем периоде (выходная модель) осуществляется решение задачи анализа и оценки обратной информации о реальной военно-профессиональной и военно-педагогической деятельности выпускников института в войсках, самооценка выпускников, анализ служебных отзывов на них из войск. В процессе третьего периода производится моделирование реальной военно-профессиональной и военно-педагогической деятельности выпускников, специалистов автомобильной службы, в войсках; уточняются содержание и критерии военно-профессиональной и военно-педагогической компетентности военного инженера-автомобилиста, формулируются, корректируются основные це-

ли и вырабатываются предложения по совершенствованию учебно-воспитательного процесса в вузе.

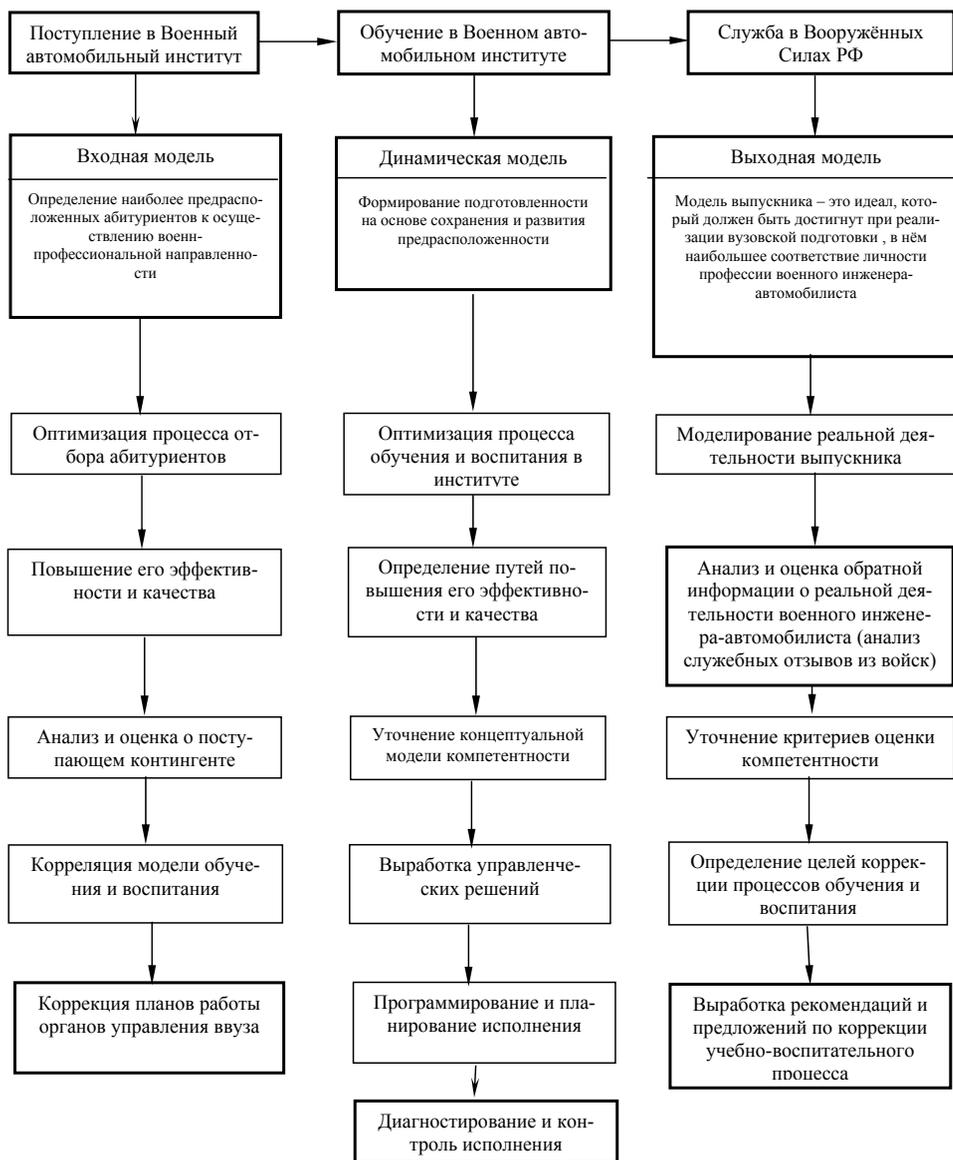


Рис. 2. Целевая модель формирования военно-профессиональной направленности офицера-инженера автомобильной службы



На основе данных, полученных в результате проведенной работы, были выработаны предложения и скорректирована организация учебно-воспитательного процесса в Рязанском военном автомобильном институте. Эффективность выполненных в период с 2002 по 2008 мероприятий, подтверждается служебными отзывами на выпускников из войск. Так, число выпускников училища, оцененных в указанный период на «отлично» увеличилось с 23% до 35%, а количество отрицательных отзывов сократилось с 9% до 4%.

Значимость целевой модели поэтапной подготовки и становления офицерских кадров подтверждается тем, что сама компетентность выпускников института в исполнении своих функциональных обязанностей по предназначению является одной из главных целей и результатом эффективного управления образовательным процессом в военных автомобильных вузах. При этом, основными субъектами управления выступают: командный состав как субъект общего управления; профессорско-преподавательский состав как субъект теоретической подготовки курсантов; курсанты как субъекты самоуправления. Конкретные пути повышения эффективности управления системой подготовки и становления офицерских кадров и практические рекомендации по их реализации целесообразно адресовать субъектам управления военно-учебных заведений автомобильного профиля и вышестоящим субъектам управления.

Библиографический список

1. Вазина К. Я., Петров Ю. Н., Белиловский В. Д. Педагогический менеджмент (концепция, опыт работы) [Текст]: – М.: Педагогика, 1991. – 268 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский, под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1996. – 345 с.
3. Моргунов Г.М. Социосинергетика и образование [Текст] / Г.М.Моргунов. – М.: Изд. МЭИ, 2005. – 152 с.
4. Лозовский В.Н. Фундаментализация высшего технического образования: цели, идеи, практика [Текст] / В.Н. Лозовский, С.В. Лозовский, В.Н. Шушкунов. – СПб.: Лань, 2006. – 126 с.
5. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект [Текст] / Е.И. Огарев. – СПб.: Изд-во РАО ИОВ, 1999. – 283 с.
6. Шеремет Ю.В. Развитие мотивизации военно-профессиональной деятельности курсантов военных вузов [Текст] / Ю.В. Шеремет. - М.: Педагогика, 1998. – 238 с.
7. Характер современных локальных войн и вооруженных конфликтов и их влияние на военное искусство и облик ВС РФ в XXI веке [Текст]: // Материалы воен.-науч. конференции ВС РФ. – М.: ГШ ВС РФ, 1999. – 224 с.

Bibliography

1. Character of Modern Local Wars and Armed Conflicts and Their Influence on Military Art and Shape of the Armed Forces in the Russian Federation in XXI Century [Text] // Materials of Milit.- Scient. Conference of the Armed Forces in the Russian Federation / - M.: GSh. of the Armed Forces of the Russian Federation, 1999. – 224 p.
2. Lozovski, V.N. Higher Technical Education Fundamentation: Purposes, Ideas, Practice [Text] / V.N. Lozovski, S.V. Lozovski, V.E. Shukshunov. – SP.: Lan, 2006. – 128 p.
3. Morgunov, G.M. Sociosynergy and Education [Text] / G.M.Morgunov. – M.: MEI, 2005. – 152 p.
4. Ogarev, E.I. Competence of Education: Social Aspects [Text]/ E.I Ogarev – SP.: RAO IOV, 1999. –283 p.
5. Sheremet, Yu.V. Development of Cadets' Military-Professional Activity Motivation. [Text] / Yu.V. Sheremet. - M: Pedagogika, 1998. – 238 p.
6. Vazina, K. Ya. Pedagogical Management (Conception, Job Experience) [Text] / K. Ya. Vazina, Yu. N.Petrov, V. D.Belilovski. - M.: Pedagogika, 1991. - 268 p.
7. Vygotski, L. S. Pedagogical Psychology [Text] / L. S. Vygotski // Edit. by V.V. Davydov. - M.: Pedagogika, 1996. – 345 p.



УДК 378.147
ББК 74.580.28

Глушков Игорь Геннадьевич
доктор исторических наук,
профессор

Захожая Татьяна Михайловна
кандидат исторических наук,
доцент
г. Сургут

Glushkov Igor Gennad'evich
Doctor of History
Professor

Zakhozhaya Tatyana Mikhailovna
Candidate of History
Associate Professor
Surgut

**Система непрерывной аттестации как процесс управления
учебно-познавательной деятельностью студентов**
**Continuing Certification System as a Process of the Students'
Educational-and-Cognitive Activity Management**

В статье дается характеристика системы непрерывной аттестации с точки зрения управления учебной деятельностью студента. Авторами отмечается, что подобная система отвечает основным принципам контроля: системности, всесторонности и систематичности, надежности и объективности, создает условия для регулярности, планомерности и объективности контроля.

The characteristics of the continuing certification system from the point of view of the students' educational activity management are given in the article. The authors note that the system meets the major principles of control: systematic character, universality, reliability and objectivity, creates conditions for regularity, planned character and objectivity of control.

Ключевые слова: контроль, система непрерывной аттестации, принципы организации контроля, функции контроля, текущий контроль, итоговый контроль, рейтинговая система оценивания.

Key words: control, continuing certification system, principles of control organization, functions of control, current control, final control, rating.

Современное состояние высшего образования определяется документами, связанными с реализацией положений Болонской декларации, одним из основных принципов которой является создание целостной системы обеспечения качества образования. Контроль должен стать основным элементом системы управления качеством, обеспечивая получение информации о степени ее функционирования для выработки стратегии совершенствования образовательного процесса в соответствии с современными требованиями.

При этом следует отметить, что утилитарное понимание контроля как процесса наблюдения за объектами с целью проверки соответствия их определенному состоянию как определяет его С.М. Вишнякова [1] уже не отвечает современным требованиям, предъявляемым к системе управления образовательным процессом. Точно также нельзя согласиться и с определением, данным В.С. Аванесовым, который понимает контроль как получение информации о результатах обучения, сущность которого заключается в проверке знаний учащихся [2]. И современное понимание контроля отдельными исследователями как средства обеспечения обратной связи в процессе обучения студентов, средства выявления уровня результатов обучения, который должен соответствовать стандарту [3], не позволяет использовать его как один из элементов системы менеджмента качества.

Комплексно к определению контроля в учебном процессе подходят С.И. Архангельский, П.И. Пидкасистый и В.А. Сластенин, которые в своих работах в разные годы отмечали, что контроль это не просто констатация фактов об уровне усвоения знаний, и не просто измерение этого уровня, это анализ состояния учебного процесса, его результативности и эффективности и корректировка в случае необходимости [4, 5, 6]. По большому счету, система контроля это комплекс мероприятий, направленных на получение информации о качественном состоянии учебного процесса, ее анализ и принятие управленческих решений для его коррекции, если это необходимо. Таким образом, контроль становится одним из действенных сил процесса управления учебно – познавательной деятельностью студентов на всех ее этапах - постановка цели, организация деятельности, контроль, коррекция и рефлексия.

Опираясь на предложенные определения, необходимо учитывать и современные цели образования, сформулированные в последних нормативных документах: создание условий для развития личности студента. Именно они достаточно четко формулируют требования к организации процесса обучения в вузе – студент должен иметь возможность для собственного развития. Поэтому в последнее время, как отмечает С.Н. Савельева, меняется и подход к контролю.



В его структуру включается понятие самоорганизации студента как субъекта собственного развития. Контроль уже определяется как целенаправленное субъект – субъектное взаимодействие преподавателя и студента, в процессе которого осуществляется как педагогическое руководство, так и самоорганизация учебно – познавательной деятельности и личностное становление качеств деятельности обучающегося [7].

Традиционно контроль характеризуется следующими функциями (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.Н. Ефимов, Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, Н.Ф. Талызина, Г.И. Щукина и др.) - обучающая, воспитательная, диагностическая, развивающая, управляющая, мотивационная. Основными задачами контроля являются выявление результатов учебной деятельности, коррекция процесса обучения и воспитания, развитие навыков самоконтроля и взаимоконтроля, развитие личностных качеств и т.д. Кроме того, уже практически все исследователи соглашались с тем, что контроль выступает как один из основных способов активизации самостоятельной творческой учебной деятельности студентов.

Также при анализе психолого-педагогической литературы можно выделить требования к системе организации контроля (планомерность, обоснованность, регулярность, объективность) и принципы организации контроля - систематичности, всесторонности, надежности, объективности, валидности, системности, разнообразия используемых форм и видов, гласности результатов, дифференцирования, единства требований, действенности.

Анализируя опыт модернизации современного высшего образования в России, приходится констатировать, что в целом система контроля в вузах все еще по многим признакам не опирается на выделенные принципы и требования к его организации. По большому счету контроль носит бессистемный характер, описывается стихийностью, нерациональным использованием методов и форм, отсутствием дидактической направленности, отсутствием объективных измерительных показателей, субъективностью оценки и т.д. [8,9]. Хотя во многих вузах идет методический поиск путей совершенствования контроля и од-

ним из его возможных вариантов может стать система непрерывной аттестации, основанная на безэкзаменационной организации итогового (промежуточного, рубежного) контроля.

При непрерывной аттестации итоговый контроль в виде экзамена или зачета как таковой отсутствует, он является, по сути, распределенным контролем в течение всего семестра (полусеместра).

Основной идеей непрерывной аттестации является то, что она создает условия для планомерного, постоянного и регулярного контроля усвоения содержания дисциплины, позволяет корректировать учебный процесс, предполагает постоянный тренинг студентов, позволяет преподавателю четко определить логику и содержание контроля, его формы, виды, его необходимость и достаточность. Кроме того, эта система создает условия для рационального использования учебного времени и организации самостоятельной работы студента. В конечном итоге студент оказывается в ситуации постоянного обучения, развиваются его личностные качества ответственности, активности, мобильности и т.д. Он учится работать постоянно и самостоятельно.

Система непрерывного контроля – бессессионная - применяется в Сургутском государственном педагогическом университете уже в течение 5 лет (на базе социально – гуманитарного факультета СурГПУ с 2004 – 2005 уч. г, в вузе в целом - с 2005 – 2006 уч. г.).

Она представляет собой совокупность контрольных и организационных мероприятий, направленных на выявление и оценку степени соответствия подготовки студентов требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, представление аналитических и методических материалов по совершенствованию организации процесса обучения и собственно контроля качества обучения студентов. Основными организационными мероприятиями являются текущий, рубежный и итоговый контроль. В настоящее время разрабатывается (на уровне положений и инструкций) требования к организации входного контроля и контроля остаточных знаний.



В университете внедрена рейтинговая накопительная система оценивания. Итоговая отметка по курсу выставляется как сумма баллов в результате их накопления в течение полусеместра или семестра (в ходе текущего и рубежного контроля). Таким образом, сессионные недели как таковые отсутствуют, и обучение проводится в *бессессионном режиме*.

Учебный год состоит из двух учебных семестров (осеннего и весеннего), каждый продолжительностью 21-22 недели (включая теоретическое обучение и практики). Каждый семестр делится на полусеместры (тетраметры) продолжительностью 9-10 недель, из которых 1 неделя в полусеместре является контрольной, в рамках которой происходит выставление аттестации студентов по дисциплинам полусеместра.

Все дисциплины учебного плана подразделены на две категории:

- семестровые дисциплины с объемом аудиторных часов в неделю равным 4 и более;
- полусеместровые дисциплины с объемом аудиторных часов в неделю равным 2 и менее.
- Дисциплины с объемом часов в неделю равным 3 в зависимости от содержания и технологии обучения могут быть отнесены либо к первой, либо ко второй категории дисциплин.

Первая категория дисциплин осваивается студентами в течение всего семестра (2 тетраметра), вторая выставляется в расписание на полусеместр (тетраметр). При изучении дисциплины в течение одного тетраметра содержанием полусеместровой аттестации является итоговый контроль по данной дисциплине, складывающийся из суммы рубежных контролей по модулям (блокам). При изучении курса в течение 2 и более тетраметров результат полусеместровой аттестации является промежуточным и выставляется как сумма текущего или рубежного контроля, проводившегося в данном полусеместре. При модульной технологии обучения, если полусеместровая аттестация не совпадает по срокам с окончанием очередного модуля, то в аттестацию учитываются только результаты полностью освоенного модуля.

Организация обучения по тетраместрам позволяет уменьшить количество одновременно изучаемых дисциплин. Как правило, в тетраместре представлено 6 - 8 дисциплин, включая курсы по выбору. При этом часть из них изучается только в одном тетраместре, часть – в двух (семестровый курс).

Кроме того, подобная организация позволяет широко внедрять модульную технологию обучения по дисциплине и модульную технологию компоновки дисциплин учебного плана.

Общая организация контроля осуществляется как сочетание текущего, рубежного и итогового контроля по дисциплине.

Предметом контроля является уровень усвоения студентом содержания дисциплины, которое может быть усвоено в рамках двух форм – аудиторной работы студента (лекции, семинарские и практические занятия) и самостоятельной работы.

В университете разработаны требования к организации контроля. При определении содержания контроля важным условием является формулирование общей цели изучения курса, выстраивание блочно – модульной его структуры и соответственно выделение частных задач изучения курса. Эти условия определяют разграничение текущего и рубежного контроля.

И если под *текущим контролем* понимается контроль, направленный на определение уровня усвоения содержания при изучении конкретных тем, частей тем, отдельных операций, определяемый *частными учебными целями*, то рубежный контроль - это контроль, направленный на определение уровня усвоения содержания дисциплины по блоку тем (модулям), части курса, соотносимый с *целями изучения курса*.

Таким образом, оценка каждого модуля в рамках дисциплины является рубежным контролем, каждого учебного элемента – текущим контролем, общий рейтинг по дисциплине – итоговым контролем. Итоговый контроль выставляется как результат семестровой работы студента по освоению всего содержания дисциплины.



Сроки сдачи всех видов текущего и рубежного контроля определяются графиком учебного процесса и графиком прохождения дисциплины в рабочей программе.

Контроль осуществляется в индивидуальной и групповой форме, при учете разнообразия видов (контрольные работы, коллоквиумы, учебные конференции, дидактические игры и т.д.).

Одним из главных условий развития современного высшего образования является создание системы самостоятельной работы студента, которая позволяла бы развивать и формировать определенные качества личности студента. В Сургутском государственном педагогическом университете при организации учебного процесса используется следующее соотношение аудиторной и самостоятельной работы студентов - 40 % аудиторной и 60 % самостоятельной работы студентов. Это позволяет увеличивать и разнообразить виды и формы контроля за счет сокращения, как правило, лекционных занятий. Кроме того, возможно использование и специальных индивидуализированных форм контроля, так называемых индивидуальных консультаций со студентами, которые являются одной из форм организации индивидуальной работы преподавателя в виде специально выставленных в расписание учебных занятий, с целью создания условий для индивидуализации обучения.

Следует отметить, что отмена экзаменов не является определяющим признаком непрерывной аттестации. На наш взгляд основным является то, что меняется методология итогового контроля в целом. Действительно, экзамен (зачет) как специально организованное контрольное мероприятие, результат которого и становится оценкой деятельности студента, в данной системе отсутствует. Но итоговый контроль без экзаменов и зачетов не исчезает. Являясь накопительным, он наполняется другим содержанием – преподаватель при непрерывной аттестации оценивает деятельность студента по освоению всего содержания, это результат всей работы студента в течение семестра или полусеместра.

В качестве одного из противоречий данной системы, которое определилось в опыте ее использования в течение нескольких лет в СурГПУ, можно сформу-

лизовать следующим образом: как соотнести содержательную структуру и формальное определение итогового контроля. В нашем представлении итоговый контроль – это количественный показатель, складывающийся из суммы баллов текущего или рубежного контроля. Таким образом, итоговый контроль не наполняется содержательным компонентом, в отличие от текущего и рубежного, которые определяют уровень освоения содержания дисциплины по конкретным темам, блокам тем (модулям), частям курса. Выходом из данной ситуации на наш взгляд является разбиение итогового контроля на две части – 60 % итоговой отметки складывается из суммы рубежного и текущего контроля, 40 % - есть результат итогового тестирования по содержанию дидактических единиц стандарта дисциплины (программы дисциплины).

Подобная система предлагается в рекомендациях министерства образования для вузов, участвующих в эксперименте по внедрению рейтинговой оценки качества обучения. В них в частности рекомендуется распределение норм текущего и рубежного (итогового) контроля в следующей пропорции - как 60 % текущего контроля, 40% - результаты экзамена. Кроме того, отмечается возможность получения семестровой оценки без сдачи экзаменов или зачетов. Но в рекомендациях предлагается ограничить проставление оценки без прохождения промежуточной аттестации баллом не выше «хорошо» и предусмотреть для получения оценки «отлично» обязательное прохождение промежуточной аттестации (Приложение № 2 к приказу Минобразования России от 11. 07. 2002 № 2654).

Таким образом, бессессионное обучение создает условия для разработки эффективной системы контроля, которая характеризуется сочетанием различных видов контроля, регулярностью и периодичностью, организационной определенностью, прозрачностью для студента и администрации.

Именно в этом случае реализуются практически все принципы контроля как системы и требования к его организации.

Прежде всего, следует остановиться на *принципах системности, всесторонности и систематичности*. При непрерывной аттестации происходит не



столько контроль результатов обучения, сколько процесса научения, контроль учебной деятельности студента в целом, что и определяет его системность и всесторонность. Это проявляется в контроле аудиторной и самостоятельной работы студента, в постоянной коррекции учебного процесса в целом на основе анализа полученных результатов и не в конце периода обучения, и даже не в конце изучения модуля, когда изменения уже вряд ли возможны, а постоянно и планомерно. И оценка студента складывается из суммы оценок всех видов его учебной деятельности. Контроль осуществляется непрерывно и в определенной последовательности. Это характеризует его связь с процессом обучения.

Следует отметить, что принцип системности предполагает четкую логику контроля с учетом его цели, содержания, средств, места студента и преподавателя. При непрерывной аттестации определена жесткая заданность требований к текущему и рубежному контролю, разработаны правила составления рабочей программы, произошло структурирование аудиторной и самостоятельной работы студента (40 – 60 %). Деканаты составляют четкое расписания контрольных мероприятий и отслеживают их своевременное проведение. Кроме того, введены контактные часы преподавателей. Эти и другие организационные мероприятия непрерывной аттестации позволяют представить контроль как систему, структурированную по определенным правилам и с учетом требований, закрепленных в нормативных положениях вуза. Это же определяет и систематичность контроля. Контроль осуществляется так часто как определено целями изучения дисциплины (закрепленными в рабочей программе). Хотя количество определяется нормой трудоемкости дисциплины, количеством учебных модулей, которые предполагают обязательный рубежный контроль, и формальным требованием организации учебного процесса – не более 4 контрольных мероприятий в неделю на одну группу по всем дисциплинам.

Принципы надежности и объективности. Надежность и объективность контроля при непрерывной аттестации определяется устойчивостью результатов при разнообразии форм контроля и при большом количестве контрольных мероприятий. Кроме того, в университете разработаны единые требования к

методическому оснащению различных видов контроля – наличие вопросов и заданий, методических рекомендаций по подготовке к контрольным мероприятиям, определены требования к содержанию контроля и т.д., что создает условия для надежности и объективности контроля.

Объективность определяется также и специальными организационными мероприятиями – проведение итогового тестирования по дисциплинам в конце их изучения. Для этого преподавателями создаются банки тестовых заданий для автоматизации контроля, сам же контроль проводится без участия лектора, ведущего данную дисциплину (для организации подобного контроля в университете создан специальный отдел). Это позволяет сформировать внешнюю экспертизу качества обучения. Также проводится контроль остаточных знаний студентов по форме Internet - тестирования.

Принцип валидности достаточно значим, так как он определяет дифференцирующие возможности контроля. При системе непрерывной аттестации происходит увеличение контрольных мероприятий, увеличивается их разнообразие, формулируется большое количество заданий, в том числе и тестового характера. Кроме того, при данной системе создаются условия для четкого выделения содержания контроля вследствие применения блочно - модульной технологии, которая работает только при определенных правилах формирования модулей, что без определения целей невозможно, соответственно четко формулируются цели контроля и материалы его должны соответствовать целям. При этом следует учитывать, что бессессионная система требует логичного разграничения текущего и рубежного контроля, что также создает условия для валидизации контроля.

Принцип действенности при непрерывной аттестации реализуется как основной стимулирующий. Это проявляется, прежде всего, при использовании рейтинговой составляющей системы. Он тесно связан с принципом *гласности результатов*. Постоянное отслеживание собственного места в рейтинге, определение количества заработанных баллов позволяет студенту планировать собственную учебную деятельность. В тоже время преподаватель, реагируя на оп-



ределенный результат, представленный студентом, может корректировать учебный процесс в ту ли иную сторону. Именно это и определяет действенность системы контроля.

Постоянство, регулярность и планомерность контроля, большое количество контрольных мероприятий (по сравнению с традиционной системой) предопределяет реализацию такого принципа системы как принцип *разнообразия используемых форм и видов*. Во многом это способствует развитию студента, так как различные виды контроля (контрольные работы, коллоквиумы, зачеты, игровые технологии и т.д.) при сочетании различных форм (индивидуальной, групповой и т.д.) позволяют полностью использовать потенциал студента, применять новые современные технологии обучения, что соответствует современным целям образования.

Это же разнообразие форм и видов способствует и развитию принципа *дифференцирования*, что является одной из сущностных характеристик контроля, как элемента управления организацией учебного процесса. Контроль должен быть направлен на выявление определенных дифференцирующих признаков для определения эффективности организации процесса обучения.

В тоже время перечисленные признаки системы непрерывной аттестации, такие как выделение текущего, рубежного и итогового контроля, определение целей контроля, его содержания, жесткие требования планирования, методического оснащения контрольных мероприятий позволяют в полной мере реализовать и принцип *единства требований*, что определяется нормативной базой, разработанной в вузе.

Таким образом, при внедрении системы непрерывной аттестации контроль становится регулярным, планомерным, характеризуется прозрачностью требований и объективностью результатов. Он становится сильным мотивирующим фактором в организации учебного процесса. Непрерывная аттестация как система контроля позволяет непосредственно управлять организацией учебного процесса и самостоятельной работой студента.

Библиографический список

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, актуал. лексика [Текст] / С.М. Вишнякова. - М.: Новь, 1999. - 535 с.
2. Аванесов, В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе: Пособие для слушателей Учеб. центра Гособразования СССР [Текст]/ В.С. Аванесов. - М.: МИСиС, 1989. - 167 с.
3. Короткова, Л.Е. Проектирование и реализация компьютерного сопровождения контроля результатов обучения [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08/ Л.Е. Короткова. - Ставрополь, 2006. - 23 с.
4. Архангельский, С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст]/ С.И. Архангельский. - М.: Высш. школа, 1980. - 368 с.
5. Педагогика [Текст]: Учеб. для студентов пед. учеб. заведений / [Краевский В.В., Меняев А.Ф., Пидкасистый П.И. и др.]; Под ред. П.И. Пидкасистого. - М: Пед. об - во России, 2002. - 604 с.
6. Педагогика [Текст]: Учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов – 3. изд. - М: Школа – Пресс, 2000. 512 с..
7. Савельева, С.Н. Организация контроля и коррекции учебно – познавательной деятельности обучающихся в инженерно – технических вузах [Текст]: автореферат дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / С.Н. Савельева. - Брянск, 1999. - 20 с.
8. Короткова, Л.Е. Проектирование и реализация компьютерного сопровождения контроля результатов обучения [Текст]: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук/ Л.Е. Короткова. - Ставрополь, 2006. - 23 с.
9. Табуева, Е.В. Организационно – педагогические условия эффективного контроля результатов обучения студентов педвуза [Текст]: автореферат ... дис. кандидата. педагогических наук / Е.В.Табуева. - Магнитогорск, 2006. 24 с.

Bibliography

1. Arkhangel'ski, S.I. Educational Process at a Higher School, its Regular Bases and Methods [Text] / S I Arkhangel'ski. – M. Higher School, 1980. – 368 p.
2. Avanesov, V.S. The BasSs of Scientific Organization of Pedagogical Control at a Higher School: Text-book [Text] / V.S. Avanesov. – M., 1989. – 167 p.
3. Korotkova, L.E. Projecting and Realization of the Computer Maintenance of the Education Results [Text]: Synopsis of the Ph.D. Thesis: 13.00.08/ L.E. Korotkova. – Stavropol, 2006. – 23 p.
4. Pedagogics [Text]: Text-book for Teachers' Training Universities / V.V. Kraevski, A.F. Menyayev, P.I. Pidkasiisti // Ed. By Pidkasiisti. – M: Pedagogical Society of Russia, 2002. – 604 p.
5. Pedagogics [Text]: Text-book for Teachers' Training Universities/ V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A. I. Mishchenko, E.N. Shiyanov. – 3d Ed. – M: School – Press, 2000. - 512 p.
6. Savelieva, S.N. Organization of Control and Correction of the Educational-and-Cognitive Activity at the Engineering Universities [Text]: Synopsis of the Ph.D. Thesis: 13.00.08/ S.N. Savelieva. – Bryansk, 1999. – 20 p.
7. Tabueva, E.V. Organizational-and-Pedagogical Conditions of the Effective Control of the Results of Students' Training at Higher Pedagogical Institutions [Text]: Synopsis of the Ph.D. Thesis: 13.00.08/E.V. Tabueva. – Magnitogorsk, 2006. – 24 p.
8. Vishnyakova, S.M. Professional Education: Dictionary: Key Terms, Actual Vocabulary [Text] / S.M. Vishnyakova. – M.: Nov, 1999. – 535 p.



УДК 35.78
ББК 76.091

Голицын Сергей Иванович
кандидат педагогических наук,
доцент

Нижний Тагил
Golitsyn Sergey Ivanovich
Candidate of Pedagogics,
Senior Lecturer
Nizhni Tagil

**Экономическое образование личности в аспекте
зарубежного и российского опыта**
**Economic Education of a Person in the Aspect of Foreign
and Russian Experience**

Представленные материалы отражают зарубежный и российский опыт по образованию специалистов экономического профиля. В работе выявлены аспекты взаимодействия и взаимовлияния современных экономических процессов и развития рынка образовательных услуг. Отмечена значимость воспитательной составляющей в системе российского экономического образования.

The presented materials reflect the foreign and Russian experience of the economic profile training experts. The article reveals the aspects of interaction and interference of modern economic processes and development of the educational services market. The importance of the educational component in the system of the Russian economic education is noted.

Ключевые слова: экономическое образование, образовательные услуги, качество профессиональной подготовки, послевузовское образование, духовно-нравственные ориентиры будущего экономиста.

Key words: economic education, educational services, professional training quality, post-graduate study, spiritually moral reference points of a future economist.

Многолетний опыт реализации экономического образования личности на Западе определяется успешно развивающимися стабильными социально-экономическими условиями этих стран. Образование будущих специалистов в странах Запады представляет собой устойчивую хорошо отрегулированную государством и реализуемую через коммерческие и государственные учебные учреждения систему. Система экономического образования личности отражает традиции и практику делового оборота своих стран [7]. Экономические трудности России не позволяют сейчас полностью взять на вооружение опыт западных стран в организации системы экономического образования и решении проблемы социальной адаптации личности, но, что несомненно - необходимость реальной помощи в этой проблеме со стороны как государства и местных орга-

нов, так и высших учебных заведений [2]. Мы постарались выявить те аспекты зарубежного опыта, которые на наш взгляд, наиболее репрезентативны в соотношении с опытом российским, и, в свою очередь, российский опыт, намного меньший по объему и недостаточно систематизированный на данном этапе исторического развития, рассматривается нами в контексте мирового опыта. Это позволило нам проследить тенденции развития экономического образования личности, выявить основные требования к экономическому образованию с позиции заказчиков образовательных услуг и раскрыть психолого-педагогические условия, содержательные и методические аспекты в разработке программ по экономической проблематике.

С этих позиций нам представляется полезным опыт наших западных коллег в связи с актуальностью звучания и его практической значимостью.

На Западе и сегодня убеждены, что именно качественная профессиональная подготовка, эффективность труда человека, его отношение к работе, психологический комфорт, настроение становятся главными движущими факторами экономики XXI века [6]. Как известно, компьютерная техника и информационные технологии быстро устаревают. Постоянно развиваются программно-аппаратные платформы и системы, формируются новые подходы, теории, взгляды. Постоянное обновление, развитие и внедрение новых, более совершенных, технологий в организацию финансовых систем западных стран вызвали необходимость в подготовке высокопрофессиональных специалистов, владеющих современными формами и методами управления и обработки информации, способными постоянно совершенствовать свои знания.

Начиная с 80-х годов, в Италии, Японии, Южной Корее, Сингапуре, ряде стран Восточной Европы, процесс сокращения вмешательства государства в экономику этих стран и рост уровня конкуренции на рынке за счет иностранного участия вынудили финансовые институты адаптировать операционные методы, организационные схемы и политику конкурентной борьбы в соответствии с потребностями, вызванными к жизни растущей нестабильностью рынка и возросшей конкуренцией. Так, например, за последние десять лет изменения, имевшие место в банковской системе Италии, предопределили новые потреб-



ности в обучении менеджменту. Ведущие итальянские банки вынуждены реагировать на эти новые потребности [3].

В начале 90-х годов банковская система стран Запада преодолела рубеж 50-летней относительной стабильности в базовой структуре и недостаточного динамизма в области конкуренции. В настоящее время, когда банковские системы действуют в соответствии с правилами рынка, а финансовые институты, преследующие цели социального благосостояния, преобразованы в фирмы, получающие прибыль, банкам необходимо повысить свою производительность и качество услуг [1].

По нашим оценкам, эта ситуация во многом близка к той, что сложилась сегодня на российском финансовом рынке. Необходимость повышения производительности и качества услуг обуславливает применение новой политики обучения, направленной на разработку и распространение новой информации, знаний и операционных моделей. Подобная новая политика является основополагающей для обновления и переориентации финансового и банковского менеджмента, который должен включить в себя основы традиционного менеджмента коммерческого предприятия.

Анализ потребностей в обучении менеджменту в целом требует изучения функций отдельного работника, что зачастую происходит по указанию и распоряжению высшего руководства. В крупных финансовых компаниях и банках, имеющих свои центры обучения, этот процесс структурирован. Обычно эти потребности удовлетворяются в зависимости от требований операционных программ.

Для нас особый практический интерес представляет этот опыт в связи с тем, что максимальная взаимоувязка между целями и содержанием курсов обучения, как правило, достигается посредством тесного сотрудничества между источником обучения (координаторами и преподавателями курса) и обучаемыми. Кроме того, конечная оценка участников позволяет вносить возможные изменения в последующие редакции курсов. Например, в Германии очень часто это осуществляется посредством присутствия на занятиях служащего компании или банка, в задачу которого входят проверка и контроль [6]. Качество источ-

ника обучения, т.е. высокая профессиональная квалификация координационно-преподавательского состава, как нам представляется, служит лучшей гарантией того, что хороший результат будет достигнут.

Интересен также российский опыт подготовки специалистов для банков и финансовых институтов. Педагогами-практиками отмечается, что в начальный период экономических реформ и формирования рыночных отношений существенно менялась структура хозяйства, в частности, активно формировались инфраструктурные отрасли рыночной экономики - финансово-банковская система, биржи, инвестиционные фонды, страховые компании, лизинговые фирмы, аудиторские и консультационные организации. Для их успешной работы необходимы были кадры высокой квалификации - профессионалы, которые могли бы эффективно работать в условиях рынка [9]. Наиболее быстро и с большим эффектом таких специалистов можно было подготовить из числа инженерно-технических работников, которые уже имели высшее образование, некоторый стаж работы и переходили на работу в другую область. Часто специалисты сначала включались в работу, а затем получали профильное образование .

Позже, в 90х годах, многие структуры стали целенаправленно готовить для себя соответствующих специалистов. В результате в современной России получило широкое распространение послевузовское образование.

В настоящее время появилось множество учебных центров с разнообразными образовательными программами. Среди них определенную нишу занимают Институты переподготовки и повышения квалификации кадров по финансово-банковским специальностям.

В последние годы произошли крупные изменения в вузовском и послевузовском образовании. Опираясь на три этапа маркетинговых исследований в условиях рыночных реформ (стратегию сегментов, дифференциацию образовательных программ и предложение общего традиционного перечня образовательных услуг) и огромный опыт учебно-методической работы с дипломированными специалистами, вузы добились значительного многократного увеличения среднегодового числа слушателей. По данным О.Г. Гросс, только в Финансовой академии при Правительстве РФ общее число выпускников составило



около 7 тыс. специалистов, большинство из которых заняли руководящие посты в финансово-банковской системе и бизнесе в целом по России. Практически нет ни одного банка, где бы не работали его выпускники.

Известно, что Россия вписала новую страницу в историю банковского и страхового дела, так как в «младенческий» период рыночных реформ, когда количество банков, финансовых и страховых компаний неустанно увеличивалось, в этой сфере стали работать энергичные люди, но не имеющие базового экономического образования. Недостаточная квалификация кадров часто являлась причиной банкротства банков, финансовых и страховых компаний. Это еще раз подтвердило необходимость получения специального фундаментального образования.

В настоящее время весьма актуальным становится повышение квалификации штатных преподавателей высшей школы и послевузовского образования, но эта система развивается крайне медленно из-за скудного финансирования учебных организаций.

Для нашего исследования было важно выяснить, что в основе совместной работы производственных структур и финансовых институтов (банков, финансовых компаний, бирж) с центрами подготовки специалистов по экономическим дисциплинам лежат следующие принципы: дифференциация педагогического воздействия и образовательных программ; возможность непрерывного обучения; практическая направленность занятий в сочетании с необходимой теоретической подготовкой; адаптация зарубежного опыта; постоянное обновление тематики и учебных материалов; использование опыта высококвалифицированных отечественных и зарубежных практических работников; насыщение учебного процесса техническими средствами и современными технологиями.

Важно отметить, что на современном этапе экономического образования в России особое внимание стали обращать на воспитание личностных качеств будущего специалиста, его духовно-нравственной составляющей.

Таким образом, изучение зарубежного и отечественного опыта развития и становления системы экономического образования, позволяет говорить, что перед системой российского экономического образования стоит задача наибо-

лее оперативно учитывать изменения, происходящие в экономике, и максимально полно отражать их в ходе учебного процесса. В основе деятельности вузов, претендующих на сотрудничество с производственными структурами, лежит ориентация на потребности клиентов, формирование способности и готовности специалистов адаптироваться к быстро изменяющимся условиям рыночной экономики на основе общечеловеческих ценностей, что будет способствовать повышению профессионализма, квалификации и эффективности работы.

Библиографический список

1. Бляхман Л.С. Перестройка экономического мышления [Текст] / Л.С. Бляхман. – М.: Политиздат, 1990. – 271 с.
2. Гросс О.Г. Экономическое образование взрослых как фактор социальной адаптации [Текст]: дис. канд. ... пед наук / О.Г. Гросс. – Ярославль, 2002. – 184 с.
3. Руоци Р. Обучение менеджменту в банковских институтах Италии [Текст] / Р. Руоци // Финансовая газета. – 1996. – № 41. – С. 6-8.
4. Бим-Бад Б.М. Образование в контексте социализации [Текст] / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1999. – №1. – С. 63-82.
5. Красавина Л. Опыт послевузовского обучения по финансово-банковским специальностям [Текст] / Л. Красавина // Финансовая газета. – 1997. – N 37. – С.6-8.
6. Хейне П. Экономический образ мышления [Текст] / П. Хейне: Пер. с англ. – М.: Дело, 1993. – 704с.
7. Хойер В. Как делать бизнес в Европе. Пособие для сотрудников внешнеторговых организаций, совместных предприятий и смешанных форм [Текст] / В. Хойер . Пер. с англ. – М.: 1997. – С. 21-85.
8. Шеремет А. Профессиональное образование для бухгалтеров и аудиторов в МГУ [Текст] / А. Шеремет // Финансовая газета.– 1995. – N 4-6. – С.6-7.
9. Яковлев А. И. Интеграционные процессы в высшей школе [Текст] / А.И. Яковлев . – Л.: ЛГУ, 1980. – 115с.

Bibliography

1. Bim-Bad, B.M. Education in a Socialisation Context [Text] / B.M. Bim-Bad, A.V.Petrovski // Pedagogics. - 1999. - №1. - P. 63-82.
2. Blyakhman, L.S. Reorganization of Economic Thinking [Text] / L.S.Blyakhman . - M: Political Edition, 1990. - 271 p.
3. Gross, O.G. Economic Education of Adults as a Factor of Social Adaptation [Text]: Thesis of the Candidate of Pedagogics/ O.G.Gross. - Yaroslavl, 2002. - 184 p.
4. Heine, P. Economic Mentality [Text] / P.Heine: Translation from English. - M: Business, 1993. – 704 p.
5. Hoyer, V. How to do Business in Europe. Manual for Employees of the Foreign Trade Organisations, Joint Ventures and Mixed Forms [Text] / V.Hoyer. Translation from English. - M: 1997. - P. 21-85.
6. Krasavina, L. Experience of Postgraduate Training on Financial and Bank Specialities [Text] / L.Krasavina // Financial Newspaper. - 1997. - N 37. - P. 6-8.
7. Ruotsi, R. Management Training at Italian Bank Institutes [Text] /R. Ruotsi // Financial Newspaper. - 1996. - № 41. - P. 6-8.
8. Sheremet, A. Professional Training for Bookkeepers and Auditors at the Moscow State University [Text] / A.Sheremet// Financial Newspaper-. 1995. - N 4-6. - P.6-7.
9. Yakovlev, A.I. Integration Processes at a Higher School [Text] / A.I.Yakovlev. - L: LSU, 1980. – 115 p.



УДК 76.801
ББК 45.08

Добрынкина Мария Павловна
аспирант
г. Екатеринбург
Dobdynkina Maria Pavlovna
Post-graduate
Ekaterinburg

Формирование готовности педагога к оптимизации здоровьесберегающих ресурсов в современном образовательном процессе
Formation of a teacher's readiness to optimization of the health keeping resources in modern educational process

В статье уточняются понятия «здоровьесберегающих ресурсов» в современном образовательном процессе. Здоровье рассматривается как основной ресурс и показатель качества жизни человека, и является важнейшим условием и целью образования. Внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих ресурсов ведет к снижению показателей заболеваемости детей, улучшению психологического климата в детских и педагогических коллективах, активно приобщает родителей школьников к работе по укреплению их здоровья.

The terms “health keeping resources” in modern educational process are specified in the article. Health is surveyed as the basic resource and the proof of human life quality. It is the major condition and the educational aim. The introduction of health keeping resources in the educational process conducts to the reduction of children sick rate proof, to the improvement of psychological climate in children’s and pedagogical collectives, actively attaches schoolchildren’s parents to work on strengthening of their health.

Ключевые слова: здоровьесберегающие ресурсы, образовательный процесс, оптимизация, готовность педагога к обучению.

Key words: health keeping resources, educational process, optimization, teacher’s readiness to be trained.

В соответствии с принципами государственной политики в области образования (приоритет жизни и здоровья человека), сохранение и укрепление здоровья детей является важнейшим условием и целью образования.

В проекте «Наша новая школа» одна из президентских инициатив – здоровье субъектов образовательного процесса. Вопрос заботы о здоровье учащихся требует не только решений, вызванных охранительной позицией взрослых по отношению к детскому здоровью. Гораздо важнее пробудить в детях желание заботиться о своем здоровье, основанное на их заинтересованности в учебе, в выборе учебных курсов, адекватных собственным интересам и склонностям. Насыщенная, интересная и увлекательная школьная жизнь становится важнейшим условием формирования здорового образа жизни.

Еще более важен переход от одинаковых для всех требований к состоянию здоровья и, соответственно, одинаковых для всех обязательных занятий к индивидуальному мониторингу и программам развития здоровья школьников, обсуждение с детьми вопросов здорового образа жизни в значительной степени влияют на улучшение здоровья школьников. [2, с. 13].

Здоровье населения является важным интегральным показателем благосостояния любой страны, индикатором потенциальных возможностей общества, одной из характеристик национальной безопасности. На рубеже тысячелетий общество вынуждено согласиться с тем, что здоровье подрастающего поколения России, как и населения в целом, оставляет желать лучшего.

Большинство медико-биологических и психолого-педагогических исследований на тему здоровья школьников в последнее десятилетие говорят об общих тенденциях его ухудшения по всем направлениям. Происходит так называемый кризис детства, который проявляется в сокращении рождаемости детей и высоком уровне их заболеваемости. По данным Минздравмедпрома и Госкомсанэпиднадзора, сегодня в выпускных классах школы лишь около 10 % практически здоровых детей.

Главное противоречие – между необходимостью, продиктованной временем, использования интенсивных технологий организации учебной деятельности и снижением исходного потенциала здоровья ребенка, как следствие интенсификации современного образовательного процесса.

Проблема определяется необходимостью формирования готовности педагога к оптимизации здоровьесберегающих ресурсов в образовательной деятельности (ученик – педагог – семья) как основы жизненной успешности личности.

По данным Министерства общего и профессионального образования Свердловской области здоровье рассматривается как основной ресурс и показатель качества жизни человека, и является важнейшим условием и целью образования. Здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней. Здоровье обучающихся напрямую зависит от качества созданных условий организации образовательного процесса и содержания образования.



На формирование и сохранение здоровья школьников его широко понимании влияет очень много факторов и условий: образ жизни, условия, климато-географические и экологические факторы, социальные условия. Здоровьесберегающие ресурсы современного образовательного процесса должны быть организованы таким образом, чтобы были направлены на формирование, сохранение здоровья, режим питания, физическую культуру, микроклимат (психологические отношения между всеми субъектами педагогического процесса). Обеспечение единства физического и духовного развития ребёнка является особенностью решения проблем сохранения и развития здоровья детей в школе.

Как известно, на практике выделяется три источника угроз для здоровья учащихся: 1) гигиенические, средовые факторы; 2) организационно-педагогические факторы; 3) психолого-педагогические факторы. Здоровьесберегающие ресурсы, в первую очередь, касается третьей группы факторов, что выдвигает на первый план задачу формирования соответствующей компетенции у всех работников образовательных учреждений. Но рассмотрение здоровьесберегающих ресурсов только как характеристики работы учителя было бы методической ошибкой. Слишком тесна взаимосвязь всех вышеуказанных факторов, особенно в отношении достигаемого эффекта. Кроме того, к трем общепринятым факторам угрозы для здоровья учащихся, мы склонны отнести и безграмотность в вопросах здоровья. [3, с. 45].

Ответственность за то, что лишь менее 10% учащихся (по данным МОУ ДОД «Информационно-методического центра по физической культуре и спорту» г. Н.Тагил) можно признать здоровыми, что от первого к выпускному классу их здоровье значительно ухудшается, наконец-то приняли на себя образовательные учреждения. Педагогическая общественность все больше осознает, что именно педагог может сделать для здоровья учащихся гораздо больше, чем врач. При этом следует отметить, что педагога надо не заставлять выполнять часть обязанностей врача или медицинской сестры, а сформировать готовность к оптимизации здоровьесберегающих ресурсов в образовательном процессе, позволяющих ему самому работать так, чтобы не наносить ущерба здоровью

детей и подростков и на своих уроках, и в общей программе работы школы, на деле решающей приоритетную задачу охраны здоровья всех участников современного образовательного процесса.

Все работники системы образования должны иметь минимальный уровень профессиональной грамотности по вопросам организации здоровьесберегающего и здоровьесформирующего образования в образовательном процессе. Но особенно это актуально для тех педагогов, в чью профессиональную компетенцию в той или иной степени входит обучение учащихся по вопросам здоровья, формирование у них культуры здоровья и навыков здорового образа жизни.

Если рассматривать образование как деятельность, то можно сказать, что ее результатом являются новые ресурсы обучающихся и общества в целом, которые приобретают какие-то новые возможности для решения значимых для них проблем. Но приобретение таких возможностей связано с расходом ресурсов и самих обучающихся, и общества.

Ресурсы, полученные учащимися, обычно рассматриваются как образовательные результаты, а приобретения общества — как экономические, социальные или иные эффекты общего образования.

Далее мы будем рассматривать приобретения и ресурсные затраты обучающихся. К последним относится время, затраченное на образование, в том числе на обучение в школе, которое могло бы быть использовано на другие виды деятельности, также имеющие существенное значение для развития личности. К указанным ресурсным затратам следует отнести изменения в состоянии здоровья учащихся, их эмоциональные переживания, обусловленные стрессовыми ситуациями, которые нередко возникают в образовательном процессе. Не надо забывать и о том, что бесплатное образование для семьи никогда бесплатным не было и что семьям учащихся нередко приходится оплачивать образовательные услуги, компенсирующие недостатки школьного обучения.

Термин «здоровьесберегающие ресурсы» можно рассматривать и как качественную характеристику любой образовательной технологии, ее «сертифици-



кат безопасности для здоровья», и как совокупность тех принципов, приемов, методов педагогической работы, которые, дополняют традиционные технологии обучения и воспитания, наделяют их признаками здоровьесбережения.

«Здоровьесберегающие ресурсы» следует признать наиболее значимыми по степени их влияния на здоровье учащихся. Главный их отличительный признак – не место, где они реализуются, а использование психолого-педагогических приемов, методов, технологий, подходов к решению возникающих проблем. Их реализация достигает цели в полной мере лишь при осознании всеми педагогами образовательного учреждения своей солидарной ответственности за сохранение здоровья учащихся и получении необходимой профессиональной подготовки для работы в этом направлении.

Можно выделить основания для определения «здоровьесберегающих ресурсов». По характеру действия они могут быть подразделены на следующие группы:

- Защитно-профилактические, к которым относят приемы, методы, технологии, направленные на защиту человека от неблагоприятных для здоровья воздействий. Это выполнение санитарно-гигиенических требований, поддержание чистоты и проведение прививок с целью предупреждения инфекции, ограничение предельного уровня учебной нагрузки, использование страховочных средств и защитных приспособлений в спортивных залах с целью профилактики травматизма и др.;

- Компенсаторно-нейтрализующие. Их задача: восполнить недостаток того, что требуется организму для полноценной жизнедеятельности, или хотя бы частично нейтрализовать негативные воздействия в тех случаях, когда полностью защитит от них человека не представляется возможным. Это, например, проведение физкультминуток и физкультпауз, йодирование питьевой воды и соли, витаминизация пищевого рациона и т.п.;

- Стимулирующие: к ним относятся приемы, методы, технологии, позволяющие активизировать собственные силы организма, использовать его ресурсы для выхода из нежелательного состояния. Типичные примеры – температурное закаливание, физические нагрузки, химические стимуляторы;

- Информационно-обучающие обеспечивают учащимся необходимый уровень грамотности для эффективной заботы о здоровье – своем и своих близких, помогают в воспитании культуры здоровья. Сюда относят образовательные, просветительские и воспитательные программы, адресованные учащимся, их родителям и педагогам).

Таким образом, под результатами образования на уровне учащихся понимаются новые ресурсы обучающихся и цена приобретения этих ресурсов (время, здоровье, эмоциональные переживания, денежные затраты). [1, с. 41].

Руководство процессом организации здоровьесберегающего и здоровьеформирующего образования требует от этих педагогов высокой личной культуры, наличия специальной методологической, психолого-педагогической подготовки по формированию у обучающихся культуры физической, культуры физиологической, культуры психологической, культуры интеллектуальной. Именно они должны дать учащимся общее знакомство с возможностями здоровьесберегающих ресурсов в образовательном процессе.

В связи с вышесказанным в Нижнетагильском филиале государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития регионального образования Свердловской области» проводится обучение на образовательной программе «Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе» и семинаре «Организация здоровьесберегающего и здоровьеформирующего образования в образовательном процессе». Одной из целей организации обучения является развитие профессиональной компетентности педагогов в сфере сохранения, укрепления и формирования здоровьесберегающих ресурсов субъектов образовательного процесса, а также подготовка педагога к осмысленной и грамотной реализации здоровьесберегающих и здоровьеформирующих технологий.

В процессе работы в данном направлении решаются следующие задачи:

- сформировать системные знания и представления о здоровье и здоровом образе жизни;

- обучить современным формам и методам обучению здоровью;



- сформировать убежденность в необходимости ценностного отношения к здоровью субъектов образовательного процесса;

- овладеть оптимальными здоровьесберегающими ресурсами (обретение соответствующих профессиональных компетенций);

- реализовать полученную теоретико-методическую подготовку на практике в тесном взаимодействии друг с другом, с медиками, с самими учащимися и их родителями.

В рамках реализуемых форм повышения квалификации рассматривается какая же оздоровительная работа осуществляется в школе:

1. Строгое соблюдение режима школьных занятий (продолжительность урока, учебного дня, перемен, каникул, расписания).

2. Правильная организация урока (построения урока с учетом динамики работоспособности, рациональное использование ТСО, наглядных средств и т.д.).

3. Обязательное выполнение санитарно-гигиенических норм.

4. Обеспечение сбалансированного питания.

5. Внедрение системы мер по профилактике простудных и школьных профзаболеваний.

6. Внедрение занятий ЛФК.

7. Медицинские осмотры, позволяющие отследить динамику здоровья учащихся.

8. Использование различных форм внешкольной и внеклассной оздоровительной работы (экскурсии, классные часы, праздники и дни здоровья, традиционные летние и зимние Олимпийские игры).

9. Работа с родителями (тематические родительские собрания, совместное участие в спортивных праздниках, походах).

Следует отметить, что только систематическое проведение оздоровительной работы с ребенком в школе и дома принесет желаемый результат – даст прочные знания, осознанные умения по охране своего здоровья обеспечит формирование позитивных установок на соблюдение гигиенических правил, то есть поможет младшему школьнику сохранить и укрепить свое здоровье.

Одним из главнейших направлений работы школы является оптимальное использование здоровьесберегающих ресурсов в образовательном процессе. Данный подход меняет установку всей школьной системы: не знания и умения являются доминантой, а условия для радости самопознания и саморазвития ребенка. На первый план выходит обучение ребенка методологии творческого поиска, организации обучения и самообучения.

Практика обучения показывает, что в благоприятной психической атмосфере при правильной организации режима дня и посильной нагрузке, дети хорошо себя чувствуют и могут много и плодотворно работать. Есть показатель, достаточно четко отражающий функциональное состояние организма и его динамику. Это показатель работоспособности. Под работоспособностью понимается способность человека развить максимум энергии и, экономно расходуя её, достичь поставленной цели при качественном выполнении умственной работы. Доказано, что индивидуальные особенности работоспособности зависят от: физического развития ребенка, функционального состояния организма, индивидуальной особенности высшей нервной деятельности, состояния здоровья, эмоционального состояния.

По данным физиологов, до начала урока примерно 50% детей младшего школьного возраста имеют средний уровень работоспособности, обеспечивающий хорошую работу на уроке, хорошее усвоение материала. Около 30% детей имеют высокую работоспособность и примерно 20% школьников – низкую.

На базе Нижнетагильского филиала ГОУ ДПО «ИРРО Свердловской области» работает базовая площадка МОУ СОШ № 30 г. Н.Тагил по научно-образовательному проекту «Здоровьесбережение» по теме «Школа - здоровья».

Проведенное в школе наблюдение за динамикой развития показателей урочной умственной работоспособности выявило, что продолжительность активного внимания составляет 15-20 минут. После 30-35 минут непрерывных занятий у учащихся резко падает работоспособность: интенсивность работы снижается на 37%, а качество ее – на 50%. При этом около 50% учащихся начинают отвлекаться от работы.



Утомляемость усиливается при ослаблении интереса к тому, что делает ребенок. Скудная, неинтересная работа, повышение темпа деятельности, длительные нагрузки вызывают утомление быстрее. В таких случаях ребенок перестает следить за ходом урока, теряет контроль за своей деятельностью и речью.

Устранить утомление можно, если оптимизировать физическую, умственную и эмоциональную активность. Для этого следует активно отдохнуть (причем характер отдыха должен быть противоположен характеру работы), переключиться на другие виды деятельности, использовать всевозможные средства восстановления работоспособности. Организационные формы (как средства снятия утомляемости и повышения работоспособности) не требуют специальных технических средств и коренной ломки установившейся формы урока, в тоже время улучшает усвоение материала учащимися всего класса.

Специально организованная деятельность по здоровьесбережению обучающихся снизила показатели заболеваемости учащихся. Это помогает педагогически правильно планировать режим учебного дня и обучения на уроке, что предупреждает неуспешность обучения и позволяет повысить уровень и качество образованности учащихся, обеспечить сохранение здоровья младших школьников.

Таким образом, главная задача реализации здоровьесберегающих ресурсов – такая организация образовательного процесса на всех уровнях, при которой качественное обучение, развитие и воспитание учащихся не сопровождается нанесением ущерба их здоровью. Грамотное решение этой задачи позволяет решить также и две другие задачи, непосредственно с ней связанные: сохранение здоровья педагогов и воспитание культуры здоровья у учащихся.

Изложенное выше показывает, что внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих ресурсов ведет к снижению показателей заболеваемости детей, улучшение психологического климата в детских и педагогических коллективах, активно приобщает родителей школьников к работе по укреплению их здоровья. Учителям, оптимизировавшим образовательный процесс использованием здоровьесберегающих ресурсов, становится и легче и интереснее ра-

ботать, поскольку исчезает проблема учебной дисциплины и происходит расширение возможностей учителя, открывается простор для развития профессиональной компетентности педагога в сфере сохранения, укрепления и формирования ресурсов здоровья субъектов образовательного процесса.

Библиографический список

1. Лебедев О.Е. Результаты школьного образования в 2020 г.// Вопросы образования. – 2009.- № 1. – С.40-59.
2. Национальная образовательная инициатива «НАША НОВАЯ ШКОЛА» (проект), 2009. – 17 с.
3. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина. – М.: Советский спорт, 2003. – 464 с.

Bibliography

1. Lebedev O.E. The results of school education in 2020 // Educational questions. – 2009.- №1. – pp. 40-59.
2. The national educative initiative “Our new school”: the project (Text).-М.: 2009.
3. The theory and physical training technique: the textbook / edited by professor Y.F. Kuramshin. – М.: the Soviet sports, 2003. – 464 pp.



УДК 337.1
ББК 74.5

Дубровская Екатерина Олеговна
преподаватель
г. Заречный
Dubrovskaya Ekaterina Olegovna
Lecturer
Zarechni

Методология конструирования результативной образовательной системы колледжа в условиях рынка
Methodology of the Effective Educational College System Designing under Marketing Conditions.

В статье рассматриваются базисные принципы и ключевые компетенции, необходимые для конструирования результативной образовательной системы колледжа в условиях рынка труда. Последовательно рассмотрено, в каких конкретно формах и проявлениях может быть реализована каждая из ключевых компетенций.

The article views the basic principles and key competences necessary for the effective educational college system designing under labour-market. It consecutively considers the specific forms and demonstrations, which may be used to realize every of the key competences.

Ключевые слова: результативная образовательная система, рынок труда, модель выпускника, базисные принципы, ключевые компетенции

Key words: effective educational system, labour-market, a graduate model, basic principles, key competences.

Образовательную систему колледжа следует рассматривать как социальную систему, являющуюся **субъектом рыночных отношений**. Она не может быть изолирована от внешней среды, так как является ее органичной частью.

Формирование направлений развития образовательной системы колледжа в первую очередь должно происходить с учетом социального заказа.

Социальными заказчиками являются все те организации, учреждения и лица, которые принимают выпускников на работу, учебу или каким-то образом взаимодействуют с ними.

Каждого заказчика интересует свой набор образовательных характеристик, отвечающих его профессиональным, ведомственным и индивидуальным представлениям и запросам.

Кроме того, и это чрезвычайно важно, сам студент в процессе получения образования и после выпуска из колледжа является потребителем своей образо-

ванности при решении социальных и личных жизненных задач. Таким образом, студент тоже является одним из социальных заказчиков.

Поэтому колледжу как субъекту рыночных отношений необходимо создавать и развивать рынок образовательных услуг, номенклатуру, спрос и предложение которых определяет конъюнктура современного рынка труда.

Данная концепция предусматривает переход к более современной парадигме развития образования, которой **является открытая образовательная система**. Она предполагает переход к доступной для воздействия общества системе образования, развитие которой обусловлено постоянным взаимодействием с внешней средой, прежде всего сопряженностью рынков труда и образовательных услуг [1, с.56].

Однако в педагогической теории и практике пока недостаточно полно разработаны практический инструментарий и необходимые условия для такого перехода.

В частности:

- 1) не выделены и не систематизированы базисные принципы, на которых основывается формирование открытой образовательной системы колледжа;
- 2) не выявлены **ключевые компетенции** образовательной системы колледжа, генерирующие динамические возможности, необходимые для реализации базисных принципов;
- 3) не определено, в каких конкретных формах могут быть реализованы эти возможности.

Необходимо учитывать, что ключевые компетенции — это сплав знаний и опыта сотрудников и преподавательского состава, организационных способностей руководства в увязке с современной учебно-материальной базой, это то, что образовательная система **способна и обязана делать наилучшим образом**. Именно с ключевыми (стержневыми) компетенциями, а точнее их **синтезом**, связано создание образовательных услуг, которые находят признание рынка труда и социальных заказчиков.



Ключевые компетенции, как правило, заключаются в интеграции различных способностей формировать открытую образовательную систему колледжа таким образом, чтобы реализовать возможность производить в долговременной перспективе востребованные рынком труда образовательные услуги.

Результаты исследовательской работы, проделанной автором в лаборатории проблем модернизации профессионального образования Уральского технологического колледжа с целью выявления базисных принципов и ключевых компетенций, необходимых для конструирования результативной образовательной системы, приведены в виде таблицы (табл.1)

Таблица 1

**Базисные принципы и ключевые компетенции,
необходимые для конструирования открытой образовательной системы
колледжа в условиях рынка труда**

№ п/п	Базисные принципы, на которых основывается формирование результативной образовательной системы колледжа	Ключевые компетенции, генерирующие динамические возможности, необходимые для реализации базисных принципов
1	Открытость как необходимое условие функционирования современной образовательной системы.	Способность к постоянному взаимодействию с внешней средой, предвидение будущего и согласование с ним своих действий.
2	Ориентация образовательной системы на результат.	Способность достигать спрогнозированного результата.
3	Стратегическая направленность организационной архитектуры.	Способность к стратегическому управлению.
4	Синергетичность процесса образования, становление личности и знания.	Способность создавать условия, содействующие самоорганизации современного образовательного процесса.
5	Устойчивое привлечение всех видов ресурсов, необходимых для функционирования и развития образовательной системы.	Способность получать все необходимые ресурсы из внешней среды.
6	Гибкие образовательные схемы.	Способность выстраивать учебные программы в соответствии с индивидуальными запросами личности и требованиями рынка труда.
7	Тесная связь с работодателями.	Способность выстраивать партнерские отношения с субъектами внешней среды.
8	Постоянный контроль качества подготовки специалистов.	Способность осуществлять системный контроль качества подготовки специалистов.

Последовательно рассмотрим, в каких конкретно формах и проявлениях может быть реализована каждая из ключевых компетенций.

1. *Способность к постоянному взаимодействию с внешней средой, предвидение будущего и согласование с ним своих действий.*

Открытость как необходимое условие функционирования современной образовательной системы колледжа предполагает ее тесное взаимодействие с внешней средой, органическую включенность в рыночные отношения с признанием приоритета социального заказа. Чтобы обеспечить нужный баланс объемов выпуска специалистов, уровня их квалификации и структуры занятости, требуется развитие долговременных заказов на подготовку кадров.

В силу своей открытости образовательная система колледжа будет способна прогнозировать и учитывать перемены в экономике, отражать изменения в технологии и управлении производством, предоставлять возможность образования людям разных возрастов, гарантировать достижение требуемых образовательных стандартов.

В жизни для подавляющего большинства конкретных ситуаций реализация эффективных изменений, направленных на формирование результативной образовательной системы, требует прорыва за традиционные рамки и уже сложившиеся представления и стереотипы.

Традиционный подход, связанный с консерватизмом и боязнью нового, основан на мышлении «от прошлого — через настоящее — к будущему». Такой подход малоперспективен. В формировании результативной образовательной системы важную роль играет интуиция и творчество. Соответственно результативная образовательная система колледжа должна базироваться на мышлении «от образа будущей образовательной системы — к настоящему» [5, с.231].

Должно произойти изменение ментальности: вместо политики «от прошлого к будущему» — политика «от будущего к настоящему».

Согласно новой образовательной парадигме сотрудники колледжа должны учиться разнообразно и нетрадиционно думать в следующих направлениях:



- понимание существа настоящей и, главное, будущей конкурентоспособности открытой образовательной системы;
- осмысление основ результативности деятельности в условиях рынка труда;
- глубинное понимание природы своей образовательной системы и сущности ее качественного перехода в систему открытую.

Важное значение имеет способность и готовность к постоянному взаимодействию с социальными заказчиками в вопросах содержания образования, в том числе разработки стандартов, учебных планов, программ и систем контроля качества. Такое взаимодействие имеет следующий алгоритм: «Работодатель определяет, чему учить, образовательное учреждение — как учить».

2. Способность достигать спрогнозированного результата.

Одна из ценностей современной образовательной системы заключается в структурной упорядоченности, позволяющей достигать определенных целей.

Необходимо изменить привычный стереотип и начать дело с совместного прогнозирования результатов, которых надо достичь. Когда результаты спрогнозированы, рассматриваются способы их получения.

Результат есть реализованная цель. Цели должны быть реальными, т. е. обеспеченными всеми ресурсами для их достижения. К этим ресурсам относятся люди, время, финансы, материально-техническая база, технологии, методики и др. Цели, обеспеченные средствами (ресурсами), можно именовать результативными целями [2, с.14].

С учетом общечеловеческих и национальных ценностей особо следует выделить способность к достижению следующих результатов:

- здоровье и здоровый образ жизни,
- воспитанность на основе общечеловеческих и национальных ценностей,
- образованность, сообразующаяся с личностными способностями, соответствующая госстандарту и евростандарту,
- готовность к продолжению образования и труду в рыночных социально-экономических условиях,

- готовность к жизни в обществе и семье в новых социальных условиях.

Еще один очень важный ключевой результат деятельности образовательной системы колледжа — **адаптивность**, позволяющая удовлетворять потребности личности, сообразные требованиям современного рынка труда в динамично изменяющихся социально-экономических условиях[4, с.20].

3. Способность к стратегическому управлению.

Способность к стратегическому управлению воплощается в реализации конкретных действий в соответствии с определенной моделью.

Модель отражает восемь основных этапов стратегического управления. Эти этапы представляют собой следующую пошаговую процедуру действий замкнутого круга стратегического цикла:

1) проведение диагностики внешней и внутренней среды образовательной системы колледжа (системный анализ ресурсных возможностей),

2) стратегический анализ конкретной ситуации для конкретной образовательной системы колледжа,

3) определение образовательной миссии колледжа, установление его целей,

4) разработка, определение и выбор стратегий образовательной системы колледжа включая стратегии структурных подразделений и отдельных функциональных подсистем,

5) установление стратегических приоритетов,

6) сведение стратегий отдельных подсистем в единую стратегию колледжа, доработка стратегии до уровня целостности и создание всесторонней программы формирования результативной образовательной системы колледжа на заданную стратегическую перспективу,

7) реализация программы формирования результативной образовательной системы колледжа посредством разработки и осуществления конкретного плана действий,

8) стратегический контролинг в целях комплексной координации всех процессов и всех элементов стратегического управления образовательной системой колледжа.



Согласно стратегии перехода к результативной образовательной системе в условиях рынка труда производится перепроектирование ее организационной архитектуры с целью создания необходимых для этого организационно-педагогических условий по следующему алгоритму:

1) после определения **целевых установок** открытой образовательной системы в рамках целей и содержания современного образования выявляются необходимые для их реализации **организационно-педагогические условия**,

2) выявляются комплексы мероприятий, генерирующие необходимые организационно-педагогические условия успешности профессиональной подготовки специалистов в соответствии с запросами рынка труда,

3) конструируются организационно-структурные схемы функциональных подсистем образовательной системы колледжа, посредством которых данные программы и комплексы мероприятий осуществляются,

4) производится перепроектирование внутренней среды посредством построения целостной структурно-функциональной модели стратегического управления образовательной системой колледжа, которая предусматривает создание управляющей структуры, обеспечивающей **коммуникацию колледжа с современным рынком** труда.

4. Способность создавать условия, содействующие организации современного образовательного процесса.

В отношении образовательной системы колледжа интерпретируются и могут реализовываться следующие основные положения синергетики: нелинейный стиль мышления; неоднозначность теоретических построений; концептуальный и методологический плюрализм; сопряжение абстрактно-логического и образно-интуитивного, рационального и иррационального способов мышления.

Эти положения могут послужить основой для моделирования и организации и самоорганизации современного образовательного процесса[7, с.104].

5. Способность получать все необходимые ресурсы из внешней среды.

Образовательная система колледжа взаимодействует с внешней средой и должна получать из нее ресурсы, без которых она может перестать развиваться и соответственно функционировать.

Важнейшими ресурсами являются кадровые, финансовые, материально-технические, информационные и т. д. В рыночных социально-экономических условиях поступление всех видов ресурсов, их качество и достаточность зависят только от самого образовательного учреждения.

Поэтому должна быть разработана целевая программа привлечения ресурсов, необходимых для конструирования результативной образовательной системы колледжа.

Целевая программа привлечения ресурсов — это своего рода видение (в какой-то мере идеальная картинка) того, какими они должны быть, чтобы образовательная система колледжа могла стабильно функционировать и развиваться.

Например, **кадровые ресурсы**. Каким требованиям должен удовлетворять кадровый состав (по отдельным категориям работающих)? В каких направлениях развиваться, по каким параметрам и показателям оцениваться? Какие специалисты необходимы образовательной системе колледжа в настоящее время и на перспективу?

Большую, если не определяющую роль играют **финансовые ресурсы**, которые состоят из привлекаемых бюджетных и внебюджетных средств. Поскольку объем поступаемых бюджетных средств ни в коей мере не обеспечивает жизнедеятельности, а тем более развития образовательной системы колледжа, особую значимость приобретают внебюджетные средства. Целевая программа привлечения внебюджетных средств должна быть реализована особенно тщательно.

Суть этой программы очень проста: из каких источников и по каким направлениям образовательная система колледжа будет формировать внебюджетные средства. Причем эти источники должны быть определены не только на настоящее время, но и на долгосрочную перспективу.

Целевая программа **материально-технических ресурсов** необходима для опережающего развития учебно-материальной базы, без чего образовательная система колледжа не может эффективно функционировать и развиваться. Должно быть четко определено, какая учебно-материальная база необходима



сейчас и какая база будет необходима в перспективе. Все это, естественно, должно быть привязано к содержанию и качеству оказываемых образовательных услуг.

Способность образовательной системы колледжа получать все необходимые для осуществления образовательных услуг ресурсы из внешней среды является одной из главных. Неспособность к такой деятельности ассоциируется с низкой эффективностью системы.

6. Способность выстраивать учебные программы в соответствии с индивидуальными запросами личности и требованиями рынка труда.

В современных условиях существенно меняется содержание понятия «профессия»: на первый план выдвигается не готовый набор профессионально-технических навыков, а деятельностно-организационная способность человека «расти» в профессии, умение анализировать свой профессиональный уровень, быстро создавать, конструировать конкретные профессиональные навыки, обнаруживать и осваивать новые знания и профессиональные зоны в соответствии с меняющимися требованиями рыночной ситуации.

Процесс развития становится базовым. Под ним понимается становление студента как субъекта деятельности. При таком понимании развития делаются актуально значимыми два момента:

- развитие реализуется через деятельность, а точнее, через систему разных видов деятельности;
- развитие понимается как самоизменение, т. е. как совокупность самостоятельных, организованных субъектом действий.

В связи с этим открытая образовательная система колледжа должна стремиться сконструировать такое образовательное пространство, в учебном процессе которого присутствуют:

- коммуникативный режим обучения;
- большой объем самостоятельной работы студента;
- богатый выбор учебных курсов и возможность самостоятельного выстраивания учебной программы;

— компетентностная ориентация учебных программ.

Студент, оказываясь в таком образовательном пространстве, попадает в зону самостоятельного развития, так как практически сам определяет свою индивидуальную образовательную траекторию.

Колледж должен постоянно стремиться улучшать свою культуру и инфраструктуру, если хочет совершенствовать процессы индивидуального обучения.

Организационная культура формируется на базе системы ценностей, которая управляет действиями и поведением отдельных людей, составляющих педагогический коллектив колледжа. Организационная культура должна порождать такой климат, в котором индивидуальное обучение и гибкие образовательные схемы ценятся очень высоко, побуждать людей постоянно подвергать сомнению существующую практику в поисках улучшений, способствующих развитию открытой образовательной системы колледжа[3, с.98].

7. Способность выстраивать партнерские отношения с субъектами внешней среды.

Новые экономические условия в корне меняют всю систему подготовки кадров. Все более актуальным становится вопрос формирования новой системы отношений между образовательными учреждениями и социальными заказчиками их «продукции».

Одной из главных задач образовательной системы колледжа в связи с ростом требований к квалификации и качеству подготовки специалистов является полный учет требований работодателей. Быстро реагировать на изменения конъюнктуры рынка труда можно только при создании системы социального партнерства, куда должны войти все субъекты внешней среды, у которых может появиться интерес к взаимодействию с образовательной системой колледжа на основе партнерских отношений.

Для того чтобы интерес возник, колледж должен готовить специалистов, у которых наряду с профессиональными характеристиками (в ряду требований работодателей) будут присутствовать такие личные качества, как лидерская и



коммуникативная компетентность, умение работать в группе, способность к самоорганизации, умение правильно подать себя и результаты своей работы.

Социальное партнерство, восстановление и укрепление связей с предприятиями открывают для образовательных систем колледжей дополнительные **возможности саморазвития:**

- упрощается доступ к информации о рынке труда (квалификации и количестве востребованных специалистов);
- обеспечивается учет требований работодателей к содержанию подготовки специалистов;
- упрощается процедура корректировки старых и разработки новых учебных материалов и программ, отвечающих требованиям работодателей;
- открываются более широкие возможности для организации практики студентов;
- появляются возможности для организации краткосрочной стажировки педагогических работников с целью ознакомления с новыми типами оборудования и технологическими процессами;
- расширяются возможности трудоустройства выпускников.

8. *Способность осуществления системного контроля качества подготовки специалистов.*

Построение комплексной системы управления качеством подготовки специалистов требует решения трех взаимосвязанных задач: формирования эталона качества, включающего конечные цели подготовки; сравнения достигнутого уровня подготовки с эталоном и на основе этого оценки качества; выработки управляющих воздействий на условия и факторы, определяющие достигнутое качество с целью минимизации обнаруженных отклонений.

Исходя из этого, первым шагом в создании системы является формирование научно обоснованного эталона качества подготовки специалистов. Такими эталонами являются квалификационные требования. По сути дела, они представляют собой систему конечных целей подготовки специалистов, которая состоит из двух явно выраженных компонентов. Основная ее часть выполняет

функцию государственного эталона качества специалиста по определенной специальности, другая — определяет регионально-отраслевые особенности подготовки кадров и содержание различных специализаций такой подготовки.

Основу структуры формирования квалификационных требований составляет **профессионально-личностная модель выпускника колледжа** [1, с.327].

Наиболее объективной оценкой качества подготовки специалиста является оценка его предприятиями и организациями.

Однако при всей его объективности этот метод имеет ограничения для использования в системе управления качеством подготовки специалистов, так как отличается некоторым запаздыванием.

Для нормального функционирования требуются такие методы оценки качества подготовки, которые позволяют оперативно вмешиваться в учебный процесс с целью корректировки обучения и минимизации отклонений уровня подготовки от эталона. Этому в достаточной мере способствует единая система комплексных контрольных заданий по дисциплинам и специальности в целом, последовательное тестирование обучаемых, «приемка» студентов выпускающими кафедрами общеобразовательных учреждений и непосредственно заказчиком.

Базовым элементом системы контроля, позволяющим оценить эффективность как педагогической деятельности отдельных преподавателей, так и управления качеством подготовки специалиста в целом является **результативность обучения**.

Оценка результативности профессиональной подготовки специалиста — это то звено системы контроля, которое определяет всю цепочку составляющих ее компонентов. Ориентация на конечный результат дисциплинирует преподавателя, постоянно требует от него разработки содержания образования и таких методических приемов, которые наиболее эффективно решают педагогическую задачу в конкретных условиях обучения [6, с.29].

Библиографический список

1. Арэфьев, О.Н. Самоорганизация образовательной системы колледжа [Текст] / О.Н. Арэфьев / науч. ред. Г.Д. Бухарова. – М.: изд-во «Сред. проф. образование», 2006. – 738 с.



2. Смирнов, И.П. Движение к открытой системе профессионального образования// профессиональная педагогика: категории, понятия : сб. науч. тр. [Текст] / И.П.Смирнов, В.А.Поляков, Е.В.Ткаченко / под ред. Г.Д. Бухаровой. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. – Вып.3. – С. 9-27.
3. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1993. – 270 с.
4. Большой российский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Большая Рос. энциклопедия, 2003. – 1888 с.
5. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие для самообразования [Текст] / Б.С. Гершунский. – 2-ое изд., перераб. и доп. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 512 с.
6. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология [Текст] / В.В. Гузеев. – М.: Нар. образование, 2000. – 240 с.
7. Зеер, Э.Ф. Инновации в профессиональном образовании [Текст]: науч.-метод. пособие / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.- пед. ун-т», 2007. – 215 с.

Bibliography

1. Arefiev, O.N. Educational College System Self-Organization [Text] / O.N.Arefiev / Scientific Editor G.D.Bukharova. – М.: "Sred. prof. obrazovanie" Publishing House, 2006. - 738 p.
2. Blauberger, I.V. Formation and Essence of the System Approach [Text] / I.V. Blauberger, E.G. Yudin. – М.: "Nauka" Publishing House, 1993. – 270 p.
3. Gershunsky, B.S. Philosophy of Education for the 21st Century: School-Book for Self-Education [Text] / B.S.Gershunsky. – 2nd Edition, Expanded. – М.: "Ped. ob. Russii" Publishing House, 2002. – 512 p.
4. Great Russian Encyclopedic Dictionary [Text]. – М.: "Bolshaya Rossyiskaya Entsiklopedia" Publishing House, 2003. – 1888 p.
5. Guzeev, V.V. Planning of the Education Results and Educational Technology [Text] / V.V. Guzeev. – М.: "Narodnoye Obrazovanie" Publishing House, 2000. – 240 p.
6. Smirnov, I.P. Moving to the Open Professional Education System// Professional Pedagogics: Categories, Concepts: Scientific Studies Collection [Text] / I.P. Smirnov, V.A. Polyakov, E.V. Tkachenko / Edited by G.D. Bukharova. – Ekaterinburg: Russian State Professional-Pedagogic University Publishing House, 2004. – Issue 3. – P. 9-27.
7. Zeer, E.F. Innovations in the Professional Education [Text]: Scientific and Methodological Manual / E.F. Zeer, D.P. Zavodchikov. – Ekaterinburg: GOU VPO Russian State Professional-Pedagogic University Publishing House, 2007. – 215 p.

Казачихина Мария Викторовна

аспирант

г. Екатеринбург

Стариков Дмитрий Александрович

аспирант

г. Екатеринбург

Kazachikhina Maria Viktorovna

Post-graduate

Ekaterinburg

Starikov Dmitry Alexandrovich

Post-graduate

Ekaterinburg

**Мультимедийные технологии в инновационном
образовательном процессе: психологический аспект**
**Multimedia Technologies in Innovative Educational Process:
Psychological Aspect**

В статье рассматриваются актуальные вопросы использования мультимедийных технологий в образовательном процессе; раскрываются психологические особенности студентов при обучении с использованием мультимедийных технологий (самообразовательная активность, мотивация, психические процессы).

The article considers pressing questions of the multimedia technologies using in educational process; reveals students' psychological features during training multimedia technologies using (self-educational activity, motivation, mental processes).

Ключевые слова: информационные технологии обучения; мультимедийные технологии, мультимедийные средства обучения; интерактивность; психические процессы, восприятие, память, мышление, мотивация, активность; эффективность обучения.

Key words: training information technologies; multimedia technologies, multimedia means of training; interactivity; mental processes, perception, memory, thinking, motivation, activity; learning efficiency.

Модернизация высшего профессионального образования, вызванная к жизни социально-экономическими и государственно-политическими преобразованиями, постоянный рост объема информации, увеличение количества изучаемых дисциплин при стабильных сроках обучения в вузах, поставили перед системой профессиональной подготовки специалистов ряд серьезных проблем.

Ключевыми из них являются перевод подготовки студентов на качественно новый уровень, отвечающий современным требованиям, повышение фундаментальности образования, его гуманизация и гуманитаризация в сочетании с



усилением практической направленности; интенсификация образовательного процесса за счет оптимального сочетания традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения, информатизация образования, основанная на внедрении современных информационных технологий обучения (ИТО). Последняя из названных проблем в настоящее время актуализировалась в ряд наиболее важных и значимых [5].

Процесс информатизации образования предполагает разработку теоретико-методологических подходов к использованию потенциала ИТО для развития личности студентов, повышения уровня креативности их мышления, формирования умений разрабатывать стратегию поиска решения как учебных, так и практических задач, прогнозировать результаты реализации принятых решений на основе моделирования изучаемых объектов, явлений, процессов, а также взаимосвязей между ними.

Не менее важно в процессе обучения помочь будущему специалисту построить свою индивидуальную траекторию образования с учетом способностей и мотивационно-ценностной сферы личности [4]. Внедрение ИТО в учебный процесс является основой для становления принципиально новой формы непрерывного образования, поддерживаемую технологическими средствами и мотивированную результатами самооценки самообразовательной активности человека.

Несмотря на актуальность информатизации образования, нынешнее ее состояние является неудовлетворительным. До настоящего времени в вузах отсутствует единая скоординированная для этих целей стратегия, недостаточно изучены и проработаны психолого-педагогические аспекты создания и внедрения в образовательный процесс современных ИТО, реорганизация традиционных форм интеллектуальной деятельности на базе ЭВМ встречает определенное сопротивление [1].

Налицо объективно сложившееся противоречие между острой необходимостью информатизации учебного процесса на основе широкого применения ИТО и неразработанностью психолого-педагогических аспектов их использования в вузе [4].

Использование мультимедийных средств в качестве инструмента означает появление новых форм мыслительной, мнемической, творческой деятельности, что можно рассматривать как историческое развитие психических процессов человека [3].

Сущность и специфика мультимедийных средств обучения влияет на формирование и развитие психических структур человека, в том числе мышления. Печатный текст до последнего времени являвшийся основным источником информации, строится на принципе абстрагирования содержания от действительности, что формирует навыки мыслительной деятельности, обладающей структурой, аналогичной структуре печатного текста, которой свойственны такие особенности, как линейность, последовательность, аналитичность, иерархичность.

Подобно тому, как печатные материалы и технические средства массовой коммуникации привели к гигантскому расширению возможностей человеческого познания, фиксации и передачи опыта, компьютер должен увеличить потенциал человеческого мышления, вызвать определенные изменения в структуре мыслительной деятельности. В открытой и дистанционной обучающей среде, созданной информационно-компьютерными технологиями (ИКТ), основными являются процессы организации и интерпретации мультимедийной информации. Она может быть закодирована и представлена на экране дисплея в виде математических символов, таблиц, графиков и диаграмм, изображения процессов, дополняемых звуком, цветным изображением и т.п.

Мультимедиа – это совокупность программно-аппаратных средств, с помощью которых реализуется обработка информации в звуковом и наглядном видах. Мультимедиа спроектирована, чтобы передавать звук, данные и изображения по местным, региональным и глобальным сетям. Графика, анимация, фото, видео, звук, текст в интерактивном режиме работы создают интегрированную информационную среду, в которой пользователь приобретает качественно новые возможности.

Технологические возможности мультимедийных средств достаточно велики, так как они позволяют организовать разнообразную учебную деятельность



студентов, значительно повышают эффективность и мотивацию обучения. Использование прямого эфира для просмотра новостей, Интернета, различных видеоматериалов, записанных из эфира, художественных фильмов, мультимедийных программ, специально подготовленных для учебного процесса, электронных учебников, мультимедийных справочников, энциклопедий и словарей позволяет создать коммуникативную среду для обучения.

Современные информационные технологии позволяют создавать средства обучения не только с использованием красочных иллюстраций, но и различные виды видеофильмов (анимацию, документальное и игровое кино). Для объяснения же теоретических построений очень перспективным направлением представляется так называемая анимационная графика – графическое развертывание изучаемых процессов, заданных, например, аналитически. Разработанные пакеты прикладных программ позволяют графически изображать весьма сложные двух- и трехмерные зависимости. Фиксация соответствующих слайдов, дополненных пояснительными текстами и графикой, позволит создать великолепные фрагменты учебных материалов в виде анимационных фрагментов. Аудиокомпоненты средств мультимедиа могут дополнять и обогащать видео фрагменты. Однако они могут иметь и важное самостоятельное значение, например, как средство активизации внимания, акцентирования на отдельные моменты излагаемого материала.

При создании динамических изображений со звуком в видеоформате приходится решать задачу синхронизации видеоряда и голоса диктора. При раздельной записи аудио- и видеофайлов (что чаще всего и происходит) решение этой задачи требует нахождения компромиссов между требованиями следования сценарию и техническим качеством результатов работы.

Средства мультимедиа позволяют обучаемым самостоятельно работать над учебными материалами и решать, как и в какой последовательности их изучать, как использовать интерактивные возможности мультимедийных программ, как организовать совместную работу в учебной группе. Таким образом, учащиеся становятся активными участниками образовательного процесса. Они могут

влиять на процесс обучения, подстраивая его под индивидуальные способности и предпочтения, т.е. они, могут изучать именно тот материал, который их интересует в данный момент, повторять материал столько раз, сколько им нужно, что способствует индивидуальному восприятию учебной информации [2].

Использование качественных мультимедийных средств позволяет приспособить процесс обучения к социальным и культурным особенностям обучаемых, их индивидуальным стилям и темпам обучения, их интересам [6]. Мультимедийные средства могут также использоваться для организации группового обучения. Небольшие группы студентов могут совместно работать с одним мультимедийным приложением, развивая при этом навыки сотрудничества, ведения диалога с коллегами по учебе. Интерактивность и гибкость мультимедийных технологий могут оказаться весьма полезными для индивидуализации обучения.

Условия открытого обучения, создаваемые мультимедийной информационной средой, должны способствовать развитию мышления студента, ориентировать его на поиск очевидных и неочевидных системных связей и закономерностей. Все это обеспечивает отказ от заучивания фактов и освоения навыков, характерных для индустриальной модели образования, обеспечит формирование взаимосвязанного, взаимозависимого мышления, направленного на решение обучающих проблем [3].

Пересмотру подвергаются представления не только о мышлении; но и о других психических процессах: восприятии, памяти, представлениях, эмоциях и др. Перед психологами и педагогами встают задачи концептуального описания развития человеческой деятельности и психических функций человека в условиях технологизации и использования мультимедийных средств в открытом образовании [7].

Процесс овладения мультимедийным инструментарием, перестройки деятельности человека с введением в ее структуру нового элемента давно интересует психологов. Л.С. Выготский еще в 1937 г. писал о том, что включение инструмента в процесс поведения человека вызывает к жизни целый ряд новых



функций, связанных с использованием данного инструмента и управлением им, делает ненужным целый ряд естественных процессов, работу которых теперь выполняет инструмент, видоизменяет протекание психических процессов и их интенсивность, длительность, последовательность, замещает одни функции другими, т.е. перестраивает всю структуру поведения.

Основная схема освоения инструментальных средств заключается в том, чтобы сначала подчинить свои действия логике действий, задаваемых этими средствами, а затем подчинить их целям и задачам своей деятельности, получив новые возможности достижения результатов этой деятельности.

На первом этапе мультимедийное средство или ресурс выступает предметом учебной деятельности, в ходе которой приобретаются знания о работе средства, изучаются языки и приемы взаимодействия с ним, усваиваются навыки работы.

На втором этапе этот мультимедийный ресурс превращается собственно в средство решения каких-либо учебных или профессиональных задач.

Подобное превращение предмета в средство и обуславливает развитие деятельности и мышления человека, предполагает перестройку привычных действий, форм и способов деятельности.

Принципиальным вопросом в построении и практическом применении мультимедийных средств для системы открытого образования является нацеленность соответствующей методики на формирование позитивных мотивов, основанных на насущных потребностях обучаемых. Только в случае высокой мотивации учащихся к использованию технического средства, возможно результативное обучение целенаправленному использованию образовательного потенциала мультимедийных информационных ресурсов.

В начальный период работа обучаемых с мультимедийными средствами носит, в основном, информативно-коммуникативный характер. Первоначальным мотивом выступает потребность получения новой, не слишком содержательной и достоверной информации. Как правило, подобная мультимедийная информация не требует никакой критической переработки и осмысления. Далее

в качестве основного мотива начинает выступать потребность в легком общении со сверстниками, во множестве контактов, позволяющих обмениваться информацией.

Построение мультимедийных средств обучения необходимо проводить таким образом, чтобы, учитывая психологические особенности и имеющиеся информационные умения обучаемых, на первом этапе обучить простейшим техническим приемам для удовлетворения своих информационных потребностей.

Мотивация играет важную роль в процессе обучения, и является ключевым фактором успешного обучения. Мотивация определяется совокупностью убеждений и взглядов студента в таких вопросах, как его собственный процесс обучения, поведение преподавателя, академические требования, качество учебных материалов и роль занятий. Исследования подтверждают, что применение мультимедиа в обучении стимулирует мотивацию обучаемых [1]. Образовательные средства мультимедиа могут пробуждать в них азарт к обучению и любопытство, а также помогают им формировать умозрительные образы и модели. Таким образом, в большинстве случаев применение мультимедиа положительно сказывается на мотивации студентов. Однако средства мультимедиа – не «панацея», и, как и всякий учебно-методический аппарат, они не могут с равным успехом быть эффективны одновременно для всех обучающихся.

Любой человек в настоящее время, являясь субъектом информационного общества, должен уметь оперировать различными видами информации. Перед человечеством встает задача вхождения в мировое информационное пространство, участие в профессиональных информационных процессах, умение оперировать информационными ресурсами, представленными в различных видах, умения использовать мультимедийные средства представления информации. Другими словами у каждого человека должен быть сформирован определенный уровень информационной культуры, обеспечивающий ему возможность в личностном и профессиональном продвижении.

Библиографический список

1. Бабаева, Ю.Д. Психологические последствия информатизации [Текст] / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – № 1.



2. *Большунова, И.В.* Мультимедийные лекции по курсу общей физики. Атомная физика [Текст] / И.В. Большунова, В.А. Ильин // Информационные технологии в образовании : сб. трудов Междунар. конгресса ИТО–2003. – Ч. IV. – М.: Просвещение, 2003. – С. 51–52.
3. *Древич, Ж.С.* История физики. Методика преподавания истории физики в педагогическом вузе с помощью мультимедиа-технологий [Текст] / Ж.С. Древич, В.А. Ильин // Преподавание физики в высшей школе. – 2005. – № 30. – С. 155–171.
4. *Образцов, П.И.* Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения [Текст] / П.И. Образцов. – Орловский государственный технический университет. – Орел, 2000. – 145 с.
5. *Полат, Е.С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Е.С. Полат. – М., 2008. – 272 с.
6. *Полат, Е.С.* Интернет в гуманитарном образовании [Текст] / Е.С. Полат. – М., 2001. – 272 с.
7. *Хутимаева, С.З.* О принципах реализации инновационных технологий в системе современного высшего профессионального образования [Текст] / С.З. Хутимаева // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 38–43.

Bibliography

1. *Babaeva, Yu.D.* Psychological Consequences of Informatization [Text] / Yu.D. Babayeva, A.E. Voiskunsky // Psychological Magazine. – 1998. – № 1.
2. *Bolshunova, I.V.* Multimedia Lectures of the Course of General Physics. Nuclear Physics [Text] / I.V. Bolshunova, V.A. Ilyin // Information Technologies in Education: Intern. Congress ITO-2003. – IV. – М.: Prosveshchenie, 2003. – P. 51–52.
3. *Drevich, Zh.S.* History of Physics. Principles of Teaching History of Physics at a Pedagogical Higher School by Means of Multimedia Technologies [Text] / Zh.S. Drevich, V.A. Ilyin // Teaching Physics at a Higher School. – 2005. – 30. – P. 155–171.
4. *Khutimaeva, S.Z.* About Principles of Innovative Technologies Realization in the System of Modern Higher Professional Education [Text] / S.Z. Khutimaeva // Innovations in Education. – 2003. – 4. – P. 38–43.
5. *Obraztsov, P.I.* Psychological-and-Pedagogical Aspects of Information Training Technologies Development and Application at a Higher School [Text] / P.I. Obraztsov. – Orel : Orel State Technical University, 2000. – 145 p.
6. *Polat, E.S.* New Pedagogical and Information Technologies in Educational System [Text] / E.S. Polat., 2008. – 272 p.
7. *Polat, E.S.* Internet in Humanitarian Education [Text] / E.S. Polat. – М., 2001. – 272 p.

Легенчук Дмитрий Владимирович

кандидат педагогических наук,

доцент

г. Курган

Legenchuk Dmitriy Vladimirovich

Candidate of Pedagogics,

Associate Professor

Kurgan

**Преемственность содержания среднего и высшего
профессионального образования**

Continuity of the Secondary and Higher Professional Education Contents

В статье рассматривается содержание преемственности среднего и высшего профессионального образования в условиях модернизации российского образования, критерии преемственности.

The article considers the contents of continuity of the secondary and higher professional education under conditions of the Russian education modernization and the criterion of continuity.

Ключевые слова: преемственность, система образования, образовательная деятельность, непрерывное образование, многоуровневое образование, критерии преемственности.

Key words: continuity, education system, educational activity, continuous education, multilevel education.

Концепция модернизации российского образования одним из важнейших инструментов повышения качества профессионального образования называет создание условий для непрерывного профессионального роста кадров и обеспечение преемственности различных уровней профессионального образования. Непрерывность и преемственность должны обеспечиваться на любом этапе обучения при последовательном освоении образовательных программ.

Вопросы профессионального и ценностного самоопределения в теории и практике профессионального становления личности рассматривают в своих трудах Е. В. Бондаревская, Е. М. Борисова, С. А. Боровикова, Т. А. Воробьева, М. Р. Гинзбург, Е. И. Головаха, М. И. Губанова, И. А. Демина, В. И. Журавлев, Ю. Е. Калугин, Ю. Н. Кулюткин, Н. Н. Никитина, О. В. Правдина, Н. С. Пряжников, Г. Б. Скок, С. С. Степанов, Г. С. Сухобская, Дж. Р. Хикс, и др.

Теоретико-методологическое обоснование обеспечения преемственности в профессиональном образовании в новых социально-экономических условиях связано с именами И. М. Агибовой, А. В. Батаршева, М. А. Вайсбурда,



Н. И. Гореликовой, О. И. Зайцевой, Т. В. Кудрявцева, Ю.А. Кустова, К.С. Левитана, М. И. Махмутова, В. Ю. Микрюкова, Н. В. Немовой, А. А. Просецкого, Е.И. Савиной и др.

Проведенный теоретический анализ показывает, что преемственность, обеспечивая взаимосвязь входящих в неё компонентов, их взаимную субординацию по уровням, координацию по направлению и назначению, превращает взаимодействие в единую систему перманентного развития личности, придавая ей качество непрерывности. Таким образом, *роль преемственности в процессе непрерывного образования проявляется в том, что она является объективно существующей составной частью процесса, выполняющей функцию формирования качества его непрерывности.* Преемственность – это общепедагогический принцип, требующий постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами, частями, этапами и ступенями обучения и внутри них; расширения и углубления знаний, приобретенных на предыдущих этапах обучения; поступательно-восходящего развертывания всего учебного процесса в соответствии с содержанием, формами и методами работы.

Преемственность как важнейший принцип организации образовательного процесса характеризуется тем, что каждая предыдущая ступень образования, помимо самооценности и логической завершенности подготовки специалистов соответствующего образовательного уровня, ориентируется на основное содержание и технологии обучения, характерные для последующей ступени. Это и обеспечивает опережающий характер профессионального образования и подготовку к освоению нового знания, переход на более высокую ступень в развитии всех профессионально значимых личностных качеств. Преемственность реализуется через систему взаимодействующих образовательных программ подготовки к универсальной многоаспектной деятельности.

Преемственность в усвоении знаний проявляется как формирование базового индивидуального образовательного фундамента личности, который позволит человеку приобретать прикладные знания, диктуемые новыми технологиями производства, осуществлять повышение квалификации и переподготовку.

В данном случае преемственность выступает и как средство разрешения противоречий, так как интеллектуальные базовые знания индивида, ориентированные на будущую практическую деятельность, служат важнейшим фактором совершенствования профессионализма и, самое главное, помогают разрешить противоречия между фундаментальным и специальным содержанием профессионального образования и содержанием, обеспечивающим эффективность профессиональной подготовки.

Таким образом, *содержательной сущностью преемственности процесса непрерывного образования является фундаментальное содержание, закладываемое в базовых дидактических структурах, формирующих базовые знания и умения.* Данный интеллектуальный фундамент позволит, с одной стороны, «снять» необходимое образовательное содержание, а с другой - сформировать новое знание. В содержании базовых знаний преемственность осуществляется, во-первых, за счет мировоззренческих связей, которые позволяют на протяжении длительного времени формировать горизонтальные связи следующих системно-ориентированных структур: человек - человек; человек – природа, человек – техника, человек – знаковая система, человек–художественный образ. Во-вторых, формой преемственности, обеспечивающей овладение способом социального взаимодействия и общения, является гуманитарное содержание образования, которое включает общественные дисциплины, психологию, культуру межличностного общения, практику личностного взаимодействия участников образовательного процесса.

В системе непрерывного образования между каждыми взаимосвязанными компонентами должна быть осуществлена сквозная вертикальная интеграция, обеспечивающая последовательность, системность и целостность процесса формирования личности, преемственность ее общего и профессионального образования. Вместе с тем, известно, что в практике средних профессиональных учебных заведений и вуза имеет место значительная несогласованность и в содержании, и в методах, и в средствах обучения. Существенно различаются характер и способы познавательной деятельности студентов учреждений среднего



и высшего профессионального образования. В связи с этим необходимо осуществлять все виды преемственности: содержательную, учебно-операционную, мотивационную, технологическую и методическую.

При разработке модели подготовки специалистов по социальной работе, ориентированной на региональную специфику, мы исходили из аналитического сопоставления требований к подготовке выпускников на уровнях СПО и ВПО. Для специалистов двух ступеней профессионального образования в ГОС определены в целом одни и те же виды профессиональной деятельности, их разграничение условно, а преемственность подготовки специалистов предусмотрена самими видами профессиональной деятельности.

Нами выявлены критерии преемственности среднего и высшего профессионального образования: преемственность цели, содержания, преемственность в построении модели выпускника и направленность обучения на творческий характер деятельности, в использовании адаптивных образовательных технологий, соответствие (несоответствие) профессионально-квалификационной структуры конъюнктуре рынка труда, сопоставимость требований рынка труда к выпускникам СПО и ВПО, востребованность на рынке труда, сформированность профессиональной самостоятельности и компетентности будущего специалиста.

Остановимся подробнее на таком критерии, как преемственность содержания.

Непрерывность профессионального образования обеспечивается, в первую очередь, преемственностью содержания профессионально-образовательной деятельности при переходе от одного уровня (ступени) к последующему. Определяющим фактором обеспечения непрерывного профессионального образования является его целостность, обеспечивающая взаимосвязь, последовательность и преемственность образовательных программ.

В проблеме создания содержания непрерывного профессионального образования особо выделяется интеграция уровней образования. Она предполагает подготовку высококвалифицированных рабочих со средним профессиональным образованием на базе программ начального профессионального образования (повышен-

ный уровень), которые содержат часть программ среднего профессионального образования и получение высшего профессионального образования в сокращенные сроки.

Другая разновидность интеграции на содержательном уровне - подготовка специалистов в учреждениях высшего профессионального образования в сокращенные сроки на базе образовательных программ среднего профессионального образования. Возможность такой интеграции предусмотрена ст. 23 Закона Российской Федерации «Об образовании», где говорится, что лица, имеющие среднее профессиональное образование, получают высшее образование по сокращенным ускоренным программам. Однако на практике не определена нормативно-правовая база, принципы формирования содержания и определения сроков такой подготовки, а главное — не разработаны концептуальные подходы к формированию содержания ВПО на базе имеющегося СПО. Главное противоречие состоит в том, что, на первый взгляд, содержание среднего и высшего профессионального образования по родственным специальностям имеет весьма заметное сходство — это относится не только к наименованию учебных дисциплин, но и учебных элементов (дидактических единиц). Кроме того, имеются достаточно близкие показатели учебного времени, отводимого на сходные дисциплины. В этом случае является задача преемственности содержания изучаемых дисциплин, исключения прямого дублирования ранее изученного материала, методически грамотного формирования необходимой учебно-программной документации.

Решение указанной задачи определяется установлением различий и сходства в содержании среднего и высшего профессионального образования, определением принципов разработки сопряженных образовательных программ.

Покажем технологию формирования взаимосвязанных компонентов содержания среднего и высшего профессионального образования на примере содержательного анализа специальности СПО и ВПО «Социальная работа».

Под родственными специальностями СПО и ВПО понимаются такие, которые имеют один и тот же объект труда, схожие виды деятельности по отношению к объекту труда при различии класса профессиональных задач. Для определения



родственных специальностей целесообразно провести сравнительный анализ Классификатора специальностей СПО и ВПО. Минимальный срок получения среднего профессионального образования базового уровня по родственной специальности СПО — 4 года, ВПО - 5 лет.

Для овладения профессией социального работника необходима достаточно широкая профессиональная и специальная подготовка, аналогичная подготовке специалиста среднего звена. В этой связи, профессиональная образовательная программа для получения профессии в системе СПО аналогична программе для родственной специальности ВПО, так как имеются: один и тот же объект труда, схожие виды деятельности по отношению к объекту труда, а также близкие или одинаковые по наименованиям общепрофессиональные и специальные дисциплины и их учебные элементы.

Профессиональная образовательная программа СПО состоит из общеобразовательной и профессиональной подготовки и включает в себя дисциплины общепрофессионального (отраслевого) и профессионального цикла. Профессиональный цикл, в свою очередь, включает дисциплины базового и специального курсов, а также факультативные дисциплины. Профессиональная образовательная программа заканчивается итоговой аттестацией.

Обязательный минимум содержания каждой профессиональной образовательной программы СПО устанавливается ГОС СПО, который определяет государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретным профессиям. Основной частью ГОС СПО являются обязательные компоненты содержания профессионального образования. Они раскрываются через укрупненные учебные элементы и параметры качества усвоения учебного материала. Общая структура содержания профессионального образования, соотношение различных форм обучения (теоретического и практического), ограничения на учебную нагрузку устанавливается стандартной моделью учебного плана.

Среднее профессиональное образование осуществляется на двух образовательных уровнях: базовом и повышенном, но мы рассматриваем только среднее

профессиональное образование базового уровня. Основная профессиональная образовательная программа СПО базового уровня включает общие гуманитарные, социально-экономические, математические и общие естественно-научные, общепрофессиональные и специальные дисциплины, производственную (профессиональную) практику и завершается итоговой аттестацией с присвоением выпускнику соответствующей квалификации специалиста, удостоверяемой документом государственного образца с указанием специальности среднего профессионального образования.

Основные профессиональные образовательные программы СПО наряду с обязательными дисциплинами включают в себя дисциплины по выбору студентов, устанавливаемые учебным заведением, резерв времени учебного заведения, факультативные дисциплины и консультации.

Обязательный минимум содержания основной профессиональной образовательной программы СПО устанавливается федеральным компонентом государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, который определяет государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретной специальности.

Проведенный нами сравнительный анализ показал, что структура подготовки специалиста среднего и высшего звена идентична и состоит из теоретической и практической частей. Теоретическая часть включает гуманитарную, естественнонаучную, общепрофессиональную и специальную составляющие. Практическая подготовка поэтапная: учебная (практика для получения первичных профессиональных навыков), производственная (практика по профилю специальности).

Вместе с тем структура подготовки специалиста среднего и высшего звена имеет существенное различие. Это относится как к теоретической, так и практической подготовке. Теоретическая часть для подготовки специалиста со средним профессиональным образованием включает общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, в то время как в гуманитарном цикле теоретической части для подготовки отдельно не выделена социально-экономическая подготовка.



Анализ содержания профессиональных образовательных программ СПО и ВПО проводился нами на основе сопоставления содержания учебных элементов дисциплин (выявления преемственных учебных элементов, вычленения недостающих учебных элементов в профессиональных образовательных программах среднего профессионального образования, по сравнению с профессиональными образовательными программами высшего профессионального образования).

Выявлению преемственных учебных элементов и вычленению недостающих учебных элементов, должно предшествовать установление взаимосвязи между учебными дисциплинами (предметами) СПО и ВПО. Для этого нами проведен сравнительный анализ перечня учебных дисциплин основных профессиональных образовательных программ по родственным специальностям СПО и ВПО.

Проведенный нами анализ дидактических единиц иллюстрирует наличие некоторой преемственности дисциплин среднего и высшего профессионального образования. Такая преемственность прослеживается в дисциплинах СПО и предметах ВПО общепрофессионального, профессионального и специального циклов.

Библиографический список

1. Громыко, Ю., Давыдов В., и др. Концепция прогноза развития образования до 2015 года // Народное образование. - 1993. - № 2. - С. 3-7.
2. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. - М.: Высш. шк., 1991. - С. 224.
3. Любутин, К.Н., Пивоваров Д.В., Диалектика субъекта и объекта. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1993. - С. 416.
4. Маркин, А.С. Актуальные проблемы культуры и образования. - Киев: КГУ, 1994.- С. 239.
5. Новиков, А.М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. - 1996. - № 3. - С. 5.
6. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. - М.: Педагогика, 1990. - С. 224.
7. Положение об общероссийских классификаторах // Стандарты и качество. - 2004. - № 1. - С. 40-41.
8. Kanawati G. Training For a Changing World: Some General Refiection., Intern, labor. Rev. Geneva, 1985.
9. Lednev V., Rudzakov M., Shishov S, Concepts Of Federal Components Of the State Educational Standard For Primary, Secondary And High Comprehensive School // The Standards of Education: Problems and Perspective, Moscow, 1995.

Bibliography

1. Enactment of All-Russian Qualifiers // Standards and Quality. - 2004. - 1. - P. 40-4.
2. Gromyko, Yu., Davydov, etc. The Concept of Education Development Forecast till 2015 // National Education. - 1993. - 2. - P. 3-7.
3. Kanawati G. Training For a Changing World: Some General Refiectoin., Intern, labor. Rev. Geneva, 1985.
4. Lednev, V. The Contents of Education: Essence, Structure, Prospects. - M.: Higher School, 1991. – P. 224.
5. Lednev V., Rudzakov M., Shishov S, Concepts of Federal Components of the State Educational Standard for Primary, Secondary and High Comprehensive School //The Standards of Education: Problems and Perspective, Moscow, 1995.
6. Lyubutin, K.N., Pivovarov, D.V. Dialectics of Subject and Object. - Yekaterinburg: Ural University Publishing House, 1993. - P. 416.
7. Markin, A.S. Actual Problems of Culture and Education. - Kiev: KSU, 1994. - P. 239.
8. Novikov, A.M. Integration of Basic Professional Training // Pedagogics. - 1996. - 3. - P. 5.
9. Prospects of Continuous Education System Development / Under Edit. of B.S.Gershunsky. - M.: Pedagogics, 1990. – P. 224.



УДК 54:61 – 057.875
ББК 24.1

Литвинова Татьяна Николаевна

доктор педагогических наук,
профессор
г. Краснодар

Соловьева Маргарита Валентиновна

аспирант
г. Краснодар

Юдина Татьяна Геннадьевна

соискатель
г. Краснодар

Litvinova Tatyana Nikolaevna

Doctor of Pedagogics,
Professor
Krasnodar

Solovyova Margarita Valentinovna

Post-graduate
Krasnodar

Yudina Tatyana Gennadievna

Post-graduate
Krasnodar

**Методологические основы химической подготовки будущих врачей
в системе «школа-вуз»**

**Methodological Bases of the Future Doctors' Chemical Training
in "a School – a Medical Higher School" System**

Химическая подготовка студентов медицинского вуза в значительной степени влияет на качество медицинского образования. Основными методологическими подходами для разработки и реализации методической системы химического образования в структуре медицинского являются системный, интегративно-модульный, личностно-деятельностный и компетентностный.

Chemical training of medical higher school students influences the quality of medical education greatly. Basic methodological approaches for the development and realization of the methodical system of chemical education in the structure of medical education are system, integrative-and-modular, personal-and-activity and competence approaches.

Ключевые слова: методология, химическое образование, непрерывность и преемственность системы «школа-вуз», компетенции.

Key words: methodology, chemical education, continuity and succession of "a school – a medical higher school" system, competence.

При современном состоянии российского общества высшая школа как значимый социальный институт претерпевает радикальные изменения, вызванные не только системным кризисом российского общества, но и становлением новой образовательной практики, интеграцией в международное образовательное

пространство, существенной коммерциализацией высшего образования. Успешность новой образовательной стратегии в российском обществе, реализация Национального проекта «Образование» зависит от целого ряда обстоятельств политического, экономического характера, а также от владения учителями школ, профессорско-преподавательским составом российских вузов современными образовательными технологиями.

По мнению [11] в настоящее время происходит изменение модели образования, основным элементом которой должен стать проблемно-ориентированный профессионализм. В связи с этим основными задачами высшей медицинской школы должны стать:

- рациональное сочетание фундаментальной, общепрофессиональной и специальной подготовки выпускника медицинского вуза;
- подготовленность выпускника к жизни и профессиональной деятельности в потоке постоянно растущей информации;
- создание предпосылок и условий для непрерывного профессионального самообразования.

Усиление гуманизации и фундаментализации медицинского образования обуславливает включение в содержательный компонент интегративных дисциплин, в том числе химических, обеспечивающих целостное восприятие их содержания и формирование научного мировоззрения.

В системе медицинского образования большая роль принадлежит, на наш взгляд, его подсистеме – химическому образованию (рис.1).

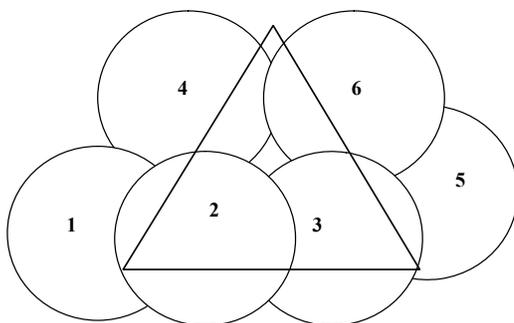


Рис.1. Системная модель химического образования в медицинском вузе



Подсистемы: 1 – химия довузовского этапа; 2 – общая химия, I курс; 3 – биоорганическая химия, I курс; 4 – биохимия, II курс; 5 – элективные химические курсы; 6 – клиническая биохимия; – общая профессиональная направленность.

Эффективность химической подготовки будущих врачей зависит от того, насколько глубоко и целесообразно установлены как преемственная связь между всеми этапами и звеньями непрерывной цепи химического образования, так и межпредметные связи.

Химия, как фундаментальная наука:

- вносит существенный вклад в понимание современной картины мира, законов природы, в научное мировоззрение и мышление человека;
- представляет собой неотъемлемую часть общечеловеческой культуры;
- участвует в создании лекарственных препаратов, медицинского оборудования, различных веществ, необходимых для жизни человека;
- формирует знания, необходимые для понимания сущности глобальных проблем современности: экологической, сырьевой, энергетической, продовольственной;
- развивает интеллектуальные, организационные, оценочные, коммуникативные, и разнообразные практические умения;
- влияет на формирование нравственности и на развитие личности учащихся школ, студентов.

Таким образом, химия является не только важнейшей естественной фундаментальной наукой, но и необходимой учебной дисциплиной. Этот вывод базируется на «осознанном понимании, что химическое соединение (химическое вещество) является объективно главной вещественной материальной земной реальностью, которая лежит в основе наиболее важных фундаментальных превращений и эволюционных процессов Земли» [12].

Главным направлением российской образовательной политики в настоящее время является обеспечение современного качества образования на основе

его фундаментальности, непрерывности, преемственности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Цель нашего исследования – создание методической системы непрерывной и преемственной химической подготовки учащихся профильных медико-биологических классов и студентов медицинского вуза на основе системного, интегративно-модульного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов для повышения качества подготовки будущих врачей.

Для достижения поставленной цели мы использовали следующие методы исследования:

- теоретические: теоретический междисциплинарный анализ и синтез философской, методологической, химической, естественнонаучной, экологической, психолого-педагогической и методической литературы; изучение директивных, нормативных и программно-методических документов о естественнонаучном химическом и медицинском образовании; прогнозирование, проектирование, моделирование модулей содержания, а также методической системы обучения;

- экспериментальные: прямое и косвенное педагогическое наблюдение в вузе и довузовских образовательных учреждениях, анкетирование, тестирование, собеседование, мониторинг, педагогический эксперимент, изучение педагогического опыта в школах и вузах, проведение контрольных срезов;

- статистические методы обработки экспериментальных данных, методический анализ, цифровое, графическое и вербальное представление результатов.

При анализе проблем химического образования студентов КГМУ нами установлено, что в цепи подготовки выпускника медицинского вуза: ученики предпрофильных классов → ученики профильных классов → выпускники школ, сдающие ЕГЭ по химии → студенты КГМУ, преемственно изучающие общую, биоорганическую, биологическую химию, клиническую биохимию → выпускники КГМУ → врачи – наиболее слабыми являются первые три звена, что влечет проблемы дальнейшей теоретической и практической подготовки будущих врачей.



Нами выявлены проблемы и противоречия в системе химической подготовки учащихся и студентов, главными из которых являются:

1) постоянно увеличивающийся разрыв между уровнем подготовки по химии в школах, особенно, сельских, и требованиями вуза;

2) унификация и стандартизация программного содержания по химии (профильный уровень) входят в противоречие с медико-биологической направленностью изучения химии в системе довузовского образования при медицинских вузах, в медико-биологических классах школ. В Концепции профильной школы поставлена задача создания условий для дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ. Мы считаем, что программа и требования к знаниям и умениям учащихся, поступающим в медицинский вуз, должны учитывать специфику данной профессии, быть нацелены на раскрытие не только знаний, но, главное, умения ими пользоваться, применять их в нестандартных ситуациях, логически мыслить, анализировать, что для будущего врача является необходимыми качествами. Основная цель обучения химии в медико-биологических классах, на наш взгляд, – это фундаментальное химическое образование на основе принципов профессиональной направленности и рациональной минимизации.

3) Переход к профильному обучению на старшей ступени средней школы не согласуется с количеством учебного времени, отводимого на освоение примерной программы – 210 часов, а также уровнем готовности школьников к восприятию сложного химического материала с множеством абстракций. В данную программу и государственный стандарт по химии (профильный уровень) включены сложные для понимания школьников теоретические вопросы, в частности понятие об энтальпии и энтропии, энергии активации, электронная теория строения атомов и др.

4) Низкий уровень базовых химических знаний и умений, математической подготовки у школьников 9-х классов, поступающих в медико-биологические классы ЦДО КГМУ, приводит к огромному разрыву между уровнем подготовки

и развития личности «на входе» и требованием к этим параметрам «на выходе» – успешная сдача ЕГЭ по химии, освоение химических вузовских курсов (общая, биоорганическая, биологическая химия, клиническая биохимия).

5) Несогласованность в содержании, в формах и методах, средствах обучения в школе и в вузе проявляется в неумении студентов 1 курса, изучающих общую химию в медицинском вузе, применять имеющиеся знания для приобретения новых, работать с химическим текстом, конспектировать лекции, рационально организовывать свою самостоятельную работу, вести поиск химической информации и т.д.

Для решения этих проблем мы, на основе системного подхода, создали и реализовали модель целостного процесса обучения химии на этапах довузовской и начальной вузовской подготовки [5].

Довузовская химическая подготовка играет большую роль в изучении общей химии, поэтому мы усовершенствовали организацию этой системы как элемента структуры медицинского вуза, модернизировали ее содержание и учебный процесс с определенной профессиональной направленностью и адаптивностью к учебе в медицинском вузе, обеспечив будущим абитуриентам качественную подготовку к ЕГЭ. Одним из важнейших моментов организации обучения на довузовском этапе химической подготовки является определение ее содержания и создание нами программно-учебно-методического комплекса. В него вошли: авторская учебная программа по химии, вариативные учебные планы для различных форм подготовки, учебные задания по химии для слушателей медико-биологических классов; контрольные работы; требования к уровню подготовки и объему знаний по химии для успешной сдачи ЕГЭ [7–9].

Нами также разработана методическая система [5] изучения общей химии и управления качеством ее овладения, теоретические основы интегративно-модульной системы развивающего обучения общей химии, существенно пересмотрена структура и содержание этого курса, в соответствии с его назначением в медицинском вузе как:

- связующего звена с довузовским химическим образованием,



- вводного фундаментального курса химии,
- исходной общетеоретической базы для изучения других химических и связанных с ними медико-теоретических дисциплин,
- компонента профессиональных клинических курсов.

Принципиальное значение для осуществления данной работы приобрели выделенные и научно обоснованные нами исходные методолого-теоретические основы, как ориентиры для разработки концепции, определения стратегии и методики данных преобразований.

Из философии мы знаем, что методология – это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях и способах этого процесса. Для нас, поставивших цель – проектирование новой системы изучения общей химии на основе активной деятельности школьников, студентов, наиболее адекватным является определение методологии, используемое в научных системных исследованиях: методология – «есть учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности» [14, с.31].

Важной методологической закономерностью современной педагогической и методической науки является усложняющийся синтез научных знаний и многоуровневый подход [1] к использованию методологии к разработке новых систем образования и условий их реализации, поскольку система образования, в том числе медицинского, является категорией социального, философско-методологического и педагогического характера, а его предметная система носит теоретико-методический характер. Все это говорит о применении не только многоуровневой методологии, но и важности интегративно-комплексного рассмотрения принципиально важных проблем общехимической подготовки студентов в рамках медицинского образования, как сложной дидактико-методической системы. Мы поддерживаем идею комплексной образовательной системы, раскрытую Н.Д. Кондратьевым [2], где ведущая роль отведена общему образованию. Таковым мы считаем и школьное химическое образование, и общую химию в медицинском вузе как его продолжение и как исходное начало вузовского химического образования.

На уровне общенаучной методологии мы выбрали системный подход как ведущий методологический ориентир исследования, так как химическое образование в медицинском вузе мы рассматриваем как сложную развивающуюся и развиваемую динамическую образовательную систему. В определении путей и способов дальнейшей модернизации этой системы существенное значение приобретают уже апробированные на практике и некоторые новые принципы, подходы и методы прогнозирования, моделирования и реализации новой, более усовершенствованной образовательной системы.

Системный подход, а также его важнейшие методы системно-структурного и структурно-функционального анализа и моделирования мы использовали для структурирования учебного содержания курса общей химии с целью его минимизации, и выделения его инварианта, ведущего к его оптимальной структурной организации, которая предполагает последующую конкретизацию и развертывание содержания в вариативной его части. Это предполагает обращение к научно-философским и дидактико-методическим основам структурирования научного и учебного содержания, к приемам его уплотнения и минимизации.

Ведущими подходами педагогического уровня методологии мы выделили интегративно-модульный, личностно-деятельностный и компетентностный.

Под интегративным подходом к исследованию образовательных систем понимается процесс, в основе которого лежит интеграция целей, содержания, форм и методов обучения, видов деятельности, знаний, умений, развиваемых качеств и свойств личности. Интегративный подход, с одной стороны, обеспечивает целостное единство при изучении сложных объектов и процессов окружающего мира, а с другой – обуславливает появление новообразований в процессе развития личности обучаемого. Это единство фиксируется вначале на уровне усвоения научных фактов, понятий, законов, а затем выражается в форме, результативность которой определяется освоением обобщенных знаний (понятий, законов, общих теорий), пониманием научной картины мира и в итоге – формированием научного мировоззрения и целостным развитием личности. Сущность интегративного подхода в обучении студентов состоит не только



в передаче социального опыта преподавателями и усвоении его студентами, а, главным образом, во всестороннем гармоничном развитии, которое соответствует внутренним потребностям личности и направлено на свободное и творческое самоопределение индивидуальности.

Модульный подход мы использовали как средство минимизации, для исключения ненужного дублирования учебного материала, системной организации содержания, его блочной подачи и укрупнения дидактических единиц усвоения и повышения эффективности обучения.

Интегративно-модульный подход, внедренный нами в учебный процесс, дает существенную экономию времени, которая направлена на усиление учебно-исследовательской деятельности студентов, на усвоение знаний в действии [6].

Идея нашего исследования состоит в том, чтобы с одной стороны, научить студентов нехимического, медицинского вуза описывать, объяснять химические объекты с помощью современных теорий о строении веществ и общих законов (периодического, сохранения массы и энергии), предсказывать направление и скорость химических реакций, а с другой стороны – оценивать изучаемый материал с позиций значимости изучаемых явлений для будущей профессиональной деятельности. Для реализации этой идеи мы использовали собственную конструкцию содержания и структуры курса общей химии для медицинских вузов, в основу которой положили принцип модульного обучения на основе внутри- и межпредметной интеграции, используя личностно-деятельностный подход к обучению студентов-медиков.

Деятельностный подход в качестве центрального ядра выделяет деятельность. Деятельность – основа, средство и решающее условие развития личности. Сознательное овладение такой важнейшей базовой химической дисциплиной, как химия, возможно только путем усвоения ее в действии, посредством вовлечения учащихся, студентов в разностороннюю деятельность. Особенно важно включить в состав деятельности те ее виды, которые способствуют дальнейшему познанию химии, готовят к выполнению профессиональных задач (когнитивную, экспериментально-практическую, проектно-организационную, коммуникативную, оценочную, задачную и др.).

Личностный подход означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Изучение химии – это процесс активного действенного учебного познания. Формирование личности – также процесс деятельностный. Только в активной познавательной деятельности и общении средствами изучения предмета происходит развитие личности.

Учитывая неразрывность всех этих процессов, важнейшей методологической основой нашего исследования стал личностно-деятельностный подход, представляющий собой единство двух подходов к обучению. Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится личность обучаемого и его учебная деятельность – мотивы, цели, содержание и характер предметной деятельности, неповторимый психологический характер и уникальность каждого субъекта и индивидуальный характер усвоения и самореализации, в соответствии, с чем строится учебный процесс, планируется педагогическое воздействие и результаты обучения.

Компетентностный подход в образовании – одно из ключевых современных направлений реформирования системы российского образования с учетом его интеграции в европейское образовательное пространство. Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [4].

На основе компетентностного подхода развивается современная общеобразовательная школа, которая должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования [3]. Это же относится и к высшей профессиональной, в том числе медицинской, школе. Компетентностный подход предполагает, что основной акцент делается не просто на получении обучающимися некоторой суммы знаний и умений, но и на формировании системного набора компетенций. Компетентностный подход усиливает



собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект.

На довузовском этапе невозможно сформировать уровень компетентности учеников, достаточный для эффективного решения проблем во всех сферах деятельности и во всех конкретных ситуациях, тем более в условиях быстро меняющегося общества, в котором появляются и новые сферы деятельности, и новые ситуации. В педагогическом сообществе существуют разные подходы к классификации компетенций. Мы придерживаемся классификации А.В. Хуторского [13], предлагающего трехуровневую иерархию компетенций: ключевые, общепредметные (метапредметные) и предметные.

Цель школы, в том числе профильных классов, — формирование ключевых компетентностей. Под ключевыми компетентностями применительно к школьному образованию понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них проблем [4].

На вузовском этапе общая химия создает такой фундамент, который позволяет формировать не только частные, предметные компетенции, но и метапредметные, носящие интегративный характер, а также ключевые, например, умение жить в мире веществ, что является частью общей культуры человека, коммуникативные, информационно-технологические, саморазвития и др.

Опора на ведущие методологические ориентиры, широкое внедрение в практику инновационных подходов к учебной деятельности, на наш взгляд, существенно повысит общий и профессиональный потенциал учащихся, студентов, их активное и ответственное участие в учебном процессе.

Разработанная нами методическая система апробирована и является оптимальной для подготовки учащихся школы по химии в соответствии с требованиями медицинского вуза, а также студентов по общей химии [10]. В свете формирования новых параметров высшего медицинского образования повышается актуальность разработанной и внедренной на кафедре общей химии КГМУ интегративно-модульной системы обучения студентов, позволяющей формиро-

вать фундамент достаточно широкого спектра компетенций будущего специалиста, прежде всего, познавательных, а также знания и понимания естественно-научных принципов, лежащих в основе функционирования живого организма.

Библиографический список

1. Витол, Э. Концепции современного естествознания» в вузе // Высшее образование в России. – 1999. – № 4. – С. 30–32.
2. Идеи Н.Д. Кондратьева и динамика общества на рубеже третьего тысячелетия. Материалы по II Международной Кондратьевской конференции. М.: ИЭ РАН, 1995, 523 с. / под ред. акад. Ю.П. Яковец. – М., 1995. – С. 392–393.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2002. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (Приказ от 11.02.02 г. № 393). // Вестник образования в России. – 2002. - № 6. – с.10.
4. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии.– 2004. – №5. – С. 3-12.
5. Литвинова, Т.Н. Теория и практика интегративно-модульного обучения общей химии студентов медицинского вуза. – Краснодар: Изд-во КГМА, 2001. – 264 с.
6. Литвинова, Т.Н. Интегративно-модульное обучение общей химии студентов медицинского вуза // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 3. – С. 71 – 73.
7. Литвинова, Т.Н. Программа курса химии для 10-11-го классов медико-биологического профиля: (Раздел 1) / Т.Н. Литвинова, М.В. Соловьева, Е.Д. Мельникова. // Химия в школе, 2008. – №1. – С.39-48.
8. Литвинова, Т.Н. Программа курса химии для 10-11-го классов медико-биологического профиля: (Раздел 2 и 3) / Т.Н. Литвинова, М.В. Соловьева, Е.Д. Мельникова. // Химия в школе, 2008. – №2.– С. 33-45.
9. Литвинова, Т.Н. Учебно-методическое пособие для профильного обучения в медико-биологических классах: (Требования к уровню подготовки и объему знаний по химии выпускников школ). / Т.Н. Литвинова, М.В. Соловьева. – Краснодар, 2008. – 92 с.
10. Литвинова, Т.Н. Мониторинг учебных достижений по общей химии у студентов медицинского вуза / Т.Н. Литвинова [и др.] // Современные проблемы науки и образования, 2007. – №6. – С.70-74.
11. Пальцев, М.А. Высшее образование и высшая медицинская школа. / М.А. Пальцев, И.Н.Денисов, В.П. Мелешко. – М.: Изд-во ООО «Изд. Дом «Русский врач», 2001. – 280с.
12. Сироткин, О.С. Начала единой химии.– Казань: изд-во «Фэн», 2003.– 252с.
13. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование.–2003.–№5.– С.55-61.
14. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

Bibliography

1. Hutorskoi, A.V. Kliuchevye Kompetentsii. Tehnologiiia Konstruirovaniia // Narodnoe Obrazovanie.–2003.–№5.– S.55-61.
2. Idei, N.D. Kondrat'eva i Dinamika Obschestva na Rubezhe Tret'ego Tysyacheletii. Materialy po II Mezhdunarodnoi Kondrat'evskoi Konferetsii. M.:IEA RAN, 1995, 523s. / Pod Red. Akad. P. Iakovets. —M.,1995.– S. 392–393.
3. Kontseptsiiia Modernizatsii Rossiiskogo Obrazovaniia na Period do 2010 Goda. — M., 2002. O Kontseptsii Modernizatsii Rossiiskogo Obrazovaniia na Period do 2010 Goda. (Priказ ot 11.02. 02 g. №393). // Vestnik Obrazovaniia v Rossii. – №6. – S.10
4. Lebedev, O.E. Kompetentnostnyi Podhod v Obrazovanii // Shkol'nye Tehnologii.-2004.- №5.-S.3-12.
5. Litvinova, T.N. Teoriia i Praktika Integrativno-Modul'nogo Obucheniia Obschei Himii Studentov Meditsinskogo Vuza (Monografiia). – Krasnodar, Izd-vo KGMA, 2001. – 264 s.



6. Litvinova, T.N. Integrativno-Modul'noe Obuchenie Obschei Himii Studentov Meditsinskogo Vuza // Uspehi Sovremennogo Estestvoznaniia. – 2004. – № 3. – S. 71 – 73.
7. Litvinova, T.N. Programma Kursa Himii dlia 10-11-go Klassov Mediko-Biologicheskogo Profilia: (Razdel 1) / T.N. Litvinova, M.V.Solov'eva, E.D. Mel'nikova. // Himiia v Shkole, 2008.– №1.– S.39-48.
8. Litvinova, T.N. Programma Kursa Himii dlia 10-11-go Klassov Mediko-Biologicheskogo Profilia: (Razdel 2 i 3) / T.N. Litvinova, M.V.Solov'eva, E.D. Mel'nikova.// Himiia v Shkole, 2008.– №2.– S. 33-45.
9. Litvinova, T.N., Solov'eva M.V. Uchebno-Metodicheskoe Posobie dlia Profil'nogo Obucheniia v Mediko-Biologicheskikh Klassah (Trebovaniia k Urovniu Podgotovki i Ob'emu Znaniu po Himii Vypusnikov Shkol). – Krasnodar, 2008.– 92 s.
10. Litvinova, T.N. Monitoring Uchebnyh Dostizhenii po Obschei Himii u Studentov Meditsinskogo Vuza. / T.N. Litvinova [i dr.] // Sovremennye Problemy Nauki i Obrazovaniia, 2007.– №6.– S.70-74.
11. Pal'tsev, M.A. Vysshee Obrazovanie i Vysshaia Meditsinskaia Shkola. / M.A. Pal'tsev, I.N. Denisov, V.P. Meleshko. – M.: Izd-vo OOO «Izd. Dom «Russkii Vrach», 2001. – 280 s.
12. Sirotkin, O.S. Nachala Edinoi Himii.– Kazan': Izd-vo «Fen», 2003.– 252s.
13. Vitol, E. «Kontseptsii Sovremennogo Estestvoznaniia» v Vuze// Vysshee Obrazovanie v Rossii. – 1999. – № 4. – S. 30–32.
14. Yudin, E.G. Sistemnyi Podhod i Printsip Deiatel'nosti. – M.: Nauka, 1978. – 391 s.

Мухаркина Светлана Александровна

преподаватель

г. Челябинск

Mukharkina Svetlana Alexandrovna

Lecturer

Chelyabinsk

Теоретические основы процесса формирования межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции студента технического вуза

Theoretical Bases of a Student's Intercultural Communicative Professional Competence Developing at a Technical Higher Educational Institution

Данная работа посвящена вопросу межкультурной коммуникации, ориентированной на профессиональную деятельность специалиста. Проблематика формирования межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции освещена в ракурсе обучения иностранному языку. Автор определяет сущность процесса формирования межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции, а также особенности данного процесса на основе критериев.

The article is devoted to the problem of intercultural communication oriented to the professional activity of a specialist. The process of the intercultural communicative professional competence developing is shown from the point of view of foreign language teaching process. The author describes the essence of the intercultural communicative professional competence developing, particularities of this developing with the help of criteria.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; формирование межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции; профессиональная деятельность; качества личности; критерии сформированности.

Key words: intercultural communication; intercultural communicative professional competence developing; professional activity; personal qualities; criteria of developing.

Социально-экономические процессы в российском обществе, процессы интеграции, охватившие современный мир, определили стратегию модернизации высшего профессионального образования в России. Развитие системы подготовки специалистов представлено как задача, решение которой определяет инновационную деятельность нашего общества в области экономического и научно-технического сотрудничества. Перспективы вступления России в единое экономическое пространство, выход на уровень международного взаимодействия в области высшего образования и науки предполагают подготовку компетентного специалиста, в частности в инженерно-технической сфере, способного профессионально и эффективно решать вопросы в соответствующей области



знаний, научной и практической деятельности, успешно взаимодействовать с представителями других культур в профессиональном пространстве на правах творческой личности.

В связи с этим особое значение приобретает проблема подготовки компетентного специалиста XXI века. Важными в деятельности специалиста являются не только собственно специальные знания, умения и навыки, но и развитие экстрафункциональных компетенций, среди которых особое место занимает межкультурная коммуникативно-профессиональная компетенция. Недостаточная сформированность межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции обуславливает низкий уровень подготовки выпускника высшей школы технических специальностей: большие трудности во взаимодействии в иноязычном коллективе, неумение и неспособность следовать профессиональным нормам и образцам поведения в иноязычной профессиональной среде. Результатом становится слабая профессиональная мотивация и неудачная профессиональная адаптация в иноязычном коллективе.

Практика работы специалистов в инженерно-технической сфере на совместных российско-американских предприятиях показывает, что они испытывают определенные затруднения во взаимодействии с иностранными коллегами, что приводит к конфликтам, зачастую требующим немало времени для их разрешения. Такое положение следует рассматривать как результат распространенного мнения о том, что межкультурная коммуникативно-профессиональная компетенция специалиста формируется и развивается непосредственно в самой профессиональной деятельности. Следствием данной точки зрения является недостаточное внимание к процессу формирования межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции студента в рамках вузовской подготовки, а также и то, что в высшей школе явно не в полной мере реализуется потенциал дисциплины «Иностранный язык».

Одной из актуальных проблем комплексного изучения в работах многих исследователей, стала проблема компетенций, а также определение их места, роли и путей формирования в процессе профессиональной подготовки специалистов.

В отношении языка и профессии понятие «компетенция» входит в структуру понятия межкультурной коммуникативно-профессиональной компетентности; где компетенция рассматривается как личностная категория, а компетенции составляют «анатомию» компетентности [4]. Многие российские ученые рассматривают понятия «компетенция» и «компетентность» как синонимичные. Однако различие видно по родовым и отличительным признакам: «компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним»; а «компетентностью» является «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности»[3, с. 58].

Исходя из данных определений, мы в своем исследовании определили компетенцию как комплексный личностный ресурс, включающий межкультурные и профессиональные знания, умения и навыки, социальный опыт, а также качества личности, позволяющие правильно оценивать ситуацию и принять адекватное решение в достижении значимого результата; а компетентность – как готовность использовать этот комплексный личностный ресурс в достижении значимого результата.

Межкультурные умения предполагают этнографические умения определения культурного компонента значения жизненных реалий; посреднические умения медиатора между своей собственной культурой и культурой собеседника. Межкультурные навыки представлены главным образом доведенными до автоматизма языковыми умениями, позволяющими вести общение в соответствии с культурными нормами носителей изучаемого языка.

Профессиональные знания, умения и навыки определяются нами как знания, умения и навыки, выражающиеся в подготовленности к профессиональному взаимодействию и выполнении узкопрофессиональных функций.

Социальный опыт представляет собой отражение объективной действительности и общественной практики, полученное в результате активного практического познания.



К качествам личности, необходимым для осуществления межкультурного взаимодействия в профессиональной среде, мы в своем исследовании отнесли такие качества как толерантность к представителям иноязычной культуры, открытость, готовность к диалогу с представителями других культурных групп, психокультурная адаптивность к межкультурному диалогу, дипломатичность, эмпатия и др.

Исходя из вышеизложенного, мы под личностным ресурсом понимаем интегративное личностное образование, содержащее систему ценностей, систему профессиональных и межкультурных знаний, умений и навыков, необходимых для межкультурного и межколлективного взаимодействия, и выражающееся в устойчивой мотивации к изучению и сравнению культур.

Отсюда структурными элементами межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции, является следующие:

1) когнитивный, включающий в себя совокупность общекультурологических знаний, умений и навыков, способов деятельности, а также систему специальных знаний, умений и навыков, опыт выполнения профессиональных функций, необходимых для познания инокультурной действительности в профессиональной среде. В состав данного компонента входят знания по истории страны изучаемого языка, по искусству, науке, знания о религии, и связанные с ними умения распознавать, верно трактовать поведение носителей языка в профессиональной среде. Культурологический материал в изучаемом иностранном языке объединяет не только знание традиций и обычаев данной культурной общности, к которым можно отнести сведения о символике, гимне, эмблеме страны, праздниках, основных туристических достопримечательностях столицы и провинций, но и владение национально-специфическими моделями поведения с использованием коммуникативных техник, принятых в данной культуре, ориентирование в социолингвистическом материале, т.е. в разнообразных языковых особенностях страны изучаемого языка, как-то: языковые различия между социальными слоями данной культурной общности, между представителями различных поколений, полов, общественных групп, которые проявляются на уровне фонетики, грамматики и лексики;

2) духовно-ценностный включает ценностные ориентации, на основе которых строится поведение индивида в ситуациях межкультурного общения: адаптивность, восприимчивость, открытость, эмпатия, взаимодействие, принятие как реакция без осуждения и навешивания ярлыков, самопринятие, толерантность к неопределенности в ответ на возможные непредсказуемые условия межкультурного общения, субъективность, устойчивая нравственная позиция по отношению к родному языку и родной культуре, демократические ценности свободы, выбора и т.д.;

3) коммуникативный представлен двумя аспектами: применением языка (опознавание и правильное употребление в речи социокультурно маркированных языковых единиц, адекватный перевод социокультурно окрашенного материала на родной язык) и опытом взаимодействия (выбор приемлемого стиля общения, адекватная трактовка явлений иноязычной культуры, способность разрешать межкультурные конфликты при общении);

4) рефлексивный «тестирует» ситуации межкультурного профессионального взаимодействия с целью корректировки собственного поведения в данных ситуациях в соответствии с личностными ценностно-смысловыми установками, а также прогнозирует восприятие и поведение носителей языка и культуры.

Исходя из структурного содержания межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции, правомерным можно считать тот факт, что данная структура представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов, вычленение одного из которых приведет к разрушению всей структуры.

В контексте нашего исследования вышеизложенное означает, что судить о ходе эффективности формирования межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции можно на основе анализа каждого из компонентов общей структуры.

В психолого-педагогической литературе существуют различные подходы к определению объективных измерителей эффективности и качества обучения. Так, И.Ф.Исаев [1, с. 126] предлагает следующий свод требований к выделе-



нию и обоснованию критериев:

- 1) критерии должны отражать основные закономерности формирования личности;
- 2) с помощью критериев должна устанавливаться связь между всеми компонентами исследуемой системы;
- 3) качественные показатели критериев должны выступать в единстве с количественными.

Наиболее полное содержание требований к выделению и обоснованию критериев представлено В.М.Полонским и М.Н.Скаткиным [2]:

- 1) критерий должен быть адекватен тому явлению, измерителем которого он является. Это означает, что в критерии должны четко отражаться природа измеряемого явления и динамика измерения выражаемого критерием свойства;
- 2) критерий должен выражаться дефиницией. Это означает, что одни и те же фактические значения различных явлений должны при применении к ним критерия давать одинаковые качественные значения;
- 3) критерий должен быть простым. Это означает применение простейших способов измерения с использованием недорогих и несложных методик, опросников, тестов.

Анализ научной литературы, а также собственные исследования позволили выделить следующие критерии межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции студентов высшей школы: социальный, когнитивный, коммуникативный и специальный. При этом следует отметить, что критерии любого исследуемого явления должны быть как качественными, так и количественными, универсальными, статистически эффективными, просто и легко вычисляемыми и наиболее адекватно отражающими степень сформированности того или иного свойства данного явления. С учетом обозначенных обстоятельств представим характеристику разработанных нами критериев сформированности межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции:

- когнитивный: наличие умения систематизировать и оценивать учебно-профессиональную информацию; самоидентифицировать личные образовательные потребности;

- духовно-ценностный: умение построить толерантные и справедливые отношений с социумом; самостоятельно организовывать учебную и профессиональную деятельность, осуществлять выбор и планирование личной образовательной траектории;

- коммуникативный: наличие умений коммуникативного взаимодействия, кооперации;

- рефлексивный: умение адекватно оценивать, анализировать и контролировать собственное коммуникативное поведение в иноязычной профессиональной среде, корректировать результаты.

Рассмотрим выделенные критерии сформированности межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции применительно к студентам вузов технических специальностей.

Когнитивный критерий межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции определяется наличием умения систематизировать и оценивать учебно-профессиональную информацию; самоидентифицировать личные образовательные потребности.

В современном мире расширились возможности хранения, размещения информации. Помимо традиционных (библиотеки), появились виртуальные библиотеки, интернет-кафе, интернет-сайты и др. В связи с этим необходимо выделить умения самостоятельно работать с найденными источниками информации по изучаемой проблеме и осуществлять обработку информации.

Будущие специалисты должны уметь гибко перестраиваться в новых ситуациях межкультурного профессионального взаимодействия, для обеспечения качества межкультурной коммуникации должны следовать правилам и нормам профессионального взаимодействия.

Духовно-ценностный критерий предполагает наличие умения строить толерантные и справедливые отношения с социумом; самостоятельно организовывать учебную и профессиональную деятельность, осуществлять выбор и планирование личной образовательной траектории. Профессиональная деятельность будущих специалистов имеет различную направленность. Поэтому



для будущего профессионала важно уметь определять цели межкультурного профессионального взаимодействия. Организация деятельности имеет большое значение для достижения конечного результата. Будущие специалисты в процессе профессионально-технической деятельности должны проявлять эмоциональную устойчивость в ситуациях межкультурно-профессиональной напряженности.

Перед современными специалистами технического профиля работающими в иноязычной среде, остро стоит вопрос наличия качеств личности, способствующих грамотному осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия, проявлению терпимости к иноязычной культуре, стилю жизни и поведению носителей языка.

Коммуникативный критерий представляет собой наличие коммуникативного взаимодействия, кооперации. Так, выпускники технических вузов должны уметь осуществлять межкультурные коммуникативные взаимодействия в процессе профессиональной деятельности; осуществлять обмен технической и бытовой информацией. Важным показателем сформированности коммуникативного критерия межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции является наличие умения употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения в профессиональной среде.

Рефлексивный критерий характеризуется умением адекватно оценивать, анализировать и контролировать собственное коммуникативное поведение в иноязычной профессиональной среде, корректировать результаты. Следовательно, на одном из первых мест стоит умение выделять ошибки, предотвращать конфликты, осуществлять контроль в процессе межкультурного взаимодействия.

Важным показателем сформированности межкультурной коммуникативно-профессиональной компетенции по организационному критерию является наличие умения использовать имеющиеся опыт межкультурного общения в осуществлении взаимосвязи этапов межкультурного профессионального взаимодействия, в бесконфликтном построении рабочего процесса, а также нали-

чие умения противостоять неуверенности и неопределенности в процессе межкультурной коммуникации.

Межкультурная коммуникативно-профессиональная компетенция выступает в качестве реального требования времени, расширяющего возможности адаптации и конкурентоспособности, т.к. подразумевает подготовку высококвалифицированного специалиста, соответствующего уровня и профиля, готового к межкультурному взаимодействию, к работе по специальности на уровне мировых стандартов; а также постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Библиографический список

1. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /И.Ф.Исаев. – М.: Изд. Истоки, 1996, - 276 с.
2. Полонский, В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики /В.М.Полонский //Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст. – М., 2001. – С. 188-198.
3. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования/ А. Хуторской// Народное образование.- 2002. - №2. - С. 58-64.
4. Велде, К. Пересекая границы: альтернативная концепция компетенции / К. Велде// 27 ежегодная SCUTREA конференция – 1997. – С. 27-35

Bibliography

1. Isaev, I. Teacher's Professional Pedagogical culture: Textbook for Universities/ I. Isaev. - M.: Istoki, 1996, - 276 p.
2. Khutorskoy, A. Key Competences as a Component of Personally Oriented Education/ A. Khutorskoy// National Education. - 2002. - №2. - P. 58-64.
3. Polonsky, V. Terminological Bases of Pedagogics/ V. Polonsky// Pedagogical Science and its Methodology Nowadays: Scientific Articles. – М., 2001. – P. 188-198.
4. Velde, Ch. Crossing Borders: An Alternative Conception of Competence // 27th Annual SCUTREA Conference. – 1997. – P. 27-35.



УДК 37.3
ББК 74.56

Некрасов Сергей Иванович
аспирант
г. Каменск-Уральский
Nekrasov Sergey Ivanovich
Post-graduate
Kamensk-Uralski

**Дифференцированное освоение образовательного стандарта
как условие получения качественного результата**
**Differentiated Mastering of the Educational Standard as a Condition
of High Quality Result Getting**

В статье констатируется внедрение в российском профессиональном образовании компетентностного подхода, но приводятся существенные основания для сомнения в целесообразности восприятия образовательного стандарта как обязательного минимума. Ставится вопрос о принятии во внимание возможности дифференцированного подхода к освоению стандарта различными по своим изначальным качествам людьми.

The article states introduction of the competence approach into the Russian professional education, but the doubts are given of the reasonability to treat the educational standard as the compulsory minimum. It brings up the question of taking into account the possibility of the differentiated approach of mastering the standard by people who differ in their initial qualities.

Ключевые слова: национальная рамка квалификаций, отраслевая рамка квалификаций, компетенция, компетентность, квалификация.

Key words: national limits of qualifications, branch-wise limits of qualifications, competence, competency, qualification

Важнейшим условием успешного экономического развития любого государства объективно является высококвалифицированная рабочая сила. В настоящее время перед системой российского профессионального образования, которая и призвана решать данную задачу в интересах всего общества, возникла проблема, когда содержание многих профессий претерпело радикальные изменения, в результате чего они оказались невостребованными, а на их месте возникли принципиально новые виды профессиональной деятельности.

Данная ситуация возникла в связи с переориентацией спроса рынка труда на новые умения и изменения в организации труда, распространением автоматизированных систем управления производственными процессами, растущей необходимостью непосредственного общения работников с клиентами и заказчиками, размыванием границ между профессиями в силу роста децентрали-

ции экономической ответственности и развития систем управления качеством производства. [6]

В настоящее время внутри образовательных систем практически всех развитых стран ведется колоссальная работа по перестройке взглядов и подходов к образовательному процессу в целях повышения его эффективности за счет определения дополнительных требований к содержанию и уровню подготовки специалистов и введения в профессиональное образование новых образовательных понятий – компетентностей, компетенций и ключевых квалификаций. Данные инновационные решения были научно обоснованы учеными стран Евросоюза еще в конце XX века (Д.Мертенс, Б.Оскарсон, А.Шелтен, Р.Бадер и др.) и обуславливались необходимостью формирования нового поколения работников, способных легко адаптироваться к условиям динамично изменяющегося производства.

Текущее положение дел свидетельствует о постепенном закреплении компетентностного подхода и в отечественном образовании, когда активная работа по развитию профессиональных образовательных программ позволила многим педагогическим работникам в хорошем смысле переосмыслить свое отношение к качеству образовательного процесса, к взаимоотношению с социальными партнерами, к самой личности учащегося.

Однако все изменения в системе, как общего, так и профессионального образования до последнего времени были, в основном, связаны с предложениями в области совершенствования технологий и методик обучения. Сегодня назрела очевидная необходимость соотнести и увязать развитие образования с аспектами всего социально-экономического развития страны, демографическими процессами, приоритетами территориального и отраслевого развития государства. Современная модель модернизации российского образования, отраженная в приоритетном национальном проекте «Образование» и «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», ориентирована на решение задач инновационного развития нашего общества и является механизмом, который должен изменить не только суть образования, но и существующие подходы к его получению.



Движущей силой этих абсолютно неотвратимых решений является производственный менеджмент, который, решая свои специфические задачи, по вполне понятным причинам, с некоторых пор, не желает оглядываться на своего более консервативного помощника в лице системы профессионального образования. Это обстоятельство уже вполне понятно всем субъектам данных взаимоотношений (вплоть до учащегося) в силу того, что консерватизм российского образования с некоторых пор утратил свою позитивность. На сегодняшний день для многих работодателей он в большей степени является «неповоротливым механизмом», которому не хватает как условий, так и решимости для приведения себя в соответствие с современными требованиями в вопросе подготовке необходимой высококвалифицированной рабочей силы, что в определенной степени тормозит установление связей необходимого социального партнерства.

На повестке дня сегодняшнего диалога с работодателями все чаще вопрос качества профессионального образования перекрывается темой направленности профессиональной подготовки, что является гораздо актуальнее в силу того, что система образования уже наполнила рынок труда «качественным» по своей сути, но «не востребованным» по факту, продуктом своей деятельности.

Таким образом, в условиях формирования новых образовательных стандартов, профессиональное образование просто обязано решить задачу проектирования комплекса взаимосогласованных организационно-педагогических условий для получения действительно качественного образовательного результата, соответствующего запросам личности, общества и государства.

Однако, рынок труда и система профессионального образования, понимая и принимая важность всего происходящего, в настоящее время имеют очень серьезные проблемы при организации своего взаимодействия. Дело даже не в том, что при оценке качества образования используется инструментарий, разработанный на основе морально устаревших образовательных стандартов, который, даже при непосредственном участии в процессе итоговой государственной аттестации работодателей, не может дать объективную информацию о готовности

выпускников к самостоятельной трудовой деятельности. До сих пор отсутствует механизм взаимосвязи между теми профессиями, которыми наполнен современный рынок труда и теми, по которым ведется подготовка в системе профессионального образования. В результате того, что виды экономической деятельности постоянно развиваются, нарастает противоречие в классификации профессий, которое усугубляется выдачей выпускникам профессиональной школы дипломов с невостребованными на рынке труда квалификациями.

Вместе с тем, согласно международным стандартам по менеджменту качества, под качеством профессионального образования следует понимать сбалансированное соответствие всех его аспектов некоторым целям, требованиям, нормам и стандартам профессионального образования. Следовательно, развитие процесса внедрения требований современной образовательной политики в повседневную работу педагогических коллективов требует ориентации содержания профессионального образования на результаты образования и в меньшей степени на исходные программные материалы. Иными словами под определенной степенью сомнения берется сама необходимость и безусловность полной реализации профессиональной образовательной программы по определенной профессии для каждого отдельно взятого учащегося. Данная постановка вопроса в свою очередь является первоначальной предпосылкой для обращения внимания к модульному подходу при освоении целевой профессии.

Вопросы модульного характера обучения достаточно широко известны в педагогических кругах и имеют массу сторонников – принцип уместности разложения общего на частное ради удобства и эффективности его освоения не нов и не оспорим. Суть предлагаемой инновации заключается в ее адаптации к реалиям сегодняшних социально-экономических условий развития общества и системы профессионального образования в частности. Педагогическому сообществу необходимо решить, что, в создавшихся условиях, может предложить система образования масштабному развитию практически всех основных отраслей экономики. При этом очевидное обстоятельство, что совокупный объем и уровень профессиональных знаний и трудовых умений, которые даже в сфере



начального профессионального образования формируются сейчас в течение 3-4 лет, фактически устаревают к завершению обучения и является основным мотивом обращения к модульному подходу именно в профессиональном образовании. [4]

В то же время, одним из наиболее обсуждаемых вопросов современного профессионального образования является идея продолжения образования человека на протяжении всей его жизни, которая выполняя ряд сложных идеологических функций, наполняет содержанием, как саму стратегию развития современного образования, так и происходящие в нем перемены. Безусловно, что если государство действительно намерено обеспечить равный доступ к получению качественного образования всем членам общества, независимо от априори различающихся условий (социальный статус, регион проживания, состояния здоровья и т.п.), то придется признать и факт невозможности выполнения требований образовательного стандарта абсолютно всеми учащимися, которые приступили к его освоению.

И это более насущный вопрос сегодняшней образовательной политики, чем погоня за качеством! Достаточно велика вероятность того, что качество образования само придет в норму, когда всеобщность и обязательность заменится индивидуальным для каждого человека планом его образования и соответствующего карьерного роста в течение жизни. Любой субъект образовательных отношений в системе учреждений начального и среднего профессионального образования прекрасно отдает себе отчет в неоднозначности существующего требования о необходимости полного освоения выбранной учащимся профессиональной образовательной программы. Тем более выбор этот мог происходить несколько лет назад, неосознанно и, зачастую, несамостоятельно. Получается, что права на «поправку» своего решения, после поступления в образовательное учреждение, учащийся уже не имеет, а из этого следует, что только при безусловном и полном освоении профессиональной образовательной программы он получают необходимую и безальтернативную квалификацию. Подобное состояние дел зачастую приводит учащегося к разрыву с образовательным учреждением, вызывая у него чувство неудовлетворенности от своего присутствия в сфере образования.

Пытаясь сохранить учащихся, которые потеряли к обучению всякий интерес, некоторые образовательные учреждения, не желая показывать свою несостоятельность, в достаточной степени формализуют освоение своими выпускниками ряда профессиональных блоков или даже целых невостребованных ими профессий. Что касается работодателей, то они, не совсем разбираясь в хитросплетениях данных обстоятельств, решают свою проблему традиционно – организуют собственные отделы подготовки кадров и учат того, кто им необходим самостоятельно. Естественно возникает вопрос о целесообразности государственного финансирования профессионального образования, осуществляющего подготовку невостребованных рынком труда специалистов.

Таким образом, в настоящее время, по-видимому, крайне важно пересмотреть наше отношение к государственному образовательному стандарту как к обязательному минимуму для каждого, кто взялся его осваивать. В современных условиях, когда горизонты рационального прогноза развития рынка труда заметно сжимаются, стандартизация явно не та технология, которая может эффективно функционировать в радикально меняющемся мире. Социальная среда не только изменчива сама по себе, но – что серьезно усложняет анализ – изменчивыми оказываются многие познанные закономерности и стандарты. Сегодня вроде бы проверенные временем алгоритмы уже не работают или работают не должным образом, а сама научная прогностика вступает в период доминирования креативных моделей, имеющих короткий срок эффективного действия, т.е. спроектированных *ad hoc* – применительно к той или иной ситуации. [3]

Не ставя под сомнение необходимость самого процесса стандартизации, важно принимать во внимание возможность дифференцированного подхода в достижении стандарта различными по своим изначальным качествам людьми. И это проблемы не только педагогики – значительное влияние на данную ситуацию оказывает социальный аспект условий образования, вопросы адаптации, психология и т.п.

Однако если система образования действительно ставит перед собой задачу, за счет модернизации подходов, обеспечить современное качество образо-



вательной услуги, то и начинать необходимо, прежде всего, с себя. В этой связи весьма настораживающим фактором является начавшаяся разработка и апробация однокомпонентных образовательных стандартов нового поколения, которые приходят на смену устаревшим – трехкомпонентным, без поддержки соответствующих профессиональных стандартов, которые на сегодняшний день так и остаются лишь макетами. Между тем, именно профессиональные стандарты, по идее, и должны определять квалификационный уровень специалиста в соответствии с Национальной и отраслевой рамками квалификаций. [2,5]

Очень похоже, что эта, во многом объективная ситуация, приведет к определенной задержке в реализации действительно компетентного подхода в сфере профессионального образования ввиду двусмысленности взаимоотношения двух стандартов – профессионального и образовательного. Выход видится в трансформировании самого понятия «профессиональная образовательная программа» в сторону ее дробления для возможности освоения учащимися системы профессионального образования отдельных квалификаций, профессиональных модулей, обобщенных функций или видов деятельности. При этом решать, что и до какой степени осваивать могут и должны все субъекты образовательного процесса, проявляя при этом высокую степень заинтересованности и ответственности, в том числе и финансовой.

Определенным свидетельством целесообразности такой постановки вопроса могли бы послужить данные анкетирования учащихся нашего профессионального лица, из которых следует, что в 2005-2007 годах количество учащихся желающих (при предоставлении соответствующей возможности!) осваивать не всю профессию, а только ее определенной сектор оценивалось примерно как третья часть контингента. Аналогичные же опросы 2009 года по профессии «автомеханик» показывают интерес 87%(!) учащихся к раздельно-блочной системе своей подготовки.

Это вполне обоснованное решение, которое позволит не только в значительной степени сократить экономические и временные затраты на подготовку квалифицированных специалистов для конкретной сферы деятельности, но и в

значительной мере способствовать их профессиональной состоятельности в условиях переходного периода.

Библиографический список

1. Лапыгин, Ю.Н. Стратегическое развитие организаций [Текст] / Ю.Н.Лапыгин, Д.Ю.Лапыгин, Т.А.Лачинина. – М.: КНОРУС, 2005. – 288с. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст] : к Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина.— М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. — 39 с.
2. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: рекомендации [Текст]: кол.моногр. / О.Ф. Батрова [и др.]. – М.: Фед. инст. разв. образ., 2008. 14 с.
3. Неклесса, А.И. Битва за будущее. Современная книга перемен [Текст] / А.И.Неклесса: доклад ИНЭС при отд. общественных наук РАН. – М.: Межд. акад. исследований будущего (IFRA), 2007. – С. 20–32.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: Учеб.пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е. С. Полат. — 2-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 272 с.
5. Положение о профессиональном стандарте, утв. Распоряжением Президента РСПП № РП-46 от 28 июня 2007г. — <http://www.nark-rspp.ru/index.php/lang-ru/national-qualification-system/professional-standards/statute-of-national-standard>
6. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях [Текст]: учеб. пособие / О.Н.Олейникова [и др.]. – М.: Альфа-М, 2005. — 160 с.
7. Российское образование — 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст]: к Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1—3 апреля 2008г. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина.— М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. — 39 с.

Bibliography

1. Development of Module Programs Based on Competences [Text]: Study Guide / O.N.Oleynikova [and others]. – Moscow.: Alfa-M, 2005. – 160 p.
2. Lapygin, Yu.N. Strategic Development of Organizations [Text] / Yu.N.Lapygin, D.Yu.Lapygin, T.A.Lachinina. – Moscow.: KNORUS, 2005. – 288 p.
3. National Limits of Qualifications of Russian Federation: Recommendations [Text]: Multi-Author Book / O.F.Batrova [and others]. – Moscow.: Federal Institute of Education Development, 2008. – 14 p.
4. Neklessa, A.I. Battle of the Future. Modern Book of Changes [Text] / A.I.Neklessa: Report of the Institute of Economic Strategies Under the Department of Social Sciences of the Russian Academy of Sciences. – Moscow.: International Future Research Academy (IFRA), 2007. – P. 20–32.
5. New Pedagogical and Informational Technologies in the System of Education [Text]: Study Guide for Students of Pedagogical Higher Educational Institutions and the System of Advanced Training of Pedagogical Personnel / Under the Editorship of E.S.Polat. – 2nd edition. – Moscow.: “Akademia” Publishing House, 2005. – 272 p.
6. Regulations for the Professional Standard Approved by the Order of the President of Russian Union of Industrialists and Entrepreneurs # RP-46 dated June, 28 2007 [Electronic Resource]. – Access Mode: <http://www.nark-rspp.ru/index.php/lang-ru/national-qualification-system/professional-standards/stature-of-national-standard>
7. Russian Education – 2020: the Model of Education for the Economics Based on Knowledge [Text]: For the International Scientific Conference “Modernization of Economics and Globalization”, Moscow, 1–3 April 2008 / Under the Editorship of Ya.Kuzminov, I.Frumin. – Moscow.: Publishing House of State University – Higher School of Economics, 2008. – 39 p.



УДК 378:4
ББК 74.58

Никитина Елена Юрьевна
доктор педагогических наук,
профессор
г. Челябинск

Залялетдинова Ирина Мансуровна
аспирант
г. Челябинск

Nikitina Elena Yurievna
Doctor of Pedagogics,
Professor
Chelyabinsk

Zalyaletdinova Irina Mansurovna
Post-graduate
Chelyabinsk

**Теоретические аспекты проблемы развития языковой
компетентности студентов вузов**
**Theoretical Aspects of Higher Educational Institution Students'
Language Competence Development Problem**

В статье представлено определение понятия «языковая компетентность», рассматривается структура языковой компетентности будущих лингвистов, система подходов и принципов, составляющая теоретико-методическую основу исследования, педагогическая модель развития языковой компетентности будущих лингвистов и комплекс организационно-педагогических условий как составляющая этой модели.

The definition of notion “language competence” is presented in the article, the structure of language competence of the future linguists, the system of approaches and principles that is theoretical and methodological basis of the research, the pedagogical model of the future linguists’ language competence development and the set of organization and pedagogical conditions as a part of this model are viewed in the article.

Ключевые слова: языковая компетентность, структура языковой компетентности будущих лингвистов, подходы и принципы исследования развития языковой компетентности, педагогическая модель развития языковой компетентности, комплекс организационно-педагогических условий развития языковой компетентности будущих лингвистов.

Key words: language competence, structure of future linguists’ language competence, approaches and principles of the study of language competence development, pedagogical model of language competence development, set of organization and pedagogical conditions of future linguists’ language competence development.

Актуальность исследования развития языковой компетентности будущих лингвистов определяется противоречием между социальным заказом общества в подготовке специалиста с высоким уровнем иноязычной компетентности в

рамках международных стандартов, обладающего в большой степени профессиональной мобильностью и продуктивностью, и не полностью реализованными возможностями высших учебных заведений в развитии у студентов вузов языковой компетентности, под которой мы понимаем интегральную характеристику совокупности результатов овладения и успешного применения на практике языковых единиц во всех видах деятельности (речь, понимание речи, чтение и письмо) в соответствии со сферами общения (в том числе профильно-ориентированными), речевого опыта и «чувства языка».

Рассматривая языковую компетентность будущих лингвистов как вид их профессиональной компетентности, мы выделяем следующие ее компоненты: межкультурная компетенция, социолингвистическая компетенция, собственно языковая компетенция (лингвистическая), профессионально-практическая компетенция.

Блок межкультурной компетенции проявляется в способности вторичной языковой личности реализовывать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации. Мы разделяем точку зрения Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез о том, что только межкультурная компетенция (в ее взаимосвязи с коммуникативной компетенцией) может выступить в качестве одного из показателей сформированности вторичной языковой личности. Такое утверждение основывается на положении о том, что межкультурная компетенция связана с осмыслением картины мира иной социокультуры, познанием смысловых ориентиров другого лингвоэтносоциума, умением видеть сходства и различия между общающимися культурами и применять их в контексте межкультурного общения [3].

Межкультурная компетенция не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителей языка и может быть присуща только медиатору культур — языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного. Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.



Исходя из того, что социальная и социалингвистическая компетенции (согласно Ван Эку [8]) проявляется в желании и умении вступать в контакт с другими людьми, используя адекватные техники, мы решили объединить социальную и социалингвистическую компетенции в социалингвистическую компетенцию, под которой понимается результат овладения системой умений выбора адекватной лингвистической формы и способа выражения в зависимости от условий коммуникативного акта, а также умений вступать в коммуникативный контакт с другими людьми. Развитие социалингвистической компетенции подразумевает развитие способности студентов ориентироваться в социальной ситуации и управлять ею.

Собственно языковой (лингвистический) блок позволяет лингвистически корректно строить иноязычную речь. Целью данного блока является развитие способности студентов конструировать и понимать грамматически правильные формы и синтаксические построения.

Четвертый блок – профессионально-практическая компетенция – объединяет в себе профессиональную и практическую субкомпетенции. Мы разделяем мнение Л. В. Львова о том, что профессиональная субкомпетенция – это система профессиональных знаний, умений и обобщенных способов профессиональных действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности в соответствии с предоставленными полномочиями [7, с.143].

При этом под профессиональными знаниями и умениями мы подразумеваем специальные лингвистические знания и умения, необходимые для успешной работы в различных сферах в качестве специалиста со знанием иностранного языка.

Наше понимание практической субкомпетенции близко к структуре ключевых компетенций, предложенной Т. Н. Лобановой [6]: системное мышление, видение развития процессов; аналитические способности; инновационность; гибкость; ориентация на систематическое развитие; организаторские способности.

сти; умение управлять временем; работа в команде; коммуникативные деловые умения; умение вести переговоры; ориентация на клиента.

Таким образом, мы понимаем профессионально-практическую компетенцию как совокупность общепрофессиональных и профессиональных знаний, умений и обобщенных способов профессиональных действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований, разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности и обеспечивающих профессиональную мобильность специалиста.

Теоретико-методической основой исследования выступает синтез кросскультурного, лингводидактического и партисипативного подходов, который позволяет реализовать модель развития языковой компетентности будущих лингвистов, результатом чего выступят личности созидательного типа, обеспечивающие преобразование среды в соответствии с нормами культуросообразной деятельности, способные к самоопределению и самореализации в постоянно меняющемся поликультурном мире, ориентированные на диалог с представителями других культур.

На общенаучном уровне основой исследования является кросскультурный подход, сущность которого заключается в том, что студенты приобретают навыки кросскультурного общения на всех уровнях взаимодействия людей в современном обществе, основанных на преодолении безоговорочного приоритета собственных традиций, но при одновременном осознании своеобразия собственной культуры [1].

На конкретно-научном уровне основу исследования составляет лингводидактический подход, позволяющий выявить объективные закономерности, согласно которым должна строиться модель обучения иностранным языкам, в центре которой находится полилингвальная и поликультурная языковая личность студента.

На методико-технологическом уровне основу исследования развития языковой компетентности студентов вузов составляет партисипативный подход. Мы рассматриваем партисипативный подход как теоретико-методическую ос-



нову, построенную на понимании студента как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору типа межличностной коммуникации среди ее множественной насыщенности на основе соучастия и организации совместной деятельности с преподавателем, базирующейся на диалогическом взаимодействии.

Основу и новизну разработанной нами модели развития языковой компетентности будущих лингвистов составляет система принципов, которые выделяются нами в две подсистемы: принципы языкового образования (принципы коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе, ориентации на родную лингвокультуру студентов вузов, толерантности), принципы теории и методики профессионального образования (принципы индивидуализации, ситуативности, сочетания педагогических технологий развития языковой компетентности или их элементов с учетом типа мышления студентов, принцип субъектности).

Педагогическая модель развития языковой компетентности будущих лингвистов состоит из взаимосвязи цели, теоретико-методической основы, а также мотивационно-целевого, содержательного, организационно-технологического и аналитико-результативного компонентов. В содержательном компоненте раскрыта сущность межкультурного, социолингвистического, собственно языкового (лингвистического) и профессионально-практического блоков, входящих в интегративную структуру языковой компетентности. Организационно-технологический компонент разработанной модели развития языковой компетентности будущих лингвистов определяет методику развития данной компетентности и включает этапы развития искомой компетентности и педагогические условия эффективной реализации разработанной нами модели.

Как составляющая организационно-технологического компонента, был выявлен и обоснован следующий комплекс организационно-педагогических условий:

- учет международных и отечественных стандартов качества профессионально ориентированного образования в условиях единого образовательного пространства;

- организация процесса обучения на основе внедрения системы менеджмента качества, актуализирующей мониторинг, анализ и управление процессом развития языковой компетентности будущих лингвистов;

- учет возможностей внеаудиторной самостоятельной работы в системе языковой подготовки студентов-лингвистов (на примере Английского клуба, студенческого научного общества, Интернет-переписки с зарубежными студентами на английском языке);

- учет возможности интеграции вуза и работодателей в выборе содержания языковой компетентности будущих лингвистов;

- создание будущими лингвистами языкового портфолио;

- разработка и реализация в образовательном процессе высшей школы факультатива «Коммуникативные технологии в профессиональной сфере».

Для подтверждения правильности выбранной нами стратегии необходимо активное вмешательство в педагогическую действительность с тем, чтобы на практике проверить выдвинутые нами гипотетические предположения. Для проверки адекватности модели была проведена опытно-поисковая работа со студентами НОУ Челябинского института экономики и права им. М.В. Ладина и Челябинского государственного педагогического университета. Опытно-поисковая работа осуществлялась в ходе изучения студентами английского языка. Всего в опытно-поисковой работе приняли участие 478 студентов.

Проведенная нами опытно-поисковая работа подтвердила, что реализация намеченных путей и средств по развитию языковой компетентности будущих лингвистов способствует повышению уровня языковой компетентности в процессе профессиональной подготовки, так как уровень развития языковой компетентности студентов вузов опытно-поисковой группы, где реализовывался весь комплекс организационно-педагогических условий, выше, чем у студентов контрольной группы и других опытно-поисковых групп. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – развитию языковой компетентности студентов вузов.



Данный факт говорит о правомерности выдвинутых гипотетических предположений.

Библиографический список

1. Алиева, Н.Н. Коммуникативное обучение синтаксису русского языка в национальной школе: кросскультурный подход [Текст]: автореферат дис. ...доктора педагогических наук /Н.Н.Алиева. - СПб, 2007. - 46 с.
2. Быстрова, Е.А. Формирование паритетного двуязычия в свете лингводидактики [Текст]/ Е.А.Быстрова, Н.М.Шанский // Рус.яз.в шк. – 1990. - № 2. – С.92-97.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ.лингв.ун-тов и фак.ин.яз.высш.пед.учеб.заведений [Текст]/ Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336с.
4. Клименко, Н.В. Социально-культурное формирование личности студентов в процессе языкового образования [Текст]: автореф. дис. ... канд.пед. наук / Н.В.Клименко. – М., 2007. – 20 с.
5. Компанцева, Е.В. Методика обучения культурному компоненту коммуникативной компетенции: лингводидактический аспект [Текст]/ Е.В.Компанцева, М.Б.Текеева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: Научный журнал. - 2007. - № 1. – С.53-62.
6. Лобанова, Т.Н. Построение модели ключевых компетенций [Текст]/ Т.Н. Лобанова // Справочник по управлению персоналом. – 2002. – № 11. – С.21-26.
7. Львов, Л.В. Технология формирования учебно-профессиональной компетентности (концепт): монография [Текст]/ Л.В. Львов. – Челябинск: ЧГАУ; ЮУНОЦ РАО, 2007. – 151 с.
8. Ek, J. van. Introduction to the Theme “Language Learning Objectives for Multilingual and Multicultural Europe” [Text]/ J. van Ek. // Sintra Simposium. – Portugal, 1989. – pp.52-53.

Bibliography

1. Alieva, N.N. Communicative Teaching Russian syntax in the National School: Cross-Cultural Approach [Text]: Synopsis of a Thesis ... Doctor of Pedagogics / N.N. Alieva. – St. Petersburg, 2007. - 46 p.
2. Bystrova, E.A. Forming Parity Bilinguism in the Frame of Linguo-Didactics [Text]/ E.A. Bystrova, N.M. Shansky // Russian at School. – 1990. - № 2. – P.92-97.
3. Galskova, N.D. Theory of Teaching Foreign Languages: Linguo-Didactics and Methodology: Manual for Students of Linguistic Universities and Faculties of Pedagogical Universities [Text]/ N.D. Galskova, N.I.Ge. – 2nd edition, revised – M.: «Academia» Publishing Centre, 2005. – 336 p.
4. Ek, J. van. Introduction to the Theme “Language Learning Objectives for Multilingual and Multicultural Europe” [Text]/ J. van Ek. // Sintra Simposium. – Portugal, 1989. – P.52-53.
5. Klimenko, N.V. Social and Cultural Forming of Students’ Personality in the Process of Linguistic Education [Text]: Synopsis of a Thesis ... Candidate of Pedagogics / N.V.Klimenko. – M., 2007. – 20 p.
6. Kompantseva, E.V. Methods of Teaching Cultural Component of Communicative Competence: Linguodidactic Aspect [Text]/ E.V. Kompantseva, M.B.Tekeeva // Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University: Scientific Journal. - 2007. - №1. – P.53-62.
7. Lobanova, T.N. Key Competences Model Building [Text]/ T.N.Lobanova //Reference Book of Staff Management. – 2002. – № 11. – P.21-26.
8. L’vov, L.V. Technology of Study and Professional Competence Forming (Concept): Monograph [Text]/ L.V. L’vov. – Chelyabinsk: CSAU; SUSCC RAE, 2007. – 151 p.

Помыкалова Татьяна Евгеньевна

доктор филологических наук,
профессор
г. Челябинск

Pomykalova Tatyana Evgenievna

Doctor of Philology,
Professor
Chelyabinsk

Формирование фразеологической компетенции лингвистической культуры младших школьников (на материале единиц фразеологического признака)

Phraseological Competence Development of Younger Schoolchildren's Linguistic Culture (on the Basis of the Phraseological Sign Units)

В статье рассматривается понятийная сущность фразеологической компетенции младших школьников как составляющей общей лингвистической культуры, которая формируется в процессе построения коммуникативной архитектоники на основании анализа разноплановых текстов, включающих в текстовую линейность в качестве «скрепы» фразеологизмы признака.

This article discusses the conceptual essence of younger schoolchildren's phraseological competence as a part of the common language culture, which is formed in the process of the communicative architectonics building based on the analysis of various texts, including the linearity of the text as a «brace» of a phraseological sign unit.

Ключевые слова: фразеологизм признака; компетенция, ценностность; значимость; субъект; текст; дискурсивный фрагмент; синоним; конкретизация.

Key words: phraseological unit sign; competence, value, importance, subject, text, discursive piece; synonym; specification.

Коммуникативное общение субъектов в лингвистическом аспекте является процессом, который предполагает развитие и формирование в их языковой культуре разных параметрических пластов, среди которых фразеологический тезаурус индивидов всегда оказывается наиболее ценностным и интеллектуально и культурологически значимым. Важность познания и формирование умения владеть в речезыковом модусе фразеологизмами любого категориального типа определяется, несомненно, языковой природой этих фразеологических языковых знаков как единиц «косвенно-производной номинации» [1], классифицируемых сегодня языковыми сущностями чрезвычайно глубокого содержания называния и высокой степени эмотивности. Именно эти свойства фразеологических единиц и позволяют сделать коммуникативный акт эстетиче-



ским, ибо любой фразеологизм «... проявляет себя как сущность особого свойства, **сходная с произведением искусства**» [5, 306]. (Выделено мною – Т.П.).

Обучение русскому языку младших школьников, разумеется, не будет полным, если лица, начинающие изучать лингвистику как национальную для себя науку, не поймут высокого языкового, прежде всего, семантического статуса, фразеологизма, необходимого для понимания адресанта адресатом, что и является составляющей фразеологической компетенции общей языковой культуры субъекта. Под фразеологической компетенцией понимается в названном аспекте способность использования континуума познанных и, следовательно, применяемых, ингерентных и адгерентных содержательных, интерпретационных, функциональных свойств признаков (в конкретном рассмотрении) знаков вторичной сигнификации, способствующих высокой степени понимания коммуникантами друг друга в процессе сообщения информации и выражения оценочности этим информационным данным: формирование фразеологической компетенции при условии актуализации названных параметров и приведет к реализации основного принципа любой языковой компетенции, каковым является принцип *sapienti sat* («сказано хорошо»). В этом обозначенном акте коммуникации, опирающемся на использование фразеологизмов для сообщения информации и выражения оценок, **фразеологические единицы признака** играет особую роль как фразеологические сущности, наиболее «содержательно репрезентирующие дифференцирующую характеристику предметных субстанциональностей» [7], так активно развивающуюся сегодня в антропоцентрической парадигме. Фразеологизмы признака, представляющие одну из самых главных характеристик денотатов в «вещной действительности» – характеристику различения, неподобия, являются сегодня в науке о языке в любом ее проявлении такими сущностями, знание содержания и функционирования которых, несомненно, приведет к становлению таких актуальных свойств современной личности, как ее уникальность, способность к самовыражению, умение выстроить коммуникативную архитектуру как процесс взаимодействия и взаимопонимания с другими субъектами через актуализацию вербальных фразеологических знаков ценностного различительного параметра в своей речи.

В организационном процессе формирования фразеологической компетенции языковой культуры младшего школьника, прежде всего, должна решаться задача «видения» фразеологизмов признака в общем дискурсивно-текстовом пространстве языка и речи. Таким образом, существенную роль на этом этапе играет подбор соответствующих **текстов**, в которых представлены фразеологические признаковые знаки, репрезентирующие различие (неподобие/подобие) предметности. Именно поэтому так важны проблемы содержательной семантики языка, рассматривающей формирование и зависимость смыслового значения от **текстовой и дискурсивной ситуации**, ибо учёт дискурсивной речезыковой формации показывает, что «...речь идёт не только о видах употребляемых слов, но также (и прежде всего) о **видах конструкций**, в которых сочетаются эти слова. От конструкции зависит, какое значение примут употребляемые слова; ведь как мы указали...., слова изменяют смысл в зависимости от той позиции, которую занимают те, кто их произносит» [3, 150]. (Выделено мною – Т.П.). Под текстом содержательной семантики в процессе формирования фразеологической компетенции школьников понимаем связанную содержательно-линейную последовательность высказываний, образующих смысловую расширенную единую совокупность, необходимую для понимания и выявления значений и смыслов языковой единицы. «Поскольку язык и текст – это системы, тот и другой характеризуются связностью» [6, 37], эта когезивность (связность) скрепляется текстовыми знаками, среди которых существенными оказываются фразеологические признаковые знаки как «скрепы» текстового целого. В выявлении фразеологических знаков, в частности, фразеологических признаков знаков, в тексте, особое значение имеет понимание и познание того, что фразеологизмы есть такие знаки, которые выполняют особую функцию, состоящую «в обозначении сложных обобщенно-образных представлений в типовых ситуациях общения» [2, 10]. Фразеологические признаковые единицы, как и знаки других фразеологических объединений, находятся в закономерном и неизбежном взаимодействии с единицами других уровней: эта взаимодействие способствует обнаружению фразеоструктур в текстовом пространстве и понимание всего текста «как целого через воплощающие его структуры» [6, 56].



Чрезвычайно ярким примером связи текста как целого и фразеологизма признака как части этого целого оказывается материал, (который может быть дан для анализа младшим школьникам), представляющий текстовые системы, в которых фразеологизмы признака оказались в ряду **образных описаний** лица или предмета. Позиция их в таком тексте прежде всего помогает увидеть и классифицировать обнаруженный языковой знак как знак фразеологический, ибо в данном случае, особенно, если фразеологизм занимает обобщающую постпозицию по отношению к другим знакам лексико-фразеологического уровня, наиболее конкретно реализована функция фразеологизма признака быть вторичной **различительной** характеристикой денотата, оценка которого дана уже другими разными языковыми единицами. Прокомментируем высказанный тезис иллюстративным примером: *Как у нашей Лялечки / Платьев чуть не дюжина. / – Не надену белое – / Плохо отутюжено! Бабушка сконфужена – / Гладит после ужина. / Для вожатой платице / Будет отутюжено./ Есть такие люди – / Им **все подай на блюде!*** (А. Барто. Лялечка). Фразеологизм признака, репрезентирующий свойство характера и общую качественную оценку ситуации (*все*) *подать на блюде* (*на блюде подать* (*все*)), в приведенном тексте находится в позиции текстового обобщения описываемой событийности. И позиция в ряду образных описаний, и устойчивость, неразделимость структуры, и воспроизводимость константного облика единицы в ментальном сознании помогают классифицировать выявленный знак как фразеологический признаковый знак, знак вторичной косвенной номинации, называющий характеристику лицу, первичная отрицательная номинация которого развертывается в препозиционном тексте. В данном случае важно показать обучающимся: фразеологизм выражает глубоко содержательный признак качественного различия, представляющий также и обобщающую качественную оценку лицу как негативную с коннотацией обобщающего осуждения: *все подай на блюде* (кому-либо) – «ленивый, эгоистичный (свойство характера) + такой, каким не должен быть хороший человек (общая качественная оценка)».

При анализе текста с младшими школьниками важно интерпретировать (описать) содержание обнаруженного фразеологизма признака наиболее точно и показать, что все компоненты фразеологизма, а особенно – главные, участвуют в рождении нового значения новой единицы – фразеологизма признака. Проиллюстрируем данное положение: имя существительное *рука* является компонентом структуры многих фразеологизмов разных семантических классов, в том числе, и признаковых единиц, например, *из рук вон (плохо, плохой, плохая); из первых рук* (сведения); *из вторых (третьих и т.д.) рук* (пересказ); *руки трясутся; рукой подать* и мн. др. В целом для русского народа имена существительные семантической группы «часть тела человека или живого существа» являются символом разнообразных процессов, состояний, качеств, но *рука* – это, прежде всего, в первую голову, *символ работы*. При рождении фразеологических единиц разных категорий и семантических групп внутри класса признака имя существительное *рука* в своем содержательном объеме усиливает разные семы, которые помогают формированию частных фразеологических значений. Обнаружить эту реализующуюся сему бывшего лексического значения имени существительного представляется сложной и интересной работой учителя и ученика, требующей также знакомства с любого рода толковыми словарями.

У имени существительного *рука* отмечаются по Словарям **десять** значений: по наблюдению, во фразеологические содержания **фразеологизмов признака** имя существительное *рука* реализует самые разнообразные семы. Например, в частное фразеологическое значение единицы *как без рук* признакового семантического класса имя существительное *рука* актуализирует сему, которую можно определить так: «свойство человеческих рук делать человека полноценным индивидом, который способен производить обыденные действия и творить нечто особенное; отсутствие же рук — символ неполноценности субъекта как личности, его беспомощности, зависимости от других». Например, *Подарок слишком дорогой, / Я подарю тебе другой, / Должна ты понимать... – / Ей отвечает мать. / Дочка требует «Зарю»: / – Подарите, говорю! / Без часов я как без рук, / Есть часы у всех подруг! \ Не подарите «Зарю» – Со стыда тогда сгорю!* (А. Барто. Марина требует «Зарю»). *Как без рук* — «беспомощный, неумелый»



Текстовые составляющие единицы лексического и фразеологического уровня как взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты текста, который есть «гибкое, неоднозначно детерминированное внутренне организованное сложное единство взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, воплощенных в реальную субстанцию по конкретной схеме связей и отношений, предназначенный для выполнения двух речемыслительных функций – коммуникативной и лингвокреативной» [2, 11], могут находиться в отношениях **текстовой синонимии**. В этом случае синонимические отношения становятся тем семантическим фактором, который способствует интерпретации (описанию содержания) изучаемого фразеологического признакового знака, на что должно обратить внимание младших школьников. Так, например, анализируемый фразеологизм *как без рук*, по анализу валентности фразеологизма – соотнесенности с существительным *часы*, смысловых синонимических отношений указанного знака: в представляемом стихотворении выявляется еще один признаковый фразеологизм *одна тоска*, выражающий характеристику имени *часы*, и позволяет квалифицировать семантику фразеологизма признака *как без рук* более конкретно, с учетом эмоциональной оценки: «беспомощный, неумелый + расстроенный, ничему не радующийся (эмоциональная оценка)». Ср., – *Подарите мне «Зарю», / Третий месяц говорю! / На уроке то и дело / Я б на часики глядела: / Ну-ка, сколько до звонка? / Без часов одна тоска* (А. Барто. Марина требует «Зарю»).

На основании проведенной интерпретации важно показать школьникам что на формирование частного фразеологического значения единицы *как без рук* огромное влияние оказывает все художественное пространство стихотворения, реализующее отрицательную эмоциональную оценочность: *И мать не спит всю ночь: / – Ну что ж, пожалуй, к ноябрю / Постараюсь, подарю. / И вот у дочки есть часы. / - Как для чего? / А для красы! / Они блестят, они не зря / Называются «Заря». Марина пишет на доске, / «Заря» сверкает на руке. / Есть у Мариночки «Заря», / И зря, по правде говоря!* (Там же).

Работа по формированию фразеологической компетенции как части общей языковой культуры младших школьников в процессе выявления фразеологического признакового знака, его интерпретации, характеристики валентности и

связей названной сущности с единицами других уровней доказывает, что фразеологический признак как семантический дифференциал (различитель) есть необходимое средство эстетического и общекультурного человеческого речевого поведения, которое способствует самовыражению личности, проявлению субъекта как лица, владеющего уникальными возможностями языковых фразеологических номинаций, которые превращают коммуникативность в акт информативно-эстетический.

Библиографический список

1. Алефиренко, Н.Ф. Спорные проблемы семантики [Текст] / Н.Ф. Алефиренко. – Волгоград: Перемена, 1999. – 273 с.
2. Алефиренко, Н.Ф. Проблемы фразеологического значения и смысла (в аспекте межуровневого взаимодействия): Монография. 2-е изд., испр. и доп. [Текст] / Н.Ф. Алефиренко, Л.Г. Золотых. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2004. – 296 с.
3. Арош, К. Семантика и переворот, произведённый Соссюром: язык, речевая деятельность, дискурс [Текст] / К. Арош, П. Анри, М. Пешё // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса / общ. ред. и вступ. ст. П. Серию. – М.: ОАО ИГ «Прогресс», 2002. – С.137-157.
4. Барто, А.Л. Собрание сочинений: в 4 т. [Текст] / А.Л. Барто. – М.: Худож. лит., 1981. – Т. 2. Стихи и поэмы, 1981. – 581 с.
5. Гумбольдт, В. фон О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / В. фон Гумбольдт // Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – С.37 – 298.
6. Лукин, В.А. Художественный текст: основы лингвистической теории. Аналитический минимум. – 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / В.А. Лукин. – М.: Издательство «Ось-89», 2005. – 560 с.
7. Помыкалова, Т.Е. Семантико-типологический аспект фразеологического признака в русском языке: монография [Текст] / Т.Е. Помыкалова. – Челябинск: ООО «РЕКПОЛ», 2006. – 223 с.

Bibliography

1. Alefirenko, N.F. Controversial Problems of Semantics [Text] / N.F. Alefirenko. – Volgograd: Peremena, 1999. – 273 p.
2. Alefirenko, N.F. Problems of Phraseological Significance and Meaning (In the Sense of Interaction Between the Levels): Monograph. 2nd ed., Revised and Enlarged [Text] / N.F. Alefirenko, L.G. Zolotykh. – Astrakhan: Publishing House of «Astrakhan University», 2004. – 296 p.
3. Arosh, K. Semantics and Upheaval Produced by Saussure: Language, Speech, Discourse [Text] / K. Arosh, P. Henry, M. Peshe // Quadrature of Point: the French School of Discourse Analysis / General Ed. and Intr. Art. by Serio. – Moscow: OAO IG «Progress», 2002. – P. 137-157.
4. Barteau, A.L. Collected Works: 4 V. [Text] / A.L. Barteau. – M.: Artist. Lit., 1981. – 2nd. V. Lyrics and Poems, 1981. – 581 p.
5. Humboldt, W. von. Difference of Structure of Human Languages and its Impact on the Spiritual Development of Mankind / W. von Humboldt // Selected Works on Linguistics / W. Humboldt. – Moscow: Progress, 1984. – P. 37 – 298.
6. Lukin, V.A. Artistic Text: Bases of Linguistic Theory. Analytical Minimum. - 2nd Ed., Revised and Enlarged. [Text] / V.A. Lukin. – M.: Publishing House of «Axis-89», 2005. – 560 p.
7. Pomykalova, T.E. Semantics-Typological Aspect of Phraseological Sign in Russian: Monograph [Text] / T.E. Pomykalova. – Chelyabinsk: ООО «REKPOL», 2006. – 223 p.



УДК 53(07)
ББК В3р

Ремизова Елена Сергеевна
аспирант
г. Пермь
Remizova Elena Sergeevna
Post-graduate
Perm

**Содержание и методика организации элективного курса
по истории фундаментального физического эксперимента
Contents and Methodology of the Elective Courses Organization
on Fundamental Physical Experiment History**

В статье рассматривается методика организации элективного курса по истории фундаментального физического эксперимента с применением средств ИКТ. Обсуждаются вопросы разработки цифровых дидактических материалов для организации занятий курса.

The article deals with planning the elective courses on fundamental physical experiment history by means of information technologies. Preparation of didactic materials for organization of students' work with the materials on physics history is discussed in the article as well.

Ключевые слова: элективный курс, информационные технологии, учебно-методический комплекс, методические материалы.

Key words: elective course, information technologies, educational-and-methodical complex, methodical materials.

Знание истории физики является неотъемлемой частью полноценного физического образования, важной составляющей *содержательной, методологической и общекультурной* подготовки современного школьника. В проекте государственного образовательного стандарта необходимость изучения истории науки выражена через формулировку требований к уровню подготовки учащихся. Отмечается, что «.....ученик должен: *знать вклад российских и зарубежных ученых, оказавших наибольшее влияние на развитие физики, описывать фундаментальные опыты*» [1].

Изучение учащимися вопросов истории науки (в частности истории фундаментального естественнонаучного эксперимента) способствует: повышению качества освоения учебной программы предметов естественнонаучного блока; более глубокому осмыслению вопросов методологии познания и формированию естественнонаучного стиля мышления; пониманию роли науки и роли личности в науке, осознанию взаимосвязи и взаимовлияния наук в ходе их ис-

торического развития; развитию умений и навыков самостоятельной работы с различными источниками информации; росту интереса к изучению предметов естественнонаучного цикла.

На современном этапе материалы по истории научного знания представлены не только в полиграфическом формате, но и в цифровом. Возникла и развивается широкая сеть образовательных порталов и сайтов, включающих разнообразные сведения по истории науки. Обогащаются способы представления исторической информации (*текст, графика, видео, аудио, анимации, интерактивные модели* и пр.). Развивается система сетевых сервисов, поддерживающих работу школьников материалами по истории научного знания (например, Википедия). В условиях развития ИКТ-насыщенной образовательной среды организация самостоятельной работы учащихся по изучению вопросов истории науки претерпевает изменения: обновляется не только содержание учебной деятельности школьников, но и ее инструментарий.

Освоение школьниками материалов по истории развития научного знания может осуществляться в рамках как очных, так и дистанционных элективных курсов. Для решения этой задачи необходима подготовка дидактических материалов для учащихся и соответственно методических материалов для учителя, помогающих ему организовать самостоятельную работу школьников как с полиграфическим, так и с цифровым учебным контентом.

Основная цель настоящего исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке содержания элективного курса по истории фундаментального физического эксперимента (ФФЭ), ориентированного на использование образовательного потенциала современной ИКТ-насыщенной предметной среды.

Теоретическая значимость и *новизна* исследования заключаются в определении содержания и разработке методики организации элективного курса по истории ФФЭ, базирующегося на применении средств ИКТ в учебной деятельности школьников.

Анализ существующих на сегодня программ элективных курсов по предметам естественнонаучного цикла показал, что в настоящее время отсутствуют



элективные курсы по истории физического эксперимента, которые бы опирались на использование при их организации образовательных возможностей виртуальной информационной среды. В нашем исследовании поставлена задача разработки программы и содержания такого учебного курса. Основу разработки структуры и содержания курса составила классификация фундаментальных физических опытов Г.М. Голина. В содержание курса вошли: 1) опыты, благодаря которым было положено начало новым разделам (направлениям) науки (такие опыты, как правило, называют фундаментальными); 2) опыты, с помощью которых была доказана справедливость фундаментальных теорий; 3) опыты – «решающие эксперименты», окончательно отвергнувшие или подтвердившие справедливость теоретического предположения (гипотезы); 4) опыты, позволившие открыть отдельные явления природы; опыты, позволившие установить свойства и закономерности, открытых ранее явлений; 5) опыты, в которых определяется точное значение величин и постоянных; 6) опыты и исследования по созданию новых экспериментальных средств и методов, новых материалов, техническому использованию открытых явлений [2, с. 43].

Каждый исторический эксперимент представлен в содержании курса относительно самостоятельным учебным модулем. В состав модуля входят: 1) описание ФФЭ по обобщенному плану изучения научного факта; 2) опорный конспект по содержанию ФФЭ; 3) презентация опорного конспекта (в MS PP) (*иллюстрации, звуковое сопровождение*); 4) информация о жизни и деятельности ученого, осуществившего постановку опыта (*по обобщенной схеме*); 5) презентация биографии ученого (в MS PP) (*иллюстрации, звуковое сопровождение*); 6) сценарий интерактивной модели ФФЭ для виртуальной среды; 7) виртуальная модель ФФЭ (*анимация, демонстрационная модель, интерактивная модель или симулятор*); 8) инструкция к работе с моделью (*по обобщенной схеме*); 9) источники информации (библиографический список, ссылки на интернет-источники, перечень CD /DVD); 10) задания для самостоятельной работы учащихся по изучению содержания опыта, в том числе с использованием ресурсов и инструментов виртуальной среды; 11) рекомендации к выполнению

заданий; 12) тест для контроля (*самоконтроля*) уровня усвоения учащимися содержания ФФЭ и истории его постановки.

В модуле представлены материалы для учителя: 1) каталог цифровых иллюстраций к ФФЭ, составленный по результатам работы с информационными источниками, 2) УМК учебного занятия (*урока, учебной конференции, учебного семинара, лабораторного занятия и пр.*).

Предложенная структура учебного модуля в полной мере обеспечивает реализацию принципа активности и самостоятельности в обучении, поскольку ориентирована на использование учителем разнообразных видов и форм учебной работы школьников.

Согласно базовому учебному плану элективные курсы в старших классах средней школы (естественно-математический и гуманитарный профили) формируются из расчета 12 учебных часов в неделю. Рекомендуется включение в учебный план не менее 3-х учебных курсов. Это позволяет варьировать учебные часы, отводимые на отдельные элективные курсы. Минимальный полугодовой курс – 34 учебных часа (2 часа в неделю), максимальный годовой курс – 136 учебных часов (4 часа в неделю).

В зависимости от объема планируемой учебной нагрузки элективные курсы по истории ФФЭ могут формироваться из разных модулей и включать различное число исторических опытов. Основания для объединения модулей в единый курс могут быть следующими: 1) по роли эксперимента в истории развития физической науки (см. классификацию Г.М. Голина); 2) области физического знания, учебной теме; 3) профилю обучения (гуманитарный, естественно-математический, технологический). Согласно указанным основаниям могут быть предложены достаточно разнообразные по тематике элективные курсы, например: 1) *«Решающие эксперименты в физической науке», «История развития экспериментальной физики и техники», «Эксперимент в истории становления фундаментальных физических теорий»;* 2) *«Экспериментальные исследования в истории развития статистической физики», «Великие эксперименты в физике XX века. Атомная и ядерная физика»;* 3) *«История развития*



научного эксперимента: физика, химия, биология, «Выдающиеся физики-экспериментаторы XX века» и др.

Рассмотрим ключевые составляющие учебного процесса, организуемого в рамках элективных курсов по истории физического эксперимента.

Цели курса – формирование у учащихся системы знаний о содержании, основных этапах и закономерностях развития фундаментального физического эксперимента; совершенствование экспериментальных умений учащихся; освоение опыта использования средств ИКТ при изучении вопросов истории науки.

Задачи курса:

1. Углубление знаний учащихся об экспериментальном методе научного познания природы на основе знакомства с историей постановки фундаментальных физических экспериментов.

2. Совершенствование экспериментальных умений, в том числе обобщенных.

3. Развитие умений и навыков учащихся в решении физических задач за счет включения в учебный процесс аналитических и экспериментальных задач исторического содержания.

4. Формирование практических умений и навыков использования компьютерных технологий при изучении вопросов истории ФФЭ:

- работа с традиционными и цифровыми источниками информации по истории физики: поиск, отбор, обработка (*редактирование и структурирование*) информации, подготовка сообщений, рефератов, докладов;

- использование сетевых сервисов Интернет в самостоятельной работе по изучению вопросов истории науки;

- работа с виртуальными моделями, тестами, тренажерами, симуляторами;

- представление результатов работы с историческим материалом в форме электронных презентаций, web-страниц и пр., включающих «готовые» цифровые иллюстрации;

- разработка авторских презентационных материалов по истории физического эксперимента на основе самостоятельно созданных простейших цифровых объектов (рисунков, схем, таблиц, анимации, фото и видео-материалов);

5. Развитие умений и навыков совместной работы по решению исследовательских задач, приобретение опыта ведения дискуссии по изучаемой проблеме, подготовки отчета о результатах коллективной работы, защиты творческого проекта.

6. Развитие познавательного интереса к изучению физической науки, интеллектуальных и творческих способностей учащихся в процессе самостоятельной работы с различными источниками информации, средствами современных информационных технологий.

При разработке *содержания элективного курса* основной акцент делается на углубление знаний по предмету (понимание сущности физических процессов, законов и фактического материала по истории фундаментального физического эксперимента) и реализацию инновационной учебной деятельности учащихся. Учащиеся приобретают дополнительные знания по истории постановки ФФЭ.

Методы обучения, применяемые в рамках данного элективного курса, должны быть достаточно разнообразными. Познавательную деятельность учащихся на занятиях необходимо строить в виде: 1) передачи «готовой» информации (рассказ и объяснение учителя, презентация учебного материала, демонстрация опыта и др.); 2) работы учащихся с источниками «готового» знания (с учебной литературой по истории науки, видео- и аудиоресурсами, электронными ресурсами на CD и сайтами исторического содержания) с целью отбора, обобщения и систематизации исторического материала, подготовки сообщений, докладов, рефератов; 3) самостоятельной творческой работы учащихся: постановка и выполнение натурального эксперимента в его исторической версии; решение исследовательских экспериментальных задач исторической тематики; разработка компьютерных моделей исторического эксперимента (демонстрационных, интерактивных), разработка элементов цифрового учебного модуля по истории учебного эксперимента (см. выше структуру модуля) и т.п.



Для реализации указанных методов обучения необходимо определить систему заданий для самостоятельной работы учащихся. При разработке заданий следует учитывать требуемый уровень освоения материала по истории науки и уровень творческой активности учащихся. Задания для самостоятельной работы учащихся могут быть разных типов. Это: 1) вопросы, включающие анализ материалов истории научного знания; 2) задачи, составленные по материалам истории науки; 4) лабораторные работы исторического содержания; 5) тесты по истории науки; 6) дидактические игры исторической направленности (*ребусы, кроссворды, сканворды, лото* и пр.); 7) исследовательские проекты для индивидуальной и групповой самостоятельной работы учащихся по материалам истории науки

Выбор *форм организации учебных занятий* по истории научного знания определяется темой, задачами занятия, профилем класса, уровнем развития интереса учащихся к истории физики и их творческой активностью. Это могут быть: учебные лекции, конференции, семинары, лабораторные работы, (в том числе, по компьютерному моделированию исторического физического эксперимента). В случае повышенного интереса учащихся к изучению вопросов истории физики будет целесообразной и внеурочная деятельность учащихся. Им будут интересны тематические вечера, экскурсии, викторины, конкурсы по истории науки и пр. Возможна коллективная творческая работа учащихся по истории научного эксперимента с использованием сетевых сервисов (например, Википедия «История научного эксперимента. Физика»).

Нами разработаны программы и тематическое планирование учебных модулей в составе элективного курса «Эксперимент в истории развития физической науки» по разделам «Гидростатика», «Молекулярная физика», «Электричество». Программа каждого раздела рассчитана на 14 часов и включает в себя два блока: 1) *теоретический*, связанный с изучением нового учебного материала (*методы обучения*: объяснение, демонстрация презентаций, слайд-фильмов; работа учащихся с учебной литературой и цифровыми ресурсами; подготовка докладов и рефератов; прослушивание устных выступлений, подготовленных

одноклассниками); 2) *практический*, связанный и формированием и отработкой у учащихся учебных умений и навыков (*методы обучения*: самостоятельные учебные исследования: постановка и проведение натуральных экспериментов исторической тематики, выполнение компьютерных модельных экспериментов; разработка компьютерных моделей исторических экспериментов и их исследование; подготовка презентационных материалов к устным выступлениям, разработка тематических настенных экспозиций, Web-страниц для школьного сайта;).

По каждой учебной теме («Гидростатика», «Молекулярная физика», «Электричество»), подготовлен комплект цифровых дидактических средств обучения, включающий учебные модули по истории физического эксперимента. В состав комплекта входят методические рекомендации учителю.

Разработка содержания и структуры ресурса проводилась в рамках конкурсного проекта «Информатизация системы образования» (2005-2008 гг), реализованного Национальным фондом подготовки кадров. Предложенная нами (Е.В. Оспенникова, Е.С. Ремизова, ПГПУ, г. Пермь) концепция ресурса была одобрена экспертами НФПК. На основе данной концепции при нашем участии совместно с компанией ООО «Физикон» был разработан информационный источник сложной структуры (ИИСС) «История научного эксперимента». Данный ресурс (демонстрационная версия) размещен в Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов по адресу: <http://school-collection.edu.ru/catalog/rubr/cd285216-eb96-a7b2-0127-01c6a1db4b31/113676/?>.

Ниже приведены фрагменты ресурса (рис.1, 2).

Практическая значимость исследования состоит в разработке программы элективного курса «История научного эксперимента. Физика», подготовке учебных модулей к сопровождающему данный курс информационному источнику сложной структуры (ИИСС) «История научного эксперимента», разработке методических рекомендаций для учителей по использованию данного ИИСС в учебном процессе.



Опыт Гей-Люссака: газовые законы




Зпуск шара Монгольфье в 1783 году (современная трубка)
 Жозеф Луи Гей-Люссак (06.XII.1778–09.V.1850)

Кем и когда проводился опыт, в чем состояла его цель

Жозеф Луи Гей-Люссак (06.XII.1778–09.V.1850) – французский химик и физик, член Парижской академии наук (с 1806 г.), с 1809 г. – профессор химии Политехнической школы и профессор физики в Сорбонне, президент Парижской академии наук в 1822 и 1834 гг., с 1832 г. – профессор химии Парижского ботанического сада. В 1839 г. получил титул шара Франции. С 1829 г. иностранный почетный член Петербургской АН.

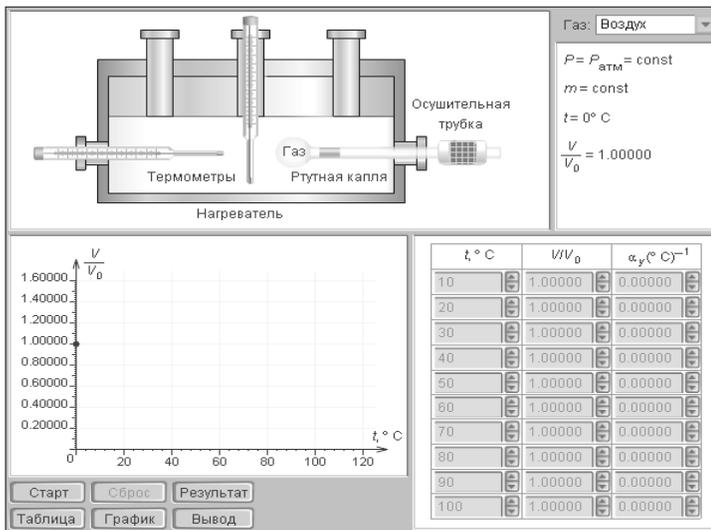
Родился в Сен-Леонар-де-Нобла (департамент Вердена Везина). Начные работы Гей-Люссака относятся к различным областям физики и химии. В области физики в начале XIX в. открыл законы, описывающие некоторые свойства газов. В 1802 г. независимо от Дж. Дальтона им был открыт закон теплового расширения газов, позже названный его именем. В 1804 г. Гей-Люссак с научными целями (измерение температуры и влажности воздуха) совершил два полета на воздушном шаре. Во время второго полета он обнаружил, что на высоте около 7 км интсивность земного магнетизма практически не меняется, а воздух имеет тот же состав, что и у поверхности Земли. Обширные исследования Гей-Люссака в области химии. В 1805 г. он установил состав воды, показав, что соотношение водорода и кислорода в ее молекуле равно 2 : 1 (совместно с А. Тумболдо). В 1808 г. им был открыт закон объемных отношений, согласно которому объемы газов, вступающие в реакцию, относятся друг к другу и к объемам газообразных продуктов реакции как простые числа. Многие исследования Гей-Люссака в области химии имели важное прикладное значение.

Работая по многим государственным комиссиям, Гей-Люссак по поручению правительства составлял доклады с рекомендациями по внедрению научных достижений в промышленность.

С именем Ж. Л. Гей-Люссака связывают в физике открытие второго газового закона. Первый закон для газов был открыт Робертом Бойлем и опубликован в 1662 г. в работе «В защиту учения относительной эластичности и веса воздуха». Бойль на основе тщательного поставленного количественного эксперимента доказал, что упругости газа обратно пропорциональны объемам. В ходе исследований им была предпринята попытка количественно исследовать зависимость объема каждого газа от температуры. Однако точных данных, подтверждающих эту зависимость, Р. Бойль не получил.

Поставка опытов по тепловому расширению газов до Ж. Л. Гей-Люссака занимались многие ученые-естествоиспытатели. Одним из первых такие исследования проводил Г. Амонтон (1663–1705 гг.) – французский физик, член Парижской академии наук (1699 г.).

Рис. 1



Модель 1. Опыт Гей-Люссака

Рис. 2

Изучение учащимися истории становления эмпирического и теоретического научного знания в рамках элективного курса с использованием традиционных и цифровых ресурсов по истории фундаментального физического экспери-

мента позволит им глубже осознать структуру предмета физики как науки, ценность достижений науки в процессе ее развития, будет способствовать освоению ими методологии научного поиска в его историческом контексте и формированию у них на этой основе естественнонаучного и исторического стилей мышления, совершенствованию ключевой и специальной предметной ИКТ-компетентности учащихся.

Библиографический список

1. Голин, Г. М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы: кн. для учителя./ Г.М. Голин – М.: Просвещение, 1987.-315с.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, специальность «Теория и методика обучения и воспитания (физика)/ www.edu.ru .
3. Оспенникова, Е. В. Изучение вопросов истории физической науки в средней общеобразовательной школе в условиях применения информационных и коммуникационных технологий обучения. История фундаментального физического эксперимента [текст]:учеб.-метод. Пособие/Е.В. Оспенникова, Н.А. Оспенников, Е.С. Ремизова – Пермь: ПГПУ. - 2007. – 193 с.

Bibliography

1. Golin, G.M. Methodology of Physics in the Course of Secondary School: Teacher's Book / G.M. Golin – M.: Education, 1987.-315с.
2. State Educational Standard of Higher Education, Specialty “Theory and Methodic of Teaching and Training (Physics) [Electronic Resource]. – Access Mode: www.edu.ru .
3. Ospennikova, E.V. Studying the History of Physics in Secondary School in Context of Using Information Technologies of Education. The History of Physical Fundamental Experiment. [Text] / E.V. Ospennikova, N.A. Ospennikov, E.S. Remizova. – Perm: PGPU. - 2007. - 193 p.



УДК 151.8 : 378
ББК 88.40 : 74.480

Савченков Алексей Викторович

аспирант

г. Челябинск

Savchenkov Alexei Victorovich

Post-graduate

Cheliyabinsk

**Методологический регулятив развития эмоциональной
устойчивости будущего учителя
Methodological Regulates of Devolving Emotional
Stability of a Future Teacher**

В данной статье обосновывается актуальность, уточняются ведущие понятия исследования, его структурные компоненты, теоретико-методологическая основа, а также ведущие педагогические принципы.

The article deals write actuality of the problem It specifies of fundamental notions of the research, Its structural components, theoretico-methodological basic and the main pedagogical principles.

Ключевые слова: педагогика, психология, подход, принцип, эмоциональная устойчивость, ситуация, гендер, дименсия, будущий учитель.

Key words: pedagogy: theory of education, psychology, method of approach, principles, emotional stability, situation, gender, dimension, future teacher.

Кардинальные изменения, происходящие в социально-экономической, политической, культурной сферах современного российского общества, повлекли за собой реформирование системы образования в направлении качественной подготовки будущих специалистов. Приоритетной целью высшей школы в настоящее время является не «производство знаний», а «производство личности специалиста».

Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» в качестве одной из основных задач называет «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии», что требует гибкой переориентации целей, содержания, организационных структур и методов обучения с абстрактно понимаемого «социального заказа», детерминированного общественной целесообразностью и социокультурными обстоятельствами, на нужды и запросы самого развивающегося общества.

Основной целью дальнейшего реформирования является создание эффективной системы управления образованием, обеспечивающей высокое качество образования, его многообразие и ориентацию на удовлетворение запросов лич-

ности и общества. В связи с этим система образования должна способствовать развитию эмоциональной устойчивости будущих педагогов с целью повышения эффективности их будущей преподавательской деятельности. Несоответствие между уровнем реальной и должной подготовки учительских кадров сегодня очевидно, как и то, что система педагогического образования только тогда оправдывает социальные ожидания, когда обеспечивает «опережающую» подготовку специалистов.

Анализ педагогической, учебной, организационной и управленческой деятельности показал, что одним из значимых факторов регуляции действий является эмоциональная устойчивость. Вместе с тем регулятивная функция эмоций оставалась и продолжает оставаться вне поля зрения многих исследователей рассматриваемой проблемы. Эмоциональная устойчивость является важной составляющей эмоционально-волевого компонента психологической подготовленности личности к различным видам деятельности, в том числе и к педагогической деятельности и обеспечивает эффективное развитие других компонентов деятельности - в том числе мотивационного, гностического и оценочного. Значение эмоциональной устойчивости в успешной деятельности учителя обуславливается ролью эмоций и их влиянием на познавательные процессы, на качество этой деятельности.

Анализ психолого-педагогической и научной литературы позволил нам сделать вывод о том, что *эмоциональная устойчивость будущего учителя* - это интегративное свойство личности, включающее в свою структуру эмоциональные, волевые, интеллектуальные и мотивационные компоненты психической деятельности, а также готовность к распознаванию эмоций учащихся и управлению эмоциональными состояниями участников образовательного процесса.

Исходя из проведенного теоретического анализа психолого-педагогической литературы нами определены компоненты, из которых состоит эмоциональная устойчивость будущего учителя:

- мотивационный компонент предполагает формирование готовности к развитию и саморазвитию эмоциональной устойчивости в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин;



- когнитивный компонент определяет наличие системы психолого-педагогических знаний о сущности, содержании, факторах, критериях оценки эмоциональной устойчивости и её значимости для педагогической деятельности;
- действенно-практический компонент направлен на применение и закрепление комплекса психолого-педагогических знаний и умений в ходе профессиональной деятельности;
- технологический компонент включает теоретическое и методическое обеспечение развития эмоциональной устойчивости будущего учителя на ранних этапах его профессиональной подготовки.

Анализируя научную литературу (1, 5, 7 и др.), мы пришли к выводу, что по своему определению термин «подход» является полисемичным и может рассматриваться как:

- мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носитель общественного сознания;
- глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и, в первую очередь, самих субъектов педагогического взаимодействия – преподавателя и студента;
- совокупность (система) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности, независимо от того, является ли она теоретической или практической;
- принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения;
- базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым и коллективом.

В нашем исследовании мы разделяем мнение Е.Ю. Никитиной, Н. Стефанова и др. о том, что подход – это «основа исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях» [7, С.8].

Исходя из понимания развития эмоциональной устойчивости будущего учителя как сложного процесса, осмысление которого может осуществляться с различных точек зрения, нами в качестве методологического регулятива иссле-

дования избран синтез гендерного, ситуационного и дименсионального подходов.

Возможность применения гендерного подхода (И.А.Жеребкин, Е. А. Здравомыслова, И.В. Костикова, С. Бем, Т.В. Бендас, Ш. Берн, Е.П. Ильин, А.А. Чекалкина и др.) в развитии эмоциональной устойчивости будущего учителя обусловлена тем, что образовательный процесс вуза является составной частью и продуктом гендерно-ролевой социализации личности будущего учителя, обеспечивая в ходе реализации содержания образования подготовку специалиста, соединяющего в работе профессионализм, высокую общую культуру, психоэмоциональную устойчивость, культуру общения и поведения. Анализируя данный подход, мы пришли к выводу, что развитие эмоциональной устойчивости будущих учителей, основанное на гендерном подходе, обеспечивает учет не только биологических особенностей мужчин и женщин, но и их социально-культурные особенности. Учет гендерных особенностей будущих учителей обеспечивает успешное развитие эмоциональной устойчивости личности.

Ситуационный подход (Г.В. Власова, У.Д. Дункан, Л.Н. Смирнова, Д.С.Синк, Ф. Фидлер, Т.Б. Гребенюк, В.А. Сластенин и др.) возник в конце 60-х гг. XX в. и представляет собой общую методологию, способ мышления в области решения организационных проблем. Данный подход развивает одно из ведущих положений системного подхода, согласно которому любая организации – это открытая система, находящаяся в постоянном взаимодействии с внешней средой, имеющая свои «входы» и «выходы» и активно приспосабливающаяся к своей весьма разнообразной внешней и внутренней среде, которую следует искать вне ее – в той ситуации, в которой она реально функционирует. Будущий учитель должен знать формы, методы и средства управления и развития своей эмоциональной устойчивости; уметь увязывать конкретные приемы, которые бы вызвали наименьший отрицательный эффект и имели бы меньше всего недостатков, с конкретными ситуациями, тем самым обеспечивая достижение искомой цели. В соответствии с ситуационным подходом любая из имеющихся методик развития эмоциональной устойчивости будущих учителей



имеет свои продуктивные и негативные стороны или сравнительные характеристики в случае, когда они применяются к конкретной ситуации. В связи с этим задача исследователя – предвидеть как положительные, так и отрицательные последствия ее реализации.

Дименсиональный подход, разработанный Г. Юклом [3 с.85], наиболее применяем в менеджменте и психологии. Так, Г. Юкл предложил за единицу анализа управленческой деятельности принять «измерение менеджерского поведения» (дименсий). Применение дименсий, их конкретизация и доработка осуществлялись Р.Л. Кричевским [4 с.97]. Данный подход, несмотря на излишнюю детализацию, дает достаточно полное представление о содержании педагогической деятельности.

К числу ведущих положений дименсионального подхода (применительно к предмету нашего исследования) относятся следующие:

1. Процесс развития эмоциональной устойчивости у будущих учителей содержит следующие дименсии: содействие в работе, решение проблем профессионально-педагогического характера, рефлексия деятельности, коммуникативность, партисипативность, эмоциональная устойчивость личности, ситуативность и др.

2. Развитие эмоциональной устойчивости будущих учителей направлено на обеспечение устойчивости мотивов к педагогическому виду деятельности и ее успешности.

3. Смысл развития эмоциональной устойчивости будущих учителей заключается в актуализации у них коммуникативных, организаторских, творческих навыков, а также способностей к саморегуляции и рефлексии, что в итоге приведет к эффективной и успешной профессионально-педагогической деятельности.

4. Развитие эмоциональной устойчивости будущих учителей осуществляется при внедрении определенной модели, поддержанной комплексом педагогических условий.

Итак в качестве методологического регулятива развития эмоциональной устойчивости будущих педагогов нами избрана интеграция гендерного, ситуационного и дименсионного подходов, что позволяет учитывать при развитии эмоциональной устойчивости социально-культурные особенности будущих учителей и их гендерные особенности; пригодность различных технологий развития эмоциональной устойчивости будущих учителей определяется конкретной ситуацией; позволит отбирать наиболее эффективные методики развития эмоциональной устойчивости будущего учителя.

Базируясь на основных идеях синтеза трех подходов, при проектировании педагогической модели развития эмоциональной устойчивости будущих учителей, мы следовали важнейшему требованию, которое заключается в том, что основу любой модели составляют принципы, определяющие и формирующие ее цели. Поэтому проектирование процесса развития модели эмоциональной устойчивости будущего учителя осуществлялось на основе системы основных требований к построению образовательного процесса, соблюдение которых обеспечивает решение стоящих перед ним задач.

Придерживаясь в этом вопросе точки зрения В.И. Загвязинского, Е.Ю. Никитиной и др., мы акцентируем внимание на том, что основанием каждого принципа должны выступать не столько отдельные положения, сколько педагогическая теория в целом, что объясняется взаимосвязью и всеобщим характером принципов, определяющих содержание и ход процесса развития в любых конкретных его вариантах [2, С.32].

Анализ научной литературы (Р.П. Мильруд, Е.Ю. Никитина, И.И. Халева, И.Л. Плужник и др.), обобщение эффективного педагогического опыта, собственная деятельность в качестве преподавателя педагогических и психологических наук высшей школы позволили сформулировать педагогические принципы развития эмоциональной устойчивости будущего учителя:

- принцип профессиональной направленности, позволяющий обеспечить гуманистически ориентированное образование, в котором гармонично сочетаются социальное и личное. Этот принцип требует соответствия развития буду-



щего учителя в диалектике профессионализации – индивидуализации, взаимосвязи сознания и самосознания в процессе профессионального становления будущего специалиста;

- принцип гендерной релевантности предполагает формирование гендерной релевантности как базовой компетенции будущего учителя, представляет совокупность усвоенных им знаний о сущности гендерности в образовании, умений осуществлять гендерную стратегию в организации педагогического процесса и опыта использования гендерных знаний и умений в качестве основы гендерного взаимодействия в условиях образовательной системы;

- принцип эмпатии выступает механизмом взаимодействия, взаимовлияния и взаимопонимания в процессе общения и что это ключевой процесс во всех других видах деятельности, связанной с воздействием на людей. Эмпатичное поведение выступает мерой готовности будущего учителя к развитию своей эмоциональной устойчивости;

- принцип диалогического общения обеспечивает необходимую форму организации и методов обучения, основанных на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня, в рамках которых развивается профессиональное мышление будущих учителей и происходит развитие их эмоциональной устойчивости;

- принцип партисипативности позволяет использовать более гибкие технологии развития эмоциональной устойчивости, обеспечивает перевод субъект-объектных взаимоотношений преподавателя и обучаемых в субъект-субъектные, предоставляет возможность для самореализации будущего учителя.

- Применение синтеза гендерного, ситуационного и дименсионального подходов и выявленных педагогических принципов содействовало по данным проведенного нами исследования, развитию более высокого уровня эмоциональной устойчивости будущих учителей.

Библиографический список

1. Балясная, Л.К. Программа проблемного семинара «Педагог и воспитательный процесс в школе» /Л.К. Балясная // Классный руководитель. - 2000. - № 6.- С. 3-12.
2. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска / В.И. Загвязинский. – Тюмень: Легион-Групп, 2005. – 74 с.

3. Караблин, В. В. Профессионально-педагогическая направленность студентов технического вуза: размерный подход / В. В. Караблин, Е. Ю. Никитина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета – Челябинск, 2008. – № 3. – С. 78-91.

4. Кричевский, Р. Л. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. \ Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская— М.: Аспект Пресс, 2001.— 318 с.

5. Кузнецов, Ю.В. Проблема теории и практики менеджмента. / Ю.В. Кузнецов – СПб.: ОЛБИС, 1994. – 205 с.

6. Митина, Л.М. Эмоциональная устойчивость учителя: психологическое содержание, генезис и динамика / Л.М. Митина // Школа здоровья. – 1995.- Том 2. – № 1. – С. 25 – 42.

7. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: моногр. / Е.Ю. Никитина – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.

Bibliography

1. Balyasnay, L.K. Program of a problem seminar «Pedagogue and educational process at school» / L.K. Balyasnay // From teacher, - 2000. - № 6. – p. 3-12.

2. Zagvyazinsky, V.I. Practical mythology of educational search / V.I. Zagvyazinsky. – Tumen: Legion-Group. 2005. – 74 p.

3. Karablin, V.V. Professional-pedagogical orientation of student of a teacher university : dimensional approach / V.V. Karablin, E.U. Nikitina // Vestnik of Cheliabinsk State Pedagogical University. – Chelyabinsk, 2008. - № 3. p. 78-91.

4. Krichevsky, R.L. Social psychology of a mini-group: Education manual for university / R.L. Krichevsky, E.M. Dubovskay. – М.: Aspect Press, 2001. -318 p.

5. Kuznetsov, U.V. Problem of theory and practice of management / U.V. Kuznetsov – SPb.: OLBOS, 1994. – 205 p.

6. Mitina, L.M. Emotional teacher steadiness: psychological content, genesis and dynamic / L.M. Mitina // Health Scholl. – 1995. – Т.2. - № 1. – p. 25-42.

7. Nikitina, E.U. Theoretical-methodological attitude towards the problem of future teaching additional course in the area of management of differentiation of education: monograph / E.U. Nikitina. – Chelyabinsk: CSPU, 2000. – 101 p.



УДК 371
ББК 74.24

Сибирев Валерий Вадимович

преподаватель
г. Ульяновск

Митин Сергей Николаевич

доктор педагогических наук,
профессор
г. Ульяновск

Sibiriyov Valery Vadimovich

Lecturer
Ulyanovsk

Mitin Sergey Nikolaevich

Doctor of Pedagogics,
Professor
Ulyanovsk

**Динамика развития информационных потоков
при внедрении инновации в общеобразовательном учреждении
Dynamics of the Information Flows Development While Introducing
Innovations at a General Education Institution**

В данной статье описывается динамика развития информационных потоков в процессе внедрения инновации в общеобразовательном учреждении. Синергетический принцип динамической иерархичности позволяет описать конструирование, самоорганизацию информационных потоков. Наблюдается четкая периодизация этапов становления информационных потоков.

This article shows the dynamics of information flows development while introducing innovations at a general education institution. The synergetic principle of dynamic hierarchy describes self-organizing of information flows. We can see the periodization of stages of information flows formation.

Ключевые слова: процесс внедрения инновации, информационный поток, дерево целей, принцип динамической иерархичности

Key words: innovation introduction process, information flow, objectives tree, principle of dynamic hierarchy.

Перевод общеобразовательного учреждения из режима функционирования в режим развития может быть произведен путем внедрения инновации. А. И. Пригожему принадлежит следующее определение инновации: «Нововведение выступает как форма управляемого развития и есть такое целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения новые, относительно стабильные элементы... Нововведение – суть процесс, т.е. переход некоторой системы из одного состояния в другое» [3: 28].

Рассмотрим систему «процесс внедрения инновации» (ПВИ), являющуюся подсистемой системы управления общеобразовательного учреждения (ОУ). Элементы изучаемой системы – процессы по внедрению инновации, точнее, информация о них, отраженная в каком-либо отчете. В работе автора [6] выделены основные виды информационных потоков (ИП), циркулирующих в стадии стабильного функционирования инновации в ОУ.

ИП1. Информационные потоки, имеющие вид деревьев: вербальное дерево целей, критериальное дерево целей, дерево результатов внедрения инновации, дерево внутренних характеристик организационной структуры, курирующей инновацию. Ветви деревьев целей разделены на иерархические уровни (мега-, макро-, микро-) в соответствии с делением любого вида деятельности на стратегический, функциональный, операционный. Построение деревьев целей широко распространено в современном менеджменте. Б. Г. Литваком [2] приводится обзор литературы на данную тему.

ИП2. Информация о ресурсах, средах. Средовые параметры – сверхмедленные по сравнению с процессами жизненного цикла ОУ. Они занимают верхний иерархический этаж, управляя параметрами деревьев целей.

ИП3. Информационно-коммуникативная сеть ОУ имеет вид грибницы, пронизывающей систему ОУ. Это одна из сред, включающая в себя информационные связи между основными участниками образовательного процесса; внешние связи; каналы связи; способы сбора данных; документацию, сообщения; средства теле- и радиокommunikации, компьютерную технику; программное обеспечение.

ИП4. Информационный поток фактической информации, сопровождающей процесс жизненного цикла ОУ, например, процесс внедрения инновации. ИП4 содержит фактическую информацию: используемую в процессе внедрения инновации; возникающую как результат процесса; информацию о характеристиках процесса. ИП4 имеет вид горизонтальной петли, расположенной на операционном уровне с входом и выходом на функциональном уровне деревьев целей и результатов. Наполнение ИП4 – информация операционного уровня деревьев це-



лей и результатов или мега-уровня смежных систем. Эта информация рождена в смежных системах: «учитель», «ученик», «учитель-ученик» и т.д.

Исследуемая система ПВИ удовлетворяет набору синергетических критериев, выделяемых В. Г. Будановым: иерархичность, гомеостатичность, нелинейность, незамкнутость, неустойчивость, наблюдаемость, динамическая иерархичность. Гомеостаз – «явление поддержания программы функционирования системы в некоторых рамках, позволяющее ей следовать своей цели» [1: 49] в стадии стабильного функционирования. Цель-программу поведения системы в состоянии гомеостаза называют аттрактор. Возможен переход системы от одной программы-гомеостаза к другой.

На основе принципа динамической иерархичности опишем процесс сборки и конструкции ИП инновации в стадии становления системы ПВИ, называемой в синергетике кризисом. Для наблюдателя, находящегося вне системы ПВИ, кризис представлен в виде точки, в которой мгновенно возникает новая целевая программа ОУ. Для внутреннего наблюдателя кризис – это процесс, при котором возникает множество различных путей развития ОУ. Мал горизонт предсказуемости. Внутреннему наблюдателю доступна картина развития ОУ лишь в период времени, меньший горизонта предсказуемости. Поэтому для описания системы в период кризиса необходима пространственно-временная сетка наблюдателей. Их наблюдения опишем в виде этапов формирования системы ПВИ. ИП разных типов возникают на определенных этапах формирования системы ПВИ, что отражено в таблице.

Опишем становление ИП с помощью **принципа динамической иерархичности**, основная идея которого символически представлена в виде схемы [1: 60]: мега + микро = макро new.

Результат действия этого принципа – «самоорганизация» системы в процессе взаимодействия минимум трех иерархических уровней. Проиллюстрируем это рисунком 1, на котором показано, что взаимодействие двух уровней, не являющихся соседними, ведет к перестройке среднего уровня. Опишем синергетическую специфику этапов построения системы ПВИ, что позволит выработать практические рекомендации по формированию ИП ПВИ.

Возникновение информационных потоков в процессе становления системы ПВИ

Этапы формирования системы ПВИ (по работе С. А. Степанова [4])	Формирование информационных потоков
Стадия становления системы ПВИ	
1. Формирование стратегических целей инновации	Формирование мега-уровня вербального дерева целей
2. Обучение высшего руководства и групп персонала	Кадровые ресурсы (ИП2)
3. Перевод стратегического плана инновации в оперативные планы	Формирование макро- и микро-уровней вербального дерева целей
4. Формирование организационной структуры ПВИ и обучение персонала среднего звена.	Кадровые ресурсы (ИП2)
5. Комплексная самооценка ОУ и рабочих процессов, задействованных в процессе внедрения инновации	Формирование дерева результатов, характеризующих начальные данные (оно по определению несовершенно, т.к. еще не построено дерево критериев)
6. Разработка документации организационной структуры, курирующей инновацию.	Формируется дерево внутренних характеристик организационной структуры, курирующей ПВИ. Формирование информационно-коммуникативной сети (ИП3)
7. Определение и описание рабочих процессов, упорядочивание соответствующей документации, разработка документации ПВИ	Формируются каналы информационных потоков четвертого типа, сопровождающих рабочие процессы. Формирование информационно-коммуникативной сети (ИП3)
8. Разработка измерения основных показателей и характеристик рабочих процессов	Построение дерева критериев. Для информационных потоков четвертого типа определяется набор внутренних характеристик процессов
9. Разработка системы корректирующих и предупреждающих мер	Гарантии качества при внедрении инновации (ИП4)
Стадия стабильного функционирования ПВИ	
10. Процесс внедрения инновации	Информационный поток четвертого типа фактической информации, сопровождающей процесс. Изменение сред (ИП2)
11. Сбор эмпирических данных операционного уровня	Операционный уровень вербального дерева результатов
12. Обработка и унификация информации. Формирование информационных массивов данных	Операционный уровень критериального дерева результатов
13. Получение из микро-критериев по некоторому принципу интегральных макро- и мега-критериев	Макро- и мега-уровни критериального дерева результатов
14. Обработка данных. Выводы и прогнозы. Если корректировка не требуется – см. п. 10. Если есть необходимость корректировки – см. п.1.	Дерево целей и дерево результатов сверху замыкаются в петлю при сравнении плана и результата



Этап 1 характеризует погружение в хаос. Внутренние и внешние противоречия, возрастающая хаотизация микро-уровня приводят к кризису. На рис. 1а показано, что на этом этапе приходят во взаимодействие внешний уровень ПВИ совместно с уровнем сред и микро-уровень. Результат – перестройка мега-уровня системы, при которой руководство формулирует цели, задачи, стратегию и политику ОУ, перспективы ОУ на некоторый период. Здесь происходит рождение новых мега-ветвей вербального дерева целей.

Этап 1 требует анализа внутренних и внешних условий функционирования ОУ, запросов потребителей, т.е. маркетинговых исследований. Неверная оценка ситуации может привести к срыву ПВИ. Обсуждение, публикация, доведение стратегических целей до коллектива, учащихся и родителей требует тщательной и кропотливой работы администрации и коллектива. Если цели инновации не стали общими целями, то проект рискует стать проектом разработчиков-одиночек.

Этапы 2-5 характеризуют «бытие в хаосе», где еще нет заданного аттрактора, имеется множество альтернатив развития. На этапе 3 производится перевод стратегического плана в оперативные на операционном уровне при контроле функционального уровня, вырабатываются микро- и макро-критерии вербального дерева целей с учетом специфики инновации, сред ОУ.

На этапе 4 при формировании организационной структуры инновации целесообразно распределение ответственности, когда лицо или подразделение отвечает за организацию и функционирование информационного канала. Это уменьшает количество согласований, повышает эффективность работы с информацией. П. И. Третьяков описывает подобную схему ветвления структуры управления, называя её программно-целевой [5: 245].

На этапе 5 комплексная самооценка ОУ – процесс, происходящий на функциональном уровне деятельности, связанный со сбором и обработкой информации микро-уровня. Результаты самооценки используются при аттестации и лицензировании ОУ, для отчета перед потребителями. Взаимодействие микро-уровня и внешнего уровня ПВИ (см. рис. 1б) ведет к преобразованию про-

межуточных мега- и макро-уровней (см. рис. 1е – двойная штриховка) при разработке документации организационной структуры ПВИ.

При комплексной самооценке нецелесообразно собирать данные операционного уровня, так как еще не построено критериальное дерево целей, не разработаны механизмы сбора и методы обработки данных, способы получения интегральных мега- и макро-критериев из микро-критериев. Первичная оценка мега- и макро-критериев производится с помощью анкетирования коллектива, части родителей и учащихся, оценивающих уровень мега- или макро-критериев. Это позволяет выделить проблемные направления, уменьшить количество обрабатываемых данных, охарактеризовать макро- и мега-уровни, минуя стадию сбора критериев микро-уровня.

На этапах 6,7 происходит рождение нового, пока слабого аттрактора. Здесь разрабатывается документация организационной структуры, рабочих процессов. На рис. 1ж ИП рабочих процессов изображены круговой стрелкой на операционном уровне с входом и выходом на функциональный уровень, они наполняются информацией нижних смежных систем. Здесь приходят во взаимодействие функциональный уровень и нижние смежные системы. Это ведет к изменению промежуточного микро-уровня (см. рис. 1з) к формированию в нем ИП рабочих процессов. Закладываются и документируются механизмы, отвечающие за гомеостаз системы, удержание её на новом аттракторе.

В последние годы отмечается многократное возрастание объема отчетной документации ОУ. Это связано с возрастающей ролью информации в обществе, находящемся на стадии прединформационного. Противоречие современного этапа – в том, что научная, техническая, программная, методическая база, отвечающая потребностям сегодняшнего дня, в ОУ не создана. Этапы 6,7 изменяют информационное пространство ОУ. Информатизация и частичная автоматизация процесса получения и обработки информации требуют развития материально-технической среды, обучения преподавательского состава, разработки программного обеспечения, т.е. развития сред. Среды развиваются значительно медленнее, чем процессы, протекающие на их основе.

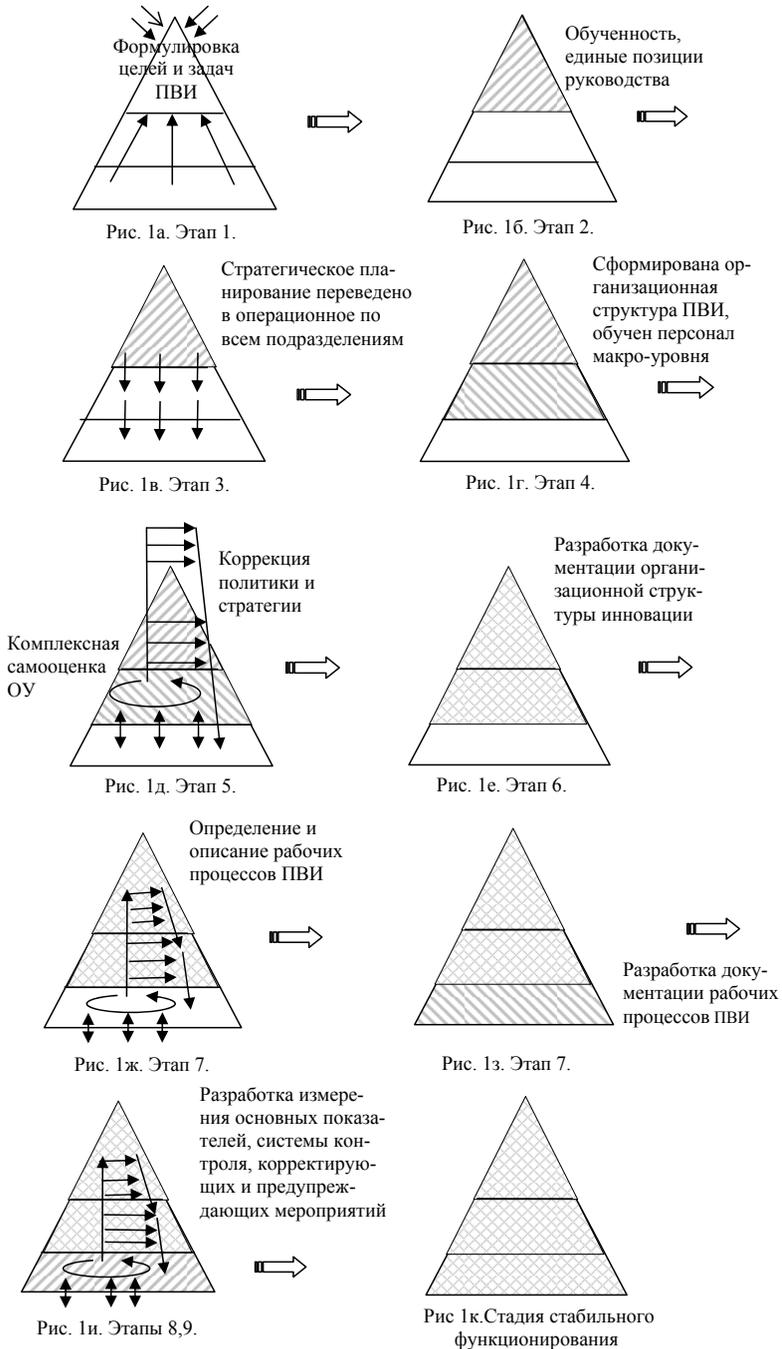


Рис. 1. Информационные потоки на разных этапах становления ПВИ

Эта стадия вызывает непонимание и неприятие в коллективе в силу большой трудоемкости при малом горизонте предсказуемости. Многовариантность перспектив развития системы в период кризиса, неустойчивость зарождающегося аттрактора, трудоемкость этапов становления при малом горизонте предсказуемости объясняют сложность становления ПВИ, необходимость материальных вложений, приложения организационных и информационных усилий, выводящих систему из кризиса.

На этапе 8 строится дерево критериев. Выбор мега-параметров влечет за собой выбор макро- и микро-параметров. Запускается принцип иерархичности для новой программы гомеостаза, где параметры вышестоящего уровня управляют параметрами нижестоящего. На этапе 9 разрабатывается и документируется система корректирующих и предупреждающих мер, направленных на устранение несоответствий. Включаются механизмы поддержания новой программы гомеостаза. Кризис завершен.

На этапе 10 происходит наполнение фактической информацией ИП4. Информация, рождающаяся в процессе внедрения инновации разнородна. Она отображает многообразие творческих инициатив, педагогических практик, позволяет заметить новые тенденции, проблемы. Внимание и бережное отношение к этой информации со стороны администрации, накопление и распространение её методическим кабинетом ведет к творческому росту учителя. Ранее оговоренные и документально закреплённые процедуры рецензирования, апробации, экспертизы являются гарантом качества.

Материал обобщается в виде творческих отчетов, докладов учителей, руководителей методических объединений с помощью методического кабинета, информационно-методической службы школы, школы передового опыта, школы молодого учителя, конференций, Интернета. Увеличение степеней свободы на этапах рождения, обобщения и систематизации фактического материала, открытость – залог стабильного развития системы.

Этап 11 «Сбор эмпирических данных операционного уровня». Эмпирические данные, как можно наблюдать на практике, с трудом поддаются количест-



венной обработке. Настолько разнообразны творческие методики и приемы, что их сравнение затруднительно, линейный подход ведет к неблагоприятному климату в коллективе. В силу нелинейности системы критериев суммирование разнородных критериев невозможно.

Обработку и унификацию информации целесообразно провести с помощью рейтингового анкетирования педагогов. Данные анкет сопоставимы. Приложения к анкете: списки публикаций, докладов на конференциях и семинарах, список электронных материалов, участие в олимпиадах, конкурсах, выставках, конференциях и т.д. Требования к анкете – лаконичность приложения и полнота набора критериев. Анкета обсуждается с коллективом заблаговременно. Обозначаются стимулирующие мероприятия при выполнении критериев, названных основными. По итогам анкеты возможно проведение конкурса учителей школы, назначение стимулирующих надбавок и премий.

Этапы 12, 13 включают сбор качественных и количественных характеристик конечного результата; установление степени удовлетворенности достигнутым результатом потребителей, обработку данных. Общешкольная компьютерная сеть, электронный журнал, автоматизированные рабочие места директора, завуча, классного руководителя, библиотекаря, социального, медицинского работника и т.д. позволят стандартизировать запросы, ускорить и частично автоматизировать процесс получения и обработки информации, произвести сопоставление и анализ данных.

На этапе 14 производится сопоставление достигнутого результата с намеченным. Здесь анализируются: степень разрешения существовавшей проблемы; определение степени минимизации, оптимизации произведенных затрат времени, ресурсов и усилий; отрицательные последствия и принятие мер по их нейтрализации; упущенные возможности и причины этого, причины расхождения между намеченным в решении и получившимся на деле конечным результатом; проявившийся потенциал исполнителей. Формулируются выводы для настоящего и будущего, т.е. либо корректируется программа гомеостаза, либо происходит переход системы к новой программе.

Нарушение порядка этапов формирования ИП ПВИ, синергетических свойств системы, структуры информационных потоков ведет к ряду системных проблем при внедрении инновации.

Библиографический список

1. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. –232 с.
2. Литвак Б. Г. Разработка управленческого решения. – М.: Дело, 2001. –392 с.
3. Пригожий А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). - М.: Политиздат, 1989. - 271 с.
4. Степанов С. А. Методические рекомендации для вузов и ссузов по проектированию и внедрению систем качества образовательных учреждений / Под ред. С. А. Степанова – Санкт-Петербург: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2005. –128 с.
5. Третьяков П. И. Оперативное управление качеством образования в школе. – ООО «Издательство Скрипторий 2003», 2005. – 568 с.
6. Сибирев В.В. Классификация информационных потоков при внедрении инновации в общеобразовательном учреждении//Сб.материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: ЦРНС – Издательство СИБПРИНТ, 2009. С. 237-242.

Bibliography

1. Budanov, V.G. Methodology of Synergetic in a Postnonclassical Science and in Education. - М.: Publishing House of LKI, 2007.- 232 p.
2. Litvak, B.G. Development of the Administrative Decision. - М.: Business, 2001.- 392 p.
3. Prigozhi, A.I. Innovations: Stimulus and Obstacles (Social Problems of Innovations). - М.: Politizdat, 1989. - 271 p.
4. Stepanov, S.A. Methodical Recommendations on Designing and Introduction of Quality Management Systems at Educational Establishments for High Schools. / Under Editorship of S.A. Stepanov – SPb.: SPbGETU "LETI", 2005. - 128 p.
5. Sibiriyov, V.V. The Classification of Information Flows while Introducing Innovations in a General Education Institution // Materials of IV All-Russian Scientific-Practical Conference. - Novosibirsk: SIBPRINT, 2009. - P. 237-242.
6. Tretyakov, P.I. Operational Quality Management of Education at School. Theory and Practice. New Technologies. - Publishing House of «Skriptory 2003»,2005. - 568 p.



УДК 378:631.158
ББК 74.58

Симбирских Елена Сергеевна
кандидат сельскохозяйственных наук,
доцент

г. Мичуринск
Simbirskikh Elena Sergeevna
Candidate of Agriculture,
Assistant Professor
Michurinsk

**Профессиональная компетентность специалиста
агропромышленного комплекса: структура, содержание**
**Professional Competence of an Agro-Industrial Complex Expert:
Structure and Contents**

В статье представлена модель профессиональной компетентности специалиста агропромышленного комплекса (АПК), раскрыты структура и содержание профессиональной компетентности специалиста АПК и составляющих ее компетенций.

The article presents the professional competence model of an agro-industrial complex expert; reveals the structure and the content of an agro-industrial complex expert's professional competence and the constituents of its competences.

Ключевые слова: профессиональная компетентность специалиста АПК, компетенции, агроэконоосферный компонент.

Key words: gro-industrial complex expert's professional competence, competences, agroecoconoosphere component.

Анализ современного состояния агропромышленного комплекса (АПК) РФ и значительного количества исследований в области сельскохозяйственного образования показал, что основная проблема эффективного обеспечения АПК современными квалифицированными кадрами, учитывая специфику отрасли, особенности развития постиндустриального общества, процессы глобализации и интеграции, охватившие все мировое сообщество, заключается в рассогласованности требований социальных заказчиков (предприятий АПК) к профессиональной подготовке специалистов и возможностей системы аграрного образования удовлетворять такой заказ. Основное требование, предъявляемое к специалистам АПК во всех странах с рыночной экономикой, – конкурентоспособность на мировом рынке труда и способность обеспечить продовольственную безопасность страны[3]. Современная российская система аграрного образования этому главному требованию не отвечает. По-прежнему ведется подготовка специалистов по традиционным схемам и знаниевым технологиям обучения, в

то время, как вся мировая и отечественная педагогическая общественность подтвердила необходимость принятия компетентного подхода в качестве ведущей стратегии профессионального образования [1]. Согласно новой образовательной политике основным результатом деятельности вуза выступает профессиональная компетентность выпускника. Данное понятие по отношению к кадрам АПК, в сфере педагогического традиционализма и консерватизма преподавательского состава сельскохозяйственных вузов, до сих пор не имеет четкого определения и содержания.

Возникшее противоречие между государственной стратегией модернизации содержания профессионального образования на основе компетентного подхода и неразработанностью методологических и теоретико-технологических основ данного процесса в системе аграрного образования актуализировали проведение настоящего исследования.

Цель исследования – разработать модель специалиста АПК на основе компетентного подхода.

Первый этап, анализ структуры личности специалиста АПК и структуры его профессиональной деятельности, включал изучение специальной литературы по подготовке кадров АПК (педагогической, психологической, экономической, исторической), государственных образовательных стандартов 1,2-го и 3-го (проект) поколений, анкетирование и интервьюирование специалистов АПК и преподавателей выпускающих кафедр сельскохозяйственных вузов.

На втором этапе был проведен системный анализ полученных данных, выделены наиболее значимые для деятельности специалиста АПК профессионально-важные качества, умения, навыки и знания, определены и систематизированы компетенции в рамках профессиональной компетентности специалиста АПК, обоснована и спроектирована модель профессиональной компетентности специалиста АПК. Обобщенные результаты исследования представлены следующими положениями.

Основываясь на определении понятия «компетентность», представленному в словаре по образованию и педагогике В.М. Полонского [2, с.67], под профес-



сиональной компетентностью специалиста АПК мы будем понимать совокупность необходимых знаний и качеств личности, позволяющих профессионально подходить и эффективно решать вопросы в области устойчивого развития агропромышленного комплекса. Структура профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций включает мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и личностный компоненты (рис.1). Наполнение данных составляющих в рамках компетенций, профессиональной компетентности осуществляется с помощью категорий – знания, умения, навыки, способности и качества личности, что позволяет оценить уровень сформированности профессиональной компетентности специалиста АПК с позиции их проявления у личности в процессе решения профессиональных задач. При этом степень готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности рассматривается как степень сформированности комплекса его профессиональных компетенций.

В настоящее время в соответствии с рекомендациями макета Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (2007г.) выделяют два кластера компетенций универсальные и профессиональные. Универсальные компетенции структурируются на общенаучные, инструментальные и социально-личностные и общекультурные. Профессиональные компетенции объединены нами в четыре группы: научно-исследовательские, проектные, производственно-технологические и организационно-управленческие. Наполнение кластеров и групп в их составе зависит от квалификационной степени («бакалавр» или «магистр»).

Нами выделены и обоснованы совокупность компетенций работников АПК, дана их характеристика с позиций мотивационно-ценностной, когнитивной, деятельностной и личностной составляющих, выделены поведенческие индикаторы, соответствующие определенному уровню развития, и критерии его оценки (рис. 2).



Рис. 1 Модель профессиональной компетентности специалиста АПК

Специфика объекта деятельности специалиста АПК и профессиональной среды предопределяют целесообразность выделения в структуре профессиональной компетентности специалиста АПК особого компонента – агроэконоо-сферного, сформированность которого позволит оценить успешность и эффективность решения задач, связанных с обеспечением безопасного устойчивого коэволюционного развития цивилизации в процессе интенсификации агросферы. На схеме (рис.2) явно прослеживается системно- синергетический характер агроэконоо-сферного компонента, проявляющийся прежде всего в том, что он



охватывает все сферы профессиональной деятельности специалиста АПК, создавая эффект устойчивого развития личности. При этом не исключается приоритетная значимость всех остальных составляющих на разных этапах и уровнях деятельности. Например, для агронома приоритетной является способность к антропоэкологической деятельности в рамках специальной компетентности, для руководителя хозяйства – конвенциональность (соблюдение эколого-правовых норм) и гармоничность во взаимоотношениях, как с коллективом, так и со всей социоприродной средой; для ученого – это способность к коэволюционному саморазвитию, умению системно и прогностично мыслить.

В ходе исследования нами обоснованы и введены категории «агроэкооносферная компетенция» и «агроэкооносферная компетентность», раскрыто их содержание. Даны следующие определения: *агроэкооносферная компетенция* – межкультурные и межотраслевые знания, умения, навыки и способности, необходимые для экобезопасной интенсификации агросферы, приобретенные в результате обучения; *агроэкооносферная компетентность* – совокупность необходимых знаний и качеств личности, позволяющих профессионально подходить и эффективно решать вопросы экобезопасной интенсификации агросферы.

Таким образом, агроэкооносферная компетенция как специфический способ деятельности работников АПК в исследовании рассматривается в качестве адаптационно-регулятивного механизма, который позволяет соблюдать баланс между профессиональными интересами личности, общества, государства и безопасностью природной среды. Специфика данного механизма выражается в его системно-синергетическом характере, проявляющегося во взаимном влиянии антропогенного и природного воздействия в процессе сельскохозяйственной деятельности и создании синергетического эффекта безопасной устойчивости сферы АПК. Агроэкооносферная компетенция как результат учебной сельскохозяйственной деятельности предстает в качестве развивающе-регулятивного механизма, позволяющего подготовить высококвалифицированные кадры АПК.

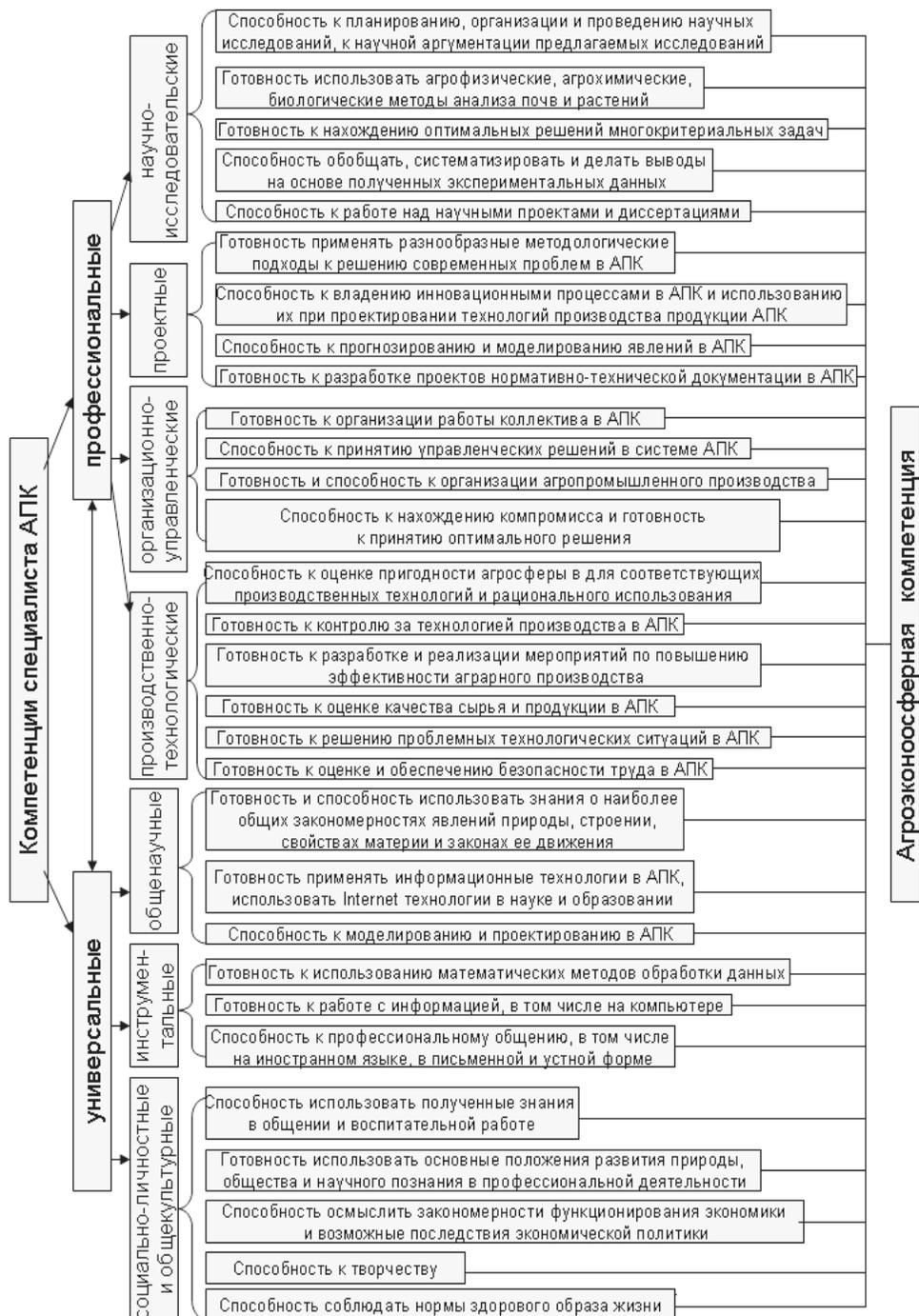


Рис. 2 Модель компетенций специалиста АПК



Представленная в статье модель профессиональной компетентности специалиста АПК в совокупности составляющих ее компетенций выступает базисом построения содержания аграрного образования, соответствующей учебно-программной документации. Это, в свою очередь, ставит перед исследователями необходимым решение следующих задач: определение последовательности формирования универсальных и профессиональных компетенций, агроэкономической компоненты в процессе обучения; определение технологии их развития и соответствующего диагностического инструментария; анализ содержания образовательной программы с позиций последовательного и уровневого формирования компетенций; установление связей между компетенциями и содержанием учебных дисциплин; определение возможностей использования образовательного потенциала сельскохозяйственных образовательных учреждений в формировании компетенций будущего специалиста; распределение функций структурных подразделений сельскохозяйственных образовательных учреждений по достижению поставленной цели – формирование профессиональной компетентности специалиста АПК.

Библиографический список

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [электронный ресурс]// Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [текст]/В.М. Полонский. – М.: Высш. шк., 2004. – 512с.
3. Ушачев, И.Г. О проекте доктрины продовольственной безопасности Российской Федерации [электронный ресурс]/ И.Г. Ушачев//Доклад на коллегии министерства сельского хозяйства РФ, 19ноября 2008 года. - <http://www.mcx.ru/documents>.

Bibliography

Bermus, A.G. Problems and Future Trends of Realization of Competence Approach in Education [Electronic Resource]//Internet-Journal "Eidos".-2005/-10 September. Access Mode: <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

1. Polonski, V.M. Dictionary for Education and Pedagogics [Text]. V.M. Polonski.-Moscow: Higher School, 2004.-512 p.
2. Ushachev, I.G. About the Problem of Food Security of the Russian Federation (Electronic Resource)/ I.G. Ushachev//Report on the Meeting of the Board of the Agricultural Ministry of the Russian Federation, 19 November, 2008.

Тихонова Анастасия Леонидовна

кандидат педагогических наук,

доцент

г. Челябинск

Tikhonova Anastasiya Leonidovna

Candidate of Pedagogics,

Associate Professor

Chelyabinsk

Возможности теоретико-методологических подходов общенаучного уровня к педагогическому проектированию цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей иностранного языка
Theoretical and Methodological Potentials of General Scientific Approaches to the Digital Resources Instructional Design for Language Teaching of the Foreign Language Teachers-to-be

В статье рассматриваются возможности системного, культурологического, герменевтического и фреймового подходов в обосновании теоретических положений педагогического проектирования цифровых ресурсов иноязычного образования.

In the article the potentials of general approaches, such as system, culturological, hermeneutic and frame-based approaches are analyzed for the resolution of the problem of digital resources instructional design for the language teaching.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, цифровой ресурс иноязычного образования, системный подход, культурологический подход, герменевтический подход, фреймовый подход.

Key words: instructional design, digital resource for the language teaching, system approach, culturological approach, hermeneutic approach, frame-based approach.

Общенаучная методология представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин. К общенаучным исследовательским подходам (методологическим принципам) относят системный, ценностный, междисциплинарный, гендерный, комплексный, проблемный, экологический, типологический, конструктивный, культурологический, поведенческий, деятельностный, герменевтический, семиотический, компетентностный и др. подходы.

Для построения концепции педагогического проектирования цифровых ресурсов иноязычного образования наиболее перспективными представляются системный, культурологический, герменевтический и фреймовый подходы.

Системный подход – направление методологии специально-научного познания и социальной практики, в основе которого лежит исследование объектов



как систем. Понятие «система» мы определяем вслед за В.Н. Садовским [14] как множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство. Для исследования проблемы педагогического проектирования цифровых ресурсов иноязычного образования практическое значение имеет ряд принципов системного подхода, важнейшими из которых являются:

- принцип целостности: система рассматривается как единое целое и одновременно как подсистема для вышестоящих уровней. Применительно к педагогическому проектированию цифровых ресурсов целостность обеспечивается единством цели проектирования (цифровое ресурсное обеспечение иноязычного образования будущих учителей иностранного языка), его содержания (лингвистического, культурологического, технологического и методологического компонентов), методов и средств педагогического проектирования.

- иерархичность строения системы, то есть наличие множества элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Реализация этого принципа предполагает структурирование проектирования не только линейно (как процесса осуществления планирования и конструирования элементарных цифровых ресурсов), но и на различных уровнях (так, проектирование касается не только разработки цифровых образовательных ресурсов, но и интеграцию их в логико-смысловые подпространства и далее – в единую иноязычную цифровую среду). Иерархичны отношения между подпространствами: так, виртуальное языковое окружение является подсистемой, подчиненной по отношению к дискурсивным блокам, ситуативный ряд иерархически подчинен ряду национальных фоновых знаний.

- структуризация, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры. Как правило, процесс функционирования системы обусловлен не столько свойствами её отдельных элементов, сколько свойствами самой структуры. В педагогическом проектировании цифровых образовательных ресурсов структурная составляющая имитационной модели иноязычной среды дополняется функциональной

составляющей, обеспечивающей взаимодействие элементов, целостность воссоздания языковой среды и определяющую способы применения компьютерного симулятора иноязычной среды в иноязычном образовании. Функциональная модель описывает пути и способы применения симулятора иноязычной среды в иноязычном образовании, а именно организацию, последовательности предъявления потока данных, операций с элементами симулятора иноязычной среды и пути внешнего входа и выхода (вероятного начала и завершения коммуникативного блока при самостоятельной работе или занятия при работе аудиторной). Она ориентируется на выполняемые элементами среды функции.

Таким образом, применительно к построению концепции педагогического проектирования цифровых образовательных ресурсов системный подход выступает как способ (метод) познания проектирования, поскольку проектирование цифровых образовательных ресурсов имеет все признаки системы: цель, содержание, организационные формы и методы, а также условия.

Задача иноязычной подготовки специалиста на информационно-цифровой ресурсной основе изначально определяет как перспективный культурологический подход, понимаемый О.Ю. Афанасьевой, Е.Ю. Никитиной как «такое видение человека чрез призму понятия культуры, которое дает возможность рассматривать его ... как свободную, активную индивидуальность, способную к детерминации в горизонте личности ... как в пределах сегодняшнего мира (малое время культуры), так и в общении с произведениями прошлых эпох (большое время культуры)» [10, с.48]. Культурологический подход в иноязычном образовании предполагает изучение иностранного языка как одного из взаимосвязанных элементов иноязычной культуры, путей бытия в современной культуре и приобщение к истории народа – носителя языка.

Проекция культурологического подхода на предмет нашего исследования позволяет обратить внимание на возможности цифровых сред для реализации подобного погружения. При этом культурологическому анализу может быть подвергнуто и положение о целостной виртуальной среде, и об отдельных ее элементах – аудиовизуальных цифровых ресурсах.



Цифровой ресурс при культурологическом подходе представляется универсальным культурологическим артефактом, потенциально эквивалентным любому другому (существующему в настоящее время или уже утраченному) артефакту иноязычной культуры (как минимум адекватно, максимально полно субституирующий его) и способствующим воссозданию или приближенной к идеальной имитации культурного пространства страны изучаемого языка – «горизонта личности», позволяющего ей активно осмысливать и интегрировать усвоенную культурологическую информацию, оперируя ею на виртуальном уровне или применяя в реальной деятельности; проектирование цифрового ресурса, таким образом, является в некотором роде проектированием культурогенеза личности.

Культурологическая интерпретация виртуальной образовательной инوسреды, моделируемой на основе цифровых образовательных ресурсов, опирается на исследования, посвященные виртуальной реальности как культурному феномену (У. Брикен, М. Крюгер, Дж. Ланье, П.И. Браславский и др.). В частности, П.И. Браславский указывает на то, что ключевым свойством виртуальной реальности является иммерсия (погружение) [3]; таким образом, мы делаем вывод о том, что виртуальные среды обнаруживают значительные возможности (в технологическом плане) приобщения к культуре.

Среди педагогических исследований, посвященных анализу культурологического потенциала виртуальных образовательных сред, отметим исследования Л.П. Халяпиной, И.А. Мегаловой, Н.Х. Фроловой, С.И. Гармаевой. Обобщая выводы, к которым приходят в своих работах исследователи, подчеркнем, что в рамках культурологического подхода феномен виртуальности предстает как один из важнейших современных инструментов формирования внутренней культуры личности, более того, это возможность объективации культуры в образовании. Экстраполируя заключения, сделанные О.Ю. Афанасьевой относительно ресурсов сети Интернет [1, с.42], на виртуальную образовательную среду вообще, мы утверждаем, что цифровые среды: а) погружают студента в среду изучаемого языка; б) актуализируют знания студента; в) совершенствуют

поисковые умения и развивают умения критического осмысления воспринимаемого; г) способствуют развитию общей культуры и мышления студентов; д) стимулируют познавательную активность студентов при изучении иностранного языка.

Исследуя феномен виртуальной реальности в культурологическом аспекте, ученые указывают на возможные негативные факторы у применения в образовании: обучаемый может потерять связь с константной реальностью, может почерпнуть из виртуальной реальности (чаще всего имеется в виду Интернет) отрицательные поведенческие примеры. На наш взгляд, проектирование цифровых образовательных ресурсов и комплексной виртуальной образовательной среды позволит избежать этих негативных тенденций: одна из задач проектирования – всемерный учет культурологической ценности ресурсов, интегрируемых в виртуальную образовательную среду (таким образом, культурологическая «экспертиза» ресурсов происходит уже на этапе их планирования); объективация же, по нашему мнению, должна быть обеспечена использованием аутентичных аудиовизуальных ресурсов как содержательной основы образовательных.

Выяснение вопроса о том, как именно осуществляется познание, организуемое на основе проектирования цифровых образовательных ресурсов, и каким образом может быть описано его содержание, связано с анализом другого подхода общенаучного характера, а именно – герменевтического. Речь идет об интегративном, глубоком и вместе с тем органичном пути реализации образовательного потенциала ресурсного проектирования – возможности освоения культуры как ее «присвоения», претворения ее элементов в элементах индивидуальной культуры, приобщения к открытому виртуальному информационно-образовательному пространству, взаимопроникновения культурно-информационного опыта, заложенного в образовательном ресурсе (тексте), с опытом познающего.

Герменевтический подход позволяет представить иноязычное образование с применением цифровых ресурсов как процесс и результат установления зна-



чений, осмысления и «присвоения» элементов различных знаковых систем, способных быть представленными в цифровом варианте, знаков различной степени развернутости и сложности (от отдельного изображения, простейшей схемы или анимации до видеорепортажа, фрагмента художественного фильма и т.д.). Таким образом, герменевтический подход обеспечивает возможность дискретизации иноязычного образования с применением цифровых ресурсов на основе вычленения отдельных объектов интерпретации, соотносимых с определенными составляющими иноязычного опыта обучаемых. Эта возможность представляется тем более значимой ввиду того, что проектирование цифровых образовательных ресурсов не имеет и не может иметь иной обозримой перспективы, нежели вычленение, моделирование и дизайн ряда определенных ключевых или наиболее характерных элементов иноязычного образования; создание виртуальной реальности, максимально точно воспроизводящей истинную, существующую в действительности, и полная ее экспликация на различных уровнях – задача педагогического дизайна отдаленного будущего.

Одним из важнейших положений педагогической герменевтики является положение о дидактическом конструировании содержания образования, направленном на преодоление субъективности познающего, и последующая реконструкция содержания на принципиально новом уровне, интегрирующем субъективное и объективное. Следовательно, в рамках герменевтического подхода возможно определение и описание структуры иноязычного опыта обучаемого сквозь призму объективации им воспринимаемой информации и в зависимости от глубины ее интерпретации.

Виртуалистика способна указать пути гармоничного сочетания субъективного и объективного. Мы разделяем мнение С.И. Орехова о том, что виртуальное, как свойство, характеристика реальности или сама реальность, может носить личностный характер или быть коллективной. [11].

Коллективное виртуальное – это объективированное, отделенное, отчужденное от единичной личности виртуальное, результат интерсубъективных действий, оно имеет внеиндивидуальную, всеобщую природу, оно проявляется в

форме набора готовых смыслов, эйдосов, заимствованных из наличной культуры, преобразованных в соответствии с природой виртуального и составляющих его содержание и структуру. Применительно к настоящему исследованию коллективное виртуальное – лингвистическое, социолингвистическое и социокультурное содержание образования, основанного на педагогическом проектировании цифровых образовательных ресурсов и сред.

Индивидуальное виртуальное – это один из слоев человеческой психики, сознания, возникающее при соответствующих условиях. Индивидуальное виртуальное порождается на основе осмысления реального и коллективного виртуального. Это один из промежуточных результатов усвоения содержания образования. Каким образом достигается присвоение / усвоение этого содержания, то есть объективация коллективного виртуального в индивидуальном виртуальном (а следовательно – усвоение содержания проектируемых цифровых ресурсов)? По-видимому, при формировании индивидуального виртуального можно говорить о прямом и опосредованном (последовательном) воздействии на него со стороны соответственно константной реальности и коллективного виртуального. Прямое воздействие константной реальности – это путь традиционного образования (хотя оно также виртуализует содержание в учебных текстах, предназначенных для усвоения). Говоря о порождении коллективной виртуальной реальности, С.И. Орехов указывает на то, что такой взаимодействие в ней прочих реальностей (константной и иных виртуальных) осуществляется в гипертексте. Мы полагаем, что и индивидуальное виртуальное «обращается» к коллективному виртуальному также по принципу гипертекста.

Понимание нами термина «гипертекст» базируется не на лингвистическом, а на семиотическом (культурологическом) толковании текста как связной и полной последовательности знаков. Согласно А.М. Пятигорскому, Ю.М. Лотману, тексту присущи такие свойства, как выраженность в определенной системе знаков («фиксация» и способность выступать в определенном отношении (в системе функционирующих в коллективе сигналов) как «элементарное понятие» [9]. Любой цифровой образовательный ресурс, таким образом,



является текстом. Соответственно и гипертекст понимается нами не только как документ, выраженный в лингвистических знаках и содержащий перекрестные ссылки, но и как последовательность знаков, один или несколько элементов которой (слова, рисунки, пиктограммы, символы и т.д.) являются ссылочными, то есть устанавливающими ассоциативные связи с другими текстами.

Таким образом, решение задачи педагогической герменевтики (в формулировке Е.Ю. Никитиной, О.Ю. Афанасьевой) – «преодолеть субъективность понимания содержания образования» [10, с.60] в рамках настоящего исследования видится нам в гипертекстовой организации цифровых образовательных ресурсов и виртуальных обучающих сред; герменевтический подход позволяет нам определить сам процесс педагогического проектирования цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей иностранного языка как нелинейный, организованный по принципу спирали (постоянного «герменевтического круга») и гипертекстовых ссылок к предыдущему языковому и неязыковому индивидуальному и постоянно пополняющемуся коллективному опыту.

Гипертекстовая система реализует способ хранения и манипулирования информацией, при котором эта информация хранится в сети в виде связанных между собой узлов. При этом любой пользователь может организовывать свою собственную сеть, основанную на его личных ассоциациях и интересах. В каждом узле собирается вся информация по некоторому объекту (ситуации); такой объект называют «ядром». Для обозначения такой структурированной системы данных, касающихся какого-либо объекта-«ядра», используется термин «фрейм».

Понятие фрейма используется в ряде дисциплин; одно из первых толкований этого понятия дано психолингвистикой: фрейм понимается в ней как фиксированная система параметров, описывающих тот или иной объект или событие [8]. В психологии фрейм – структурированная система данных, касающихся некоторого объекта, или «ядра» [2].

Фреймовая семантика описывает фрейм как набор сущностей, по предположению исследователя существующих в описываемом мире; как организацию

представлений, хранимых в памяти (человека и / или компьютера) плюс организация процессов обработки и логического вывода, оперирующих над этим хранилищем [7].

К нуждам лингвистики понятие фрейма было адаптировано Ч. Филлмором, который понимал под этим термином «систему понятий, которые соотносятся таким образом, что для понимания одного из них необходимо осознать всю структуру, компонентом которой он является» [6].

В педагогических работах термин «фрейм» применяется не так давно. Анализ педагогических исследований показывает, что в большинстве работ термин «фрейм» используется:

- либо как понятие когнитивной лингвистики: как типовая ситуация дискурса [1]; как структура, отражающая национально-специфические пресуппозиции [12];

- либо как компьютерный (дизайнерский) термин (как текстовый фрагмент, помещающийся в отдельном окне и объединенный с основным текстом контекстными связями [13]).

Существуют работы, посвященные реализации фреймового подхода к предметному обучению, в основном в области физико-математических дисциплин и информатики (исследования Р.В. Гуриной, Т.Ш. Шихнабиевой). Фрейм рассматривается в них как структура данных для представления стереотипных ситуаций, рамочная, скелетная, матричная структура учебного материала, которая накладывается на большинство тем и разделов, обеспечивая интенсификацию и быстроту обучения и позволяя усвоить содержание обучения в ограниченные сроки [5]; как универсальная модель представления знаний, эффективная для структурного описания сложных понятий [15].

Существенным для нашего исследования является понимание того, что фрейм как система понятий, группирующаяся вокруг некоего ядерного элемента, является «надъязыковой», смысловой категорией и позволяет упорядочивать элементы виртуального коллективного для их дальнейшей передачи индивидуальному виртуальному. Мы солидарны с А.В. Гидлевским в том, что «фреймо-



вые модели представления знаний имеют ... два больших достоинства – это наглядность и сводимость к сетевым и другим моделям. Кроме того, фреймовая интерпретация информационных процедур позволяет обеспечить единый подход к мыслительным процессам разного уровня» [4]. Кроме того, фреймовый подход привлекателен для внедрения в теорию и методику образования тем, что верхние уровни («ядра») фреймов фиксированы. Такая особенность позволяет большое количество стереотипных объектов и ситуаций одного класса описывать с помощью одного фрейма-прототипа (что оказывается значимым при формировании ситуативных рядов иноязычного образования, когда для усвоения предлагаются одна-две стереотипные ситуации, стратегии и социолингвистический материал которых в дальнейшем используется в модифицированных новой коммуникативной установкой условиях). Еще одним преимуществом применения фреймового подхода к организации информации является возможность компактного представления больших ее объемов и развертывания по мере «погружения» обучаемого.

Таким образом, учитывая изложенные перспективные философские и общенаучные подходы к современному иноязычному образованию, мы приходим к выводу о том, что педагогическое проектирование цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей как система организационно-педагогических компонентов опирается на теоретические положения:

- на содержательном уровне – культурологического подхода, который определяет общую нацеленность иноязычного образования на овладение максимально широким кругом социокультурных знаний и достижение подобия между собственным культурным пространством студента и культурным пространством народа – носителя языка. Культурологический подход в проектировании цифровых ресурсов иноязычного образования определяет цифровой ресурс как минимальную единицу отбора и организации культуроведческого материала и требует поиска возможностей погружения (иммерсии) студента в изучаемую культуру; иммерсия достигается организацией цифровых ресурсов иноязычного образования в единую цифровую среду – проектируемую виртуальную реальность иноязычного образования;

- на когнитивном уровне – герменевтического подхода, указывающего направление развертывания проектируемой цифровой среды в виде спирали, на каждом из витков которой понимание языковых и культурных особенностей материала, представленного в цифровых ресурсах, углубляется, раскрывается по-новому. Герменевтический подход ориентирует педагогическое проектирование цифровых образовательных ресурсов на саморазвитие студента, постижение предлагаемой информации в свойственном данному индивиду ритме и достижение различной степени глубины понимания информации в зависимости от индивидуальных особенностей студента. Герменевтический подход, таким образом, определяет уровневую организацию комплексной цифровой среды, в которую интегрируются проектируемые цифровые ресурсы, и необходимость проектирования выхода каждого из ресурсов на новые, более высокие уровни информирования студента. Кроме того, герменевтический подход реализуется в формулировании ряда принципов педагогического проектирования цифровых ресурсов, а именно: принципа провоцирующей лакуарности; принципа избыточной информативности цифровых ресурсов;

- на организационно-структурном уровне – фреймового подхода, обеспечивающего группировку проектируемых цифровых ресурсов иноязычного образования в семантические и языковые «узлы» и установление гипетекстовых переходов между цифровыми ресурсами различных уровней и разного назначения (например, схем образования грамматической формы и фрагментов визуальных или аудиотекстов, иллюстрирующих ее употребление и функционирование). Фреймовый подход в иноязычном образовании позволяет преодолеть до сих пор существующий разрыв между обучением аспектам языка (фонетике, лексике, грамматике), видам речевой деятельности, фактам языковой и внеязыковой культуры, максимально объективируя, «материализуя» свойственные носителям языка лингвокультурные ассоциации в гипертекстовых переходах.

Библиографический список

1. Афанасьева, О.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория, практика [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.Ю. Афанасьева. – Челябинск, 2008. – 55 с.



2. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. В.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с. – С. 492-494.
3. Браславский, П.И. Технология виртуальной реальности как феномен культуры конца XX – начала XXI веков [Текст]: автореф. дис. ... канд. культурологии / П.И. Браславский. – Екатеринбург, 2003. – 23 с.
4. Гидлевский, А.В. Разработка концептуальных основ и методов психодидактического проектирования для систем дистанционного образования [Электронный ресурс] / А.В. Гидлевский. – Режим доступа: <http://newasp.omskreg.ru/gid/>
5. Гурина, Р.В. Подготовка учащихся физико-математических классов к профессиональной деятельности в области физики [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Р.В. Гурина. – Москва – 2008. – 44 с.
6. Колесник, Н.В. Фреймовая семантика Ч. Филлмора. [Текст] / Н.В. Колесник // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / отв.ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2002. – Вып. 22. – 136 с. – С. 58-65.
7. Кубрякова, Е.С. Демьянков, В.З. Панкрац, Ю.Г. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст] / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М.: ИПО «Лев Толстой», 1996. – 248 с.
8. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
9. Лотман, Ю.М. Избранные статьи: в 3-х т. [Текст] / Ю.М. Лотман.– Таллинн: Изд-во «Александра», 1992. – Т.1: Статьи по семиотике и типологии культуры. – 480 с.
10. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст]: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.
11. Орехов, С.И. Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] / С.И. Орехов. – Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». Выпуск 2006. – Режим доступа: www.omsk.edu
12. Османова, И.В. Формирование лингвистической компетенции в обучении чтению студентов начального этапа вузов / факультетов лингвистического профиля (на материале лексики с национально-культурной семантикой английского языка) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Османова. – Пятигорск, 2009. – 21 с.
13. Ремнева, М.Л., Дедова, О.В. О задачах и принципах реализации электронного учебника (на материале курса «старославянский язык») [Электронный ресурс] / М.Л. Ремнева, О.В. Дедова. – Режим доступа: http://www.philol.msu.ru/~umo/Sovet/files/bulleten/bull_6.htm
14. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ [Текст] / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
15. Шихнабиева, Т.Ш. Методические основы представления и контроля знаний в области информатики с использованием адаптивных семантических моделей [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.Ш. Шихнабиева. – М., 2008. – 38 с.

Bibliography

1. Afanasieva, O.Yu. Pedagogical Management of Communicative Education of Higher School Students: Methodology, Theory, Practice [Text]: Synopsis of Thesis, Doctor of Pedagogics / O.Yu. Afanasieva. – Cheliabinsk, 2008. – 55 p.
2. Great Psychological Dictionary [Text] / under Editorship of V.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. – М.: Prime-Euroznak, 2003. – 672 p.
3. Braslavsky, P.I. VR-Technology as a Culture Phenomenon of the End of XX – the Turn of the XXI Century [Text]: Synopsis of Thesis, Candidate of Culturology / P.I. Braslavsky. – Ekaterinbourg, 2003. – 23 p.
4. Guidlevsky, A.V. Development of Conceptual Basis and Methods of Psychodidactic Projecting for Distance Education Systems [Electronic Resource] / A.V. Guidlevsky. – Access Mode: <http://newasp.omskreg.ru/gid/>

5. Gurina, R.V. Habilitation of Physico-mathematical Students to the Professional Physics Activity [Text]: Synopsis of Thesis, Doctor of Pedagogics / R.V. Gurina. – M., 2008. – 44 p.
6. Kolesnik, N.V. Ch. Fillmore's Frame Semantics [Text] / N.V. Kolesnik // Language, Conscience, Communication: Coll. Of Works / Ch. Ed. V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. – M.: MAKS Press, 2002. – Ed. 22. – 136 p. – P. 58-65.
7. Kubryakova, E.S. Demankov, W.Z. Pankrats, I.G. Concise Vocabulary of Cognitive Terms [Text] / E.S. Kubryakova, W.Z. Demankov, J.G. Pankrats, L.G. Lusina. – M.: Lev Tolstoy, 1996. – 248 p.
8. Leontiev, A.A. Psycholinguistics Basics [Text] / A.A. Leontiev. – M.: Smysl, 1997. – 287 p.
9. Lotman, Yu.M. Selected Articles: in 3 V. [Text] / Yu.M. Lotman. – Tallin: Alexandra, 1992. – V.1: Articles on Semiotics and Typology of Culture. – 480 p.
10. Nikitina, E.Yu. Pedagogical Management of Communicative Education of Higher School Students: Perspective Approaches [Text]: Monograph / E.Yu. Nikitina, O.Yu. Afanasieva. – M.: MANPO, 2006. – 154 p.
11. Orekhov, S.I. Hypertext Mode of VR-Organization [Electronic Resource] / S.I. Orekhov. – Electronic Science Journal "Omsk State Pedagogical University Bulletin". Ed. 2006. – Access Mode: www.omsk.edu
12. Osmanova, I.V. Linguistic Competence Formation in Reading of Initial Stage of Higher Linguistics Education Students (on the Basis of English National Realia) [Text]: Synopsis of Thesis, Candidate of Pedagogics / I.V. Osmanova. – Piatigorsk, 2009. – 21 p.
13. Remneva, M.L., Dedova, O.V. About Objects and Principles of Electronic Textbook Organization (on the Basis of Course of Old Slavonic Language) [Electronic Resource] / M.L. Remneva, O.V. Dedova. – Access Mode: http://www.philol.msu.ru/~umo/Sovet.files/bulleten/bull_6.htm
14. Sadovsky, V.N. General Systems Theory Basis. Logical and Methodological Analysis [Text] / V.N. Sadovsky. – M.: Nauka, 1974. – 279 p.
15. Shikhnabieva, T.Sh. Methodic Basis of Adaptive Semantic Model-Based Learning Presentation and Control in the Field of Informatics [Text]: Synopsis of Thesis, Doctor of Pedagogics / T.Sh. Shikhnabieva. – M., 2008. – 38 p.



УДК 377-5:793.3
ББК 4.268.532

Цепляева Татьяна Николаевна
соискатель
г. Сургут
Tseplyaeva Tatyana Nikolaevna
Post-graduate
Surgut

**Воспитание артистизма учащихся школ искусств
на уроках классического танца**

Art Schoolchildren's Artistry Upbringing During Classical Dance Lessons

В статье дается научное определение «артистизм танцора», раскрывается комплекс педагогических условий воспитания артистизма у танцоров школьного возраста на уроках классического танца в детских школах искусств.

This article clarifies the scientific definition of a dancer's artistry; reveals the educational environmental complex of the art schoolchildren's artistry upbringing during classical dance lessons.

Ключевые слова: артистизм танцоров, воспитание артистизма танцоров школьного возраста, комплекс педагогических условий.

Key words: dancers' artistry, upbringing of the school age dancers' artistry, educational environmental complex.

Условия деятельности человека изменяются вслед за динамикой современной жизни. Она предъявляет высокие требования к педагогической науке, одним из таких требований является необходимость создания оптимальных условий для воспитания творческой личности, которая могла бы взаимодействовать с обществом в соответствии со своими индивидуальными особенностями и возможностями.

Осознание целостности и переживание связи человека с миром происходит в сложнейшей сфере искусства, где постановка духовных проблем бытия, художественное мышление, артистическая направленность осознаются как заданные профессиональные характеристики, выражают определенную концепцию человека и, вместе с тем, обретают бытийный контекст [5].

Великий балетмейстер Ростислав Захаров писал: «танец всегда должен быть содержательным, иначе он превратится в абстрактное, холодное сочетание телодвижений. Состояние человека, образ которого воплощает исполнитель, выражается в танцевальных движениях определенного характера, благодаря чему зритель воспринимает мысль и чувство, вложенные в танец. При подлинном мастерстве и артистизме ... танцовщика мысли и чувства, наполняющие его, овладевают зрительным залом» [2].

Артистизм – это то качество, которое необходимо танцору, без воспитания, которого хореография не будет подлинным искусством, способным вызывать человеческие чувства радости, счастья, гордости, гнева, сопереживания и духовно обогащать зрителей.

Артистизм танцора мы определяем как интегративное качество личности, обусловленное его проектной деятельностью в процессе занятия хореографией и предусматривающее позитивный хореографический опыт на основе знаний, умений, мотивационно-ценностных ориентаций и витагенного опыта.

В педагогической деятельности вопросы воспитания артистизма и актерско-сценических умений признаются актуальными и нашли отражение в работах целого ряда исследователей – О.А. Апраксиной, Л.С. Майковской, К.Н. Федоровой, Г.А. Гариповой и др. В них рассматриваются различные аспекты проблемы воспитания и развития артистизма, но, в то же время, проблема воспитания артистизма у танцовщиков исследована недостаточно.

В педагогике хореографии необходимы и востребованы инновационные подходы к обучению, так как они способствуют преобразованию учебного процесса с целью улучшения его результатов.

В трудах по классическому танцу, хореографии А.Я. Вагановой [1], Н. Тарасова [4], Р.В. Захарова [2] очень много говорится о необходимости воспитания артистизма у танцоров, но не ставится задача его воспитания в школьном возрасте. В то же время исполнительское искусство детей в таком виде, как хореография, очень востребовано, так как с участием солистов и детских хореографических коллективов проходит большое количество концертов, фестивалей, различных представлений и праздников. В деле качественной подготовки танцоров к исполнительской и другим видам деятельности в хореографии детские школы искусств являются первой ступенью. Существующая организация процесса воспитания танцоров в специфических условиях детских школ искусств не обеспечивает воспитание артистизма у танцоров в школьном возрасте на должном уровне. В своем исследовании мы раскрываем понятие артистизма танцора, и ищем пути воспитания его, начиная с самых ранних стадий подготовки.



Комплекс взаимосвязанных мер педагогического процесса, обеспечивающих эффективность воспитания артистизма в детских школах искусств на уроках классического танца, мы определяем как педагогические условия.

Среди множества педагогических условий наиболее значимыми для данного процесса, по-нашему мнению, являются: личностно-ориентированный подход к обучаемому хореографии; применение на уроках классического танца вариативной программы по воспитанию артистизма; соблюдение этапности в воспитании артистизма на уроках классического танца.

Первое условие: личностно-ориентированный подход к танцюру при воспитании артистизма. Личностно-ориентированный подход осуществляется с учетом возрастных особенностей, интеллекта, половых различий, уровня освоения техники хореографической лексики, типа темперамента учащегося.

Реализация данного условия предполагает частичное, временное изменение ближайших задач и содержания учебно-воспитательной работы по воспитанию артистизма, постоянное варьирование ее методов и форм с учетом общего и особенного в личности каждого ученика для обеспечения гармоничного, целостного ее развития.

Данное условие предполагает учет всех особенностей подросткового возраста. Положительным для воспитания артистизма будет то, что подростковый возраст является благоприятным для формирования познавательных интересов. В это время учащиеся отличаются высокой познавательной активностью и любознательностью. Также необходимо осуществлять воспитание с учетом индивидуальных особенностей мужского и женского организма, принимая во внимание анатомо-физиологические особенности и моторику.

Необходимо учитывать, что каждый танцор имеет индивидуальные физические данные и, соответственно, изучение хореографической лексики будет происходить с разной направленностью. Уровень интеллектуального развития будет способствовать овладению определенным объемом знаний, а тип темперамента – их интенсивности.

Второе условие: применение вариативной программы воспитания артистизма танцоров на уроках классического танца. Структура вариативной про-

граммы, как одного из педагогических условий для эффективного воспитания артистизма танцоров школьного возраста на уроках классического танца, включает в себя цели, задачи, гностический, праксиологический и аксиологический (мотивационно-ценностный) компоненты артистизма танцовщика, средства и методы, результат и оценку. Для танцоров школьного возраста в процессе воспитания артистизма на уроках классического танца открываются возможности создания, реализации и представления собственных идей. Предложенная программа представляет мощный инструмент познавательной самостоятельности танцоров школьного возраста, позволяющий узнавать и впитывать необходимую информацию.

Вариативная программа ориентирована на развитие проективных умений и предоставляет возможность танцорам школьного возраста освоить элементы классического танца через призму создания образов, обнаружить свои слабые и сильные стороны при выполнении актерских задач, выявить проблемы технического и эмоционального характера при изучении отдельных движений классического танца, сформировать ценностное отношение к собственному творчеству.

Следовательно, вариативная программа воспитания артистизма танцоров школьного возраста (на примере уроков классического танца) есть специфическая организация учебной деятельности, в ходе которой формируется цель, возникают намерения учащихся овладеть особыми, артистическими способностями, активизируется умственная работа, успешно формируются мотивы деятельности. Мы считаем, что при такой организации обучения артистизм развивается более эффективно, чем в условиях традиционных занятий классическим танцем.

Третье условие: осуществление взаимосвязи и логической последовательности этапов воспитания артистизма танцовщиков школьного возраста. Выделяя это условие, мы берем за основу исследования Т.В. Пуртовой, А.Н. Беликовой, О.В. Кветной.

Деятельные навыки человека формируются и развиваются с первых дней жизни: вначале ребенок учится ходить, затем бегать, прыгать и т.д. Любое движение представляет собой рефлекс, на овладение танцевальным движением



требуется время. Таким образом, танцевально-двигательный навык вырабатывается не сразу, а постепенно, поэтому процесс усвоения материала предполагает этапность и учет возрастных особенностей.

Хореографическая тренировка (экзерсис) – это достаточно длительный процесс выработки большого числа все усложняющихся музыкально-двигательных навыков. Позы, положения, движения и их комбинации в различных вариантах – это новые для организма человека двигательные навыки, новая психологическая и физическая нагрузка. При этом педагогу следует все время помнить, что овладение двигательными навыками всегда должно сопровождаться определенным эмоциональным настроением, что нельзя учить только движениям, а эмоциональную выразительность, т.е. артистизм, откладывать на более поздний срок (это самая распространенная ошибка в педагогической практике у начинающих преподавателей хореографии).

Педагогической психологией введен основной закон усвоения материала: *воспринять, осмыслить, запомнить; применить, проверить результат*. Из этой формулы ничего нельзя исключить и нецелесообразно разрывать этапы усвоения во времени, потому что они взаимосвязаны: восприятие сопровождается осмыслением, осмысление – запоминанием. Восприятие, осмысление и запоминание расширяются, углубляются и закрепляются в процессе их применения и проверки на практике.

При повторении танцевального движения в коре головного мозга образуются временные связи. Когда музыкальное движение выучено и прочувствовано, закрепляется определенная последовательность побудительно-тормозных процессов, т.е. вырабатывается динамический стереотип данного двигательного навыка [3, с. 22].

В этой связи предлагается следующая формула: *от ощущений – к чувствам, от них – к привычке*. Такое дополнение к закону усвоения способствует более эффективному формированию стереотипа движения. Следовательно, формулу необходимо применять в такой последовательности: воспринимая – ощущай; осмысливая – чувствуй; запоминая – действуй, пробуй; проверяя результат – показывай другому.

При образовании динамического стереотипа каждого двигательного навыка усвоение танцевальных движений становится простым и доступным, поэтому, чем большее число танцевальных движений и их комбинаций освоено, тем больше образовано динамических стереотипов. Это значительно расширяет возможности организма переключаться с одной мышечной деятельности на другую. Даже самый несложный танец состоит из нескольких комбинаций движений и танцующий должен мгновенно переключаться с одного движения на другое, меняя размер шага, темпоритм, скорость; меняя сами движения в другом рисунке, ракурсе, ориентируясь в пространстве сценической площадки. Все это в итоге ведет к более полному и качественному решению актерских задач, более глубокому раскрытию хореографического образа и перевоплощению на сцене, т.е. воспитывается артистизм.

Итак, к педагогическим условиям эффективного воспитания артистизма танцоров на уроках классического танца мы относим условия, выделяемые на основе цели и особенностей воспитания средствами хореографии: личностно-ориентированный подход к обучаемым хореографии, применение вариативной программы воспитания артистизма танцоров на уроках классического танца и соблюдение этапности в воспитании артистизма.

Библиографический список

1. Ваганова, А. Я. Основы классического танца / А. Я. Ваганова. – М. : Искусство, 1980. – 192 с.
2. Захаров, Р. В. Сочинение танца : страницы педагогического опыта / Р. В. Захаров. – М. : Искусство, 1983. – 224 с.
3. Пуртова, Т. В. Учите детей танцевать: учеб. пособие / Т. В. Пуртова, А. Н. Беликова, О. В. Кветная. – М. : Владос, 2003. – 255с.
4. Тарасов, Н. И. Классический танец. Школа мужского исполнительства / Н. И. Тарасов. – М. : Искусство, 1981. – 479 с.
5. Федорова, К. Н. Интерпретация художественного текста как средство развития артистизма в процессе музыкально-художественного воспитания старшеклассников : дисс... канд. пед. наук / К. Н. Федорова. – Новосибирск, 2005. – 212с.

Bibliography

1. Fedorova, K. Interpretation of the Art Text as a Means of Development Upbringing During Music-Art Aducation of Schoolchildren: Synopsis of Thesis, Candidate of Pedagogics / K. Fedorova. – Novosibirsk, 2005. – 212 p.
2. Purtova , T. Teach) Children to Dance: Manual / T. Purtova , A. Belikova, O. Kvetnaya. – М. : Vlados, 2003. – 255 p.
3. Tarasov, N. Classical Dance. School of Men's Dancing / N. Tarasov. – М. : Art, 1981. – 479 p.
4. Vaganova, A. Bases of Classical Dancing / A. Vaganova. – М. : Art, 1980. – 192 p.
5. Zakharov, P. The Composition of Dancing: Pages of Pedagogical experience / P. Zakharov. – М.: Art, 1983. – 224 p.



УДК 378:151.8
ББК 74.480: 88.40

Шкитина Наталья Сергеевна

кандидат педагогических наук,

доцент

г. Челябинск

Shkitina Natalya Sergeevna

Candidate of Pedagogics,

Assistant Professor

Chelyabinsk

Педагогическая эмпатия как базовая характеристика эмпатийной составляющей эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя
Pedagogical Empathy as the Empathetic Component's Basic Characteristic of a Future Teacher's Empathetic-and-Participative Training

В статье рассматривается педагогическая эмпатия, на которой базируется эмпатийная составляющая эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя. Развивается представление о педагогической эмпатии как базовой характеристике процесса гуманизации и демократизации. Определяются отличия и сходство педагогической эмпатии и эмпатии в психологической науке.

The article is devoted to the empathetic component of a future teacher's empathetic-and-participative training which is based on pedagogical empathy. The author of the article treats pedagogical empathy as a basic characteristic of a human and democratic society. Differentiating and similar features of the pedagogical and psychological empathy phenomena are investigated.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатийная подготовка будущего учителя, эмпатийный потенциал, эмпатийная реакция, толерантность.

Key words: empathy, future teacher's empathetic training, empathetic potential, empathetic reaction, tolerance.

Возникнув в области психологии, эмпатия становится самостоятельной характеристикой профессиональной подготовки будущего учителя, особенно в свете гуманизации образовательного процесса.

Обращение современных педагогов к проблемам коммуникации, в которой на первый план начинают выдвигаться эмпатийный и партисипативный компоненты, дает возможность сделать заключение о том, что эмпатия и партисипация должны быть более детально рассмотрены в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя; кроме того, необходимо создать модель эмпатийно-партисипативной подготовки, которая будет применяться в массовой практике. Сложность заключается в том, что педагогическая эмпатия имеет глубокие психологические корни, что накладывает определенный отпечаток на подходы к ее исследованию.

В целом проблема согласования представлений об эмпатии и партисипации в их классической и педагогической трактовках в настоящее время чрезвычайно актуальна. Ее суть нам видится в построении таких определений эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя, которые сохранили бы ключевые особенности классических определений эмпатии и партисипации и, основываясь на партисипативном подходе, впервые разработанном Е.Ю. Никитиной в теории и методике профессионального образования применительно к подготовке будущего учителя [5], высветили бы особенности эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя.

На данном этапе исследования проблемы подробнее остановимся на эмпатийной составляющей эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя. Организуя **эмпатийную подготовку будущего учителя**, мы руководствуемся моделью, предусматривающей вооружение студентов знаниями закономерностей педагогической эмпатии, выработку эмпатических умений и навыков, необходимых для самостоятельного осуществления педагогической деятельности, их актуализацию. Следовательно, в системе эмпатийной подготовки будущего учителя можно выделить такие компоненты, как методологическая, теоретическая, методическая и практическая подготовки.

Теоретическая подготовка рассматривается нами как научные интересы и широкий кругозор, как овладение фундаментальными знаниями и их практическое применение студентами. Результатом теоретической подготовки будущих учителей является компетентность, включающая в себя знание основ наук, умения и навыки научного и психолого-педагогического мышления, педагогическую направленность и т.д. В нашем случае теоретическая подготовка предполагает вооружение студентов знаниями педагогической эмпатии. К существенным характеристикам эмпатийной подготовки относятся, прежде всего, знания об эмпатии, ее функциях, видах, фазах эмпатийного отклика.

Эмпатия традиционно понимается как умение поставить себя на место другого и посмотреть на мир его глазами. Тем не менее, ни в зарубежной, ни в отечественной литературе нет общепризнанного понимания данного термина.



Так, эмпатия трактуется как **эмоциональное знание** о чувствах другого, **предсознательный феномен**, помогающий понять другого, разделить его чувства, не будучи при этом вовлеченным, то есть, играя роль стороннего наблюдателя; **способность переживать** и страдать вместе с другим человеком, то есть, внутри объекта, и в этом случае процесс идентификации осуществляется на основании качеств субъекта, вложенных внутрь объекта; **принятие роли другого**, понимание его чувств, мыслей и установок; **средство познания мира**, который представляется как мир без преследования личных интересов и предвзятых мнений, мир, трудно познаваемый, так как, если человек не переживает, не распознает и не понимает всей широты возможного человеческого опыта в самом себе, то ему будет трудно распознавать эти состояния в других людях; как **универсальная потребность развития**.

Психологами, в частности, психотерапевтами, эмпатия рассматривается, кроме того, как **уникальный инструмент**, используемый для аналитического процесса, объединяющий субъект и объект эмпатии, аналитика и анализирующего; трактуется как **самоэмпатия**, которая дает возможность человеку войти в собственный жизненный мир и сделать это на таком уровне, который включает обостренное восприятие эмоций, непрерывное формирование смыслов и способность интерпретировать опыт в рефлексивной форме.

Таким образом, мы приходим к выводу, что в эмпатии следует выделить три стороны восприятия другого, человека – **рациональную, эмоциональную и интуитивную**.

Рациональное в эмпатии проявляется в сопричастности: во внимании к другому, в наблюдении другого человека, в цепкости восприятия его реакций, состояний и свойств, то есть все психические познавательные реакции должны быть направлены на объект эмпатии. Таким образом, рациональная сторона эмпатии – не формальная логика, а интенсивная аналитическая переработка информации о партнере по общению, поступающей по разным сенсорным каналам.

Эмоциональное в эмпатии предполагает понимание другого на основе своего эмоционального опыта, посредством эмоциональных ассоциаций и переносов.

Интуитивное при эмпатическом восприятии другого сводится к подсознательной обработке информации о партнере по общению.

С этой точки зрения эмпатийная подготовка – это **рационально-эмоционально-интуитивное отражение** другого человека, которое позволяет преодолеть его психологическую защиту и постичь причины и следствия самопроявлений – свойств, состояний, реакций в целях прогнозирования и адекватного воздействия на его поведение.

Е.В. Рязанова рассматривает эмпатию как **нравственное качество** личности и выделяет так называемый личностный компонент эмпатии, который она представляет в виде **идентификации**, отождествлении одного объекта с другим (готовность чувствовать, переживать, действовать в отношении другого человека, как если бы этим другим вы являлись сами), **аналогии** (сходство между явлениями или предметами), **конгруэнтности** (восприятие явления или процесса как переходящего от одного индивида к другому) и рефлексии [6].

И.М. Юсупов, рассматривая эмпатию в рамках способов понимания (рациональные, эмоциональные и поведенческие), подчеркивает, что эмпатия занимает узловое место в понимании человеком объектов социальной природы; в приобретении личностью **коммуникативной компетентности**; при оказании психотерапевтической помощи; в эффективном взаимодействии обучающего и обучаемого [7]. Следовательно, мы можем представить эмпатию как понимание объектов социальной природы через интегрирование **образно-чувственного и логического аспектов познания** путем перехода от эгоцентрического приема и переработки информации к резонансному взаимодействию через вчувствование в объект познания. При этом эмоционально-когнитивные компоненты понимания находятся между собой в отношениях дополнительности, включение одного в другое происходит при дефиците информации о познавательном объекте. Функциональным механизмом понимания объектов социальной природы выступает идентификация и эмоционально-когнитивная децентрация субъекта.



Для нашего исследования немаловажно, что И.М. Юсупов делает вывод, что эмоциональный потенциал личности подвержен произвольной регуляции [7], следовательно, необходима разработка программы тренинга эмпатийного понимания и инструментария для количественного измерения эмпатийного потенциала личности. Мы также приходим к выводу, что с позиций системного анализа эмпатийное понимание — это интегральный процесс взаимодействия осознанной и подсознательной инстанций психики; и эмпатия, **как системообразующий фактор**, лежит в основе педагогической направленности личности и несет ведущую функцию в успехе межличностного взаимодействия.

Итак, отечественные и зарубежные психологи и педагоги рассматривают эмпатию:

– как **психологический процесс**, в основе которого лежит рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого, процесс, направленный на моделирование внутреннего мира переживаний воспринимаемого человека, характеризующийся динамичностью, процессуальностью и фазовым характером;

– **способ обучения ребенка альтруистическому поведению**, когда удовольствие педагога от поведения ребенка выступает как подкрепление для ребенка, так как ребенок разделяет это удовольствие; подкреплением оказывается результат поступка, а эмпатия – средством для усвоения одобряемого поведения;

– **поведенческая способность**, которая проявляется в помогающем, содействующем, альтруистическом поведении в ответ на переживания другого человека;

– **психическая, эмпатическая реакция на стимул**, представленная в виде эмпатической реакции в ответ на поведение группы или эмпатической реакции в адрес конкретной личности;

– **социально-психологическое свойство личности**, представляющее совокупность социально-психологических способностей индивида, посредством которых данное свойство раскрывается как объекту, так и субъекту эмпатии. В

ряд таких способностей входят способность эмоционально реагировать на переживания другого и мысленно перенести себя в чувства и действия другого; способность использовать способы взаимодействия, облегчающие страдания другого человека.

Приведенные выше определения позволяют сделать нам вывод, что понятие «эмпатия» тесным образом связано с актуальным на современном этапе развития образовательного процесса понятием **«толерантность»**. Толерантность выступает и как объективный результат взаимодействия многополюсного человеческого мира, его предпосылка, и как фактор его продвижения к целостности и сотрудничеству. Кроме того, она является одной из ключевых характеристик демократической политической культуры, предполагая сознательную установку на необходимость многих точек зрения и на недостаточность любой отдельной точки зрения, что характерно для гуманистического направления, характеризующего содержание современного образования.

Таким образом, мы будем рассматривать понятие «эмпатия» с позиций **гуманистической парадигмы**, которая опирается на базовую концепцию толерантности как культурной нормы и необходимости и концепцию диалога культур.

В нашем исследовании гуманизм предполагает также отрицание узкой прагматичности научного знания, которое, в нашем представлении, должно выходить за рамки педагогической науки и использовать концептуальные поля различных областей духовной жизни (в частности, психологии), становясь полилогичным, что также является его гуманизирующей основой.

Анализ существующих определений эмпатии со всей очевидностью демонстрирует значительные расхождения в толковании понятия как психолого-педагогического феномена и, кроме того, расхождения в классических определениях данного термина, что до сих пор приводит к спорам о правомерности его использования в контексте педагогики. Очевидно, что поскольку используется один и тот же термин, то эмпатия педагога не может и не должна быть чем-то принципиально иным по сравнению с классической трактовкой в пси-



хологической науке. Безусловно, между ними существует ряд существенных отличий.

Во-первых, с точки зрения классического представления эмпатия – это **уникальный инструмент**, используемый в основном психоаналитиками, который объединяет аналитика и анализируемого и способствует преодолению болезни. Эмпатия же в профессиональной деятельности педагога будет не столько инструментом, используемым при решении частных задач, сколько основной стратегией деятельности педагога. Он должен быть эмпатичен не только по отношению к отдельным «трудным» ученикам, эмпатия должна стать его главенствующей стратегией в общении с учениками.

Во-вторых, эмпатия – это не только способность сопереживать, сострадать вместе с другим, погрузиться в его мир, при этом оставаясь сторонним наблюдателем. Для педагога эмпатия – это более сложное качество личности, которое подразумевает наряду с эмоциональной реакцией способность к идентификации, а также организацию определенного воспитательного влияния, которое должно быть построено таким образом, что педагогу следует создавать такой психологический климат, при котором ученик смог бы развить качества личности, ориентированные на общечеловеческие ценности.

В-третьих, результатом педагогической эмпатии не всегда будет продуктивное общение между педагогом и учеником, так как воспитательный процесс может пойти по своему пути, выйти из-под контроля в силу серьезных влияний со стороны различных случайных факторов, или же результаты воспитательного воздействия могут быть просто отложены во времени.

В-четвертых, педагогическая эмпатия – понятие полинаучное, так как она требует синтеза не только педагогических и психологических знаний, но и философских, медицинских, информационных и других.

В-пятых, педагогическая эмпатия является более гибким, с одной стороны, и более объемным понятием, с другой, так как педагогический процесс представлен более сложными компонентами, чем процесс применения эмпатии в психологической или педагогической отраслях.

Указанные отличия могут поставить под сомнение правомерность использования термина «эмпатия» в контексте педагогики. Однако, на наш взгляд, в главных позициях педагогическая эмпатия и классическая (психологическая) имеют **сходство**:

1) и в той, и в другой науке эмпатия является характеристикой процесса гуманизации образования и базовой составляющей личностно ориентированного подхода;

2) и в том, и в другом определении акцент делается на умении поставить себя на место другого, посмотреть на мир его глазами;

3) объектом эмпатии и в психологии, и в педагогике является человек;

4) и в педагогике, и в психологии эмпатия может быть представлена в виде самоэмпатии, которая предоставляет человеку возможность войти в собственный мир, познать его и интегрировать опыт в рефлексивной форме;

5) в обеих областях знания эмпатия рассматривается как способ научения ребенка альтруистическому поведению; как нравственное, социально-психическое качество личности;

6) и классическое, и педагогическое определение эмпатии предполагает наличие трех взаимосвязанных сторон восприятия другого человека – рациональной, эмоциональной и интуитивной.

Учет этих положений приводит к выводу, что эмпатия в педагогической области не только возможна, но и в своих основных характеристиках является современной неотъемлемой составляющей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Итак, под **педагогической эмпатией** мы понимаем нравственное новообразование, в основе которого лежит толерантность как базовая характеристика процесса гуманизации, и которое представляет собой рационально-эмоционально-интуитивное отражение другого человека через процессы аналогии, отождествления, идентификации, конгруэнтности и рефлексии, что помогает учителю организовать воспитательное влияние более эффективно.



Библиографический список

1. Агавелян, Р.О. Эмпатия как фактор психологической готовности дефектолога к профессиональной деятельности: автореф. дис. канд. психол. наук [Текст] / Р.О. Агавелян. – М., 1995. – 16 с.
2. Ассаджолли, Р. Психосинтез: теория и практика [Текст] / Р. Ассаджолли. – М.: REEL-book, 1994. – 314 с.
3. Гиппенрейтер, Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова [Текст] // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 61-68.
4. Кохут, Х. Интроспекция, эмпатия и психоанализ: исследование взаимоотношений между способом наблюдения и теорией [Текст] / Х. Кохут // Антология современного психоанализа. Т. 1. / под ред. А.В. Россохина. – М.: Ин-т психологии РАН, 2000. – 315 с.
5. Никитина Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: моногр. [Текст] / Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.
6. Рязанова, Е.В. Организация педагогического процесса по формированию эмпатии как нравственного качества личности будущих учителей-сурдопедагогов: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е.В. Рязанова. – М.: ПроСофт, 2005. – 170 с.
7. Юсупов, И.М. Психология взаимопонимания [Текст] / И.М. Юсупов. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. – 128 с.

Bibliography

1. Agavelyan, R.O. Empathy as a Factor of a Defectologist's Psychological Readiness for Professional Activities: Synopsis of Thesis, Candidate of Psychology [Text] / R.O. Agavelyan. – M., 1995. – 16 p.
2. Assadzholly, R. Psychosynthesis: Theory and Practice [Text] / R. Assadzholly. – M.: REEL-Book. – 314 p.
3. Gippenreuter, Yu. B. The Phenomenon of Congruent Empathy [Text] / Yu. B. Gippenreuter, T.D. Karyagina, E.N. Kozlova // Problems of Psychology. – 1993. – No 4. – P. 61-68.
4. Kokhut, H. Introspection, Empathy and Psycho-Analysis: Investigation of Relationships Between Observation Method and Theory [Text] / Kokhut H. // The Anthology of Contemporary Psycho-Analysis. V. 1 / Edited by A.V. Rossokhin. – M.: The Institute of Psychology of RAS, 2000. – 315 p.
5. Nikitina, E.Yu. Theoretical and Methodological Approaches to the Future Teacher Training Problem in the Sphere of Education Differentiation Management [Text] / E. Yu. Nikitina. – Chelyabinsk: ChSPY Publishing House, 2000. – 101 p.
6. Ryazanova, E.V. Organization of the Pedagogical Process of Empathy Development as a Personality Moral Feature of a Future Deaf and Dumb Teacher – Master of Pedagogy: Thesis, Candidate of Pedagogics [Text] / E.V. Ryazanova. – ProSoft, 2005. – 170 p.
7. Yusupov, I.M. Psychology of Mutual Understanding [Text] / I.M. Yusupov. – Kazan: Tatar Book Edition, 1991. – 128 p.

Шумилова Елена Аркадьевна

кандидат педагогических наук,

доцент

г. Челябинск

Shumilova Elena Arkadievna

Candidate of Pedagogics,

Associate Professor

Chelyabinsk

**Закономерности и принципы концепции формирования
социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов
профессионального обучения**

**Laws and Principles of the Future Professional Training Teachers'
Social-and-Communicative Competence Forming**

В статье раскрыта совокупность закономерностей и вытекающих из них общих и специфических принципов формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, что позволяет объяснить сущность формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза.

The article describes a set of patterns and deriving from these patterns general and specific principles that form the core of the concept of stimulating the formation of social and communicative competence of future professional training teachers, which explains the essence of the social and communicative competence formation at a higher pedagogical institution.

Ключевые слова: закономерности, общие принципы, специфические принципы, концепция, формирование социально-коммуникативной компетентности (СКК) будущих педагогов профессионального обучения.

Key words: laws, general principles, specific principles, concept, socio-communicative competence of future professional training teachers.

Содержание любой научной теории определяется ее ключевыми положениями (фундаментальными законами, допущениями, аксиомами, постулатами и т. д.), составляющими исходный теоретический базис. Изменения, касающиеся теории, в значительной степени трансформируют всю структуру концепции и общую информационную картину. Соответственно, раскрывая содержание педагогической концепции, особое внимание уделяется обоснованию ее фактического наполнения. Для объяснения сущности формирования СКК будущих педагогов ПО в условиях педагогического вуза и обеспечения возможности теоретико-логического вывода всех положений нашей педагогической концепции, мы считаем необходимым рассмотреть совокупность закономерностей и соответст-



вующих им принципов, которая решает целый ряд методологических задач, а именно: а) позволяет отразить важнейшие внутренние свойства социально-коммуникативной компетентности; б) дает возможность установить взаимообуславливающие факторы, влияющие на формирование СКК и ее развитие; в) устанавливает связь теории с практикой профессиональной подготовки педагогов ПО.

Традиционно понимая *закономерность* как «объективно существующую, повторяющуюся, существенную связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития» [6, с. 447], мы полагаем, что для отражения объективной педагогической реальности наиболее целесообразно выделение именно закономерностей, а не законов, поскольку закономерность, являясь результатом совокупного действия множества законов, отражает *многие* связи и отношения, тогда как закон однозначно выражает *определенную* связь, отношение.

Методологическое значение закономерности состоит в том, что она репрезентирует научное знание в предельно концентрированном виде. Входя в состав концепции и сохраняя ее теоретический контекст, закономерность формулируется в соответствии с принятой терминологией, опирается на базисные теоретические положения, требует в ходе практического применения использования всех научных знаний об изучаемом феномене, полученных в процессе работы над педагогической концепцией.

Проведенный нами анализ научных исследований [2; 3 др.] показал, что учеными предлагаются самые разнообразные механизмы фиксации закономерных связей: исходя из теоретико-методологических оснований концепции, с учетом движущих сил исследуемого процесса, детерминирующих его факторов, атрибутивных характеристик, возможностей повышения эффективности функционирования рассматриваемого явления и др. На наш взгляд, можно выделить комплекс закономерностей и разделить их на группы: *закономерности обусловленности, атрибутивные закономерности, закономерности эффективности* и т. д.

Рассмотрим перечисленные группы закономерностей. *Атрибутивные закономерности* позволяют выявить качества объекта и тем самым установить отно-

шения с родовым понятием через систему признаков. *Закономерности обусловленности* вскрывают своего рода причинно-следственные связи педагогического процесса с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и являющимися объективно существующими и необходимыми. Эти факторы определяют саму возможность реализации педагогического процесса, а также ее содержание и результат. *Закономерности эффективности* связаны с совершенствованием педагогического процесса – получением максимально возможного результата при снижении затрат, т. е. определением тех факторов, которые влияют на его эффективность.

Мы полагаем, что при рассмотрении процесса формирования СКК будущих педагогов ПО, его закономерности должны быть выявлены исходя из ключевых аспектов данного процесса: *организационного, педагогического и профессионально обусловленного*. Это позволит: *во-первых*, обеспечить единообразие и преемственность в исследовании данной компетентности, позволит установить связь с ранее полученными данными о ее существенных характеристиках, т.е. рассмотреть ее в заявленном ракурсе; *во-вторых*, раскрыть данное явление в отношении его внутреннего строения, *в-третьих*, сохранить баланс между многообразием проявлений, особенностей содержания рассматриваемой компетентности и фиксацией достаточного количества обобщенных связей, которые в полной мере характеризуют ее специфику, позволяющую грамотно и адекватно реализовывать формирование СКК будущих педагогов ПО в условиях педагогического вуза.

Исходя из выделенных закономерностей, выявляются педагогические принципы, которые призваны выполнять регулятивную функцию педагогической деятельности. «Педагогический принцип – это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях



повышения ее эффективности» [1, с. 176]. Отбор и систематизация педагогических принципов осуществляется с учетом требований объективности, системности, дополнительности, ориентированности, аспектности, теоретической и практической значимости.

Таблица 1

**Значение закономерностей концепции формирования СКК
будущих педагогов ПО в условиях педагогического вуза**

Вид закономерности	Организационные закономерности	Закономерности педагогического взаимодействия	Профессионально обусловленные закономерности
Атрибутивная закономерность	Раскрывает основное существенное свойство исследуемой компетентности как организованной совокупности определенных компетенций	Представляет сущность рассматриваемой компетентности с точки зрения взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса	Отражает сущность профессионализма педагога как целевого ориентира при формировании рассматриваемой компетентности
Закономерность обусловленности	Отражает обстоятельства, непосредственно влияющие на структуру СКК, т.е. выделение в ней необходимых компетенций	Выявляет факторы, определяющие содержание педагогического взаимодействия (т.е. выполняемых процедур) при формировании СКК	Вскрывает обстоятельства, влияющие на определение содержания профессиональной компетентности, т.е. составляющих ее характеристик, которые должны быть сформированы в процессе подготовки будущих педагогов ПО в вузе
Закономерность эффективности	Характеризует условия, при которых формирование СКК является наиболее эффективным	Определяет обстоятельства, влияющие на эффективность педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса	Представляет условия наиболее адекватного и полного формирования СКК будущих педагогов ПО

Современные ученые (А.М. Новиков, Д.А. Новиков, И.Г. Фомичева и др.) по-разному классифицируют принципы исследуемых процессов. Теоретико-методологическая связь закономерностей и принципов логично, на наш взгляд, раскрыта Ф.Ш. Терегуловым, который считает, что «закономерность – это сущее, а принцип – логическая экспликация должного, желаемого и сущего, определенный механизм достижения должного [5, с. 65]. Эти категории проявля-

ются в разное время: закономерности вскрываются на этапе отражения педагогической действительности, при движении мысли от практики к науке, а логически выделенные из них принципы реализуются на этапе конструирования образовательного процесса, при движении мысли от науки к обновленной практике». Каждой закономерности должен соответствовать комплекс принципов, раскрывающих общие требования и правила ее учета в условиях реального образовательного процесса. В то же время, сложность и многоаспектность процесса формирования СКК будущих педагогов ПО потребовали от нас выделения не только специфических для каждой закономерности принципов, но и общих принципов, соблюдение которых обязательно в условиях подготовки педагогов профессионального обучения в вузе. Выделение общих принципов обосновано тем, что все закономерности имеют общее методологическое основание, обеспечивают целостность любой теории и определяют правила осуществления практической деятельности, обеспечивая полноту системы закономерностей. Специфические же принципы определяются выявленными закономерностями исследуемого педагогического феномена.

Общие принципы формирования СКК будущих педагогов ПО: а) определяют целостность концепции, так как связывают выделенные закономерности; б) связывают педагогическую концепцию формирования СКК будущих педагогов ПО с объектами другого уровня, в данном случае – с профессиональной компетентностью и с системой высшего профессионально-педагогического образования.

Воспользовавшись общепедагогическими принципами, мы выделили *общие принципы* формирования СКК будущих педагогов ПО: научности, гуманизма, целенаправленности, систематичности и последовательности, сознательности и активности, сотрудничества. Кратко охарактеризуем каждый из них.

Так, принцип *научности* состоит в построении процесса формирования СКК на основе современных научных данных; принцип *гуманизма* определяет способ взаимодействия между субъектами образовательного процесса на основе человеколюбия, доверия и уважения; принцип *целенаправленности* заключается в ори-



ентации всех компонентов образовательного процесса на достижение общего результата; принцип *систематичности и последовательности* предполагает соблюдение логических связей в процессе формирования СКК; принцип *сознательности и активности* оказывает решающее влияние на темп, глубину и прочность формирования социально-коммуникативных знаний, умений и навыков; принцип *сотрудничества* определяет способ организации совместной деятельности на основе межсубъектных связей, диалогичности взаимодействия и преобладания эмпатии в межличностных отношениях и др. Данный набор не является исчерпывающим и, безусловно, может быть дополнен принципами, отражающими требования к процессу профессиональной подготовки в современном вузе.

Закономерности и специфические принципы концепции формирования СКК будущих педагогов ПО приведены нами в табл. 2.

Итак, резюмируя вышесказанное, можно отметить, что выявленным закономерностям соответствует система принципов формирования СКК будущих педагогов ПО. При этом в основу классификации принципов разработанной нами концепции положено их общепринятое деление на общие и специфические. Общие принципы выявлены на основе общепедагогических принципов и конкретизированы нами с учетом предмета исследования. Специфические принципы разработаны нами в рамках данного исследования, каждый частный принцип вытекает из какой-либо закономерности.

Таблица 2

Закономерности и специфические принципы концепции формирования СКК будущих педагогов ПО

Закономерность	Специфические принципы
<i>Организационный аспект</i>	
<p>Атрибутивная закономерность СКК как организованная совокупность определенных компетенций согласуется со строением профессиональной компетентности и оказывает на нее прямое диверсификационное влияние</p>	<input type="checkbox"/> принцип диверсификации <input type="checkbox"/> принцип непрерывного совершенствования <input type="checkbox"/> принцип структурной полноты
<p>Закономерность обусловленности Специфичность контингента учащихся системы УН-ПО – СПО оказывает непосредственное влияние на структурное содержание СКК будущих педагогов ПО</p>	<input type="checkbox"/> принцип актуальности <input type="checkbox"/> принцип применимости <input type="checkbox"/> принцип функциональности

<p>Закономерность эффективности Результативность формирования СКК будущих педагогов ПО зависит от внедрения в образовательный процесс вуза технологии формирования СКК, обеспечивающей дифференцированное формирование каждой вспомогательной компетентности СКК: учебной, профессиональной и мировоззреческой</p>	<p><input type="checkbox"/> систематичности и последовательности <input type="checkbox"/> принцип направленности обучения на решение задач профессиональной сферы <input type="checkbox"/> принцип дифференциации</p>
Педагогический аспект	
<p>Атрибутивная закономерность Формирование СКК будущих педагогов ПО осуществляется только в процессе субъект-субъектного взаимодействия всех участников образовательного процесса в вузе</p>	<p><input type="checkbox"/> принцип деятельности <input type="checkbox"/> принцип соционормативной культуры общения <input type="checkbox"/> принцип субъектности</p>
<p>Закономерность обусловленности Формирование СКК будущих педагогов ПО обусловлено необходимостью включения студентов педагогического вуза в социально-коммуникативную деятельность как в рамках образовательного процесса, так и во внеучебной деятельности</p>	<p><input type="checkbox"/> принцип единства теории и практики <input type="checkbox"/> принцип ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста</p>
<p>Закономерность эффективности Эффективность формирования СКК будущих педагогов ПО определяется адекватностью отражения проблемы формирования СКК в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки в вузе</p>	<p><input type="checkbox"/> принцип оптимального сочетания индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса в вузе <input type="checkbox"/> принцип целевой обусловленности</p>
Профессионально обусловленный аспект	
<p>Атрибутивная закономерность СКК будущего педагога ПО, являясь значимым показателем его профессиональной компетентности, обладает потенциалом для развития</p>	<p><input type="checkbox"/> принцип непротиворечивости <input type="checkbox"/> принцип развития <input type="checkbox"/> принцип динамичности</p>
<p>Закономерность обусловленности Требования к содержанию СКК педагогов ПО имеют исторический характер, определяются приоритетными направлениями государственной политики в области образования и спецификой профессиональной деятельности</p>	<p><input type="checkbox"/> принцип соответствия целей и содержания обучения государственным образовательным стандартам <input type="checkbox"/> принцип историзма</p>
<p>Закономерность эффективности Сформированность компонентов СКК будущих педагогов ПО обеспечивается систематическими мероприятиями по изучению условий трудовой деятельности педагогов ПО, ресурсным обеспечением процесса подготовки в вузе и СКК преподавательского состава вуза</p>	<p><input type="checkbox"/> принцип целостности и упорядоченности <input type="checkbox"/> принцип систематичности и последовательности</p>

Библиографический список

1. Аксенова, Л.Н. Теоретические основы модернизации профессионального образования в вузе в целях развития компетенции профессионального общения [Текст] /Л.Н. Аксенова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: межвуз. сб. науч. тр. / Вып. 5. / Челябинск: ИУМЦ «Образование», 2004. – С. 141-151.
2. Барахович И.И. Формирование коммуникативной компетентности студентов педагогического колледжа [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И.И. Барахович. – Красноярск, 2000. –174 с.



3. Евдокимов, В.В. Профессионально-педагогическая компетентность будущего мастера профессионального обучения [Текст] / В.В. Евдокимов, Т.В. Исполатова и др. – М.: изд-во Моск. гос. индустр. ин-та, 2005. – 182 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]: авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
5. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. [Текст] / под ред. С.Я. Батышева. – М.: Изд-во АПО, 1999. – Т. 3: П-Я.

Bibliography

1. Aksenova, L.N. Theoretical Bases of Professional Education Modernization at a Higher School for Professional Competence Development [Text] / L.N. Aksenova // Scientific Support System of Personnel's Advanced Training / Vol. 5. / Chelyabinsk: IUMTS «Education», 2004. - P. 141-151.
2. Barakhovich, I.I. Forming the Communicative Competence of Pedagogical College Students [Text]: Thesis, Candidate of Pedagogics / I.I. Barakhovich. - Krasnoyarsk, 2000. –174 p.
3. Encyclopaedia of Professional Education: V. 3 [text] / Ed. S.Ya. Batysheva. - Moscow: APO Publishing House, 1999. - V. 3: P-YA.
4. Evdokimov, V.V. Professional and Pedagogical Competence of Future Master of Professional Teaching [Text] / V.V. Evdokimov, T.V. Ispolatova, etc. - M.: Publishing House of Moscow State Industrial University, 2005. - 182 p.
5. Zimnyaya, I.A. Core Competencies as a Result-Target Basis for Competence Approach in Education [text]: the Author's Version / I.A. Zimnyaya. - M.: Study. Center of Quality Problems of Training, 2004. – P. 40.

ФИЛОЛОГИЯ

УДК 654. 191 (430 344)

ББК Ч 631.3 (2 РОС. ЧУВ)

Вакку Григорий Владиславович

кандидат филологических наук,

доцент

г. Чебоксары

Vakku Grigory Vladislavovich

Candidate of Philology,

Senior Lecturer

Cheboksary

**Чувашская литература и журналистика:
пути взаимодействия и взаимовлияния
The Chuvash Literature and Journalism: Interaction
and Interference Ways**

В работе в аспекте журналистиковедения рассматриваются взаимосвязи чувашской литературы и журналистики, устанавливаются смысловые объемы базовых терминов, отмечаются наиболее специфичные и общие черты литературного процесса и журналистики. С точки зрения автора, многие их общие элементы носят генетически обусловленный атавистический характер, а журналистику и художественную литературу следует рассматривать как разные системы отображения действительности.

The article considers interrelations between the Chuvash literature and journalism from the point of view of the journalistic science; establishes semantic contents of the basic terms; marks the most specific and common features of literary process and journalism. From the point of view of the author many of their general elements have a genetically caused atavistic character and the journalism and fiction should be considered as different systems of display of the validity.

Ключевые слова: чувашская журналистика, чувашская литература, литературный процесс.

Key words: the Chuvash journalism, the Chuvash literature, literary process.

Чувашская литература и журналистика – явления, генетически взаимосвязанные, эволюционно коррелирующие, но в соответствии с функциональными различиями все сильнее проявляющие дифференциальные качественные расхождения.

Литература – часть искусства, здесь слово осознается как элемент художественного отображения действительности, направлено на удовлетворение эстетических потребностей читателей, оно долговечно, а иногда и вовсе существует вне временных рамок, например, классическая литература.



Журналистика служит идеологии, информирует общество о событиях, комментирует и анализирует их. Она имеет сильные временные ограничения.

Литература и журналистика – разные сущности, при этом взаимодополняющие друг друга, сосуществующие, пересекающиеся.

Казалось бы, элементарное определение: чувашской называется литература, созданная на чувашском языке.

Однако в последнее время все чаще наблюдается широкое понимание названного термина, позволяющее в разряд чувашской оригинальной литературы включать периферийные и даже переходные состояния. Таким образом, чувашская литература включает в себя следующие пласты:

1) классическую литературу, ту часть национальной культуры, которая делает ее совершенной, определяет неповторимость;

2) обычную литературу, создающей общий фон существования непрерывного литературного процесса, не менее важную, нежели классическая;

3) иноязычную литературу в переводе на чувашский язык, являющуюся достояние чувашской культуры на языковой основе. Нередко тексты русской и зарубежной классической литературы выступали образцами для чувашских писателей, и постижение их, освоение шло в ходе переводческой работы;

4) чувашскую литературу в переводе на другие языки. Чувашскость текстов в этом случае обусловлена генетически;

5) иноязычную литературу о чувашах, которая воспринимается как важная составляющая национальной культуры вообще – не только литературы, так как позволяет оценить обыденное национальное со стороны представителей иных культур.

Полевая структура чувашской литературы в этом случае будет состоять из центра – классической чувашской литературы, к которой примыкает литература фоновая. Собственно, эти два слоя и будут составлять узкое значение термина «чувашская литература».

Иноязычная литература в переводе на чувашский язык уже представляет переходный этап от литературы чувашской к иноязычной (но не наоборот, как бы логичной такая трактовка первоначально ни казалась).

Широкое понимание чувашской литературы включает в себя также литературу, существующую уже на иных языках, каковыми следует считать переводы чувашских авторов, а также иноязычную литературу о чувашах. В этом случае последние слои не есть исключительная принадлежность чувашской культуры, а уже явления других культур, которые можно представить в качестве переходных состояний.

Полевая структура чувашской журналистики менее емка, но также многослойна. В узком значении ею признается журналистика, очерченная административно-территориальным признаком, иначе средства массовой информации Чувашской Республики без каких-либо языковых ограничений. В настоящее время центр полевой структуры чувашской журналистики составляют 195 газет различных уровней, 37 журналов, 6 телеканалов, 12 радиостанций.

Относительно названного центра существует другой пласт – диаспорная журналистика, также включаемая в состав собственно чувашской журналистики уже на языковой основе. Многочисленная чувашская диаспора обеспечивается автономной прессой регионального и районного уровней и представлена 13 названиями периодических изданий и электронной прессы.

И, наконец, переходную, периферийную суть являет журналистика, чувашская лишь по тематике, или содержанию. Сюда относятся публикации и передачи, реализованные на ином административно-территориальном уровне чаще нечувашскими специалистами и на другом языке.

Все обозначенные пласты в совокупности определяют чувашскую журналистику в широком смысле.

И чувашский литературный процесс, и журналистика – отпечаток времени.

Чувашская художественная литература в ее истоках – результат осмысленного обращения к опыту русской литературы со значительным допущением фольклорных традиций. На рубеже XIX – XX вв. «молодая чувашская литература с жадностью и упоением постигает достижения мировой художественной мысли. В ней практически одновременно существуют и действуют различные художественно-стилевые системы» [Александров 1990, с. 8].



Обозначенный акцент в исторической трактовке чувашской литературы не противоречит идее ее самобытности, но позволяет воспринять ее как составную часть общемирового литературного процесса, а также классифицировать в качестве развитой чуть ли не с первых образцов. Превосходных характеристик со стороны литературоведов заслужила ода Екатерине Второй: «Чуваши почувствовали, что слово их может существовать в гармоничной стихотворной последовательности, и такое слово можно не просто петь, но и читать торжественно» [Родионов Чăваш 2006, с. 94], [Исаев 1979, с. 35]. Достойное место в истории чувашской словесности определено творчеству Чуваш Хведи (примерно 1810 – ?): «Его песни и импровизированные речитативы (такамаки) имеют явно выраженное индивидуальное начало. Хотя ради справедливости следует отметить, что в репертуаре этого *юрăçă* и *такмақă* имелись и чисто народные песни (например, свадебные). Но это не умаляет значения его поэтического творчества» [Родионов Чувашская 2006, с. 427]. Достоянием мировой классики признано произведение М.Ф. Федорова (1848 – 1904) «Арçури» (Леший): «Кто-либо скажет: следует ли так возвеличивать автора? Ведь всего лишь – “Леший”! Подобное сегодня сможет написать каждый». Сомнительно, такого уровня произведения в XIX в. более неизвестны, да и в конце XX столетия не создано произведений, равных “Нарспи” и “Колчаку»» [Станьял 1998, с. 4]. По настоящее время вызывает удивление глубиной содержания и выразительностью образов «Нарспи» К.В. Иванова: «Константин Иванов – явление уникальное и во многом загадочное. В шестнадцать-восемнадцать лет он создает произведения, изучая которые мы, вооруженные опытом истории, всемирной литературы, достижениями литературоведческой науки, смежных дисциплин, еще не в силах придти к единству в интерпретации его идей, образов» [Александров 1990, с. 26].

Несмотря на то что чувашские литературоведческие исследования в последнее время достигли значительных успехов, справедливости ради следует заметить: в истории чувашской литературы яковлевского подпериода до сих пор встречаются имена, чье творчество еще не получило заслуженной

Периоды чувашской советской литературы известны различными ведущими проявлениями. Характер литературного творчества тех времен складывается во взаимосвязанную цепочку цитат.

С точки зрения современных литературоведов, «время с 1917 по 1930-е гг. составляет единый период в развитии чувашской литературы. Художественная литература становится самоценной, обладающей своими жанрами частью словесной культуры, выделившись из состава обрядовой и народной словесности» [Родионов 2008, с. 325].

О литературе периода Великой Отечественной войны существует справедливое представление, выраженное представителями самого военного поколения: «Одной из характерных черт чувашской литературы военных лет было стремление и в больших и в малых, и в эпических и в лирических формах, будь это публицистическая статья, очерк, песня, поэма, одноактная пьеса, памфлет, фельетон, повесть или рассказ, к художественным обобщениям, подчиненным одному: выявлению победной мощи советского народа и государства» [Сироткин 1956, с. 249]. Тот же автор продолжает: «Не все, что создано чувашскими писателями за время Великой Отечественной войны, может претендовать на художественную полноценность: многие произведения носят следы спешки и недостаточной отработанности» [Сироткин 1956, с. 266].

Высоким требованиям художественности отвечают литературные произведения 1950 – 1960-х гг. «Развитие чувашской литературы послевоенных лет шло на путях поисков новых жанровых форм и стилей. Писатели-фронтовики продолжают разрабатывать тему войны, создают прозаические и поэтические произведения малой и средней форм. <...> Одновременно с разработкой темы современности в литературе усиливается интерес к историческому прошлому народа. <...> Эта историко-романистская волна в решающей степени способствовала становлению эпических повествовательных форм в национальной литературе» [Артемьев 2001, с. 473].

Литература 1970 – 1980-х гг. носит явный отпечаток идеологии: «... в эти годы, а также в предыдущие коммунистическая идеология для многих писате-



лей являлась основной, некоторые посвящали этим идеям всю свою жизнь» [Федоров 1999, с. 3]. Особенностью времени стало «... не выражение характера, а описание общества, человеческой души, его умонастроений, морали, содержание философских понятий, на наш взгляд, было показательным и для прозы 70 – 80-х гг., и даже для мастеров слова предшествующего поколения – это доказали произведения П. Львова, А. Емельянова, Н. Мартынова, Ю. Скворцова, Хв. Агивера, Хв. Уяра» [Федоров 1999, с. 4].

Те же исторические события, политические целеполагания формировали чувашскую журналистику. Она, зародившись в годы первой русской революции как рупор чувашского этноса в виде еженедельной газеты «Хыпар» (Весть), продолжилась периодом массовой журналистики в 1920-е гг. Период характеризовался большим количеством заявленных газет и журналов, многие из которых выразились лишь несколькими номерами. Это было своего рода временем активного поиска путей развития форм и содержания чувашской журналистики, прерванное Великой Отечественной войной, и часть изданий, уже устоявшихся, перестало выходить (например, газета «Пионер сасси», журналы «Хатёр пул», Ёç хёраpамё», «Халăха вёrentес ёç»). Сроки их восстановления заняли многие годы вплоть до 1990-х гг.

По большому счету чувашская литература и журналистика военного времени есть образец их наибольшего сближения. Художественная литература «сжимается» в тематике до повествования о военных событиях («Все для фронта!...») и практикует малые формы, граничащие с журналистикой, а подчас являющиеся ее образцами (например, таково литературное творчество М. Данилова-Чалдуна). Тому условие – военное время. Писатели на фронте. Они, как правило, исполняют обязанности военных корреспондентов.

В 1960-е гг. система чувашских средств массовой информации усложнилась телевидением, и этим обозначилось большее расхождение между литературным процессом и журналистикой. Однако сотворчество литературы и журналистики еще долго существовало на Чувашском телевидении и выражалось в

манере подачи материала, в литературно-драматических передачах – студийных и сценических спектаклях, художественных телефильмах.

Усиление информативной деятельности электронных средств массовой информации с изменением их технических возможностей к настоящему времени полностью вытеснило литературные проекты.

Итак, два явления, две сущности, взаимодействие и взаимовлияние которых – одна из популярных тем в журналистике. На то есть основания, среди которых генетическое родство филологии и журналистики, а более того, филологическая основа журнализма; прозаическая форма реализации материала; функционирование общих художественных жанров – очерка, зарисовки, фельетона, памфлета, эссе; недифференцированное восприятие бытовым сознанием условий работы журналистов и писателей; наличие «толстых» литературных журналов и допущение на газетных полосах и электронных средствах массовой информации художественных текстов.

Выступившая образцом русская письменная культура ко времени становления чувашской художественной и публицистической литературы имела ряд специфических черт, сложившихся в качестве ответной реакции на социальные, политические, исторические и другие события. Во-первых, ей была присуща особая манера взаимоотношений между писателем и читателем: мастера слова вкладывали в произведения скрытый смысл – открыто выражать идеи не позволяла цензура, почитатели талантов научились читать между строк [Бутенко 1997, с. 8 – 18]. Во-вторых, «...в России журнализм слишком долго был частью литературного процесса. Здесь еще сохранилось внимательное отношение к слову публициста» (Г. В. Жирков по: Евсеев).

И на такую мощную литературную основу, апробированную в течение столетий, накладывается чувашский опыт, как в литературе, так и в журналистике.

Внешними признаками филологических основ чувашского журнализма следует признать совмещение представителями обеих профессий писательского и журналистского творчества; развитие журналистского образования в Чува-



шии в структуре филологических специальностей; обращение к опыту журналистики в писательской работе и использование образа журналистов в художественном произведении.

Через журналистское творчество в писательское – основной путь становления современного чувашского писателя. Восприятие писательской работы в качестве ремесла и реальные условия, делающие ее таковой объективно, заставляют потенциальных писателей сочетать творческую деятельность чаще всего со службой в средствах массовой информации. В отличие от советского прошлого в настоящее время в условиях полуторамиллионной потенциальной чувашской аудитории писательское творчество не может стать настоящей профессией, способной обеспечить существование писателя.

На всем протяжении существования чувашской журналистики за небольшим исключением журналистским творчеством были заняты все профессиональные писатели. Для части из них журналистика стала местом временной или постоянной работы, другая группа практиковала внештатное сотрудничество. При том чаще журналисты сотрудничали с «толстыми» журналами или занимались литературной работой в соответствующих редакциях детских, молодежных, общественно-политических изданий.

Примечательно, что в советское время практически все государственные премии в Чувашской АССР носили имена поэтов, ср.: Государственная премия им. К. В. Иванова, Государственная премия ВЛКСМ им. М. Сеспеля. Премия Союза журналистов Чувашии им. С. В. Эльгера – продолжение этого ряда. Она учреждена 17 апреля 1974 г. с целью поощрения творческой деятельности журналистов за лучшие произведения [Журналисты 2005, с. 117].

С. В. Эльгер (1894 – 1966) – народный поэт Чувашии, писатель, публицист, прошедший журналистскую школу в редакциях республиканской газеты «Канаш» и литературного журнала «Сунтал».

Новые премии в области журналистики уже носят имена профессиональных журналистов: премии Н. В. Никольского (учреждена 24 декабря 2002 г.), им. Л. И. Ильина (учреждена 3 февраля 2004 г.).

Другой существенный фактор, свидетельствующий о филологической обусловленности чувашской журналистики, – наличие перекрестного членства в творческих союзах журналистов и писателей. Так, в 2009 г. в Союзе журналистов Чувашии насчитывалось 447 человек, тридцать из которых также значились в Союзе писателей России от Чувашской Республики (В. А. Эльби (Андреева), Н. Н. Артемьева (Мокина), А. И. Дмитриев, М. П. Сунтал (Желтов), М. Ф. Карягина, Н.Н. Максимов, А. А. Аслут (Николаев), С. Л. Павлов, Ю. С. Семендер (Семенов), Ю. А. Силем, И. Д. Вуглан (Тимофеев) и др.).

Художественная литература о журналистах – выражение художественным слогом собственного опыта писателей, когда-то занимавшихся журналистской работой; подведение итогов деятельности на ином уровне – эстетическом, в представлении самих писателей, уровне более высоком; желание противостоять дифференциальным процессам, все отдаляющим журналистику и литературу.

Нельзя сказать, что тема журналиста и журналистики в чувашской художественной литературе популярна (хотя абсолютное большинство писателей прошло журналистскую школу). Имеется ряд произведений, персонажем которых выступают журналисты. Таковы, например, роман Л. Агакова «Чи хакли» (Самое дорогое), повесть Ю. Скворцова «Сын ашши» (Человеческое тепло), повесть Н. Максимова «Пӑр айӗн те шыв юхать» (Подледное течение), рассказ Ф. Агивера «Оля-Ольӑсӑм-Ульха!.. (Сӗрме купӑспа калама ӑырӑ тунсӑхлӑ кӗвӗ)» (Оля, моя Оля, Ольга!... (Минорная мелодия для игры на скрипке)), молодежная проза Б. Чиндыкова и др. Книги же И. Ахрата «Кӑвак ӑутӑ килсен...» (На заре), П.К. Андреева «Тавах сана, театр» полностью основаны на материале, написанном ими в ходе работы в редакциях музыкального и художественного вещания на Чувашском радио.

В части произведений персонаж – журналист – выступает в качестве рассказчика. В повести Ю. Скворцова «Сын ашши» журналист Арсений Аленецев рассказчик и участник событий. По сути повесть построена из рассказов, объединяет их в единое целое повествователь.



Герой размышляет о судьбах журналистов в сравнении с писательским творчеством: «Писатель не будет работать над произведением до тех пор, пока не почувствует душой своего героя, пока не начнет жить его жизнью. У журналиста небольшой газеты никогда не будет такой возможности. Ему каждый месяц нужно писать о жизни нескольких десятков человек! Попробуй пережить их жизни! Сегодня собери факты, цифры и завтра же – в печать».

Активным героем представлен радиожурналист в рассказе Ф. Агивера «Оля-Ольӑӑӑм-Ульха!.. (Сӑрме купӑспа калама ӑырӑӑ тунсӑхӑӑ кӑвӑ)». Рассказ этот – по большей части монолог-размышление о журналистской судьбе: «... И теперь мне важнее работы радиожурналиста не найти. Я всегда в командировках, всегда среди людей – я знаю, чем дышит народ, и дышу тем же, радуюсь результатам своей работы... В свободное время в меру своего таланта пишу рассказы и новеллы. Месяца три назад вышла моя первая книга – «Солнечные тропинки в поле». Это сборник произведений о людях, о которых я узнавал в своих путешествиях. Конечно, сложно совмещать работу журналиста и писателя – но что же поделаться – мне нравится. Для радио, скажем, нужно работать оперативно (нужно успеть в срок!) – рассказы между тем любят упорный труд, требуют долгих размышлений и образность».

Такой подход – сделать журналиста рассказчиком – удобная композиционная форма передачи рассказа в рассказе или соединении в одном крупном тексте не связанных между собой событий и героев.

В других произведениях журналист – не более чем рядовой персонаж. В романе Л. Агакова «Чи хакли» присутствует образ активного молодого корреспондента (и начинающего поэта!) Николая Чатайкина. Образ согласован с народными представлениями о журналистах: Чатайкин ходит в очках, носит костюм с галстуком, холеричен, живет в работе и только работой ...

В целом чувашской литературе сложился положительный образ журналиста.

Современная структура чувашского журналистского образования складывалась с конца 1960-х гг.: в истоках специализация, затем отделение на филологическом факультете и самостоятельный факультет.

Специализация по журналистике в основу журналистского образования всецело ставила филологическую подготовку. Она на факультативной основе предлагалась студентам чувашского отделения историко-филологического факультета с самого основания Чувашского университета в 1967-м г. При этом журналистские знания наслаивались на базовое филологическое, но поскольку фрагментарность подготовки не охватывала все многообразие журналистского образования, выпускникам квалификация журналиста до конца 1980-х гг. не присваивалась. Но именно на основе этой специализации в Чувашской Республике новейшего времени формируется профессиональное журналистское образование: вначале в рамках филологической специальности с присвоением дополнительной квалификации журналиста (с 1988 г.), затем – отдельной специальности в составе филологического факультета (1994) и в настоящее время – факультета со значительным блоком филологических дисциплин, практикующий подготовку специалистов для работы в средствах массовой информации на чувашском и русском языках (с 1995 г.).

В 1970-е гг. параллельно со специализацией складывается практика целевой подготовки журналистских кадров в ведущих учебных заведениях Российской Федерации – в основном в Московском и Ленинградском университетах. На продолжение учебы в названных вузах обычно после второго курса историко-филологического факультета Чувашского университета имели право успевающие студенты.

Журналистику 1970 – 1980-х гг. и даже в последующее десятилетие делали специалисты, имевшие филологическое образование с журналистским уклоном. Стратегические же моменты современной чувашской журналистики определяются специалистами, получившими образование в основных вузах России. Ср.: председатель Союза журналистов Чувашской Республики В. П. Комиссаров, декан факультета журналистики Чувашского университета А. П. Данилов, главный редактор, генеральный директор ГУП «Советская Чувашия» А. Г. Соловьев и др. – выпускники факультета журналистики Московского университета.



Современное интегративное восприятие литературного и художественного творчества атактично. Журналистика особенно с появлением электронных средств массовой информации настолько обособилась от художественной литературы, что пора признать их равноудаленность и равнозначность. Они отражают одну и ту же действительность, только различными средствами.

Библиографический список

1. Александров, С. Константин Иванов / С. Александров // Иванов, К. Сочинения. – 2-е изд., испр. и доп. – Чебоксары, 1990. – С. 8 – 26.
2. Артемьев, Ю. М. Чувашская литература / Ю. М. Артемьев // Краткая чувашская литература. – Чебоксары, 2001. – С. 471 – 473.
3. Бутенко, И. А. Читатели и чтение на исходе XX века: социологические аспекты / И. А. Бутенко; Рос. ин-т культурологии. – М.: Наука, 1997. – 140 с.
4. Евсеев, И. Журналистика как среда обитания: [интервью Г.В. Жиркова] [Электронный ресурс] / И. Евсеев. – Электр. дан. – Режим доступа: <http://www.journal.spbu.ru/2006/21/3.shtml>.
5. Журналисты Чувашии. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2005. – 207 с.
6. Исаев, М. И. Языковое строительство в СССР: (Процессы создания письменностей народов СССР) / М. И. Исаев; АН СССР, ин-т языкознания. – М.: Наука, 1979. – 295 с.
7. Леонтьев, А. Ҫутталла / А. Леонтьев // Чăвашсен пĕрремĕш хаçачĕ «Хыпар»: 1906 – 2006. – Шупашкар, 2006. – С. 11 – 138.
8. Революциченхи чăваш литератури: / Чăваш патшалăх гуманитари аслăлахĕсен институтĕ. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке издательстви, 1984. – 256 с.
9. Революциченхи чăваш литератури: куçарусемпе вырăсла сырнисем / Чăваш патшалăх гуманитари аслăлахĕсен институтĕ. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке издательстви, 2001. – 526 с.
10. Родионов, В. Г. Чăваш литератури. XVIII – XIX ĕмĕрсем: вĕренÿ пособийĕ / В. Г. Родионов. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке издательстви, 2006. – 463 с.
11. Родионов, В. Г. Чувашская литература XVIII – XIX вв. / В. Г. Родионов // Чăваш литератури. XVIII – XIX ĕмĕрсем. – Шупашкар, 2006. – С. 416 – 462.
12. Родионов, В. Г. Чувашская литература (1917 – 1930-е гг.) / В. Г. Родионов // Чăваш литератури. 1917 – 1930-мĕш çулсем: вĕренÿ пособийĕ. – Шупашкар, 2008. – С. 325 – 425.
13. Сироткин, М. Я. Очерк истории чувашской советской литературы / М. Я. Сироткин; Науч.-исслед. ин-т яз., лит., истории и экономики при Совете Министров Чуваш. АССР. – Чебоксары: Чуваш. гос. изд-во, 1956. – 350 с.
14. Станьял, В. П. Тăван поэзи шурăмпусĕн çăлтăрĕ / В. П. Станьял // Чăваш литературин классикĕ Михаил Федоров. – Шупашкар, 1998. – С. 3 – 30.
15. Федоров, Г. И. Редактортан / Г. И. Федоров / Г. И. Федоров – Шупашкар, 1999. – С. 3 – 9.

Bibliography

1. Alexandrov, S. Konstantin Ivanov / S.Aleksandrov//Ivanov, K. Oeuvre. – 2 Edition, Rev. and Enl. – Cheboksary, 1990. – P. 8 – 26.
2. Artemyev, Yu. M. Chuvash Literature / Yu. M.Artemyev // Brief Chuvash literature. – Cheboksary, 2001. – P. 471 – 473.
3. Butenko, I.A. Readers and Readings at the End of the XX-th Century: Sociological Aspects / I.A.Butenko. – Russian Institute of Culturology. – M: Science, 1997. – P. 140 p.
4. Fedorov, G.I. From the Editor / G.I.Fedorov // Character. – Cheboksary, 1999. – P. 3 – 9.
5. Isaev, M.I. Language building in the USSR: (Processes of Writings Creation of the USSR People) / M.I.Isaev. – M: Science, 1979. – 295 p.
6. Journalists of Chuvashiya. – Cheboksary: Chuvash Publishing House, 2005. – 207 p.

7. Leontev, A. To Education / A. Leontev// The First Chuvash Newspaper "Message" (1906 – 2006). – Cheboksary, 2006. – P. 11 – 138.
8. Pre-Revolutionary Chuvash literature: Chuvash State Institute of the Humanities. – Cheboksary: “Chuvash Book” Publishing House, 1984. – 256 p.
9. Pre-Revolutionary Chuvash Literature: Transfers and Products in Russian Language / Chuvash State Institute of the Humanities. – Cheboksary: “Chuvash Book” Publishing House, 2001. – 526 p.
10. Rodionov, V.G.Chuvash Literature. XVIII – XIX Centuries: Manual / V.G.Rodionov. – Cheboksary: “Chuvash Book” Publishing House, 2006. – 463 p.
11. Rodionov, V.G.Chuvash Literature XVIII – XIX Centuries / V.G.Rodionov. – Cheboksary: “Chuvash Book” Publishing House, 2006. – P. 416 – 462.
12. Rodionov, V.G.Chuvash Literature. 1917 – 1930th: Manual / V.G.Rodionov. – Cheboksary: “Chuvash Book” Publishing House, 2008. – P. 325 – 425.
13. Sirotkin, M.Ya. An Outline of Chuvash Soviet Literature History / M.Ya.Sirotkin; Research Study Institution of Languages, Literature, History and Economy at Ministerial Council of the Chuvash Republic. – Cheboksary: Chuvash State Publishing House, 1956. – 350 p.
14. Stanyal, V.P. The Chuvash Star / V.P.Stanyal// Classic of the Chuvash Literature Michael Fedorov. – Cheboksary, 1998. – P. 3 – 30.
15. Yevseyev, I. Journalism as a Living Environment: [G.V.Zhirkov's Interview] [Electronic Resource] / I.Yevseyev. – Access Mode: <http://www.journal.spbu.ru/2006/21/3.shtml>.



УДК 808.2:801.3
ББК 81.2 Рус

Данькова Татьяна Николаевна
кандидат филологических наук
г. Воронеж
Dankova Tatyana Nikolaevna
Candidate of Philology
Voronezh

**Развитие сельскохозяйственной терминологии
в новейший период истории русского языка
(на материале терминологии сферы растениеводства)**
**Agricultural Terminology Development Within the Recent History
of the Russian Language (Based on the Terminological Materials
of the Plant-Raising Sphere)**

В статье рассматривается одно из основных направлений в развитии русской терминологии сферы растениеводства на рубеже XX–XXI вв. – расширение словарного состава названной сферы за счет новых терминологических единиц, осуществляющееся в указанное время прежде всего через образование новых слов из собственных языковых ресурсов.

The article concerns the broadening of the vocabulary at the expense of the new terminological units as one of the main directions in Russian terminological development of plant-raising sphere at the end of the XX – the beginning of the XXI centuries. It is emphasized that vocabulary development during the above-mentioned historical period (since the end of the twentieth century) is carried out mainly through the formation of the new words from its own linguistic resources.

Ключевые слова: терминология сферы растениеводства, расширение словарного состава, аббревиация, словосложение, тематическая группа, синонимия.

Key words: terminology of plant-raising sphere, broadening of vocabulary, abbreviation, word-formation, subject group, synonym units.

На рубеже XX – XXI вв. происходят существенные изменения лексического состава русского языка, которые касаются всех тематических сфер. В связи с отмеченным обстоятельством одной из актуальных задач современной лингвистики является описание процессов, происходящих в русском языке новейшего периода. Активные динамические процессы в словарном составе русского языка указанного времени вызывают большой интерес современных лингвистов и исследуются в работах А. Д. Дуличенко, Е. А. Земской, Ю. Н. Караулова, В. Г. Костомарова, Л. П. Крысина, Н. С. Валгиной, Г. Н. Складчиковой, Е. В. Касиной, И. А. Стернина, О. В. Загорской и ряда других исследователей. Одним из процессов, происходящих в русской лексике на рубеже XX – XXI вв., является расширение словарного состава русского языка за счет новых лекси-

ческих единиц. Сказанное в полной мере относится к лексике и терминологии сферы растениеводства. Следует отметить, что в настоящее время не существует работ, посвященных изучению изменений лексического состава указанной сферы в новейший период истории русского языка. В связи с этим исследование активных динамических процессов в современной терминологии сферы растениеводства представляется весьма актуальным.

Значительное расширение словарного состава рассматриваемой сферы на рубеже XX – XXI вв. во многом обусловлено целым рядом экстралингвистических факторов, а именно: отказом от прежних способов организации сельскохозяйственного производства, переходом к новым формам хозяйствования, кризисом во всех отраслях сельскохозяйственной сферы, в том числе и в отрасли растениеводства и т. д. Поиск путей выхода из аграрного кризиса привел в новейший период к необходимости развития инновационных технологий в растениеводстве, связанных с разработкой новых систем земледелия, усовершенствованием сельскохозяйственной техники, выведением высокопродуктивных сортов культурных растений, применением новых средств защиты растений, удобрений и т.п. [10].

Как показывают проведенные нами исследования, существенный пласт терминологических номинаций, обозначающих реалии растениеводства, появился в русском языке новейшего периода в результате образования слов из собственных языковых ресурсов. Такие слова составляют более 70 % от всех инноваций в составе анализируемой терминологии.

Целый ряд терминов растениеводческой тематики был образован в указанное время путем аффиксации, представленной прежде всего суффиксальным и префиксальным способами словообразования. Так, например, посредством суффиксального способа в новейший период развития русского языка образованы такие термины растениеводства, как *валкователь*, *вспушиватель*, *мульчировщик* (ср.: *мульчировать* – «покрывать поверхность почвы мульчей (торфяной крошкой, соломой, навозом, бумагой) в целях предотвращения появления сорняков и сохранения почвенной влаги» [3, с. 562]), *гидропонный* (ср.: *гидро-*



поника – «выращивание растений без почвы (на искусственных средах) с использованием питательного раствора» [8, с. 105]), *фотопериодический* (ср.: *фотопериодизм* – «реакция на соотношение светлого (длина дня) и темного (длина ночи) периодов суток, выражающаяся в изменении процессов роста и развития растений» [8, с. 572]), *клональный* (ср.: *клон* – «ряд следующих один за другим поколений наследственно однородных потомков одной исходной особи (растения, животного, микроорганизма) [8, с. 215] и др.) [здесь и далее термины растениеводства приводятся по материалам научных изданий: 1, 2, 7]. Образование новых терминов исследуемой сферы посредством префиксального способа в изучаемое время осуществляется при помощи как русских, так и интернациональных терминоэлементов. Ср.: *припосевной*, *полупокровный*, *мегатехника*, *ультраскороспелый*, *трансгенный* – «генетически измененный» [9, с. 995], *трансламинарный*, *субкультивирование* и др. Термины растениеводства, созданные при помощи аффиксации, составляют более 30 % от всех слов, образованных в исследуемое время из собственных языковых ресурсов.

Следует отметить, что прилагательные, в образовании которых участвовала аффиксация, нередко входят в состав устойчивых терминологических словосочетаний, характерных для современной сферы растениеводства. Ср.: *клональное микроразмножение*, *гидропонный корм*, *фотопериодическая чувствительность*, *припосевное внесение удобрений*, *полупокровная культура*, *ультраскороспелый сорт*, *трансгенные сорта*, *препарат трансламинарного действия* и др. Известно, что терминологические словосочетания, составляющие значительную часть любой научной терминологии, возникают тогда, когда понятие не может быть классифицировано однословным наименованием, поскольку для терминов-словосочетаний характерен более точный, лучше очерченный объем понятия, чем для слов-терминов, в них выражается более сложный смысл, формируемый семантикой составляющих их компонентов. В научной литературе отмечается, что «термин не только именуется понятие (служит его названием), но и отражает в какой-то мере содержание понятия. Вероятно, это последнее качество термина приводит к необходимости создания преимущественно составных

терминов, т. е. терминов-словосочетаний, которые способны полнее отразить признаки понятия» [4, с. 78].

Образование терминологической лексики сферы растениеводства на рубеже XX–XXI вв. весьма часто осуществляется в результате словосложения. Исследуемые номинации, образованные указанным способом, составляют более 60 % от всех слов, появившихся в результате словообразовательных процессов в новейший период развития русского языка. Довольно высокая активность сложения как способа производства новых слов, отмечаемая современными лингвистами, обусловлена способностью одной цельноформленной единицей выражать сложные понятия, массовая потребность в которых непосредственно связана с возрастающей специализацией, а также с параллельно развивающейся интеграцией методов познания окружающего мира [6, с. 69]. Ср.: «Поскольку основной семантической характеристикой сложных слов является обозначение объекта по сложному признаку (путем использования более чем одного терминологического элемента), такие слова являются оптимальным средством для выражения углубленного знания» [5, с. 53].

Так, например, в результате словосложения в исследуемое время образовано большое количество прилагательных терминологического характера, которые, как правило, участвуют в формировании устойчивых словосочетаний, весьма распространенных в терминологии сферы растениеводства: *пятиклавишный (комбайн), двухблочный (культиватор), четырехроторный (валкователь), шестирядный (самоходный комбайн), восьмирядные картофелепосадочные машины, широкозахватный (разбрасыватель удобрений), многоблочные (культиваторы), зернотуковые (сеялки), тукозаделяющие (системы), высокотехнологичное (земледелие), ресурсосберегающее (земледелие), правополяризованные (сорта, растения), старовозрастные (посевы), растительно-генетические (ресурсы), почвенно-биологическая (активность), сушильно-сортировальные (комплексы), фрезерно-ленточный (посев), дробно-дифференцированное (внесение удобрений)* и т. д. Нередко сложные прилагательные растениеводческой тематики, появившиеся в русском языке рассмат-



риваемого времени, включают в себя не два, а более компонентов: *зернопаропропашиной (севооборот)*, *зернопаротравянопропашиной (севооборот)*, *защитнорострегулирующий* и др.

В новейший период истории русского языка путем словосложения был также образован целый ряд терминов-существительных: *гребнеобразование*, *валкоукладчик*, *сортобразцы*, *маслопродуктивность*, *зерносенаж*, *маслосемена*, *органогенез* и др. В современной терминосистеме сферы растениеводства присутствуют и новые составные наименования-существительные, которые чаще всего обозначают названия новых сельскохозяйственных машин и механизмов, участвующих в посадке, выращивании, уборке и обработке различных сельскохозяйственных культур: *сеноворошилка-вспушиватель*, *ворошитель-вспушиватель*, *очиститель-погрузчик*, *окучник-гребнеобразователь*, *картофелекопатель-погрузчик*, *прицеп-разбрасыватель*, *свеклопогрузчик-очиститель*, *культиватор-глубокорыхлитель* и др.

Следует отметить, что образование новых сельскохозяйственных терминов, относящихся к растениеводству, весьма часто осуществляется в русском языке исследуемого времени при помощи интернациональных словообразовательных элементов, в числе которых наиболее распространенными являются морфемы *агро-* (*агроэнергетика*, *агроценоз*, *агрехимикаты*, *агротехнология*, *агросырье*, *агроприем*, *агрolandшафт*, *агрофитоценоз*, *агробиотехнологии* и др.), *био-* (*биоудобрения*, *биогукус*, *биорегуляторы*, *биоэнергетика*, *биотопливо*, *биогаз*, *биодизель* и др.), *фито-* (*фитомелиорант* и др.), *микро-* (*микроэлемент*), *радио-* (*радиомутанты* и др.), *эко-* (*экоземледелие*, *экодизель* и др.) и т. д. В науке существуют различные мнения относительно участия указанных терминоэлементов в том или ином словообразовательном процессе. Одна из распространенных точек зрения сводится к тому, что интернациональные словообразовательные элементы участвуют в производстве слов способом сложения. Так, например, в научной литературе отмечается: «В числе наиболее продуктивных и словообразовательно перспективных моделей для производства сложных терминологических единиц является модель сложения с опорным

компонентом, равным самостоятельному слову. В качестве наиболее продуктивных препозитивных морфем в таких образованиях выступают морфемы *авиа-, авто-, агро-, баро-, бензо-, био-, вибро-, гидро-, гиро-, микро-, пиро-, пневмо-, теле-, термо-, турбо-, фото-, электро-* и некоторые другие» [6, с. 70].

Еще одним способом образования терминологических номинаций, обозначающих реалии сферы растениеводства в русском языке новейшего периода, является аббревиация. Аббревиатуры исследуемой сферы, появившиеся в указанное время, чаще всего представляют собой обозначения новых явлений в растениеводстве, связанных с генной инженерией. Ср.: *ГМИ* (генетически модифицированные источники), *ГМО* (генноинженерно-модифицированные организмы) и др. Особую группу аббревиатур сельскохозяйственной тематики, возникших в русском языке рассматриваемого периода, представляют сложносокращенные слова – соединения буквенной аббревиатуры с обычной лексической единицей: *ГМ-растение, ГМ-культуры, ГМ технологии, ГМ картофель, ГМ томаты, ГМ-корнеплоды сахарной свеклы, ГМ-сахарная свекла, ГМ сладкого перца, ГМ-соя, ГМ-семена* и др. Как отмечается в специальной литературе, соединение буквенной аббревиатуры с обычным словом является характерной особенностью аббревиации в современной терминологии [5, с. 55].

В целом, как показывает анализ, термины сферы растениеводства, образованные на современном этапе развития русского языка из собственных ресурсов, значительно расширили лексический состав отдельных тематических групп, разграничивающихся в пределах указанной сферы:

1) «Приемы возделывания сельскохозяйственных культур»: *фрезерно-ленточный посев, биодинамические системы земледелия, агроприем, зернопаропропашиной севооборот* и др.;

2) «Внесение удобрений»: *биоорганические удобрения, биоудобрения, биогумус, дробно-дифференцированное внесение удобрений, биорегуляторы, микроэлементы* и др.;

3) «Средства защиты растений»: *мелиоранты, агрохимикаты, препараты трансламинарного действия* и др.;

4) «Сельскохозяйственная техника»: *четырёхроторный валкователь,*



туковысевающие системы, окучник-гребнеобразователь, сеноворошилка-вспушиватель, многобалочные культиваторы и др.;

5) «Селекция в растениеводстве»: *клональное микроразмножение, самоклональная изменчивость, растения-регенеранты, тетраплоидные растения, морфогенетическая активность сортов и др.*

Следует отметить, что в новейший период развития русского языка в пределах рассматриваемой сферы сформировалась тематическая группа «Генная инженерия в растениеводстве», включающая словесные единицы, номинирующие принципиально новые явления в сельском хозяйстве, а именно: получение трансгенных растений, т.е. растений, устойчивых к вирусам и насекомым-вредителям. Состав тематической группы «Генная инженерия в растениеводстве» представлен терминологическими единицами *трансгенные культуры, трансгенные сорта, ГМО, ГМИ, ГМ-растение, ГМ-культуры, ГМ технологии, ГМ-корнеплоды сахарной свеклы, ГМ-соя, ГМ картофель, ГМ томаты* и целым рядом других слов.

На рубеже XX–XXI вв. лексика сферы растениеводства обогатилась также за счет терминов, вошедших в состав новой тематической группы «Агроэнергетика». Слова указанной тематической группы номинируют актуальные для современного сельского хозяйства процессы производства биологического топлива (или биотоплива, биодизеля), т. е. топлива, получаемого из биологического сырья в результате переработки семян рапса, кукурузы, сои и т. п. К числу терминологических единиц, формирующих тематическую группу «Агроэнергетика», относятся, например, такие слова, как *агроэнергетика, биоэнергетика, биотопливо, биоэтанол, биодизель, экодизель, биогаз, биогазовая установка, энергорастения, энергетическая кукуруза, культуры энергетического назначения* и др.

Проведенные исследования позволяют утверждать, что в новейший период истории русского языка между терминами сферы растениеводства, образованными из ресурсов русского языка в результате процесса расширения лексического состава указанной сферы, установились разнообразные системные связи и отношения, в том числе парадигматические и синтагматические. Парадигматические отношения в терминологической системе современного растениевод-

ства представлены таксономическими отношениями (прежде всего родовидовыми), а также отношениями синонимии и антонимии. Таксономические отношения рода и вида в исследуемое время характерны, например, для таких словесных единиц растениеводческой тематики, как культуриватор – *культуриватор-глубокорыхлитель* – *двухбалочный культуриватор* – *многобалочный культуриватор*; погрузчик – *прицеп-погрузчик* – *картофелекопатель-погрузчик*; ГМ-растение – *ГМ картофель* – *ГМ томаты* – *ГМ-сахарная свекла* – *ГМ сладкого перца* – *ГМ-соя* и др.

Отношения синонимии, установившиеся в рассматриваемый период между терминологическими единицами сферы растениеводства, могут быть проиллюстрированы следующими примерами: *биоэнергетика* – *агроэнергетика*; *агробиотехнология* – *агротехнология*; *ГМ-культура* – *ГМ-растение* и др.

Антонимические отношения в терминосистеме исследуемой сферы представлены, например, отношениями между терминами *плужная обработка почвы* – *бесплужная обработка почвы*; *биоорганические (биодинамические) системы земледелия* – *хемогенные системы земледелия* и др.

Как уже отмечалось, в новейший период развития русского языка между терминами сферы растениеводства установились также синтагматические отношения, которые связаны прежде всего с особенностями фразеологической сочетаемости анализируемых номинаций и наличием в словарном составе указанной сферы устойчивых словосочетаний, сформировавшихся, как правило, при участии наиболее значимых в смысловом отношении лексем растениеводческой тематики: ресурсосберегающий (*ресурсосберегающее земледелие, ресурсосберегающие технологии* и др.), агротехнологический (*агротехнологические приемы, агротехнологические факторы* и др.), севооборот (*зернопаровой севооборот, зернопаропропашной севооборот, зернопаротравянопропашной севооборот* и др.), трансгенный (*трансгенные культуры, трансгенные сорта, трансгенное сырье* и др.) и т.д.

В целом, как показали проведенные нами исследования, значительное расширение словарного состава сферы растениеводства за счет новых слов, образованных на рубеже XX–XXI вв. из ресурсов русского языка, наличие в терминоси-



стеме исследуемой сферы достаточно четко очерченных тематических групп, пополнившихся в рассматриваемое время большим количеством новых терминов, а также установившиеся между исследуемыми терминологическими номинациями разнообразные системные связи и отношения, прежде всего парадигматические и синтагматические, свидетельствуют о дальнейшем развитии российского сельского хозяйства, поиске новых методов возделывания сельскохозяйственных культур, ресурсосберегающей направленности современного растениеводства.

Библиографический список

1. Аграрная наука [Текст]. – 2006. – № 9; 2007. – № 1–7.
2. Агробизнес – Россия [Текст]. – 2005. – № 9 – 11; 2006. – № 1 – 6.
3. Большой толковый словарь русского языка [Текст]/ Под ред. С. А. Кузнецова. – М.: Норинт, 2001. – 1535 с.
4. Даниленко, В. П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания [Текст]/ В. П. Даниленко. – М., 1977. – 246 с.
5. Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура [Текст]/ В.М. Лейчик. – Изд. 3-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2007. – 256 с.
6. Лингвистический аспект стандартизации терминологии [Текст]/ В. П. Даниленко, И. Н. Волкова, Л. А. Морозова, Н. В. Новикова. – М.: Наука, 1993. – 127 с.
7. Новое сельское хозяйство [Текст]. – 2006. – № 5, 6; 2007. – № 1 – 6; 2008. – № 1 – 4; 2009. – № 1.
8. Сельскохозяйственный энциклопедический словарь [Текст]/ Под ред. В.К. Месяц. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 655 с.
9. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика [Текст]/ Под ред. Г. Н. Складневской. – М.: Эксмо, 2006. – 1136 с.
10. Фролов, А. Ф. Аграрные реформы в России: трансформационно-транзитивный компонент (1861 – 2001 годы) [Текст]/ А. Ф. Фролов, А. Ф. Шишкин, Н. В. Шишкина. – Воронеж: Центрально-Черноземное книжное издательство, 2003. – 343 с.

Bibliography

1. Agricultural Science [Text]. – 2006. – № 9; 2007. – № 1-7.
2. Agribusiness – Russia [Text]. – 2005. – № 9 –11; 2006. – № 1–6.
3. Agricultural Encyclopaedic Dictionary [Text]/ Edited by V. K. Mesyats. – Moscow: Soviet Encyclopaedia, 1989. – 655 p.
4. Danilenko, V.P. Russian Terminology: Experience of Linguistic Description [Text] / V.P.Danilenko. – Moscow, 1977. – 246 p.
5. Explanatory Dictionary of the Russian Language in the Beginning of the XXI st Century. Current Vocabulary [Text]/ Edited by G.N. Sklyarevskaya. – Moscow, 2006. – 1136 p.
6. Frolov, A.F. Agricultural Reforms in Russia: Transformation-Transit Component (1861-2001) [Text]/ A.F.Frolov, A.F. Shishkin, N.V. Shishkina. – Voronezh: Central-Chernozemni Publishing House, 2003. – 343 p.
7. Large Explanatory Dictionary of the Russian Language [Text]/ Edited by S.A. Kuznetsov. – Moscow, 2001. – 1535 p.
8. Leychick, V.M. Terms Studying: Subject, Methods, Structure [Text]/ V.M. Leychick. – Third Edition. – Moscow: Publishing House of LKI, 2007. – 256 p.
9. Linguistic Aspect of Terminological Standard Units [Text] / V.P. Danilenko, I.N. Volkova, L.A. Morozova, N.V. Novikova. – Moscow: Science, 1993. – 127 p.
10. New Agricultural Economy [Text]. – 2006. – № 5, 6; 2007. – № 3 – 6; 2008. – № 1 – 4; 2009. – № 1.

Зольникова Наталья Николаевна
преподаватель
Тобольск
Zolnikova Natalia Nikolaevna
Lecturer
Tobolsk

Отглагольные существительные в немецком и русском языках
Verbal Nouns in the German and Russian Languages

В настоящей статье анализируются особенности отглагольных существительных современного немецкого языка с суффиксом *-ung-* и их соответствия в русском языке. В результате исследования уточняется модель образования отглагольных существительных, в обоих языках выделяются наиболее продуктивные словообразовательные форманты и проводится количественный анализ их использования.

The article analyses the peculiarities of verbal nouns with suffix *-ung-* in the modern German language and their equivalents in Russian. As a result of research the model of verbal nouns in both languages is defined more precisely, more productive word-formative models are detached and the quantitative analysis of their usage is carried out.

Ключевые слова: словообразование, отглагольное существительное, словообразовательный суффикс, словообразовательная модель.

Key words: word formation, verbal noun, word-formative suffix, word-formative model.

Словообразование как один из наиболее продуктивных способов обогащения словарного запаса языка являлся и является предметом исследования многих отечественных и зарубежных лингвистов [Арутюнова 1977, Бахтин 1979, Кацнельсон 1965, Колшанский 1963, 1977, Varz 1988, 2000, Bellmann 1989, Motsch 1995, 1999 и др.].

В последние годы усилилась тенденция к теоретическому обоснованию деривационных процессов в языке: общепринятыми положениями стали признание его системности, связи деривационных элементов друг с другом и с общим построением словарного состава языка. Бурные процессы в современном словообразовании объясняются причинами внеязыковыми и внутриязыковыми, которые чаще всего переплетаются, усиливают друг друга. В языке действуют закон аналогии, экономии речевых средств, законы противоречий, которые, как правило, на уровне словообразования поддерживаются или стимулируются социальными причинами. Так, ускорение темпов жизни усиливает действие зако-



на речевой экономии, и соответственно, активизирует процессы образования слов по соответствующим типам словообразовательных моделей.

В системе словообразования в разные периоды жизни языка словообразовательные типы и способы приобретают разную степень активности. Образование слов по ранее продуктивным моделям может по ряду причин затухать, и, наоборот, в активный словообразовательный процесс могут вовлекаться непродуктивные в прошлом модели. Причинами таких смещений акцентов являются либо потребности самого языка, либо определенный социальный заказ, наконец, просто языковая мода, когда под одну, полюбившуюся модель подгоняются разрозненные и часто неоправданные словообразовательными принципами формы. Например, при усилении аналитических методов освоения новых фактов действительности увеличивается тяга к абстрактным именам, следовательно, особенно востребованными оказываются модели, по образцу которых создаются абстрактные существительные с набором характерных для них суффиксов [2: 130].

В русском языке постоянно растет класс существительных – названий процессов, которые образованы на базе имеющихся глаголов. В качестве словообразовательного форманта выступают финали *-фикация, -изация*, суффиксы *-ость* и *-изм, -ниж-, -к-*. Модели, по которым образуются отглагольные существительные, не выходят за пределы традиционных образований, новыми оказываются лишь сами производящие основы [2: 132].

Интерес лингвистов к изучению отглагольных существительных связан не только с постоянным увеличением их количественного роста, а также с тем, что данные образования сохраняют некоторые семантические значения производящей основы, сочетая их с семантическими характеристиками имени существительного.

Актуальность данной работы обусловлена важностью теоретического осмысления и практической типизации структурных и семантических особенностей отглагольных существительных со значением процесса в немецком и русском языках, что обосновывается отсутствием в современной лингвистике системных знаний о формах выражения таких соответствий.

В современном словообразовании одной из насущных задач признается изучение общих закономерностей организации деривационного процесса.

Под отглагольным существительным (далее ОГС) следует понимать в ряде флективных языков, включая немецкий и русский, - имя существительное, образованное непосредственно от глагола: *хождение* (от ходить), *поедание* (от поедать), *Besprechung* (от besprechen), *Heilung* (от heilen). При рассмотрении смысловых признаков выражения словообразовательной семантики необходимо отметить, что ОГС в научной литературе дефинируют как имена со словообразовательным значением «отвлеченного процессуального признака» [9: 157], «отвлечённого действия» [5: 65; 11: 178-180; 12: 419-421]; все лингвисты отмечают, что такие существительные находятся в центре семантико-словообразовательной категории имен действия [7: 130-131].

Проблема словообразования ОГС активно разрабатывается в отечественном и зарубежном языкознании с середины XX века, и то, что она, несомненно, имеет большое значение, находит подтверждение в многочисленных работах и статьях, посвященных данным вопросам. В настоящее время к перечню русских исследователей, которые занимались рассмотрением вопросов словообразования ОГС на материале русского и немецкого языков, таких, как Н.Д. Арутюнова, П.В. Булин, Л.М. Васильева, В.В. Виноградов, В.А. Гречко, О.П. Ермакова, К.С. Козырев, Е.С. Кубрякова, В.В. Лопатин, М.Д. Степанова, И.С. Улуханов, Н.А. Маслова и др. можно добавить фамилии зарубежных ученых-лингвистов, которые также уделяли внимание изучению явления отглагольного словообразования: I. Barz, W. Fleischer, W. Motsch и др. В работах учёных ОГС характеризуются семантической неоднородностью, которая проявляется в замене не только категориальной семы действия категориальной семой предметности, но и в приобретении ими новых конкретных лексических значений.

Каждая часть речи, обладая присущим ей общекатегориальным значением, характеризующими её грамматическими категориями и парадигмами, свойственной ей синтаксической дистрибуцией, в то же время связана с определённым набором словообразовательных моделей и средств, характеризующих мор-



фологической избирательностью [13: 122]. ОГС со значением процесса в немецком языке образуются с помощью словообразовательного суффикса *-ung-*, который присоединяется к основе глагола. Суффиксальный способ образования является наиболее широко представленным и продуктивным в именах существительных как русского, так и немецкого языков.

В русском языке имена существительные обладают богатым арсеналом суффиксов, которые соединяются с разными частями речи. Относительно состава формантов, способных образовать отглагольные существительные со значением процесса, действия в научной литературе не сложилось однозначного мнения. Так, исследователи выделяют различное количество формантов: 20 [4]; 32 [5]; 10 [3]; 3 [12]; 18 [6]. Такое различие в количестве объясняется тем, что, во-первых, разные авторы объединяют несколько звуковых комплексов под одним суффиксом, например, под суффиксом *-ниј-* понимаются следующие комплексы *-ниј/-ениј/-аниј/-тиј/-иј-* [5: 65-76], *-нијэ (-анијэ, -енијэ)* [9: 157], в другом случае все эти звуковые комплексы рассматриваются как самостоятельные суффиксы [4: 249-263]; во-вторых, многие авторы указывают лишь наиболее продуктивные суффиксы [12; 3; 11].

Наиболее продуктивными, по мнению всех учёных, являются суффиксы *-к-* и *-ниј-*. Е.В. Хабибуллина в «Словарных Материалах русского языка» (материалом исследования стали сборники "Новое в русской лексике" – 1985, 1986, 1987, 1988 гг.) отмечает, что чаще фиксируются новые имена на *-ниј-*: *доутепление, забалтывание, дожимание, обжуливание, обюрочрачивание, компенсирование и др.* Автор подтверждает, что именно за существительными на *-ниј-* закрепилась наибольшая продуктивность среди имен со значением отвлеченного действия. Но некоторые исследователи [Даниленко 1966; Булин 1983; Земская 1996] указывают на то, что наиболее "перспективным" и конкурентоспособным (в словообразовательном плане) является тип имен с этим же значением, образованных с помощью суффикса *-к-*: *проштамповка высидка, подкачка, вытойка, выступка* [14].

Подкласс имён существительных – ОГС в немецком языке составляет один из важных сегментов всего разряда имён существительных. В этом разря-

де сконцентрированы возможности семантической соотнесённости мотивирующих глаголов и их именных дериватов.

Конкретная реализация этих возможностей происходит, в частности, в именных суффиксальных образованиях. Роль суффикса в образовании ОГС заключается в том, что, во-первых, он придаёт им категориальное значение предметности, и, во-вторых, придаёт им определённое грамматическое значение, в-третьих, привносит в их семантику определенный признак – признак абстрактности.

Словообразование в современном немецком языке носит более системный характер, чем в русском. Особенно это касается словообразовательных моделей. Стандартными моделями субстантивной номинализации глагольных структур в современном немецком языке является конверсия инфинитива и деривация с суффиксом *-ung-*. Существительные с *-ung-* употребляются чаще, чем субстантивированные инфинитивы, и обозначают действия и процессы, происходящие в определённых пределах. Это свойство, как правило, отсутствует у субстантивированных инфинитивов [16: 55].

Для образования ОГС с суффиксом *-ung-*, согласно классификации основных словообразовательных моделей современного немецкого языка, предложенной М.Д. Степановой, характерна одна. Это модель типа M_6 [17:102-103]. Данная модель в полном виде может быть представлена следующим образом:

$M_6 : L_2 = L_1 + DS$, где M_6 - обозначение модели и её порядковый номер в предложенной классификации, L_2 - вторичная, производная основа (основа слова, подлежащего анализу), L_1 - первичная, производящая основа или база (основа, входящая в состав производной основы), DS - словообразовательный суффикс: *Abänderung* ← *abändern*; *Erteilung* ← *erteilen*; *Linierung* ← *linieren*; *Warnung* ← *warnen* и др.

В качестве материала исследования были выбраны «Duden Deutsches Universalwörterbuch» и «Большой немецко-русский словарь». Эти словари на сегодняшний день являются самыми новыми и содержат наибольшее количество слов и выражений немецкого языка.



Методом сплошной выборки был произведён отбор немецких ОГС, которые образованы на базе глаголов с помощью словообразовательного суффикса *-ung-*. С точки зрения методологии современной лингвистики актуальным является количественный подход, проектируемый в режиме абсолютного охвата наиболее объёмных словообразовательных моделей. Количественный анализ образований показал, что в словаре насчитывается 6842 таких отглагольных существительных.

По модели $M_6 : L_2 = L_1 + DS$ образовано 3011 существительных из 6842, что составляет 44%:

Darin werden sechs Gruppen des Festumzugs für ihre Darbietungen (← darbieten) und Kostüme prämiert – als Anerkennung (← anerkennen) und Anreiz für ihre Kreativität (Koma 2004); Zur Bewerbung (← bewerben) gehörte auch eine schriftliche Begründung (← begründen) (Koma 2004); Er tritt zur Vorausscheidung (← vorausscheiden) zum Eurovision Song Contest an und rivalisiert mit arrivierten Popgrößen wie Sabrina Setlur, Scooter und Laith Al-Deen um den Sieg (Koma 2004); Gewonnen hat Max trotz der großen Unterstützung (← unterstützen) dann doch nicht (Koma 2004).

Остальные же 3831 существительное (56%) представляют собой композиты и образованы по другим моделям.

Исследуемый исконно немецкий суффикс *-ung-* не обладает структурными вариантами и во всех своих реализациях сохраняет постоянную оформленность. Так, ОГС с суффиксом *-ung-* представляют собой имена действия, имена состояния, имена вещи и другие, характеризующийся широким диапазоном значений, но всё же самым распространённым является значение процесса действия (из 3011 существительных 2728 имеют значение процесса, что составляет 90%). Сравним:

In Ansehung der Forderung unterwirft sich der Schuldner der sofortigen Zwangsvollstreckung in sein gesamtes Privatvermögen (Oswald G.M. Alles, was man zählt). – В предвкушении прибылей должник соглашается на возможное принудительное взыскания в размере всего своего имущества; ... sie mochte ihn

auch und kaufte jede Zeitung, in denen etwas über ihn stand (Heidenreich H. Der Tag, als Boris Becker ging). – ... она тоже его любила и покупала любую газету, если в ней что-нибудь было про него написано; Jedenfalls hatte er sich eine Wohnung gesucht, und kurz danach hatten sie dann völlig zerstritten geheiratet (Heidenreich H. Der Tag, als Boris Becker ging). – Во всяком случае он подыскивал себе квартиру, и вскоре после этого они, полностью рассорившись, поженились; Danilo und Juppwaren gleich mit dran, und unsere Stimmung wurde noch schlechter, als sie es sowieso schon war, an diesem Tag, an dem Boris uns verlassen hatte (Heidenreich H. Der Tag, als Boris Becker ging). – Данило и Юнна тоже включили в протокол, и наше настроение совсем упало, если это ещё было возможно в тот день, когда Борис нас покинул.

В русском языке моделирование ОГС происходит в основном по двум моделям: «производящая основа плюс суффикс», «производящая основа без суффикса», а реализуются эти модели несколькими словообразовательными типами [10: 85]: *изменять* → *изменение*; *выдать (свидетельство)* → *выдача свидетельства*; *линовать* → *линовка*; *предостерегать* → *предостережение*; *разводиться* → *развод*; *обыскивать* → *обыск* и др.

Используя ретроспективный подход, нами были рассмотрены и проанализированы 2728 немецких ОГС с суффиксом *-ung-* и их производящие (глаголы) и соответствия этим единицам в русском языке (производные ОГС и производящие глаголы).

Чтобы сопоставить структурные и семантические свойства ОГС немецкого и русского языков, были рассмотрены соответствия немецким ОГС с суффиксом *-ung-*, обозначающих действие, из «Большого немецко-русского словаря». Квантитативный анализ показал, что 2427 немецким ОГС соответствует 4746 русских существительных. Отметим, что в русском языке ОГС – соответствия немецким ОГС могут одновременно образовываться с помощью разных суффиксов и, соответственно, иметь два и более значений. В данной работе мы рассматриваем только первое значение ОГС, так как именно это значение является основным.



Русские ОГС – соответствия образуются суффиксальным способом. В качестве словообразующего форманта выступает суффикс (материально выраженный или нулевой).

С помощью материально выраженных суффиксов образовано 2427 ОГС (89%), остальные 219 существительных (11%) образованы с помощью нулевого суффикса.

Наиболее продуктивным, по данным нашей картотеки, в качестве словообразующего, соответствующего суффиксу *-ung-* в немецком языке, выступает суффикс *-nij-*. С его помощью образовано 1918 существительных (79%):

Mich fasziniert, wie rührend lebendig diese jungen Menschen ihren Wunsch nach gesellschaftlicher Anerkennung zum Ausdruck bringen (Oswald G.M. Alles, was man zählt). – Мне интересно, насколько трогательно-живо эти молодые люди демонстрируют своё желание добиться общественного признания; *Noch ist die Erinnerung an die Nacht in den Köpfen frisch, und alle anderen Körper werden zunächst einmal auf ihre Verführbarkeit hin geprüft* (Oswald G.M. Alles, was man zählt). – Во всех головах ещё свежи воспоминания о ночи, хочется проверить находящиеся рядом тела на предмет совращения; *Dieses Spiel wurde auf Anordnung der Geschäftsleitung auf jedem PC im Haus installiert* (Oswald G.M. Alles, was man zählt). – По указанию руководства эта игра была установлена на всех компьютерах в банке; *Er hielt mir die Wagentür auf, ich blieb vor ihm stehen, ich wartete auf irgendetwas, auf eine Berührung, auf eine Geste* (Hermann J. Sommerhaus, später). – Он распахивает передо мной дверцу автомобиля, а я всё ещё стою рядом с ним, чего-то жду: прикосновения, жеста; *Jeder Schritt die Stufen hinab, jede Bewegung der Knie verzerrte sein Gesicht schmerzlich* (Schulze I. 33 Augenblicke des Glücks). – Каждый шаг вниз по ступенькам, каждое движение коленей отражалось на его лице гримасой.

Менее продуктивным является суффикс *-к-*. С его помощью образовано 291 (12%) :

Ist diese Szene echt oder eine Inszenierung, und sie will unser Zimmer mustern? (Ruttman I. Das Ultimatum). – Правда это или инсценировка, и она просто хо-

чет осмотреть нашу комнату?; Die Kündigung galt mit sofortiger Wirkung, spätestens Ende des Monats, und wir sollten uns zwecks Zuweisung einer anderen Unterbringung melden (Ruttmann I. Das Ultimatum). – Распоряжение вступало в действие с настоящего момента, и мы должны были не позднее чем через месяц подать заявку на предоставление другого жилья; Von August 2007 bis Juli 2008 ist ein leichter Anstieg der Abholzung des brasilianischen Urwaldes zu verzeichnen (Butler R. Mongabay.com) – С августа 2007 по июль 2008 наблюдался небольшой рост вырубки бразильских лесов.

По данным исследования 9% существительных (218 единиц) образованы при помощи других менее продуктивных словообразовательных суффиксов -ств-, -аци-, -д-:

Sie duzen mich nicht, und ich verbitte mir Ihre unqualifizierte **Einmischung** [Heidenreich H. Der Tag, als Boris Becker ging, S.50]. – Не обращайтесь ко мне на ты, я протестую против вашего непрофессионального вмешательства; Es ging um Verfügungsmasse zur Durchsetzung einer großartigen Idee (Ruttmann I. Das Ultimatum). – Речь шла о толпе подопытных кроликов для реализации очередной гениальной идеи; ... und hegten beide die aberwitzige Hoffnung, dass sie von den Bücherregalen abzulenken sei, erschöpft, wie sie doch war (Ruttmann I. Das Ultimatum). – ... в глубине души, не теряя надежды, что нам удастся отвлечь её ослабленное бессонной ночью внимание от книжных полок.

И только 11% ОГС (219 единиц) образованы с помощью нулевого суффикса:

...Frau will die Scheidung, Kinder sind in psychologischen Behandlung... (Oswald G.M. Alles, was man zählt). - ...Жена требует развода, детям нужна помощь психолога ...; Schmittchen fluchte über seine neuerliche Begegnung mit der Polizei (Heidenreich H. Der Tag, als Boris Becker ging). - Шмитхен проклинал свою последнюю встречу с полицией; Die Pistole lag natürlich längst bei Fritz in der Kasse, eine Durchsuchung im Salon hatte nichts gebracht (Heidenreich, H. Der Tag, als Boris Becker ging). – Пистолет, естественно, уже давно лежал у Фрица в кассе, обыск в лавке ничего не дал.

Die Beziehung zu Stein, wie die anderen das nannten, lag damals schon zwei



Jahre zurück (Hermann J. Sommerhaus). - *Моя связь Ø со Штайном, как это у нас называется, закончилась ещё два года назад.*

Подводя итог выше изложенному можно сделать выводы: во-первых, что образование ОГС (и в современном немецком и в современном русском) довольно продуктивный способ, во-вторых, что ОГС с суффиксом *-ung-*, имеющие значение процесса действия, в русском языке представлены именами существительными, включающими разные словообразовательные форманты: *-ниј-*, *-к-*, *Ø*, *-ств-*, *-д-*, *-ация-*.

Библиографический список

1. Большой немецко-русский словарь: в 3 т. [Текст] / Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичѳва и др.; под общ. рук. О.И. Москальской. – 6-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 2000.
2. Валгина, Н.С. Активные процессы в словообразовании [Текст] / Н.С. Валгина // Активные процессы в современном русском языке. – М.: Логос, 2001. – С. 130-149.
3. Валгина, Н.С. Современный русский язык. Том I. [Текст] / Н.С. Валгина, Д.Э.Розенталь, М.И.Фомина. – М.: Высш. шк., 1987. – С. 171-180.
4. Грамматика русского языка [Текст] / В.В. Виноградов, Е.С. Истрина, С.Г. Бархударов. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1960. – С. 249-263.
5. Грамматика современного русского литературного языка [Текст] / гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1970. – С. 46-176.
6. Ефремова, Т.Ф. Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка [Текст] / Т.Ф. Ефремова. – 2-е изд, испр. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 636 с.
7. Коряковцева, Е.И. О семантическом «заражении» суффиксов // Семантика языковых единиц: Фразеологическая семантика. Словообразовательная семантика. Доклады 4-й международной научной конференции [Текст] / Е.И. Коряковцева. – М.: Московский государственный открытый педагогический институт, 1994. – С. 130-131.
8. Полянская, К.А. Словообразовательная модель и словообразовательный тип // Актуальные проблемы русского словообразования: учен. записки Ташкентского университета. Т.143 [Текст] / К.А. Полянская. – Ташкент, 1975. – 146 с.
9. Русская грамматика. В 2-х т., т.1. [Текст] / Н.Ю. Шведова, Н.Д. Арутюнова, А.В. Бондарко, В.В. Иванов, В.В. Лопатин, И.С. Улуханов, Ф.П. Филин. / гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – 564 с.
10. Словарь словообразовательных элементов немецкого языка [Текст] / А.Н. Зуев, И.Д. Молчанова, Р.З. Мурашов и др.; под рук. Степановой М.Д.. – М.: Рус. яз., 1979. – 536 с.
11. Современный русский литературный язык [Текст] / П.А. Лекант, Н.Г. Гольцова, В.П. Жуков и др.; под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 1996. – 462 с.
12. Современный русский язык [Текст] / В.А. Белошапкова, Е.А. Брызгунова, Е.А.Земская и др. / под рук. В.А. Белошапковой. – М.: Азбуковник, 1999. – 928 с.
13. Степанова, М.Д., Хельбиг, Г. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке [Текст] / М.Д. Степанова, Г. Хельбиг. – М.: Высшая школа, 1978. – С. 122.
14. Хабибуллина, Е.В. Новое в современном словообразовании // Русская и сопоставительная филология [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ksu.ru/fil/kn7/index.php?sod=33> – Казань, 2003. – Запись с экрана.
15. Duden. Deutsches Universalwörterbuch [Text] / Dr. K.Kunkel, Dr. W. Scholze-Stubenrecht, Dr. M. Wermke. – 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. –Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 2007. – 2016 S.

16. Schäublin, P. Das adnominale Attribut in der deutschen Sprache der Gegenwart. Morpho-syntaktische und semantische Untersuchungen. – Berlin, (West) – New York, 1972. – S. 55.

17. Stepanova, M.D., Černyšova, I.I. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache [Text] / M.D. Stepanova, I.I. Černyšova. – M.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.

Bibliography

1. Dictionary of Word-Formative Elements of the German Language [Text] / A.N. Zuyev, I.D. Molchanov, R.Z. Muryasov a.o.; Guidance of Stepanova M.D. – M.: Russki Yazick, 1979. – 536 p.

2. Duden. Universal German Dictionary [Text] / Dr. K.Kunkel, Dr. W. Scholze-Stubenrecht, Dr. M. Wermke. – 6., Revised and Edition. – Mannheim: Bibliography Institute & F.A. Brockhaus AG, 2007. – 2016 p.

3. Efremova, T.F. Explanatory Dictionary of Word-Formative Units [Text] / T.F. Efremova. – 2nd Ed., Revised. – M.: AST: Astrel, 2005. – 636 p.

4. Great German-Russian Dictionary: in 3 Volumes [Text] / E.I. Leping, N.P. Strakhova, N.I. Filichyeva a.o.; Ed. of O.I. Moskalskaya. – the 6th Ed., Stereot.- M.: Russki Yazick, 2000.

5. Khabibulina, E.V. New in Modern Word-Building // Russian and Comparative Philology [Internet Resource]. – Access Mode: <http://www.ksu.ru/fil/kn7/index.php?sod=33> – Kazan, 2003. – Screen Record.

6. Koryakovtseva, E.I. About the Semantic “Infection” of Suffixes // Semantics of Lingual Units: Phraseological Semantics. Word-formative Semantic. Reports of the 4th International Scientific Conference [Text] / E.I. Koryakovtseva. – M.: Moscow State Open Pedagogical University, 1994. – P. 130-131.

7. Modern Russian Language [Text] / V.A. Beloshapkova, J.A. Brysgunova, E.A. Zemskaya a.o. / Ed. of V.A. Beloshapkova. – the 3rd Ed., Revised and Enlarged. – M.: Azbukovnik, 1999. – 928 p.

8. Modern Russian Literary Language [Text] / P.A. Lekant, N.G. Goltsova, V.P. Zhukov; Ed. of P.A. Lekant. – M.: Vysshaya Shkola, 1996. – 462 p.

9. Modern Russian Literary Language Grammar [Text] / Editor-in-Chief N.Yu. Shvedova. – M.: Nauka, 1970. – P. 46-176.

10. Polyanskaya, K.A. Word-Formative Model and Word-Formative Type // Actual Problems of Russian Word-Building: Scient. Notes of Tashkent University. V.143 [Text] / K.A. Polyanskaya. – Tashkent, 1975. – 146 p.

11. Russian Grammar. In 2 V., V. 1 [Text] / N.Yu. Shvedova, N.D. Arutyunova, A.V. Bondarko, V.V. Ivanov, V.V. Lopatin, I.S. Ulukhanov, F.P. Filin; Editor-in-Chief N.Yu. Shvedova. – M.: Nauka, 1980. – 564 p.

12. Russian Language Grammar [Text] / V.V. Vinogradov, E.S. Istrina, S.G. Barkhudarov. – M.: Publishing House of USSR Academy of Science, 1960. – P. 249-263.

13. Schöyblin, P. Denominative Attribute in Modern German Language. Morpho-Syntactical and Semantical Research. – Berlin – New York, 1972. – P. 55

14. Stepanova, M.D., Chernyshova, I.I. Lexicology of Modern German Language [Text] / M.D. Stepanova, I.I. Chernyshova. – M.: «Academia» Publishing House, 2003. – 256 p.

15. Stepanova, M.D., Helbig, H. Parts of speech and Problem of Valence in Modern German Language [Text] / M.D. Stepanova, H. Helbig. – M.: Vysshaya Shkola, 1978. – P. 122.

16. Valgina, N.S. Active Processes in Word-Building [Text] / N.S. Valgina // Active Processes in Modern Russian Language. – M.: Logos, 2001. – P. 130 -149.

17. Valgina, N.S. Modern Russian Language. Volume I. [Text] / N.S. Valgina, D.E. Rosental, M.I. Fomina. – M.: Vysshaya shkola, 1987. – P.171-180.



УДК 41
ББК 81

Исенбаева Галина Ивановна
кандидат филологических наук,
доцент
г. Орск

Isenbaeva Galina Ivanovna
Candidate of Philology,
Associate Professor
Orsk

**Методологические основы теории лингвокогнитивного
понимания по задачному типу**
**Methodological Bases of the Linguistic-and-Cognitive Theory
of the Problematic Type Understanding**

Статья содержит результаты исследования языкового познания субъекта, осуществляемого в процессе понимания текста с позиции рациональности. Изучена диалектика понимания и производства множества форм гносеологического образа посредством когнитивного освоения его свойств, порожденных развитием в ходе осуществления теоретико-познавательной стратегии «восхождения».

The article contains the results of a subject's language cognition research which is carried out in the course of text understanding from the position of rationality. The dialectics of understanding and creating the set of forms of a gnoseological image by means of cognitive development of its properties, which are generated by development during realization of epistemological strategy of "ascension" is studied as well.

Ключевые слова: методология, понимание как научное познание, формы гносеологического объекта: «исходная» («чистая»), «превращенная» (промежуточная), «конечная».

Key words: methodology, understanding as a scientific cognition, forms of gnoseological object: "initial" ("pure"), "transformed" (intermediate), "final".

Актуальность исследования обусловлена необходимостью участия лингвистов в поиске и разработке методологии междисциплинарной теории понимания. В энциклопедическом лингвистическом словаре понятие «методология» в языкознании определяется как учение о принципах исследования в науке о языке [3, с. 299]. Языковеды-теоретики указывают, что она определяет подход к объекту, взаимоотношение между субъектом и объектом исследования, способ построения научного знания, общую ориентацию и характер лингвистических исследований; тесно связана с лингвистической теорией, в значительной мере обуславливает научные результаты исследования [1, с. 177].

Философия определяет методологию как учение о методах познания и преобразования действительности, применение принципов мировоззрения к

процессу познания, духовному творчеству и практике. К ней ученые относят так же среду применения методов и принципов, те ценности, которые должны быть достигнуты, те ограничения, которые налагаются на деятельность исследователя и т. д. [7, с. 11].

В логике этим термином называют часть науковедения, исследующую структуру научного знания, средства и методы научного познания, способы обоснования и развития знания [5, с. 197].

Это наиболее общий (философский) метод познания; система методов, которые используются той или иной наукой; особая отрасль знаний, призванная служить своеобразным источником, откуда другие конкретные науки заимствуют методы исследований; философское учение о методах познания и практики и т.д.

Таким образом, вышеперечисленные определения позволяют лингвисту-исследователю взять на вооружение содержательные признаки этого общенаучного понятия в соответствии с необходимостью решения задач на выявление знания (смысла), репрезентированного языковым знаком.

Предваряя показ когнитивно-методологического способа понимания, отметим, что учеными-лингвистами сделан вывод о наличии самой проблемы понимания, о множестве его определений, находящихся в научном обращении, о том, что текст признается в качестве одного из способов производства знания. Но изучение этого процесса не увязано с поиском регулярных признаков его рациональности и системности.

Целевая линия производства знания и его типов еще не выделена в самостоятельное направление исследования, не разработан классификатор выходов – конечных продуктов понимания как и любой другой системы. Сам подход к изучению процесса понимания не проистекает из строгого выполнения предписаний и норм методологии познания, в нем не учтены в полной мере достижения психолингвистики, где результат понимания усматривается в создании проекции текста как комплекса репрезентаций и т. д. В науке о языке не существует нормы понимания смысловых объектов текста всеми специалистами-



лингвистами, не разработано системное представление о нем как о логическом объекте. Как образно выражается Г.И. Богин, в настоящее время в лингвистике о понимании «нечем говорить» [2, с. 15].

Когнитивная наука тоже пока еще не предложила какой-либо один подход, одну методологию к исследованию когниции и разума. Когнитивный подход, возникший на стыке нескольких научных дисциплин, предполагает изучение языковых процессов, единиц и категорий и т.п. в их соотношении с памятью, воображением, восприятием, мышлением [6, с. 13]. С позиции этого подхода теория научного познания, диалектического мышления и логики в ее преломлении к лингвистической деятельности и материалу получает второе дыхание.

На данный момент в лингвистике текста только намечается путь исследования содержания процесса языкового познания, который определяется учеными как переход от значений к знаниям. Ученые – психолингвисты констатируют необходимость разграничения и в то же время объединения двух видов понимания текста – осмысления, включающего спонтанную интерпретацию и переживание понимаемого и целенаправленной интерпретации с признанием того, что второй вид понимания невозможен без первого, базового. Ими вполне осознается потребность в разработке интегративного подхода к этому процессу. Этот подход должен не просто учитывать данные ряда наук, но служить специфической «системой координат», базирующейся на единой теории психических процессов. При этом особую значимость получает выявление механизмов спонтанного семиозиса, без чего едва ли можно успешно продвинуться на пути к разгадке секретов работы понимания [4, с. 72].

Отсутствие единых методологических основ лингвокогнитивной деятельности на тексте создает круг кардинальных противоречий, питающих проблемную ситуацию с познанием в науке о языке. Тем самым они призывают исследователей к постановке и разрешению этой ситуации путем построения единой когнитивной модели освоения мира текста, концептуальную платформу которого составили бы закономерности познавательного отражения, нашедшие разработку в гносеологии, системном анализе как прикладной диалектике и других

методологических наук. Рассмотрение языковых форм в системе координат «восхождения» – основного закона научного познания может быть принято в качестве общей точки отсчета для изучения их участия в познавательных процессах и этот путь представляется перспективным в деле создания единой междисциплинарной теории понимания. Представления диалектической логики позволяют подходить к пониманию как высшему уровню познания, вытекающему из строгости используемой технологии познания (мышления). Диалектическая логика признается в науке высшей формой технологии диалектического мышления. В современном научном знании к ней относят движение мысли от абстрактного к конкретному, соответствие исторического и логического и другие принципы диалектики познания.

Следовательно, лингвист-когнитолог может анализировать действие законов диалектики в развитии каждого лингвокогнитивного объекта в качестве общего руководства к его пониманию, а сам метод лингвистического когнитивного освоения возможного мира текста при этом получает характер преломления требований закона (принципа) «восхождения» применительно к языковой знаковой материи.

Цель настоящего исследования заключается в изучении процесса семантико-когнитивной обработки лексических и грамматических значений и производства познавательного образа методом «восхождения». В деятельности по лингвокогнитивному пониманию от содержания значений мы переходим к содержанию репрезентаций и знания путем осуществления актов когнитивной интерпретации – когнитивного процесса и одновременно результата в установлении смысла речевых и неречевых действий. Мы объясняем, как интерпретация дискурса складывается из развития значения предложения с отношением причина-результат.

Предметом исследования является простое французское распространенное двусоставное предложение.

В работе под понятием «объект» имеем в виду структуру знания в формате ситуации с причинно-результативной зависимостью, познаваемую на основе



диалектической логики, понятия динамической смысловой системы, объектно-структурного анализа (ОСА). Под образом ситуации, или образом содержания текста, мы, вслед за А.А. Леонтьевым, понимаем образ стоящей за текстом действительности. Таким образом, целью понимания текста при рациональном способе предстает ментальная модель «система изображенной картины возможного мира» в ее частичности и целостности. Под формой объекта – не рецепторно воспринимаемые его свойства, а сам конструкт в одном из состояний, как единство всех его свойств, определяющих его качество и его отличия от других форм объекта. Под репрезентацией понимаем содержание и формат психического отражения, под знанием – проекцию предложения-знака как результат его понимания, который имеет форму комплекса репрезентаций, связанных и интегрированных с разной степенью и на разных основаниях.

Материал исследования составила выборка из 200 единиц простого французского предложения, рассматриваемого как синтаксический знак, включающий в свой состав предложно-именную конструкцию-каузатор, в котором остальная часть предложения становится результатом.

В работе использовались методы словарных дефиниций, компонентного анализа и синтеза, гипотетико-дедуктивного метода в составе компонентного и валентностно-трансформационного анализа в соединении с лингвистическим экспериментом, позволяющим верифицировать семантические гипотезы, функционально-семиотический, выявления действия закона семантического согласования, сопоставительно-семантический, моделирования, интерпретации и др.

В предыдущих публикациях мы представили развернутые модели рационалистического понимания текста на этапах чувственного и рационального познания и показали действие механизма аналогового и символического кодирования информации. В данной статье выделяется линия строения упорядочения форм гносеологического объекта, обусловленного последовательностью подключения к анализу лингвистических факторов: семантической классификации именных и глагольных лексем, их семного состава и согласования по итеративным семам, предикатно-актантного состава, класса базового предиката, взаимодействия трех рангов предиката и др.

Порождение структуры знания о причинной обусловленности, выраженной простым предложением в современном французском языке, начинается с поиска самой простой и очевидной из рассматриваемых форм объекта. Первую часть нашего мышления об объекте, исходный пункт познания составляет выявление механизма и состава эксплицитно выраженной причинно-результативной зависимости.

Так, модель ($S + V + \text{à cause de} + \text{Ob}_{\text{circ}}$) позволяет сформировать представление о процессуальном признаке, приписываемом субъекту (при понимании процессуальности как единого предикативного признака) и обусловленном некоторой причиной: ($S^2 \rightarrow (S^1 + \text{Pr} + \text{Ob}_{\text{circ. cause}})$).

Предложения, построенные по данной модели, репрезентируют самый общий, абстрактный смысл. Например, «обусловленное состояние» – “A cause du nez trop long, elle était l’objet de mauvaises plaisanteries” [9, p. 3] = «обусловленному действию» – “Bolan est parti à cause de Diane” [11, p. 252].

На этом уровне (метауровне) каждая из репрезентаций тождественна другой по фундаментальному смыслу «причинно-результативная зависимость». Т.е. обнаруживается категория или «чистая» форма идеального объекта «причинно-результативная зависимость».

С введением в лингвистическую деятельность понятия «смысловая задача» она получает возможность быть представленной как единство целого (процессуальное свойство главного объекта) и частей (объекты, атрибуты, связи) и тем самым появляется возможность ее анализа по смысловым компонентам: субъекта оценки: $S^2 = ?$; семантического субъекта: $S^1 = ?$; предиката: $\text{Pr} = ?$; их взаимодействия; подкласса предиката; ранга предиката; субъекта оценки: и т.д.

Так, процедура разграничения изучаемых единиц по синтаксическому признаку «он – предложения» и «я – предложения» позволяет сформировать репрезентацию менее абстрактную, переходящую, которую можно представить символически как $(S^1 + \text{Pr}) \neq (S^2 \rightarrow (S^1 + \text{Pr}))$. То есть, с субъектом наблюдения, коммуникации и оценки, который репрезентирован / не репрезентирован знаком. Например: “A cause de cette indisponibilité j’allais manger une aventure exceptionnelle” [10, p. 57] \neq “Sans cigare, il se sentait perdu” [8, p. 23].



Учет фактора отнесенности базового предиката к одному из классов: действию, состоянию, свойству, процессу, отношению приводит к порождению следующего ряда превращенных форм объекта. Нетождественное содержание этих идеальных объектов мысли так же поддается отображению посредством языка семантических формул: $(S^1 + Pr\ action) \neq (S^1 + Pr\ \acute{e}tat) \neq (S^1 + Pr\ qualit\acute{e}) \neq (S^1 + Pr\ proc\grave{e}s) \neq (S^1 + Pr\ attitude) / (S^2 \rightarrow (S^1 + Pr\ action)) \neq (S^2 \rightarrow (S^1 + Pr\ \acute{e}tat)) \neq (S^2 \rightarrow (S^1 + Pr\ qualit\acute{e})) \neq (S^2 \rightarrow (S^1 + Pr\ proc\grave{e}s)) \neq (S^2 \rightarrow (S^1 + Pr\ attitude))$.

Следующий – третий уровень расщепления категориального значения и порождения новых разновидностей исходного и предшествующих промежуточных образов обуславливается категориальными характеристиками имен в роли каузатора – их принадлежностью к подклассу предметных с дальнейшим разбиением на одушевленные и неодушевленные, а также к подклассу признаковых имен с сильной эмотивной семьей.

Здесь порождаются новые разновидности расслоения репрезентации, формируется типовое значение предложения с причинной зависимостью. Сама репрезентация получает форму более четких и узнаваемых представлений, например: *'каузатор вынуждает семантического субъекта осуществить действие, быть в состоянии, приобрести свойство, предпринять процесс, выразить отношение к кому, чему-либо / каузатор вынуждает субъект оценки оценить действие, состояние, процесс, отношение семантического субъекта или оценить самого субъекта'*. Продолжается очередной этап развития объекта, приводящий к генерации превращенных форм объекта иной разновидности.

4-ый уровень расщепления категориального смысла вызывается ведущим фактором – учетом семантического согласования характера субъекта и характера предиката наряду с данными предшествующих уровней. Здесь фиксируются тематические значения предложения, свидетельствующие о новом этапе в генерации образа. Например: при каузаторе, замещенном предметным именем, субъекте-реципиенте и предикате состояния порождается репрезентация *'каузация физического, морального, эмоционального состояния, приписываемого субъекту'*.

При тех же характеристиках каузатора и предиката, но при участии субъекта-пациенса формируется значение *'каузация физического, морального, эмоционального состояния, испытываемого субъектом'*.

При каузаторе, замещенном признаковым именем и задействованности субъекта оценки семантический субъект не получает характеристик реципиенса и пациенса, но имеет качество характеризуемого, что приводит к новому виду репрезентации: *'каузация оценки состояния, присущего только одушевленному субъекту'*.

При каузаторе, замещенном конкретным именем, субъекте определяемом и предикате свойства формируется образ *'каузация свойства, приписываемого извне одушевленному / неодушевленному субъекту'* и т.д. Эти новые свойства объекта формируют его новые превращенные формы.

Последний, 5-ый уровень расщепления категории причины-результата заявляет о себе актуализацией частных значений внутри тематических рядов. Эти конкретизированные смыслы-значения позволяют мысленно «увидеть» содержательную структуру предложения, получить визуальную картинку возможного мира перед «мысленным взором», соотнести ее с картиной мира реального. Например: *'приобретение субъектом искомого свойства, несмотря на отрицательное воздействие каузатора'* / *'приобретение субъектом отрицательного свойства, несмотря на воздействие каузатора с положительным значением'*: “Mais sa petite taille ne l'avait pas empêché de devenir, à force d'astuces et de sensibleries, un des agents importants de Holly-wood” [8, p. 32] / “Et sous le regard admiratif de Jean, je perdais tout à fait contenance” [12, p. 80].

Таким образом, точность и адекватность понимания изображенной предложением локальной картины возможного мира, ее упорядоченность растет по мере возрастания того множества форм объектов (репрезентаций), которое служит для понимания определяемого объекта (формирования целостной системы знания). Следовательно, система лингвокогнитивного понимания методом восхождения, ОСА, целесообразных смысловых задач, единство процессов идеализации, схематизации и интерпретации, формирование, развитие и слож-



ное взаимодействие операциональных смысловых образований разного вида – элементов, смыслов ситуации и смыслов цели и т.д. сближает методологию языкового познания с естественнонаучным познанием.

Сущность методологической концепции, представляемой в статье, сформулирована на основании одного способа соотнесения мыслей, проистекающего из гносеологического закона восхождения от абстрактного к конкретному. Она обнаруживает себя в теории строения и развития научного знания о понимании как научном исследовании, условиях его осуществления, обеспечивает создание продукции в виде технологии порождения смыслового объекта в множестве его форм и развитие отражающей его теории как результат интеллектуального познания.

Библиографический список

1. Базылев, В.Н. Общее языкознание: учеб. пособие [Текст] / В.Н. Базылев. – М. : Гардарики, 2007. – 285 с.
 2. Богин, Г.И. Типология понимания текста: учеб. пособие [Текст] / Г.И. Богин. – Калинин : КГУ, 1986. – 87 с.
 3. Большой энциклопедический словарь: Языкознание [Текст] / гл. редактор В.Н. Ярцева. – М.: «Большая Российская энциклопедия», 2000.
 4. Залевская, А.А. Некоторые проблемы теории понимания текста [Текст] / А.А. Залевская // Вопросы языкознания. – 2002. – № 3. – С. 62-73.
 5. Ивин, А. А. Словарь по логике [Текст] / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998.
 6. Кубрякова, Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики [Текст] / Е.С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 6-17.
 7. Папковская, П.Я. Методология научных исследований: Курс лекций [Текст] / П.Я. Папковская. – Мн. : ООО «Информпресс», 2002. – 176 с.
 8. Aumone, J. – P. Il fait beau...mais ne le répétez pas [Texte] / J. Aumone. – P. : Lattès, 1980. – 259 p.
 9. Avril, N. La digrâce [Texte] / N. Avril. – P. : Michel, 1981. – 282 p.
 10. Bud, R. Paul et Agnès Gamma: Roman [Texte] / R. Bud. – P. : Gallimard, 1980. – 160 p.
 11. Clavel, B. La saison des loups [Texte] / B. Clavel. – P. : Laffont, 1976, Progress, 1978. – 286 p.
 12. Mallet – Joris, F. La chambre rouge [Texte] / F. Mallet – Joris. – P. : Julliard, 1955. – 508 p.
- Bibliography
1. Alms, J. – P. It Is Nice But Do Not Repeat It [Text] / J. Alms. – P. : Lattès, 1980. – 259 p.
 2. Avril, N. The digrâce [Text] / N. Avril, – P. : Michel, 1981. – 282 p.
 3. Bazylev, V.N. General Linguistics: Study Guide [Text] / V.N. Bazylev. – M : Gardarika, 2007. – 285 p.
 4. Bogin, G.I. Typology of Text Understanding: Study Guide [Text] / G.I. Bogin. – Kalinin: KSU, 1986. – 87 p.
 5. Bud, R. Paul and Agnès Gamma: Novel [Text] / R. Bud. – P. : Gallimard, 1980. – 160 p.
 6. Clavel, B. The season of the wolves [Text] / B. Clavel. – P. : Laffont, 1976, Progress, 1978. – 286 p.

7. Great Encyclopaedic Dictionary: Linguistics [Text] / Ch. Editor V.N. Yartseva. – M : «Great Russian Encyclopaedia», 2000.
8. Ivin, A.A. Dictionary of Logics [Text] / A.A. Ivin, A.L. Nikiforov. – M : Humanit. Publishing Centre VLADOS, 1998.
9. Kubryakova, E.S. About the Purposes of Cognitive Sciences and Actual Problems of Cognitive Linguistics [Text] / E.S. Kubryakova // Questions of Cognitive Linguistics. – 2004. – № 1. – P. 6-17.
10. Mallet–Joris, F. The Red Room [Text] / F. Mallet–Joris. – P. : Julliard, 1955. – 508 p.
11. Papkovskaya, P.J. Methodology of Scientific Researches: Lecture Course [Text] / P.J. Papkovskaya. – Mn. : "Information Press", 2002. – 176 p.
12. Zalevskaya, A.A. Some Problems of the Theory of Text Understanding [Text] / A.A. Zalevskaya // Questions of Linguistics. – 2002. – № 3. – P. 62-73.



УДК 821.161.1
ББК Ш5(2 Рос=Рус)5-6

Кудреватых Анастасия Николаевна

преподаватель

г. Екатеринбург

Kudrevatykh Anastasiya Nikolaevna

Lecturer

Ekaterinburg

«Чувствительный и холодный. Два характера»:

новые грани карамзинского психологизма

«Sensitive and Cold. Two Characters»:

New Sides of Karamzin's Psychologism

В статье рассматриваются особенности психологизма в одном из поздних произведений Н. М. Карамзина – очерке «Чувствительный и холодный». В результате предпринятого анализа в творческой манере писателя обнаруживается, с одной стороны, тенденция к усилению аналитизма, а с другой – активный интерес к разработке приемов, позволяющих изображать переживания персонажей непосредственно, изнутри: внутренний монолог, письмо и т.д.

The article considers some features of psychologism in one of N. M. Karamzin's late stories – «Sensitive and Cold». As a result of the analysis the tendency to analytical strengthening is found out in a creative manner of the writer and, on the other hand, the active interest to working out the receptions allowing to represent experiences of the characters directly from within: an internal monologue, a letter, etc.

Ключевые слова: Н. М. Карамзин, очерк «Чувствительный и холодный. Два характера», психологизм.

Key words: N. M. Karamzin, a sketch «Sensitive and Cold. Two characters», psychologism.

Творчество Н. М. Карамзина как одного из зачинателей сентиментализма и родоначальника психологизма в русской литературе традиционно находится в центре внимания исследователей. Однако знакомство с научной литературой приводит к выводу о том, что представление о своеобразии карамзинского психологизма сформировалось в нашем литературоведении преимущественно на основе анализа знаменитой повести «Бедная Лиза». Более поздние произведения писателя (очерк «Чувствительный и холодный», неоконченный роман «Рыцарь нашего времени», «таинственные повести»), привлекают к себе внимание значительно реже. В итоге складывается впечатление, что в поздних произведениях Карамзин не предложил вниманию читателя никаких новых идей и открытий, оставаясь все тем же бессмертным автором «Бедной Лизы». Между тем, степень творческой активности писателя на рубеже XVIII-XIX веков, на-

стойчивость его попыток снова и снова обратиться к художественному постижению внутренней жизни современников заставляет задуматься. Возможно, он не был удовлетворен достигнутым ранее и стремился к углублению, совершенствованию принципов и приемов психологического анализа, открытых в «Бедной Лизе»?

Очерк «Чувствительный и холодный», написанный Карамзиным в начале в 1803 г., часто лишь упоминается в научной литературе. Однако эти упоминания заставляют нас внимательнее присмотреться к нему. Так, Ф. З. Канунова полагает: «Задача начертать два различных характера, независимых от образа автора рассказчика, была для Карамзина – сентименталиста новаторской» [4, 141]. Б.Т. Удодов, в свою очередь, указывает на новизну самих психологических типов, ставших предметом художественного изображения в «Чувствительном и холодном»: «Один из них по натуре, мы бы теперь сказали, романтик, другой – скептик, реалист... Эраст - один из первых в русской литературе характеров, к которым “души малые, но самолюбивые, каких довольно много в “свете”, относились как к чудачкам, странным и даже “сумасшедшим” людям» [6, 10]. Аналогично рассуждает Ю. Манн [5, 279]. Подобного рода замечания побуждают нас специально обратиться к анализу одного из поздних произведений Карамзина.

Прежде всего, привлекает внимание подзаголовок – «Два характера». Его особое значение отмечалось исследователями не один раз (Г. А. Гуковский [3, 436], Ф. З. Канунова [4, 141] и др.). Именно подзаголовок дает понять, что главная цель автора – не повествование об истории жизни Эраста и Леонида, но исследование тех общечеловеческих психологических типов, воплощением которых является каждый персонаж.

В период работы над очерком Карамзин не был склонен объяснять характер воспитанием, как это было широко принято в просветительских кругах. Писатель считал, что характер – это органическое свойство человека, врожденное от природы, вечная, неизменяемая его сущность: «Одна природа дает и творит: воспитание только образует <...> Одна природа сеет: искусство или наставление только поливает семя, чтобы оно лучше и совершеннее распустилось. Как



ум, так и характер людей есть дело ее: отец, учитель, обстоятельства могут лишь помогать его дальнейшим развитиям, но не более» [1, 740]. Этот тезис, в сущности, определяет внутреннюю логику сюжета в «Чувствительном и холодном».

Такая позиция нередко становилась причиной упреков в адрес писателя. Так Г. А. Гуковский пишет: «Для него (Карамзина – А. К.) важно утверждение независимости характера от среды, независимости внутренней жизни от внешней, субъективного начала от объективной действительности. Здесь сказывается ограниченность мировоззрения Карамзина, его боязнь реальности и неприятие ее, субъективизм и антиреализм его психологических принципов» [2, 83]. Аналогично рассуждает Ф. З. Канунова [4, 141]. На наш взгляд, утверждение независимости человеческого характера от среды, воспитания и обстоятельств – проявление не ограниченности мировоззрения Карамзина, но его специфики, обусловившей своеобразие подхода писателя к изображению внутреннего мира персонажей. В чем же мы видим это своеобразие?

Так же, как и в повести «Бедная Лиза», в «Чувствительном и холодном» присутствует образ автора - личного повествователя. Но функции у него своеобразны. В «Бедной Лизе» именно переживания повествователя находились на первом плане. Он являл собой своего рода «чистое» воплощение типа «чувствительного человека», эмоционально реагирующего на окружающие явления. Личный повествователь в «Чувствительном и холодном» - ярко выраженный мыслитель. Произведение сразу начинается с его общих рассуждений о родовой сущности человеческого характера как таковой. Очень важным является утверждение неизменности характера человека на протяжении всей жизни: «Как бы ни было, мы видим в свете людей умных и чувствительных, умных и холодных, от колыбели и до гроба, согласно с русской пословицею...» (741). Все дальнейшее содержание, по-видимому, должно выполнять роль аргумента, подтверждающего этот тезис.

Отметим, что в «Чувствительном и холодном» Карамзин часто использует форму повествования от первого лица множественного числа: «Мы любим пла-

кать с вдовцом горестным...» (749); «Как бы то ни было, мы видим в свете людей умных и чувствительных, умных и холодных...» (741). Тем самым снимается имевший такое важное значение в «Бедной Лизе» оттенок личностного взгляда на мир, нет здесь и интимной задушевности, характерной для повествования в более ранней повести: «Авторское вмешательство в ход повествования сведено к минимуму и почти лишено личного тона <...> Автор стремится к нейтральному эпическому тону, для него сейчас характерна краткость и афористичность» [4, 143]. В результате повествователь дистанцируется от героев. Автор никак лично не заинтересован в событиях, он абсолютно объективен, поскольку на примере анализа двух судеб стремится доказать свою теорию природной врожденности человеческого характера.

Такая форма повествования отличается подчеркнутой аналитичностью. Обратим внимание на характер комментариев к описываемым фактам жизни героев. В них автор обобщает особенности, преимущества и недостатки каждого психологического типа, приводит их в систему: «Равнодушные люди бывают во всем благоразумнее, живут смиреннее в свете, менее делают бед и реже расстраивают гармонию общества; но одни чувствительные приносят великие жертвы добродетели, удивляют свет великими делами, <...> они-то блистают талантами воображения и творческого ума; поэзия и красноречие есть дарование их. Холодные люди могут быть только математиками, географами, натуралистами, антиквариями и – если угодно – философами!...» (741). Автор постоянно подчеркивает, что стремится занимать по отношению к анализируемым явлениям позицию наблюдателя, созерцателя: «К тому же мы заметили, что холодные люди иногда более чувствительных нравятся женщинам. Последние с излишней скоростью и без всякой экономии обнаруживают себя, а первые более скрываются за щитом равнодушия и возбуждают любопытство, которое сильно действует на женское воображение» (748). Такие замечания представляют собой не эмоциональные оценки конкретных фактов а, скорее результаты «ума холодных наблюдений». Характерно, что комментарии построены по принципу контраста, тем самым не только подчеркивается противоположность



анализируемых типов, но само высказывание обретает четкую логичность и завершенность.

Повествователь значительно реже, чем в предшествующих повестях, обращается непосредственно к героям и читателям: «Читатели могут пощадить Эраста: угрызения совести довольно наказали его» (752); «Бедный Эраст! Ты променял одну мечту на другую. Слава благотворна для общества, а не для тех, которые приобретают ее» (749). Отметим, что и в этих обращениях автор не столько выражает свои эмоции, сколько делится с читателями своим опытом исследователя человеческих нравов. Поэтому повествовательная интонация в очерке отличается заметной сдержанностью. Мы не найдем здесь «чувствительных» восклицаний («Ах!», «Увы!» и т. п.), которыми изобиловала, например, «Бедная Лиза».

Позиция объективного наблюдения обусловила и обращение к приему раскрытия характера через поступки. Еще Г. А. Гуковский обратил на это внимание: «Карамзин не может и не хочет избежать показа внешних проявлений характеров своих героев» [2, 83]. Характеры Эраста и Леонида раскрываются по принципу контраста. Их различие проявлялось во всем еще с детства: «В первом (Эрасте) с самого младенчества обнаружилась редкая чувствительность, второй (Леонид), казалось, родился благоразумным. Эраст удивлял всех своим понятием, Леонид – прилежанием...» (742). Карамзин широко использует найденный еще в ранних произведениях прием изображения переживаний через внешние их проявления – жесты, мимику, слезы и пр. Вот как, например, Эраст, обманутый очередной красавицей, изливает свое горе: «Эраст со слезами бросался иногда в объятия к верному другу, чтобы жаловаться ему на милых обманщиц» (746).

Писатель понимает, что человеческая натура наиболее полно проявляется в экстремальных ситуациях. Отсюда – сравнение их поведения во время пожара или на военной службе: «Эраст твердил: «Надобно искать славы!». Леонид говорил: «Долг велит служить дворянину!» (744); «Первый бросался в опасности – другой шел, куда посылали его. Первый от излишней запальчивости скоро

попался в плен к неприятелю; другой заслужил имя хладнокровного, благоразумного офицера и крест Георгия при конце войны...» (744).

И на гражданской службе герои ведут себя по-разному. Для Эраста важно добиться славы, проявить себя. Леонид же как спокойный и благоразумный человек стремится просто хорошо выполнять то, что от него требуется. Вступая в брак, Эраст ищет постоянства в любви, а Леонид женится для того, чтобы его хозяйственные дела были в порядке. Отношение к чтению также различно: «Эраст еще в детстве пленился романами, поэзией, а в истории более всего любил чрезвычайности, примеры геройства и великодушия. Леонид не понимал, как можно заниматься небылицами, то есть романами. Он читал историю с великою прилежностью, но единственно для того, чтобы знать ее, не для внутреннего наслаждения, но как вокабулы или грамматику» (742).

Однако, на наш взгляд, на данном этапе Карамзин уже понимает, что внешнее поведение не всегда точно передает внутреннее состояние человека. Личный повествователь в очерке часто говорит о несоответствии между внешним обликом героя и состоянием его души. Так, например, Эраст, женившись, испытывает странное чувство неудовлетворенности и печали: «Эраст и самому себе и другим казался счастливым (курсив мой – А. К.): Нина, супруга его, была прекрасна и мила. Он наслаждался вместе и любовью и покоем; *но скоро приметил в себе какое-то чудное расположение к меланхолии: задумывался, унывал и рад был, когда мог плакать*. Мысль, что судьба его навсегда решилась, - что ему уже нечего желать в свете, а должно только бояться потери, - удивительным образом *тревожила его душу*» (747). Иногда и сам герой не вполне отдает себе отчет в своих чувствах: «Эраст *воображал, что сердце его наконец ожесточилось*: так мыслят всегда люди чувствительные, натерпевшись довольно горя; но, слушая музыку нежную, *он забывался, и грудь его орошалась слезами*; видя бедного, хотел помогать ему и, встречая глазами взгляд какой-нибудь миловидной незнакомки, *тайно от ума своего искал в нем ласкового приветствия*» (752). Наконец, иногда впечатления от внешнего поведения героев могут быть вообще ошибочны: «Одного (Эраста – А. К.) считали



искренним и добродушным: *таков он был в самом деле. Другого (Леонида – А. К.) подозревали в хитрости и даже в лукавстве: но он был только осторожен*» (742). Отсюда попытки писателя напрямую изобразить внутренние движения в душах героев, сделать открытыми для читателя тайные их переживания и мысли. Как это делается?

Мы заметили, что повествование в «Чувствительном и холодном» иногда выстраивается довольно необычно для того времени, а именно, зона сознания автора может сливаться с зоной сознания героя так, что читатель начинает задумываться, кто сейчас говорит, автор или герой? Вот пример такого повествования: «Бедный Эраст!.. Меланхолия его обратилась в отчаяние. *Ах! Лучшие сто раз быть обманутым неверными любовницами, нежели уморить одну верную!* В иступлении горести он всякий день ходил обливать слезами гроб Каллисты и терзать себя упреками; однако же бывали минуты, в которые Эраст тайно наслаждался мыслию, что его хотя бы один раз в жизни любили пламенно!...» (753). Кому принадлежит это «Ах! Лучше сто раз быть обманутым неверными любовницами, нежели уморить одну верную!»? Так может думать и автор, и сам Эраст, обливающий слезами гроб своей Каллисты. Здесь повествователь словно сумел поставить себя на место героя и мыслить, чувствовать так же, как он. Благодаря этому приему, Карамзин сумел художественно выразить очень тонкие нюансы человеческих переживаний. Например, горе Эраста по поводу смерти Каллисты осложняется тайным наслаждением от того, что его «хотя бы один раз в жизни любили пламенно» (753). Непростые переживания испытывает Эраст и в минуты разочарований. С одной стороны, герою кажется, что после всех страданий его сердце ожесточилось: «Эраст не имел удовольствия завидовать людям, ибо сердце его не хотело уже верить счастью» (753). Но в нем живо и тайное желание любить и быть любимым: «<...> слушая музыку нежную, он забывался, и грудь его орошалась слезами; видя бедного, хотел помогать ему и, встречая глазами взор какой-нибудь миловидной незнакомки, *тайно* от ума своего искал в нем ласкового приветствия» (753). Так писателю удается передать даже те чувства, в которых герой сам себе не признается. Внутренний

мир героев оказывается более сложным и противоречивым, нежели это представляется, если судить лишь по внешнему их поведению.

Стремление к прямому проникновению в сознание героев обусловило и широкое использование в очерке «Чувствительный и холодный» монологов и диалогов. В диалогах герои формулируют свои позиции по определенным вопросам. Например, после пожара между Эрастом и Леонидом происходит следующий разговор: «Я всего лишился; но в общих бедствиях хорошо забывать себя!...» - «Очень дурно, - отвечал Леонид с хладнокровием, - человек создан думать сперва о себе, а там о других; иначе нельзя стоять свету. Хорошо, что мне удалось поправить твою безрассудность: я спас и сундуки и книги наши». Так Леонид мыслил и поступал на шестнадцатом году жизни» (743). Диалог может быть представлен в виде переписки. Так, сетуя на завидующих его писательскому успеху, Эраст пишет Леониду и получает от него ответ: «Узнав ветренность женщин, вижу теперь злобу мужчин. Первые извиняются хотя удовольствием: вторые делают зло без всякой для себя выгоды». - «<...> Но дело сделано, и ты стоишь на пути славы: имей же твердость презирать усилие зависти, которая есть необходимое условие громкого имени! Не только презирай, но и радуйся ей: ибо она доказывает, что ты уже славен» (750). Таким образом, в диалогах представлены две точки зрения на одни и те же события, явления, факты, обусловленные особенностями тех психологических типов, которые воплощены в образах главных героев.

Не менее важны и монологи, которые в «Чувствительном и холодном» более объемны, чем в повести «Бедная Лиза». Монолог может быть обращен к другому герою: «Эраст в отчаянии своем жаловался на судьбу, а еще более – на женщин. «Я любил вас пламенно и нежно, - говорил он, - умел быть постоянным для самых ветрениц, умел быть честным в самых нечестных связях, видел, как забываете ваши должности, но помнил свои, - и в награду за то, быв несколько раз оставленным любовником, сделался, наконец, обманутым мужем!» (749). Как видим, Эраст вполне способен прямо говорить об эмоциях, которые он испытывает, что для героев предшествующих повестей Карамзина, например, для Лизы, было сложно.



Но, пожалуй, одним из главных приемов в очерке становится внутренний монолог. Так, Эраст, терзаемый угрызениями совести за то, что вовремя не прервал общения с Каллистой, женой своего друга, корит сам себя: «Безрассудный! – думал он (Эраст – А. К.) – Я прельстил жену друга, который не хотел воспользоваться слабостью моей жены. Вот награда за его добродетель! О стыд! Я смел не удивляться ей и думал, что сам могу поступить так же!..» (752) и т. п. Внутренние монологи помогают Карамзину изобразить внутреннюю жизнь человека напрямую. Это один из важнейших способов проникнуть в самую глубь души героя.

Таким образом, проделанный нами анализ позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, в очерке «Чувствительный и холодный» заметно усиливается аналитизм повествовательной манеры Карамзина. Именно анализ двух психологических типов, воплощением которых являются герои очерка - главная цель писателя. Судьба Эраста и Леонида оказывается лишь иллюстрацией, доказательством истинности авторского мнения о врожденности определенных человеческих свойств, поскольку она целиком обусловлена качествами, заложенными в каждого от природы. Отсюда изменения в манере повествования, отличающейся подчеркнутой объективностью. Автор занимает позицию наблюдателя, исследователя человеческих нравов, комментирующего каждый эпизод жизни героев сдержанными рассуждениями и размышлениями.

Во-вторых, Карамзина уже не удовлетворяют приемы раскрытия внутренней жизни персонажей, разработанные в более ранних произведениях (поступки, жесты, мимика). Он понимает, что внешние проявления чувств не всегда соответствуют внутреннему состоянию души. Да и сам человек далеко не всегда ясно отдает себе отчет в собственных переживаниях, поэтому не может адекватно их выразить, например, в слове. Отсюда попытки писателя напрямую проникнуть в душу героя, что обуславливает усиление интереса к таким приемам, как диалоги и монологи, в том числе внутренние, письмо, совмещение зоны сознания автора-повествователя и героя.

Библиографический список

1. Карамзин, Н. М. Избранные сочинения: в 2-х т. [Текст] / Н. М. Карамзин; ред. В. Морозова. – М. ; Л. : Художественная литература, 1964. – Т. I. – 808 с. – ссылки на это издание с указанием страницы в тексте.
2. Гуковский, Г. А. Карамзин [Текст] / Г. А. Гуковский // История русской литературы: в 10 т. / гл. ред. П. И. Лебедев - Полянский и др. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1941. – Т.V. – с. 55 – 105.
3. Гуковский, Г. А. Русская литература XVIII века [Текст] / Г.А. Гуковский. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 453 с.
4. Канунова, Ф. З. Из истории русской повести (историко-литературное значение повестей Н. М. Карамзина) [Текст] / Ф. З. Канунова. – Томск : изд-во томского университета, 1967. – 187 с.
5. Манн, Ю. Поэтика русского романтизма [Текст] / Ю. Манн. – М. : Наука, 1976. – 375 с.
6. Удодов, Б. Т. Роман М. Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»: кн. для учителя [Текст] / Б. Т. Удодов. – М. : Просвещение, 1989. – 188 с.

Bibliography

1. Gukovsky, G. A. Karamzin [Text] / G. A. Gukovsky // History of the Russian Literature: in 10 Vol. / Edit. by P. I. Lebedev-Polyansky – M. ; L. : Publishing House of AS of the USSR, 1941. – vol. V. – P. 55 – 105.
2. Gukovsky, G. A. The Russian Literature of XVIII Century [Text] / G. A. Gukovsky. – M. : Aspect Press, 1999. – 453 p.
3. Kanunova, F. Z. From the History of the Russian Story (Historical-Literary Value of N. M. Karamzin's Stories) [Text] / F. Z. Kanunova. – Tomsk : Publishing House of Tomsk University, 1967. – 187 p.
4. 1. Karamzin, N. M. Selected Works: in 2 Vol. [Text] / N. M. Karamzin // Edit. by V. Morozova. – M. ; L. : Fiction, 1964. – Vol. I. – 808 p.
5. Mann, J. Poetics of Russian Romanticism [Text] / J. Mann. – M.: Science, 1976. – 375 p.
6. Udodov, B. T. M.J. Lermontov's Novel «Hero of Our Time»: Teacher's Book [Text] / B. T. Udodov. – M. : Education, 1989. – 188 p.



УДК 415.412
ББК 81.411.2 - 3

Порошина Анастасия Ивановна

аспирант

г. Челябинск

Poroshina Anastasiya Ivanovna

Post-graduate

Cheliabinsk

**Прием семантической аппликации: функционирование
и особенности реализации в поэтических текстах различных жанров:
стихотворение, лирический цикл, поэма, лирическая поэма
(на материале текстов М. Цветаевой)**

**Semantic Application Technique: the Functioning and Peculiarities
of Realization in Poetic Texts of Different Styles: Verse, Lyric Cycle,
Poem, Lyric Poem (in Terms of Texts by M. Tsvetaeva)**

В данной статье мы рассматриваем функционирование приема семантической аппликации в поэтических текстах различных жанров на материале текстов М. И. Цветаевой. Влияние этого приема на семантическое пространство текста значительно, мы выделяем как общие его функции, так и функции, зависящие от жанровых особенностей поэтического текста.

In this article we cover the functioning of the semantic application technique in poetic texts of different styles in terms of texts by M. I. Tsvetaeva. The impact of this technique on the semantic space of the text is considerable; we elicit both general functions and functions which are dependent on stylistic peculiarities of the poetic text.

Ключевые слова: семантическая аппликация, семантическое пространство текста, жанровые особенности поэтического текста.

Keywords: semantic application, semantic space of the text, stylistic peculiarities of the poetic text.

В настоящее время существует большое количество исследований, посвященных изучению проблем семантики, смыслопреобразующих элементов. Прием «семантическая аппликация» на сегодняшний день мало изучен.

Семантическая аппликация – это прием наложения языковых единиц, то есть обозначение одного денотата более чем одной языковой единицей, порождающее явление семантического преобразования.

Ее значение обусловлено, прежде всего, тем, что языковые единицы в художественной речи выполняют не только информационную функцию, а в поэтическом тексте актуализируются все возможные аспекты значений языковых единиц вследствие значимости фонетической, семантической, лексической, образной составляющих поэтического текста.

Таким образом, прием семантической аппликации оказывает большое влияние на семантическое пространство текста. В своей работе мы опираемся на определение этого термина, предложенное Л. Г. Бабенко, И. Е. Васильевым и Ю. В. Казариным: *«Семантическое пространство – это ментальное образование, в формировании которого участвует, во-первых, само словесное литературное произведение, содержащее обусловленный интенцией автора набор языковых знаков – слов, предложений, сложных синтаксических целых (виртуальное пространство), – во-вторых, интерпретация текста читателем в процессе его восприятия (актуальное семантическое пространство)»*[1, с. 69].

В статье «Семантические функции конструкций с синтаксической аппликацией в художественном тексте» [2] Е. Н. Рядчикова и С. А. Ахмадеева выявляют следующие семантические преобразования, возникающие как следствие синтаксической аппликации: 1) усиление значения, оттенка значения, расширение семантических рамок языковых единиц; 2) наложение на старое нового, словарно закрепленного, значения; 3) наложение на старый нового, сугубо контекстного, окказионального смысла, часто противоположного; 4) создание контекстной метафоры; 5) через расширение семантики опорного компонента и/или контекстное изменение структуры частей конструкции, изменение модальности (часто всего контекста) на прямо противоположную; 6) образование ассоциативного тезауруса текста, повышение степени его запоминаемости; 7) сшибка между семантическими ожиданиями читателя и действительным положением вещей в контексте с целью заострения внимания на факте, событии и т. п.; 8) семантическая кульминация темы текста.

Мы проанализировали употребление этого приема на материале поэтического творчества М. И. Цветаевой в текстах следующих жанров: стихотворение, цикл стихотворений, поэма, лирическая поэма. Жанр лирической поэмы, появившийся в XX веке, занимает особое место в творчестве Цветаевой («Поэма Горы», «Поэма Конца», «Поэма Лестницы», «Поэма воздуха»). По большому счету ее нельзя назвать бессюжетной, но эпический сюжет в ней отсутствует, заменяется лирическим.



Две основные функции семантической аппликации – это текстообразующая (создание образа, на котором строится семантика текста в целом) и углубление смысловых пластов, создание многоуровневого текста. Существует ряд функций, общий для поэтических текстов различных жанров. Это: 1) расширение художественного образа, 2) актуализация стершейся образности, 3) актуализация периферийных сем компонентов фразеологизма, 4) создание развернутого образа.

Расширение художественного образа

Пример:

Ручьев ниспадающих речь

Сплеталась предивно

С плащом, ниспадающим с плеч

Волной неизбывной [3, с. 200].

Причастие «ниспадающий» повторяется дважды, причем в первом случае реализуется переносное, метафорическое значение, а во втором – прямое: свешиваться, спускаться (об одежде, тканях и т. п.). Через повторяющийся эпитет существительные, относящиеся к разным семантическим группам (речь – отвлеченное, плащ – конкретное) сближаются, переплетаются на уровне восприятия. Таким образом автор на лексическом уровне закрепляет это сплетение, эту неразрывную связь.

Актуализация стершейся образности. Сущность этой функции заключается в том, что при использовании слова, первичное значение которого утрачено и в повседневной речи в сознании носителя языка не восстанавливается, поэт создает речевую ситуацию, в которой актуализируется первичное значение, накладываясь на традиционное.

Пример:

Безбожно! Бесчеловечно! [4, с. 532]

Прямые значения данных лексем следующие. «Безбожно. 1) Бессовестно, бесчестно. 2) Очень, чрезвычайно, крайне» [5, т. 1 с. 69]. «Бесчеловечно» – от «бесчеловечный» – «крайне жестокий, безжалостный» [Там же, с. 88]. Перво-

начально читатель воспринимает именно эти значения. Однако в этом примере они стоят рядом – лексемы с одинаковым морфемным составом, в результате чего актуализируется приставка и как следствие актуализируются корни. Корни являются параллельными, взаимообогащаются. Таким образом, в результате синтаксической аппликации происходит этимологическая регенерация.

Актуализация периферийных сем компонентов фразеологизма. В данном случае речь идет о том, что в условиях созданной речевой ситуации фразеологическое сочетание, сохраняя свою семантику, усиливает прямые значения бывших слов, ставших компонентами фразеологизма.

Пример:

Но – сплошное легкое –

Сам – зачем петля

Мертвая? [6, с. 442]

В данном примере в контексте реализуется значение фразеологического сочетания – название фигуры высшего пилотажа – «мертвая петля». Но в результате анжабемана это сочетание распадается на два слова, и актуализируются первичные значения бывших слов, ставших компонентами фразеологизма. Так как отдельно каждый компонент имеет негативную коннотативную окраску, все словосочетание в целом также приобретает негативный оттенок коннотации.

Создание развернутого образа

В лирических поэмах наиболее частотно употребление приема семантической аппликации с целью создания центрального, ключевого образа – чаще всего вещественного, реального, – вокруг которого строится сюжет лирический («Поэма Горы», «Поэма Лестницы», «Поэма Воздуха»).

Пример:

В доме, где по ночам не спят,

Каждая лестница водопад –

В ад...

<...>



Что этаж – свой кашель:

В прямой связи.

И у нашей

Лестницы есть низы,

Кто до слез, кто с корнем,

Кто так, кхи, кхи –

И у черной

Лестницы есть верхи.

<...>

Над двором – узорно:

Вон – крест, вон – гроздь...

И у черной

Лестницы – карта звезд.

<...>

И у нашей

Лестницы есть свой час

Тишины...

<...>

И у черной

Лестницы есть свой час

Чистоты... [4, с. 615]

В данном примере раскрывается образ лестницы через ряд стилистико-синтаксических конструкций, опорной из которых является синтаксический параллелизм. Происходит целый ряд синтаксических наложений: лестница – водопад / в ад (оксюморонное сочетание, разбитое анжабеманом, провоцирует двойное восприятие: позитивное (водопад) и негативное (ад)); низы и верхи – в контексте как характеристика звуковая, «музыкальная», и в то же время по отношению к конкретному предмету – лестнице – пространственная. «Черная лестница» как единое, цельное понятие, обозначающее вход со двора, подвергает-

ся дефразеологизации, семантически распадается, когда в контексте определение «черная» получает все новые и новые смыслы. Здесь нужно отметить роль анжабемана: разбивая это словосочетание ритмически, разведя его по разным строкам, автор акцентирует его новое семантическое наполнение. «И у черной /Лестницы – карта звезд» – в данном случае образ лестницы разворачивается пространственно и коннотативно. Определение «черная» воспринимается не как бытовое наименование лестницы, а – в соотнесении с картой звезд – приближается к семантике черного звездного неба. В двух последних фрагментах текста происходит наложение фразеологизмов: «есть свой час» (у кого-либо) – и «час тишины/ чистоты». Через данные фразеологизмы также раскрывается образ лестницы. В лирическом цикле семантическое пространство текста образуется из двух пластов. Содержание отдельных стихотворений формирует новый уровень смысла: семантическое наполнение каждого отдельного стихотворения плюс возникшее из суммы этих образов целое. В поэме семантическое пространство также образуется из двух пластов. Но на этот раз это сочетание лирического и эпического начал. В поэме семантическая аппликация может возникнуть на пересечении этих пластов и стать связующим звеном между лирическим и эпическим началами. В большей части лирических поэм М. Цветаевой с помощью семантической аппликации создается центральный материальный образ, вокруг которого строится лирический сюжет.

Библиографический список

1. Бабенко, Л. Г., Васильев, И. Е., Казарин, Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста [Текст]: Учебник для вузов по спец. «Филология». – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2000. – 534 с.
2. Рядчикова, Е. Н., Ахмадеева, С. А. Семантические функции конструкций с синтаксической аппликацией в художественном тексте [Текст] / Е. Н. Рядчикова, С. А. Ахмадеева // Филология–Philologica / Издание КубГУ. Краснодар. – 1995. – № 7. – С. 26–29.
3. Цветаева, М. И. Стихотворения и поэмы [Текст]/ Вступ. ст., сост., подг. текста и примеч. Е. Б. Коркиной. – Л.: Сов. Писатель, 1990. – 800 с., 16 ил., 1 л. Портр. (Б-ка поэта. Большая сер.).
4. Цветаева, М. И. Стихотворения [Текст]. Поэмы/Вступ. ст., сост. и комм. А. А. Саакянц. – М.: Правда 1991. – 688 с.
5. Словарь русского языка [Текст]: В 4-х т. / АН СССР; Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1983. – 4 т.
6. Цветаева, М. И. Избранные произведения [Текст]. В двух томах. Том 2. Поэмы. – СПб.: «Респекс», 1999. – 608 с.



Bibliography

1. Babenko, L. G., Vasiliev, I. E., Kazarin, Yu. V. Linguistic Analysis of the Literary Text [Text]: Manual for Universities Specialized in 'Philology'. – Yekaterinburg: Publishing House of the Ural University, 2000. – 534 p.
2. Russian Language Dictionary [Text]: In 4 V. / AS USSR; Rus. Lang. Inst.; Edited by A. P. Evgenyeva. – 2nd Edition, Revised and Enlarged. – M.: Russian Language, 1983. – 4 V.
3. Ryadchikova, E. N., Akhmadeeva, S. A. Semantic Functions of the Constructions with Syntactic Application in a Literary Text [Text]/ E. N. Ryadchikova, S. A. Akhmadeeva // Philology-Philologica / Publishing House of KubSU, Krasnodar. – 1995. – №7. – P. 26-29.
4. Tsvetaeva, M. I. Poems and Runes [Text] / Introd., Comp., Prep. of the Text and comment. by E. V. Korkina. – L.: Sov. Writer, 1990. – 800 P., 16 Illustr., 1 l. Portr. (Lib-ry of Poet. Big ser.).
5. Tsvetaeva, M. I. Poems [Text]. Poems / Introd., Comp., Prep. of the Text and Comment. by A. A. Saakyants. – M.: Pravda, 1991. – 688 p.
6. Tsvetaeva, M. I. Selected Works [Text]. In Two Volumes. Volume 2. Runes. – SPb.: 'Respek', 1999. – 608 p.

Цыцаркина Наталья Николаевна

кандидат филологических наук,

доцент

г. Курган

Tsitsarkina Natalia Nikolaevna

Candidate of Philology,

Associate Professor

Kurgan

**Объективация фрейма «политический конфликт»
в политическом дискурсе (на материале британской прессы)
Representation of the Frame “Political Conflict”
in Political Discourse of British Newspapers**

Статья посвящена объективации пропозиционального фрейма «политический конфликт» в политическом дискурсе англоязычной прессы. Фрейм рассматривается как вид сложного концепта. Основное внимание уделяется структурным и динамическим характеристикам данного фрейма и особенностям его линейного развертывания и языковой репрезентации в тексте краткого газетного сообщения.

The paper deals with the propositional frame “political conflict” objectified in the political discourse of British press. The frame is regarded as a structurally organized concept. The main attention is focused on the structural and dynamic characteristics of the frame and its concrete manifestation in the text of brief newspaper articles.

Ключевые слова: конфликт, фрейм, концепт, пропозиция, языковая репрезентация, политический дискурс.

Key words: Conflict, frame, concept, proposition, lingual representation, political discourse.

Конфликты как неотъемлемая черта человеческого общества неизменно привлекают внимание исследователей различных отраслей знания – социологов, психологов, а в последнее время и лингвистов.

Социологи определяют конфликт как скрытое или открытое столкновение конкурирующих сторон с целью реализации своих интересов, причем столкновение приводит к тому, что реализация интересов одной из сторон может оказаться под угрозой [3, 151].

Обычно выделяются следующие типы конфликтов: внутриличностные, межличностные, внутригрупповые конфликты, а также конфликты между малыми, средними и большими социальными группами.

Нас интересует, прежде всего, конфликты между большими социальными группами, которые некоторые исследователи называют социальными конфликтами в собственном смысле слова.



К большим социальным группам, по определению М.Ю.Зеленкова, относятся социальные классы, политические партии, касты, социальные слои, этнические общности, национальные образования, крупные религиозные объединения. Такие группы конструируются на основе общих для всех членов существенных признаков (экономических, политических, религиозных) [6, 17].

В конфликтном социальном взаимодействии эти большие социальные группы отстаивают групповые интересы и преследуют общественно важные цели. Социальный конфликт охватывает множество форм проявления групповых столкновений, различающихся масштабом, типом, составом участников, целями, причинами и вызываемыми последствиями. Крайней формой выражения недовольства выступает революция – глубокая качественная перемена существовавшего прежде порядка. Бунт, смута, мятеж относятся к узкогрупповым (по своей социальной базе) и локальным (по своему масштабу) формам выражения коллективного несогласия [5, 185 – 193].

Социальные конфликты могут происходить в разных сферах общественной жизни: политической, экономической, духовной и т. д. Объектом данной статьи является политический конфликт, его когнитивная интерпретация и репрезентация в политическом дискурсе англоязычных СМИ.

Главной особенностью политического конфликта, отличающего его от конфликтов в других сферах общественной жизни, является то, что он разворачивается вокруг политических ценностей: власти, авторитета, политического статуса.

Прежде чем перейти к исследованию когнитивной репрезентации политического конфликта, рассмотрим основные особенности конфликта с точки зрения социологии. Конфликт как процесс имеет определенную структуру и динамику. В структуру конфликта социологи включают участников конфликта, объект, предмет, повод и причину конфликта.

Главные участники социального конфликта называются сторонами. Стороны конфликта являются непосредственными носителями основного противоречия в конфликте, противодействуя и нанося ущерб друг другу.

Остальные участники конфликта группируются вокруг сторон и вносят в конфликт свою лепту. Сторонники делятся на активных и пассивных.

Активный сторонник – субъект, своими прямыми действиями поддерживающий и развивающий динамику конфликта в пользу одной из сторон (провокатор, организатор). Пассивные сторонники косвенно влияют на развитие конфликта и являются потенциально активными (жертва) [7, 364 – 365].

Объект конфликта, как определяют его В.И. Добренков и А.П. Кравченко, – то, на что претендует каждая из конфликтующих сторон, что вызывает их противодействие, предмет их спора, получение которого одним из участников полностью или частично лишает другую сторону возможности добиться своих целей.

Вопрос или благо, из-за которого разгорается конфликт, называют предметом конфликта. Это могут быть территория, деньги, жилище, власть.

Поводом для конфликта может служить незначительное происшествие.

Причиной конфликта выступает фундаментальное противоречие интересов или жизненных ценностей двух или более социальных групп [5, 186].

Социологами выделяются следующие стадии (периоды) развития конфликта: 1) латентная стадия; 2) открытое выражение конфликта; 3) разрешение конфликта. Иногда выделяется также послеконфликтный период.

Каждый период, в свою очередь, включает в себя несколько этапов. Так, по мнению А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, латентный период (предконфликт) состоит из следующих этапов: возникновение противоречия между субъектами; осознание необходимости предпринять какие-либо действия для разрешения этого противоречия; попытки сторон разрешить объективную проблемную ситуацию неконфликтными способами.

Конфликтная стадия включает инцидент – первое столкновение сторон (часто конфликт развивается дальше как череда инцидентов); эскалацию конфликта – обострение противоборства; сбалансированное противодействие и завершение конфликта (разрешение, урегулирование, затухание, устранение или перерастание в другой конфликт).



В послеконфликтный период наступает полная нормализация отношений сторон [1, 284 – 288]. Рассмотренные периоды и этапы могут иметь различную длительность: от нескольких мгновений до десятилетий. Некоторые этапы могут отсутствовать.

Таким образом, конфликт представляет собой достаточно предсказуемую ситуацию. В памяти такие стереотипные социальные ситуации представлены в виде структуры данных, или фреймов. Во фрейме выделяются несколько уровней, иерархически связанных между собой. Верхние уровни фрейма несут более абстрактную информацию об объекте, нижние уровни, называемые терминалами заполняются конкретными данными в процессе приспособления фрейма к конкретной ситуации, имеющей место во внешнем мире [9, 7].

В когнитивной лингвистике под фреймом понимается структурная организация концепта. Концепт в терминах памяти – единица структурированного знания. Так, Е.С. Кубрякова определяет концепт как оперативную содержательную единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы мозга, всей картины, отраженной в человеческой психике [8, 90].

Как нам представляется, стереотипные социальные ситуации, в которых реализуются конфликтные политические отношения, представлены в памяти в форме фрейма «политический конфликт».

Фрейм «политический конфликт», на наш взгляд, относится к так называемым пропозициональным фреймам. На вершине пропозиционального фрейма, как отмечают Т.А. ван Дейк и В. Кинч, находится сложный предикат, содержащий информацию о событии, на более низких уровнях находятся аргументы-участники ситуации: агенс, пациенс, объект и т. д. [4, 186].

Итак, вершиной фрейма «политический конфликт» является макропропозиция, основу которой составляет сложный предикат, содержащий информацию о типе деятельности, характеризующей конфликтное политическое взаимодействие. Элементами верхнего уровня, как показали исследования, являются агенс (S1) и контрагенс (S2), объект (O), темпоратив (T), локатив (L). Так как

политический конфликт носит статусный характер, контрагенс, как правило, выше по рангу, чем агенс.

Предикат верхнего уровня фрейма «политический конфликт» относится к предикатам «социальных отношений». Под социальными отношениями мы понимаем те или иные способы взаимодействия объединенных в различные группы индивидов. Глаголы такого рода обозначают многообразные виды человеческой деятельности в ее общественном проявлении.

Глаголы «социальных отношений» являются глаголами высокой степени абстракции: они передают одним словом широкий спектр действий, включенных в определенную деятельность. У реципиента при этом создается общее представление о содержании этой деятельности.

Конфликтное политическое взаимодействие описывают следующие глаголы «социальных отношений»: protest ‘протестовать’, fight, struggle – ‘бороться’, battle – ‘сражаться, бороться’, counteract – ‘противодействовать’, oppose – ‘оказывать сопротивление, сопротивляться’, revolt – ‘восставать’.

Факультативными компонентами фрейма «политический конфликт» являются пациенс (Patience) (участник ситуации, над которым совершается действие), бенефактив (B) (участник ситуации, получающий выгоду от создавшейся ситуации), характеристика действия (p), цель (Purpose), следствие (Cons.), причина (Cause). Пациенс – это, как правило, жертва, бенефактив – организатор или спонсор конфликта. Характеристика (конкретизация) действия (p) представлена предикатами, содержащими информацию о конкретных действиях, включенных в конфликтное взаимодействие. Глаголы, которые описывают денотативные ситуации, связанные с уточнением характера действия, образуют субфреймы.

Как показало исследование, сценарный фрейм (процессуальная модель) фрейма «политический конфликт» охватывает все стадии конфликта и состоит из следующих субфреймов, которые разворачиваются в пропозиции: 1) предпосылки конфликта; 2) завязка конфликта (инцидент); 3) эскалация конфликта; 4) сбалансированное противодействие; 5) кульминация конфликта; 6) разрешение конфликта; 7) последствия конфликта.



Политическая сфера социальной жизни общества, где индивиды взаимодействуют как представители политических партий, общественных движений, описывается политическим дискурсом. Под дискурсом мы понимаем, вслед за В.Е. Чернявской, интегративную совокупность текстов, связанных содержательно-тематическими отношениями и объединенных в коммуникативном и функционально-целевом отношении [10, 21].

Фреймы и сценарии моделирует, по мнению Н.Д. Арутюновой, жизненный контекст дискурса [2, 137]. Таким образом, можно сделать вывод, что конфликтное социальное взаимодействие моделируется в политическом дискурсе в виде фрейма «политический конфликт».

Политический дискурс объединяет тексты газетных статей, кратких газетных сообщений, партийных программ, официальных документов, речей политических деятелей. Наибольший интерес для нас представляют краткие газетные сообщения, так как именно в них в силу их лаконичности высвечиваются наиболее ярко и четко основные особенности языковой репрезентации фрейма «политический конфликт».

Рассмотрим, как объективируется фрейм «политический конфликт» на примере конфликтной ситуации, описанной в кратком газетном сообщении под названием «Защитники демократии окружены»:

DEMOCRACY PROTESTERS (S1) FENCED IN

Hong Kong: **Students** (S1¹) invaded (p1) the grounds (L1) of the government (S2) headquarters in protest (P) at a plan by Beijing (S2) to impose its own constitution (O) on the territory (L). **Police** (S2¹) fenced in at least 15 students (**Patience**) at the complex (L1) as **hundreds** more (S1¹) outside demanded (p2) that a gate should be opened to allow them entry. **Demonstrators** (S1¹) chanted (p3): “Peaceful assembly is no crime”. The occupation followed a candlelight vigil (p4) by more than **2,000 people** (S1²) accusing (p5) Tung Chee-hwa (S2²), the Hong Kong Chief Executive and China loyalist, of undermining the territory’s autonomy. **Beijing** (S2) fears that a majority-elected **legislature** (S1³) would oppose (p6) its choice of chief executive (S2²) [11].

Верхний уровень структуры фрейма «политический конфликт», объективированного в этом тексте, состоит из предиката «социальных отношений» protest ‘протестовать’ и совокупных субъектов – сторон конфликта (S1 и S2). Предикат protest объективирован в тексте существительным пропозитивной семантики protest. Агенса (S1) представлен существительным protesters. Контрагенса (S2) выражен существительным the government и именем собственным – названием города – столицы КНР (Beijing – Пекин). Это метонимическое указание на правительство Китая. Объект (O) – constitution – основной закон страны – конституция. Локатив (L) выражен существительным the territory, т.е. Hong Kong. Метонимически Hong Kong обозначает также всех жителей Гонконга. Темпоратив (T) в данной заметке не эксплицирован, но подразумевается, что это начало апреля 2004 года – время выхода газеты.

Нижний уровень (факультативные компоненты) фрейма включает характеристику действия (p) – глагольные предикаты invade ‘вторгаться’ (p1), demand ‘требовать’ (p2), chant ‘скандировать’ (p3), accuse ‘обвинять’ (p5), oppose (p6) ‘отклонять’ и существительное пропозитивной семантики a vigil (p4) ‘ночное пикетирование’, а также причину (Cause) – a plan by Beijing.

Агенса нижних уровней фрейма выражается более конкретными существительными во множественном числе students, demonstrators (S1¹), обозначающими неопределенное множество. Эти существительные указывают не на всех жителей Гонконга, а только на тех, кто принимал участие в данной демонстрации, т.е. студентов-демонстрантов. При описании ночного пикета употребляется существительное в сочетании с числительным – 2,000 people (S1²), тем самым количественно ограничивается размер агенса. Контрагенса (S2¹) выражается существительным police – названием организации, которой делегированы полномочия защиты законной власти. Субъект S2² (Tung Chee-hwa) не является коллективным, но выступает как представитель законной власти.

В какой-то момент (второй инцидент) агенса (S1¹) и контрагенса (S2¹) меняются ролями. При этом определенная часть совокупного субъекта S1¹ (бывшего



агенса) становится пациентом (Patience). Количество пострадавших (коллективный пациент) в статье указано точно – 15 students.

Локатив (L1) представлен сочетанием the government headquarters – правительственная штаб-квартира, at the complex – в правительственном комплексе.

Сценарный фрейм «политический конфликт», объективированный в данном сообщении, состоит из четырех субфреймов: 1) предпосылки конфликта; 2) завязка конфликта (инцидент); 3) эскалация конфликта; 4) кульминация конфликта.

Субфрейм «предпосылки конфликта» (латентная стадия) представлен в тексте номинализованной структурой – a plan by Beijing (S2) to impose its own constitution on the territory – план Пекина навязать Гонконгу свою конституцию.

Основное внимание уделено собственно конфликту. Последовательность событий выражена в следующей последовательности пропозиций: субфрейм «завязка конфликта»: первый инцидент – (invade, students), второй инцидент – (fence in, police, students), третий инцидент (demand, students), четвертый инцидент – (chant, demonstrators). Субфрейм «эскалация конфликта» - (a candlelight vigil, 2,000 people), (accuse, 2,000 people, Tung Chee-hwa); субфрейм «кульминация конфликта» - (oppose, legislature, chief executive).

Развертка фрейма «политический конфликт» происходит по-разному. Иногда объективируется только верхний уровень фрейма. Это происходит в том случае, если детали конфликтной ситуации не имеют значения или конфликт проходит по привычному (стереотипному) сценарию. Например:

HONG KONG PROTEST

About 100,000 people (S1) protested (P) on the streets of Hong Kong (L) demanding (p) the swift introduction of full democracy (O) in the former British territory [12].

Суть конфликта изложена в одном предложении, актуализирующем верхний уровень фрейма «политический конфликт».

Анализ примеров позволяет сделать вывод о том, что субъекты, т.е. агент и контрагент (S1 и S2), фрейма «политический конфликт, как правило, являются совокупными (коллективными). Они, хотя и референтны, но обозначают не

конкретных индивидов, а общественные и политические организации, группы людей, социальные слои, что свойственно конфликтам такого рода.

Чаще всего первый субъект S1 (агенса) выражен существительными, обозначающими группы людей (rebels, demonstrators, students), социальные слои (workers), партии (the Lord's Resistance Army, Tamil Tigers Army). На нижних уровнях фрейма агенса может актуализироваться сочетанием числительного и существительного (100,000 people, 2,000 people).

Большая часть существительных, актуализирующих второй субъект S2 (контрагенса), входит в семантическое поле совокупного множества. Как показывает исследование, в основном, это названия организаций и объединений: company, government, alliance, police.

Глагольные предикаты, характеризующие действие агенса, могут варьироваться в зависимости от суженой контекстом зоны референции. Это глаголы более конкретной семантики: demand, chant, accuse и т. д.

Как правило, глаголы конкретной семантики используются для описания деталей происходящего конфликта. Если перед автором стоит задача засвидетельствовать лишь факт какого-либо конфликта, используются абстрактные глаголы «социальных отношений». В этом случае разворачивается только верхний уровень фрейма «политический конфликт».

Библиографический список

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология [Текст] / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 591с.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 137 – 138.
3. Голубева, Г.А. Социология [Текст]: учеб. пособие для вузов / Г.А. Голубева, А.В. Дмитриев. – М.: Экзамен, 2004.- 222с.
4. Дейк, Т.А. ван. Стратегия понимания связного текста [Текст] / Т.А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка: сб. статей. – М., 1988. – С. 153 – 211.
5. Добреньков, В.И. Фундаментальная социология [Текст]. В 15 т. Т. 6. Социальные деформации / В.И. Добреньков, А.П. Кравченко. – М.: Инфра-М, 2005. – 1074с.
6. Зеленков, М.Ю. Социальная конфликтология [Текст] / М.Ю. Зеленков. – М.: Юридический институт МИИТа, 2003. – 411с.
7. Карпенко, А.Д. Структура социального конфликта в практическом измерении [Текст] / А.Д. Карпенко // Конфликт – политика – общество: сб. науч. статей кафедры конфликтологии С-Петербургского гос. ун-та / под ред. А.И. Беглова, А.И. Стребкова. – СПб.: Изд-во С-Петербург. ун-та, 2007. –С. 353 – 370.
8. Краткий словарь когнитивных терминов [Текст]/Е.С. Кубрякова [и др.]. – М., 1996.



9. Минский, М. Фреймы для представления знаний [Текст]/М.: Энергия, 1979. – 152с.
10. Чернявская, В.Е. Интерпретация научного текста [Текст] / В.Е. Чернявская. – СПб.: Наука, 2004. – 127с.
11. Democracy Protesters Fenced in [Text] // The Times – 2004. – 2 April. – P. 24.
12. Hong Kong Protest [Text] // The Times. – 2004. – 3 January. – P.16.

Bibliography

1. Antsupov, A.Y. Conflictology [Text] / A.Y. Antsupov, A.I. Shipiliv. – М.: UNITY-DANA, 2002. – 591 p.
2. Arutunova, N.D. Discourse [Text] / N.D. Arutunova // Linguistic Encyclopedia / ed. by V.N. Yartseva. – М.: Sovetskaya Encyclopedia, 1990. - P. 137 – 138.
3. Concise Dictionary of Cognitive Terms [Text] / E.S. Kubryakova [et al]. – М., 1996.
4. Democracy Protesters Fenced in [Text] // The Times – 2004. – 2 April. – P. 24.
5. Dijk, T.A. van. Strategies of Discourse Comprehension [Text] /T.A. Dijk, van // New in Foreign Linguistics. Vol. XXIII. Cognitive Aspects of Language. – М., 1988. – P. 153 – 211.
6. Dobrenkov, V.I. Fundamental Sociology [Text] Vol.6. Social Deformations / V.I. Dobrenkov, A.P. Kravchenko. – М: Infra-M, 2005. – 1074p.
7. Golubeva, G.A. Sociology [Text] / G.A. Golubeva, A.V. Dmitriev. – М.: Examen, 2004. – 222 p.
8. Hong Kong Protest [Text] // The Times. – 2004. – 3 January. – P.16.
9. Karpenko, A.D. The Structure of Social Conflict in Practice [Text] / A.D. Karpenko // Conflict – Politics – Society / ed. by A.I. Beglov, A.I. Strebkov. – St-Petersburg: St-Petersburg State University, 2007. – P. 353 – 370.
10. Minsky, M. Frames for Representing Knowledge [Text] / M. Minsky. – М.: Energia, 1979. – 152 p.
11. Tcherniavskaya, V.E. Interpretation of Scientific Text [Text] / V.E. Tcherniavskaya. - St-Petersburg: Nauka, 2004. – 124 p.
12. Zelenkov, M.Y. Social Conflictology [Text] / M.Y. Zelenkov. – М.: Juridical Institute of MIIT, 2003. – 411 p.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 612.8:153
ББК 28.991:88.32

Лапшина Любовь Михайловна

кандидат биологических наук,

доцент

г. Челябинск

Lapshina Lyubov Mikhailovna

Candidate of Biology,

Associate Professor

Chelyabinsk

Некоторые особенности биоэлектрической активности мозга

(альфа-ритм) детей младшего школьного возраста,

имеющих диагноз F₇₀

Some Peculiarities of Brain Biological-and-Electrical Activity (α -rhythm)

of Children with Diagnosis F₇₀

В статье представлены результаты проведенного электроэнцефалографического обследования младших школьников с умственным развитием, соответствующим возрастной норме, и с интеллектуальным недоразвитием на уровне умственной отсталости. Сравнительный анализ показал, что существуют отличия в таких характеристиках альфа-ритма ЭЭГ-волны, как амплитуда и регулярность

The article informs about the electrical encephalographical investigation of the sane and mentally retarded children (8-9 years old). There are some differences in such characteristics of α -rhythm of electrical encephalographical-wave as frequency and regularity.

Ключевые слова: электроэнцефалография (ЭЭГ), ЭЭГ-волна, α -ритм, умственно отсталые дети.

Key words: electrical encephalographalography (EEG), EEG-wave, α -rhythm, mentally retarded children.

Современное понимание термина «умственная отсталость» как стойкого снижения познавательной деятельности человека на фоне органического поражения центральной нервной системы [3], позволяет рассматривать своеобразие биоэлектрической активности мозга в качестве основного показателя, определяющего снижение уровня интеллектуального развития и, тем самым, характеризующее данное состояние [3, 4, 6, 9]. Это положение актуализирует вопросы поиска высокоинформативных показателей своеобразия биоэлектрической активности (БЭА) мозга у детей с нарушением интеллекта.

Методы исследования. В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста с нормальным и нарушенным интеллектуальным разви-



ем в возрасте 8–9 лет. Функциональное состояние головного мозга детей было исследовано методом электроэнцефалографии (ЭЭГ) с расположением электродов по международной системе «10–20» (Jasper H, 1957 г.). ЭЭГ регистрировались от проекционных и ассоциативных областей коры головного мозга в ситуации спокойного бодрствования. Был использован электроэнцефалограф «Медикор» с компьютерной программой обработки результатов «Нейрон-Спектр» фирмы «НейроСофт».

Анализ α -ритма проводился по следующим показателям: частота, амплитуда, локализация, регулярность, модулированность и пространственное распределение.

Полученные данные были подвергнуты сравнительному анализу, обработаны методами математической статистики с использованием программного пакета Statistica версия 6,0, табличного редактора Microsoft Excel, компьютерной программы «Биостат» для определения t-критерия Стьюдента и сопоставлены с результатами психофизиологических исследований, представленных в научной литературе.

Испытуемые были разбиты на две группы:

– ГО (группу обследования) составили дети 8–9 лет с диагнозом F₇₀ (легкая умственная отсталость) в количестве 52 человек. Все они обучались в специальной (коррекционной) школе VIII вида № 119 г. Челябинска.

– ГК (группу контрольную) составили дети 8–9 лет – учащиеся общеобразовательной школы № 112 г. Челябинска в количестве 48 человек, имеющие по результатам психологического обследования уровень умственного развития в пределах возрастной нормы.

Результаты исследования и их обсуждение. 7 лет – это, по мнению ряда авторов [5, 8], важный возрастной этап формирования зрелости коры больших полушарий и подкорковых структур, поэтому отдельные особенности мозговой активности у детей 8–9 лет могут быть истолкованы как показатели отклоняющегося развития.

Основная тенденция возрастного оформления БЭА – это постепенное становление α -ритма как ведущего ритма в функционировании мозга [6], поэтому сравнительному анализу был подвергнут именно α -ритм в электроэнцефалограмме детей с нормальным интеллектуальным развитием и с умственной отсталостью.

В обсуждении вопроса о механизмах, определяющих характерный паттерн электроэнцефалограммы детей при интеллектуальном дефекте, можно выделить две точки зрения. В соответствии с первой из них [7], данный паттерн выражается в своеобразии активации и активности традиционного, классического компонента ЭЭГ. Он является, по образному выражению В.А.Толстовой, результатом снижения «тонуса коры» вследствие ограничения возможности приема, а, следовательно, и переработки интеллектуальной информации. Другая точка зрения [2, 4, 5, 6] указывает на обязательное появление в ЭЭГ умственно отсталых детей специфических, не характерных для ЭЭГ нормально развивающихся детей показателей и реакций; в частности в работах В.В.Алферовой указывается на появление неспецифической реакции активации «arousal» [9].

Анализ результатов исследования показывает, что ЭЭГ младших школьников (8–10 лет) отличаются большой индивидуальной вариабельностью, высокоамплитудной активностью и нечеткой пространственной организацией. Эта закономерность, описанная ранее в работах ряда авторов (Л.С.Веденева, С.И.Сороко, Д.А.Фарбер и др.) в отношении детей с нормальным развитием [1, 8, 9], была отмечена и в рамках нашего исследования в отношении детей с нарушением интеллекта.

Однако, при всей общности указанной тенденции, необходимо обратить внимание на то, что данное исследование позволило выделить показатели, характеризующие ЭЭГ только детей с интеллектуальным недоразвитием на уровне статистически достоверных показателей (корреляты); а также охарактеризовать совокупность некоторых показателей не как корреляты, а как тенденцию к характеристике проявления умственной отсталости на ЭЭГ.



Внедрение в нейро- и психофизиологию компьютерных технологий значительно расширило аналитический потенциал компонентов ЭЭГ и позволило в рамках нашего исследования выделить возможные ЭЭГ-корреляты умственной отсталости у детей младшего школьного возраста в виде трех вариантов по отношению к высказанным выше точкам зрения, а также возможности их конкретизации на уровне только α -ритма:

I вариант – тенденция первого типа: у детей с умственной отсталостью наблюдается своеобразие основных показателей α -ритма в ЭЭГ;

II вариант – коррелят: у детей с умственной отсталостью наблюдаются специфические проявления α -активности на ЭЭГ;

III вариант – тенденция второго типа: у умственно отсталых детей наблюдается сочетание своеобразия отдельных основных показателей α -ритма со специфическими его проявлениями.

Были обследованы и проанализированы как основные количественные характеристики α -ритма: частота, амплитуда, так и качественные его составляющие: локализация, регулярность, модулированность и пространственное распределение. Основные результаты представлены в таблице.

Анализ частоты α -ритма детей указанного возраста был детально исследован в работах Р. И. Мачинской с соавт. [5]. Разбив детей младшего школьного возраста на две возрастные категории (несколько иные, чем у нас): 7–8 и 9–10 лет, они выявили, что показатели ведущей частоты основного ритма к 9–10 годам достоверно сдвигаются в сторону более высоких значений: 9–10 Гц вместо 8–9 Гц в возрасте 7–8 лет. Наше исследование (проводимое, преимущественно, на детях девятого года жизни) не выявило достоверных отличий в показателях частоты α -ритма детей с нормальным умственным развитием и с нарушением интеллекта, однако, следует отметить, что абсолютные показатели 45 детей (86,54%) ГО «не перешагнули» рубеж в 9 Гц, в то время как в ГК такой ребенок был только один.

Основные показатели
 α -ритма электроэнцефалограммы детей младшего школьного возраста
с нормальным развитием и с умственной отсталостью

Характеристики α -ритма	Количество детей		Вариант проявления на ЭЭГ
	ГК (n = 48)	ЭГ (n = 52)	
1. Частота, Гц	9,11	8,76	I вариант, тенденция первого типа
2. Амплитуда, (основной коридор значений), мкВ	50-98	23–112*	II вариант, коррелят
3. Преимущественная локализация	затылочные области	затылочные области с распространением на фронтальные области	III вариант, тенденция второго типа
4. Регулярность α -ритма	преимущественно регулярный 66,67%	преимущественно дезорганизованный 38,46%*	II вариант, коррелят
5. Модулированность	в основном модулирован	в основном модулирован	–
6. Пространственная организация	нечеткая	нечеткая	–

* – $p \leq 0,05$

Анализ результатов исследования амплитуды α -ритма показал значительный разброс индивидуальных значений. Это может быть связано с продолжающимся процессом созревания кортикальных структур в данном возрасте и изначально большей вариабельностью цифровых выражений исследуемого показателя. Достаточно большой разброс абсолютных значений наблюдается в обеих группах: и в ГК и в ГО. Однако следует отметить, что в ГК детей все показатели уложились в «коридор» значений возрастной и функциональной нормы, в то время, как в ГО 13 детей (25,00%) по данным показателям попали в «пограничную с нормой зону», превысив шкалу значений в 100 мкВ [2].

α -ритм, будучи ведущим ритмом состояния спокойного бодрствования, преимущественно регистрируется в затылочных зонах коры, однако, в период его оформления как ведущего ритма БЭА, его распространение на другие зоны возможно [2, 5, 8]. Соглашаясь с исследователями, мы, тем не менее, отмечаем



значительное количество детей с такими характеристиками локализации α -ритма в ГО – 34, 62%, против 14,58% в ГК.

Исследование регулярности α -ритма показывает, что младший школьный возраст не является возрастом окончательного ее оформления. По данным ряда авторов [2, 5, 8, 9], в данном возрасте тенденция замены дезорганизованного ритма на регулярный усиливается. В обеих группах мы отмечаем наличие доли детей в совокупных выборках как с дезорганизованным, так и с регулярным α -ритмом. Однако количественный состав – преимущество детей с регулярным α -ритмом в ГК в 1,7 раза по сравнению с ГО – в рамках нашего исследования переводит данный показатель в разряд статистически достоверных, т.е. коррелятов α -ритма при нарушении интеллекта на уровне умственной отсталости.

Анализ результатов исследования модулированности и пространственной организации α -ритма не выявил статистически достоверных отличий в показателях ГО и ГК.

Таким образом, результаты анализа электроэнцефалографических данных детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта свидетельствуют о наличии высокоинформативных показателей интеллектуального недоразвития в виде следующих характеристик α -ритма БЭА мозга: выход амплитуды в «пограничную с нормой» зону, а также преимущественная его дезорганизованность. Следует отметить как тенденцию к показателю снижения интеллектуальной деятельности такие данные как несколько сниженная частота α -ритма и его распространенность на передние области коры. Результаты нашего исследования согласуются с работами специалистов Института возрастной физиологии [5], которые определяют совокупность указанных параметров α -ритма термином «функциональная незрелость коры».

Библиографический список

1. Веденеева, Л.С. Особенности статистической структуры взаимодействия основных компонентов ЭЭГ у детей школьного возраста [Текст] / Л.С. Веденеева, С.И. Сороко, А.Н. Шеповальников // Физиология человека. – 1998. – Т. 24. – № 1. – С.5–15.
2. Зенков, Л.Р. Функциональная диагностика нервных болезней [Текст] / Л.Р. Зенков, М.А. Ронкин. – М.: Медицина, 1991. – С.444–523.
3. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.

4. Костина, Т.Ф. Комплексная оценка состояния ЦНС подростков с нарушениями умственного развития [Текст] / Т.Ф. Костина // Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2002. – С.350–368.

5. Лукашевич, И.П. Диагностика функционального состояния мозга детей младшего школьного возраста с трудностями обучения [Текст] / И.П. Лукашевич, Р.И. Мачинская, М.Н. Фишман // Физиология человека. – 1994. – Т. 20. – № 5. – С.34.

6. Смирнов, В.М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков [Текст] / В.М. Смирнов. – М.: ИЦ «Академия», 2000. – 400 с.

7. Толстова, В.А. Использование электроэнцефалографии для оценки функционального состояния мозга детей и подростков при сенсорных нарушениях и их коррекция [Текст] / В.А. Толстова // Дети с проблемами в развитии (комплексная диагностика и коррекция) / под ред. Л.П. Григорьевой. – М.: ИКЦ «Академкнига», 2002. – С.158–207.

8. Фарбер, Д.А. Особенности функционирования мозга детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Д.А. Фарбер // Биологический возраст и возрастная периодизация. – М.: АН СССР, НИИ общей педагогики. – 1978. – С.7.

9. Фарбер, Д.А. Электроэнцефалограмма детей и подростков / Д.А. Фарбер, В.В. Алфёрова. – М.: Педагогика, 1972. – С. 78.

Bibliography

1. Isaev, D.N. Mental Backwardness of Children and Adolescents [Text] / D.N. Isaev. – StPb: Retch, 2003. – 391 p.

2. Kostina, T.F. Integrated Valuation of CNS Condition of Mentally Retarded Teens [Text] / T.F. Kostina // Children with Problematical Development (the Integrated Diagnosis and Correction) / Edit. of L.P. Gregorieva. – М.: ИКЦ “Академкнига”, 2002. – P.350–368.

3. Lukashevich, I.P. Diagnostic of Functional State Brain of Young Schoolchildren with Study Difficulties [Text] / I.P. Lukashovich, R.I. Machinskaya, M.N. Fishman // Human Physiology. – 1994. – T. 20. – N 5. – P.34.

4. Pharber, D.A. Special Features of Function Brain of Children Under School and Young School Age [Text] / D.A. Pharber // Biological Age and Age Periodization. – М.: AS USSR; SII General Pedagogics. – 1978. – P.7.

5. Pharber, D.A. Electrical Encephalography of Children and Adolescents / D.A. Pharber, V.V. Alpherova. – М.: Pedagogics, 1972. – P.78.

6. Smirnov, V.M. Neurophysiology and Higher Nervous Activity of Children and Adolescents / V.M. Smirnov. – М.: ИКЦ “Academia”, 2000. – 400 p.

7. Tolstova, V.A. Employment of Electrical Encephalography for Valuing Functional State Brain of Children and Adolescents with Sense Disturbances and Their Correction [Text] / V.A. Tolstova // Children with Problematical Development (the Integrated Diagnosis and Correction) / Red. L.P. Gregorieva. – М.: ИКЦ “Академкнига”, 2002. – P.158–207.

8. Vedeneeva, L.S. Special Features of Statistic Structure of Interaction Basic Components of Young Schoolchildren’s EEG by [Text] / L.S. Vedeneeva, S.I. Soroko, A.N. Shepovainikov // Human Physiology. – 1998. – T. 24. – N 1. – P.5–15.

9. Zenkov, L.R. Functional Diagnostic of Nervous Diseases [Text] / L.R. Zenkov, M.A. Ronkin. – М.: Medicine, 1991. – P.444–523.



УДК 618
ББК 57.1

Семеняга Наталья Николаевна
аспирант
г. Челябинск
Semenyaga Natalya Nikolaevna
Post-graduate
Chelyabinsk

**Эффективность влияния мануальных техник
в повышении уровня здоровья женщин зрелого возраста**
**Efficiency of the Manual Methods Influence While Mature
Age Women's Health Level Increasing**

В данной статье рассмотрено влияние разработанного нами оздоровительного комплекса на показатели функционального и психо-эмоционального здоровья женщин зрелого возраста.

In the article the influence of the health-improving complex developed by the authors on parameters of functional and emotional health of mature age women is considered.

Ключевые слова: зрелый возраст, мягкие мануальные техники, тест Спилбергера, тест Шульте, ультразвуковая доплерография .

Key words: mature age, soft manual techniques, a level of uneasiness, Spilberger's test, Shulte's test, transcranial doppler ultrasonography.

Актуальность:

Согласно демографическим данным ВОЗ, в XXI веке предполагается увеличение количества пожилых людей, при этом в России на 100 мужчин в возрасте 60 лет приходится 224 женщины. По данным Акунц К.Б, 2006; Сметник, В.П. 2006, процессы, происходящие в организме женщины в период гормональной перестройки могут вызывать нарушение в психической сфере, изменения в органах и системах организма, характеризуются общими возрастными и инволюционными нарушениями в организме. В зрелом возрасте женщины преимущественно заняты умственным трудом и ведут малоподвижный образ жизни. Основными трудностями в этот период, на наш взгляд, остаются поддержание и улучшение качества жизни женщин, а в зрелом возрасте проведение оздоровительных мероприятий наиболее востребовано. Одним из эффективных средств восстановительной медицины, способствующих улучшению психо-эмоционального и физического состояния человека, являются на наш взгляд, мягкие мануальные техники. Для женщин зрелого возраста нами разработан оздоровительный комплекс, включающий мягкие мануальные техники.

Целью настоящего исследования было изучить эффективность воздействия разработанного нами оздоровительного комплекса проводимого женщинам зрелого возраста для повышения уровня их здоровья.

Организация исследования: исследование проводилось на базе лаборатории кафедры спортивной медицины и физической реабилитации УралГУФКа, группы формировались на базе спортивно-оздоровительного клуба «Надежда». Все женщины, участвующие в исследовании - работники офисов, занимающиеся умственным трудом и ведущие малоподвижный образ жизни. Средний возраст женщин в первой группе (n=20) составил $52,2 \pm 1,2$ года, средний возраст женщин второй группы (n=20) составил $49,5 \pm 0,9$ лет.

В первой группе с целью повышения уровня здоровья женщины получили комплекс оздоровительных мероприятий по разработанной нами методике 3 раза в неделю по 10 сеансов. Женщины второй группы не проходили курс оздоровительных мероприятий между обследованиями.

С целью определения эффективности разработанной нами методики мы провели следующие методы исследования: клинические – тест Спилбергера (определялся уровень личностной и ситуационной тревожности), тест Шульте (определялись психическая устойчивость и степень вработываемости); инструментальный – ультразвуковая доплерография (УЗДГ) - (определялись величины систолического и диастолического кровотока в позвоночных артериях, индекс резистивности).

Результаты исследования обработаны с использованием современных электронных таблиц программы Microsoft Excel пакета Microsoft Office XP (2002). Применяли следующие методы математической статистики: определение достоверности по t-критерию Стьюдента, выраженность саногенетических процессов определяли, используя критерий знаков по таблице Ван дер Вардена.

Результаты и их обсуждение: Показатели высокого уровня личностной и ситуативной тревожности определяют в баллах: выше 45 - высокий уровень личностной тревожности, средний - 31- 44, низкий - меньше 30 баллов. Личностная тревожность в первой группе женщин зрелого возраста до проведения оздо-



ровительного комплекса составила $42,0 \pm 1,2$, что соответствует средней степени тревожности, а после проведения $30,1 \pm 1,7$ - что соответствует низкой степени тревожности при $p < 0,01$. Ситуационная тревожность в данной группе до проведения оздоровительных мероприятий составила $28,7 \pm 2,2$, что соответствует низкой степени тревожности, а после $16,8 \pm 1,9$ при $p < 0,01$, что свидетельствует о снижении уровня ситуационной тревожности.

В таблице 1 отображена динамика показателей ситуативных психо-эмоциональных реакций.

Во второй группе анализ показателей уровня личностной и ситуационной тревожности выявил следующее: уровень личностной тревожности при первом обследовании составил $47,2 \pm 1,7$ ($p < 0,01$), а ситуационной - $32,2 \pm 2,4$ баллов, при повторном обследовании достоверных изменений показателей уровня личностной ($43,4 \pm 1,8$) и ситуационной ($34,3 \pm 2,8$) тревожности не было выявлено $p > 0,05$.

Снижение показателей уровня личностной и ситуационной тревожности в первой группе женщин, по нашему мнению, произошло в результате воздействия на вегетативную нервную систему через мышечно-связочный аппарат, являющийся основой остеопатического воздействия. Мышечно-скелетная система является важной составляющей, обеспечивающей постоянство внутренней среды, нарушение гомеостаза не только проявляется множеством вегетативных расстройств, но и меняет поведение человека, влияет на его психическое здоровье человека. [3,4]

Таблица 1

**Показатели уровня личностной и ситуационной тревожности
женщин зрелого возраста (баллах)**

	до	после	p	до	после	p
I гр	$42,0 \pm 1,2$	$30,1 \pm 1,7$	$<0,01$	$47,2 \pm 1,7$	$43,4 \pm 1,8$	$>0,05$
II гр	$28,7 \pm 2,2$	$16,8 \pm 1,9$	$<0,01$	$32,2 \pm 2,4$	$34,3 \pm 2,8$	$>0,05$
p	$<0,01$	$<0,01$		$<0,01$	$<0,01$	

При исследовании показателей психической устойчивости и степени врабатываемости, с помощью теста Шульте мы определяли подвижность и устой-

чивость функционирования нервных центров, функциональное состояние нервной системы. Статистическая обработка проводилась используя критерий знаков по таблице Ван Дер Вардена. При анализе полученных результатов повторного обследования в первой группе было выявлено улучшение показателя психической устойчивости у пятнадцати женщин, ухудшение - у двух женщин, данный показатель не изменился у трех женщин ($Z < Z_{0,01}$). Во второй группе показатель психологической устойчивости ни у одной из женщин не улучшился, ухудшился у шести и не изменился у четырнадцати женщин ($Z > Z_{0,05}$).

Вышеизложенное свидетельствует о достоверно эффективном влиянии разработанного нами комплекса на показатели психической устойчивости женщин зрелого возраста, что показано в таблице 2.

Таблица 2

Показатели психической устойчивости женщин зрелого возраста

	1 гр (n=20)	2гр (n=20)
Положительные изменения(+)	15	0
Отрицательные изменения(-)	2	6
Без изменения (0)	3	14
Z	$Z < 0,01$	$Z > 0,05$

Примечание: + улучшение
 - ухудшение
 0 - показатель не изменился

Анализ результатов повторного обследования в первой группе показателя степени вработываемости выявил следующее: у двенадцати женщин отмечено улучшение, у трех - ухудшение данного показателя и показатель не изменился у пяти женщин ($Z < Z_{0,01}$).

Во второй группе при повторном обследовании улучшений показателя степени вработываемости не выявлено ни у одной из женщин, ухудшение показателя – у восьми и показатель степени вработываемости не изменился у двенадцати женщин ($Z > Z_{0,05}$).

Следовательно, разработанный нами оздоровительный комплекс достоверно улучшает показатели степени вработываемости женщин зрелого возраста (Таблица 3)



Таблица 3

Показатели степени вработываемости женщин зрелого возраста

	1 гр (n=20)	2гр (n=20)
Положительные изменения(+)	12	0
Отрицательные изменения(-)	3	8
Без изменения (о)	5	12
Z	Z<0,01	Z>0,05

Примечание: + улучшение

- ухудшение

0 показатель не изменился

Одной из важных проблем неврологии являются гемодинамические нарушения в экстракраниальных отделах сосудов, обеспечивающих кровоснабжение головного мозга, что приводит к расстройствам гемодинамики в полости черепа различных степеней выраженности [1,2]. Исследование проводилось на аппаратно-программном диагностическом комплексе «Ангиодин» по стандартной методике. Статистическую обработку проводили, используя критерий знаков по таблице Ван Дер Вардена.

До проведения оздоровительных мероприятий в первой группе только у четырех женщин показатели линейной скорости систолического и трех женщин диастолического кровотока в экстракраниальных отделах позвоночных артерий были в пределах нормы. У шестнадцати женщин была выявлена патология в виде снижения или увеличения линейной скорости систолического и диастолического кровотока в экстракраниальных отделах позвоночных артерий. После проведения оздоровительных мероприятий в данной группе наблюдалось улучшение показателей линейной скорости систолического кровотока у двенадцати женщин, у четырех было выявлено ухудшение и у четырех данный показатель не изменился ($Z < Z_{0,05}$). Показатели линейной скорости диастолического кровотока в экстракраниальных отделах позвоночных артерий в данной группе улучшились у десяти женщин, ухудшились у пяти и не изменились у пяти ($Z < Z_{0,05}$).

Во второй группе на момент первичного обследования у двух женщин показатели линейной скорости систолического и у четырех показатели линейной

скорости диастолического кровотока в экстракраниальных отделах позвоночных артерий были в пределах нормы. Анализ результатов повторного обследования выявил следующее: улучшения показателей линейной скорости систолического и диастолического кровотока не было выявлено ни у одной из женщин, ухудшение линейной скорости систолического кровотока в экстракраниальных отделах позвоночных артерий выявлено у шести женщин и у четырнадцати данный показатель не изменился ($Z > Z_{0,05}$). Показатели линейной скорости диастолического кровотока в экстракраниальных отделах позвоночных артерий так же достоверно не изменились ($Z > Z_{0,05}$).

Таким образом, разработанный нами оздоровительный комплекс нормализует показатели линейной скорости систолического и диастолического кровотока в экстракраниальных отделах позвоночных артерий женщин зрелого возраста (Таблица 4).

Таблица 4

Изменение величин линейной систолической и диастолической скорости кровотока в позвоночных артериях у женщин зрелого возраста

Показатели линейной скорости кровотока	систолический		диастолический	
	1 гр (n=20)	2гр (n=20)	1 гр (n=20)	2гр (n=20)
Результаты				
Положительные изменения(+)	12	0	10	0
Отрицательные изменения(-)	4	6	5	8
Без изменения (o)	4	14	5	12
Z	$Z < 0,05$	$Z < 0,05$	$Z > 0,01$	$Z > 0,01$

Примечание: + улучшение
 - ухудшение
 0 показатель не изменился

По данным результатов исследования индекса резистивности в первой группе до проведения курса оздоровительного комплекса у шестнадцати человек выявлено нарушение данного показателя в виде его снижения или увеличения. При повторном обследовании в данной группе улучшение показателя индекса резистивности было зафиксировано у четырнадцати женщин, ухудшение – у четырех и показатель не изменился – у двух женщин ($Z < Z_{0,05}$).



Во второй группе при повторном обследовании улучшения показателей индекса резистивности не выявлено ни у одной из обследуемых женщин, ухудшение выявлено у семи женщин и у тринадцати женщин показатель не изменился ($Z > Z_{0,05}$).

Следовательно, достоверное улучшение показателей индекса резистивности в первой группе подтверждает эффективность разработанного нами комплекса. Динамика показателей величины индекса резистивности в экстракраниальных отделах позвоночных артерий у женщин зрелого возраста представлены в таблице 5.

Таблица 5

Изменение величины индекса резистивности в экстракраниальных отделах позвоночных артерий у женщин зрелого возраста

	1 гр(n=20)	2гр(n=20)
Положительные изменения(+)	14	0
Отрицательные изменения(-)	4	7
Без изменения (0)	2	13
	$Z < 0,05$	$Z > 0,01$

Примечание: + улучшение
 - ухудшение
 0 показатель не изменился

Выводы:

1. Полученные данные свидетельствуют о том, что после проведения разработанного нами комплекса оздоровительных мероприятий у женщин отмечалось улучшение показателей психо-эмоционального состояния, а именно зафиксировано снижение личностной и ситуационной тревожности у женщин зрелого возраста. В контрольной группе данные показатели достоверно не изменились.

2. После проведения оздоровительных мероприятий в первой группе женщин зрелого возраста нами было выявлено улучшение когнитивных показателей: психической устойчивости и степени вработываемости.

3. Проведенный анализ исследования показателей линейной скорости кровотока и индекса резистивности в экстракраниальных отделах позвоночных ар-

терий в первой группе подтверждает эффективность проводимых нами мероприятий.

4. После проведения разработанного нами оздоровительного комплекса женщинам зрелого возраста, вероятно, вследствие нормализации кровотока в экстракраниальных отделах позвоночных артерий улучшились показатели психо-эмоционального состояния и когнитивные функции.

Библиографический список

1. Бердичевский, М.Я. Венозная дисциркуляторная патология головного мозга.- М: Медицина, 1989, с 5-175.
2. Верещагин, Н.В. Патология вертебрально-базилярной системы. Медицина, 1980, 312 с.
3. Вегетативная нервная система с позиции остеопатии. Техники мягкотканевой и суставной мобилизации./ под ред. И.А. Егоровой.- Издательский дом СПбМАПО, 2009-115 с.
4. Чикуров, Ю.В. Мягкие мануальные техники. «Триада-Х», 2005- 169 с.

Bibliography

1. Berdichevsky, M.Ya. Venous Discircular Brain Pathology / M.Ya. Berdichevsky. – M.: Medicine, 1989. – P. 5-175.
2. Chikurov, Yu. V. Soft-Tissues Techniques / Yu. V. Chikurov. – M.: "Triada-X", 2005. - 169 p.
3. Vereshchagin, N.V. Patholog of Vertebro- Bazilaris System / N.V. Vereshchagin. – M.: Medicine, 1980. – 312 p.
4. Vegetative Nervous System from Osteopathic Position. Soft-Tissues and Articular Mobilization Techniques // Under edition of I.A.Egorova.- SPb.: Publishing House of SPbMAPO, 2009. - 115 p.



УДК: 612.748:796
ББК Ш100

Шевцов Анатолий Владимирович

кандидат биологических наук
г. Санкт-Петербург

Сашенков Сергей Львович

доктор медицинских наук
г. Санкт-Петербург

Байгужин Павел Азифович

кандидат биологических наук
г. Челябинск

Shevtsov Anatoly Vladimirovich

Candidate of Biology
Sankt-Peterburg

Sashenkov Sergey Lvovich

Doctor of Medicine
Sankt-Peterburg

Byguzhin Pavel Azifovich

Candidate of Biology
Chelyabinsk

**Электронеуромиографическая характеристика состояния
нервно-мышечной системы у кикбоксеров
Electroneuromyographic neuromuscular system
description in kickboxers**

Проведены исследования по влиянию мышечно-тонических нарушений в позвоночно-двигательных сегментах у кикбоксеров, на скорость распространения возбуждения по сенсорным и моторным волокнам с использованием методики стимуляционной электронеуромиографии. Разработан физиологически обоснованный способ восстановительной коррекции и разгрузки позвоночно-двигательных сегментов влияющий на устранение мышечного дисбаланса, нормализацию афферентации и ускорение процессов восстановления.

It has been investigated muscular-tonic disturbances influence on stimulation distribution speed through sensory and motor fibers in kickboxers using stimulated electroneuromyography method. It has been physiologically worked up method for restoring correction of vertebromotor segments, influencing on muscular disbalance elimination.

Ключевые слова: электронеуромиография, аутомобилизация, биомеханические нарушения, мышечный дисбаланс, устройство "Армос".

Key words: electroneuromyography, automobilization, biomechanical disturbances, muscular disbalance, "Armos" device.

Тренировка кикбоксеров обусловлена тем, что, спортсмен вынужден в течение всего дня тренировки динамично и многократно повторять специфические ударно-двигательные элементы, что сопровождается нагрузкой на одни и те же мышечные группы, суставы и сухожилия, причем это реализуется в усло-

виях ускоренного ритма и повышенной нагрузки. Техника основных положений кикбоксеров во время ведения боя приводит к дополнительной односторонней перегрузке и перенапряжению опорно-двигательного аппарата.

Анализ данных литературы показал недостаточность исследований касающихся вопросов частоты выявления у практически здоровых спортсменов биомеханических нарушений опорно-двигательного аппарата, в частности, постуральных мышечных дисбалансов, нарушений тонусно-силовых характеристик отдельных мышц и мышечных групп, функционального блокирования в отдельных регионах позвоночника. В то же время согласно результатам многочисленных наблюдений последних лет они могут явиться фактором, провоцирующим и сопровождающим целый ряд пограничных и патологических состояний различных органов и систем организма [3, 4].

Поскольку нарушения афферентации приводят к формированию мышечных дисбалансов, в нашем исследовании большое значение придавалось изучению скорости распространения возбуждения (СРВ) по сенсорным и моторным волокнам с использованием методики стимуляционной электронейромиографии (ЭМГ) на аппарате "Neuromatic 2000" (Dantec, Дания).

В исследовании приняли участие 102 спортсмена-кикбоксеры в возрасте от 19 до 23 лет, которые были разделены на основную группу ($n = 63$) и контрольную группу ($n = 39$). В основном это были спортсмены-студенты Южно-Уральского государственного университета, Челябинского государственного педагогического университета, Уральского государственного университета физической культуры.

В основной группе после тренировочных занятий проводилась разгрузка позвоночно-двигательных сегментов устройством "Армос" в течение 15-20 минут (9 сеансов)[1, 2]. Устройство "Армос" представляет собой жесткую конструкцию из органических материалов, имеющую специально рассчитанные выступы призматической формы, расстояние между которыми соответствует границам паравертебральной области шейного, грудного и поясничного отделов позвоночника, предназначенные для аутомобилизации позвоночно-



двигательных сегментов. В основе механизма коррекционного действия устройства "Армос" положен принцип глубокого проникновения выступов устройства в мышечно-фасциальные ткани позвоночной системы, растягивание укороченных мышц и открытие дугоотростчатых суставов, тем самым, восстанавливая их подвижность. Воздействие устройством осуществляется как на сегментарном, так и на суставном уровнях, что позволяет снять напряжение с разгибателей спины и открыть заблокированный сегмент[7].

В контрольной группе после тренировочных занятий в течение 15–20 минут проводился классический массаж спины поверхностными релаксационными приемами(9 сеансов).

Показатели произвольной интерференционной поверхностной ЭМГ у всех испытуемых основной и контрольной групп соответствовали I типу по Юевич Ю.С., регистрировалась насыщенная электромиограмма амплитудой выше 300 мкВ, между силой мышцы и амплитудой ЭМГ произвольного максимального усилия имелась прямопропорциональная зависимость, т.е. не было выявлено признаков патологии, оказывающих потенциальное влияние на фоновые показатели и параметры ЭМГ в режиме максимального напряжения. При качественной и количественной оценке ЭМГ в режиме максимального напряжения на симметричных уровнях различных отделов позвоночного столба регистрировались асимметричные амплитудные показатели, характерные для мышечного дисбаланса [6].

В двух группах обследуемых кикбоксеров до начала применения восстановительных методов обнаружены идентичные расстройства скоростей проведения возбуждения по моторным и сенсорным волокнам. У подавляющего большинства спортсменов выявлены нарушения чувствительной проводимости (99,10 и 88,50 %). Эти нарушения были легкой степени, и уровень снижения показателя по сравнению с нормой не превышал 25,00 % (I степень расстройств проводимости). Почти у половины наблюдаемых (45,10 и 45,70 %) отмечалось снижение проводимости по моторным волокнам до 15,00 % от нормы, что также расценивалось, как нарушение легкой степени и не имело клинических

субъективных и объективных признаков. Одновременное поражение сенсорных и моторных волокон периферических нервов имели 42,00 % обследованных. Субклинические признаки сенсорной полинейропатии отмечались у 37,00 %, а моторной полинейропатии – примерно у 3,00 % кикбоксеров в 2-х группах наблюдения. Таким образом, признаки поражения периферических проводниковых систем имелись у всех наблюдаемых в одинаковой степени, в большей степени отмечалось поражение чувствительных волокон периферических нервов. Известно, что даже при частичной деафферентации повышается возбудимость мотонейрона или его отдельных участков и нарушаются тормозные механизмы. Последнее связано с изменениями мембраны нейронов, тормозных рецепторов, внутриклеточных процессов, с ослаблением стимуляции аппарата тормозного контроля нейрона, с перерывом тормозных путей [5]. Поэтому выявленные в ходе предпринятого нами исследования расстройства невральное проведения могли быть предпосылкой для нарушений афферентации и формирования феномена мышечного дисбаланса в различных мышечных группах кикбоксеров с повышенными специфическими физическими нагрузками.

Для объективизации выявленных мышечных изменений проводилась количественная оценка амплитуд напряжения определенных мышечных групп, прикрепляющихся к остистым отросткам шейного, грудного и поясничного отделов позвоночного столба.

В заднешейных мышцах равномерное распределение тонуса по результатам амплитудных измерений зарегистрировано у 20,00 % кикбоксеров основной и контрольной групп, 31,40 % лиц имели повышение тонуса мышц справа и 48,57 % – повышение мышечного тонуса слева. При изучении общей картины амплитудной асимметрии и выраженности дисбаланса установлено, что наибольшее число лиц (60,00 %) имели дисбаланс до 50,00 %, одна треть спортсменов при первичном исследовании продемонстрировала дисбаланс на уровне шейного отдела позвоночника от 50,00 до 150,00 %.

Идентичная картина наблюдалась в мышцах выпрямляющих позвоночник на грудном уровне. Отсутствие мышечного дисбаланса зарегистрировано у



28,00 % спортсменов двух групп наблюдения, 31,40 % лиц имели повышение тонуса мышц справа и 40,00 % – повышение мышечного тонуса слева. Более половины обследованных имели мышечный дисбаланс до 50,00 %, одна четвертая часть лиц – от 50,00 до 150,00 %.

Значительные количественные расстройства выявлены на поясничном уровне. Отсутствие выраженной асимметрии мышечного тонуса выявлено у 28,60 % обследованных, повышен тонус мышц справа был у 25,70 %, слева – у 45,70 % спортсменов. Интенсивность изменений на поясничном уровне также отличалась от вышележащих отделов. Мышечный дисбаланс до 50,00 % зарегистрирован у 89,00 % лиц, дисбаланс до 70,00 % – у 11,00 % спортсменов.

Следовательно, наибольшие изменения зарегистрированы при первичной электронейромиографии на уровне шейного, грудного и поясничного отделов позвоночника, выраженность тонических расстройств преобладала слева, интенсивность мышечного дисбаланса достигала 50,00 % отметки. Полученные результаты исследований явились основанием к внедрению в тренировочно-соревновательный процесс кикбоксеров системного метода коррекции и разгрузки позвоночно-двигательных сегментов (ПДС) устройством "Армос", направленного на устранение мышечного дисбаланса, то есть снижения напряжения соответствующих мышц и усиления ослабленных. Что в итоге привело к повышению резервных возможностей сердечно-сосудистой системы, о чем свидетельствуют результаты исследования центральной гемодинамики и церебральной доплерографии.

После проведения 9 сеансов коррекции и разгрузки ПДС устройством "Армос" (по 15-20 минут) в первой группе и релаксационных приемов классического массажа (по 15-20 минут) показатели невральной проводимости изменились в 2-х группах наблюдения следующим образом. Отмечена статистически значимая динамика ($R=-0,17$, $P=0,04$) сенсорной проводимости в основной группе. Скорость распространения возбуждения (СРВ) по чувствительным волокнам увеличилась с 50 м/с до 56 м/с, но не достигла уровня здоровых обследуемых (57 м/с). В группе контроля отмечалось незначительное увеличение

сенсорной проводимости, степень которого не достигала уровня статистической достоверности. Динамика показателей скорости распространения возбуждения по двигательным волокнам периферических нервов была аналогичной (табл. 1).

Таблица 1

Динамика показателей моторной и сенсорной проводимости (м/с)

Показатели	Основная группа (n = 62)			Контрольная группа (n = 35)		
	до реабилитации	после реабилитации	p	до реабилитации	после реабилитации	p
СРВ по моторным волокнам (м/с)	56,20 ± 1,40	61,60 ± 1,80	< 0,05	57,60 ± 1,20	58,10 ± 1,50	> 0,05
% снижения	11,30 ± 7,50	3,40 ± 5,80	< 0,05	10,01 ± 1,02	8,56 ± 2,85	> 0,05
СРВ по сенсорным волокнам (м/с)	50,77 ± 1,80	56,60 ± 1,20	< 0,05	51,80 ± 1,23	53,40 ± 1,50	> 0,05
% снижения	18,20 ± 6,40	2,40 ± 3,06	< 0,05	16,90 ± 5,10	15,20 ± 7,80	> 0,05

Как следует из таблицы 1, положительная динамика в результате проведения восстановительных мероприятий отмечена в 2-х группах наблюдения. Использование разработанного нами метода разгрузки и коррекции позвоночно-двигательных сегментов устройством "Армос" привело к значительному улучшению показателей проводимости по моторным и особенно сенсорным волокнам периферических проводниковых систем. Это связано с улучшением процессов регуляции сосудистого тонуса, показателей центральной и периферической гемодинамики, которые в свою очередь привели к улучшению трофотропных и эрготропных процессов в надсегментарных отделах вегетативной нервной системы.

На фоне улучшения афферентации, повышения скорости распространения возбуждения по чувствительным нервам отмечалось снижение повышенного тонуса в зонах формирования мышечных дисбалансов.



Измерения амплитуды мышц проводились в прежних симметричных участках. При анализе полученных результатов после применения разработанного нами методика выявлены следующие особенности.

В заднешейных мышцах равномерное распределение тонуса по результатам амплитудных измерений зарегистрировано у 91,40 % спортсменов основной группы, 8,50 % лиц имели повышение тонуса мышц слева. Правостороннее асимметричное повышение тонуса регрессировало в результате применения восстановительных мероприятий. При изучении общей картины амплитудной асимметрии и выраженности дисбаланса установлено, что наибольшее число лиц с сохраняющимся дисбалансом (95,00 %) имели дисбаланс до 10,00 %, т. е. имело место значительное улучшение функционирования нервно-мышечного аппарата на уровне шейного отдела позвоночника. В группе контроля отмечалась незначительная положительная динамика: сохранился феномен мышечного дисбаланса у 60,4% спортсменов, у 25,6% – справа и у 34,8% – слева.

В таблице 2 помещены сведения об амплитудных значениях фоновой и индуцированной ЭМГ максимального напряжения.

Значительное улучшение состояния нервно-мышечного аппарата зарегистрировано при повторном ЭМГ-исследовании в мышцах выпрямляющих позвоночник на грудном уровне. Отсутствие мышечного дисбаланса зарегистрировано у 91,40 % спортсменов основной группы наблюдения, 2,80 % лиц имели повышение тонуса мышц справа и 5,70 % – повышение мышечного тонуса слева.

Таблица 2

**Динамика показателей амплитуды сокращения (мкВ)
трапецевидной мышцы и мышечного дисбаланса**

Показатели	Основная группа (n = 62)			Контрольная группа (n = 35)		
	до реабилитации	после реабилитации	p	до реабилитации	после реабилитации	p
Амплитуда справа	786,00 ± 480,00	698,00 ± 216,00	< 0,05	754,00 ± 253,00	745,00 ± 217,00	>0,05
Амплитуда слева	826,00 ± 416,00	726,00 ± 231,00	< 0,05	795,00 ± 221,00	724,00 ± 155,00	>0,05
Дисбаланс амплитуды	49,30 ± 67,10	5,50 ± 6,70	< 0,05	45,40 ± 5,20	42,90 ± 2,10	>0,05

Уровень дисбаланса составил до 10%. В группе контроля отмечались незначительные положительные сдвиги: отсутствие амплитудной асимметрии у 47,70 % спортсменов, правосторонний дисбаланс – у 21,90 %, левосторонний дисбаланс – у 30,40 % наблюдаемых лиц. Уровень амплитудной асимметрии сохранялся от 50 до 70%. Результаты динамических наблюдений представлены в таблице 3.

Таблица 3

Динамика показателей амплитуды сокращения (мкВ) эректора туловища Т4-5 и мышечного дисбаланса

Показатели	Основная группа (n=62)			Контрольная группа (n=35)		
	до реабилитации	после реабилитации	p	до реабилитации	после реабилитации	p
Амплитуда справа	3121,00 ± 1521,00	2845,00 ± 1015,00	< 0,05	3434,00 ± 1518,00	3018,00 ± 1212,00	> 0,05
Амплитуда слева	3348,00 ± 1614,00	2882,00 ± 1144,00	< 0,05	3200,00 ± 1294,00	3187,00 ± 1448,00	> 0,05
Дисбаланс амплитуды	38,80 ± 51,10	5,40 ± 3,90	< 0,05	37,30 ± 14,12	35,50 ± 15,10	> 0,05

Выраженные количественные сдвиги произошли в нервно-мышечном аппарате поясничного уровня. Отсутствие выраженной асимметрии мышечного тонуса выявлено в основной группе у 85,7% обследованных, повышен тонус мышц справа был у 11,40 %, слева – у 2,90 % спортсменов. Уровень дисбаланса составил до 10,00 %. В группе контроля отмечались незначительные положительные сдвиги: отсутствие амплитудной асимметрии у 47,70 % спортсменов, правосторонний дисбаланс – у 18,60 %, левосторонний дисбаланс – у 29,90 % наблюдаемых лиц. Уровень амплитудной асимметрии сохранялся от 30 до 60%. Результаты динамических наблюдений представлены в таблице 4.

В результате разработанного нами метода разгрузки и коррекции позвоночно-двигательных сегментов устройством "Армос" было выявлено более выраженное снижение интенсивности изменений в основной группе кикбоксеров по сравнению с результатами исследования в контрольной группе практикующих релаксационные приемы классического массажа на поверхностных мышцах.



Таблица 4

**Динамика показателей амплитуды сокращения (мкВ) эректора
туловища T12 и мышечного дисбаланса**

Показатели	Основная группа (n = 62)			Контрольная группа (n = 35)		
	до реабилита- ции	после реабилита- ции	p	до реабилита- ции	после реабилита- ции	p
Амплитуда справа	1960,00 ± 789,00	2087,00 ± 743,00	>0,05	2185,00 ± 654,00	2100,00 ± 652,00	> 0,05
Амплитуда слева	2039,00 ± 688,00	2057,00 ± 680,00	> 0,05	2214,00 ± 689,00	2111,00 ± 596,00	> 0,05
Дисбаланс амплитуды	23,40 ± 18,50	6,30 ± 6,60	< 0,05	21,30 ± 10,10	20,50 ± 15,40	> 0,05

Таким образом, исследование мышц у спортсменов, занимающихся кик-боксингом, позволило выявить их хроническую несостоятельность в виде повышения тонуса верхней части трапециевидных, нижних косых, лестничных, грудных, подвздошно-поясничных мышц и вялости мышц брюшного пресса, средних и нижних фиксаторов лопаток. Это привело в совокупности с максимальными физическими нагрузками, многочисленными ударными приемами в область туловища и дополнительной односторонней перегрузкой и перенапряжением опорно-двигательного аппарата к формированию феномена мышечного дисбаланса. Изучение невральной проводимости у спортсменов, занимающихся кикбоксингом, позволило выявить дифференцированные нарушения сенсорной и, в меньшей степени, моторной проводимости, которые привели к нарушению афферентации и вторичному формированию феномена мышечного дисбаланса. Физиологически обоснованный метод восстановительной коррекции и разгрузки позвоночно-двигательных сегментов устройством "Армос" позволит повышать уровень действия функциональных систем организма спортсменов постоянно имеющих высокие физические нагрузки, предупреждать развитие патологических преобразований мышечной системы и способствовать ускорению процессов восстановления.

Библиографический список

1. А.с. № 2003319 Устройство для лечения позвоночника / М.Б. Мазин (Рос. Федерация). – 1991. – 12 с.

2. А.с. № 2218906 МПК А61Н39/04 Способ биомеханической коррекции позвоночника и миофасциальной системы / А.В. Шевцов (Рос. Федерация). – № 2002125408/14; заявл. 17.09.2002; опубл. 20.03.2004. – 74 с.

3. А.с. №96111363 МКП А61В5/0488 Способ электромиографической диагностики нарушений координации мышечных усилий / Л.Ф. Васильева, В.А. Дюпин (Рос. Федерация). – № 96111363/14; заявл. 05.06.1996; опубл. 27.09.1998. – 15 с.

4. Исаев, А.П. Физиологическая и психофизиологическая компенсаторная асимметрия и регуляция состояния и подготовленности при применении психомышечной тренировки у кикбоксеров высшей категории / А.П. Исаев, В.Р. Юмагуен, Ю.Н. Романов // Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2004. – Вып. 4, № 3 (32). – С. 147-151.

5. Крыжановский, Г.Н. Общая патофизиология нервной системы / Г.Н. Крыжановский. – М.: Медицина, 1997. – 351 с.

6. Николаев, С.Г. Практикум по клинической электромиографии / С.Г. Николаев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Иваново: Изд-во Иванов. гос. мед. акад., 2003. – 264 с.

7. Саморуков, А.Е. Роль активации мышц, управляющих суставом, в устранении функциональных блокад двигательных сегментов / А.Е. Саморуков // Бюл. МПОМТ. –1999. – № 1. – С. 35-36.

Bibliography

1. А.с. № 2003319 Apparatus for spine treatment / M. B. Mazin (Russia). – 1991. – 12 p.

2. А.с. № 2218906 МПК А61Н39/04 Principle of the spine and myofascial system biomechanical correction / A.V. Shevtsov (Russia). – № 2002125408/14; applicated 17.09.2002;publ. 20.03.2004. – 74 p.

3. А.с. №96111363 МПК А61В5/0488 Electromyographic diagnostics method of muscular efforts coordination disturbances / L.F. Vasilyeva, V.A. Dupin (Russia). – № 96111363/14; applicated 05.06.1996; publ. 27.09.1998. – 15 p.

4. Isaev, A.P. Physiological and psycho- physiological compensatory assymetry, state and ability regulation in case of the highest category kikkboxers psychomuscular training / A.P. Isaev, B.R. Umaguен, U.N. Romanov // Vestnik SUGU. Ser. Education, Health Care, Physical Culture. – 2004. – Vol. 4, № 3 (32). – P. 147-151.

5. Kryzhanovsky, G.N. Nervous system general pathphysiology / G.N. Kryzhanovsky. – М.: Medicine, 1997. – 351 p.

6. Nicolaev, S.G. Clinical electromyography practical principles / S.G. Nicolaev. – 2-nd ed., renewed and add. – Ivanovo: Ivanovo state med. acad. publishing office, 2003. – 264 p.

7. Samorucov, A.E. The role of joint managing muscels activation for moving segments functional block elimination / A.E. Samorucov // Bull. МПОМТ. –1999. – № 1. – P. 35-36.

Статья публикуется впервые

Дата: 18.04.09

Информация о научном журнале

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»

ISSN 1997-98-86

Журнал учреждён ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Свидетельство о регистрации журнала ПИ № 77-14171 выдано от 20 декабря 2002г. Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Журнал включен в перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание учёной степени доктора наук по педагогике и психологии, филологии и искусствоведению, биологическим наукам и физике (список принят в апреле 2008 ВАК Российской Федерации).

Журнал включен в Реферативный журнал и Базу данных ВИНИТИ. Сведения о журнале публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals Directory».

Журнал распространяется по подписке – индекс 70095 в каталоге «Роспечать».

В журнале публикуются результаты исследований учёных.

Качество публикуемых статей контролируется редколлекцией, в состав которой входят ведущие ученые ГОУ ВПО «ЧГПУ», других вузов России и зарубежных стран.

Правила оформления рукописи статьи

Рукопись статьи, объемом не менее 8 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *. doc или *. rtf шрифтом Times New Roman Сур, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм. В начале статьи помещаются УДК и ББК, фамилия, имя, отчество автора (авторов), ученая степень, ученое звание, город, аннотация объемом 5-6 строк, ключевые слова. Все эти данные предоставляются также на английском языке (см. образец в архиве).

Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation. Рисунки должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003 www.bibliography.ru. (Например, Игнатьева, Т.М. Педагогическое управление [Текст]/Т.М. Игнатьева. – М.: Флинта, 2006.-198с.). Постраничные сноски должны иметь сквозную нумерацию. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) – место работы: вуз, факультет, кафедра, учёная степень, ученое звание, шифр специальности, согласно номенклатуре научных работников, адрес электронной почты, контактные телефоны, почтовый адрес.

Пристатейный список литературы и сведения об авторе также предоставляются на английском языке после русской версии.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «статья публикуется впервые» и датой.

В редакцию журнала рукопись статьи передается в распечатанном виде на бумаге формата А4 и в электронном виде одним файлом по электронной почте vestnikvak@cspu.ru или на диске.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции журнала: 454000, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина,69, офис 419, редакция журнала «Вестник ЧГПУ».

Тел. (8-351)-2-39-37-28. Консультации 12:00-16:00 (Катерина).

Электронная почта редакции vestnikvak@cspu.ru, ekaterina_v87@bk.ru

Ответственный редактор журнала – доктор педагогических наук, профессор

Елена Юрьевна Никитина.

**ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**Научный журнал
№ 7 2009 г.**

Отпечатано и сброшюровано в
ООО «Полиграф-Мастер»
г. Челябинск, ул. Академика Королева, 26
тел.: (351) 281-01-64, 281-01-65, 281-01-66
E-mail: P-master78@mail.ru
Подписано в печать 27.07.2009. Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л. 19,75. Тираж 500 экз. Заказ № 885