



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
 Б. М. ИГОШЕВ
главный редактор

доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
 доктор педагогических наук, профессор А. С. БЕЛКИН
заместители главного редактора

доктор филологических наук, профессор Н. В. ПЕСТОВА
 доктор педагогических наук, профессор Н. Н. СЕРГЕЕВА
ответственные редакторы

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА
выпускающий редактор

И. С. ПОЛЯКОВА
заведующий отделом перевода

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО	В. Г. БОЧАРОВА	(Москва, Россия)
доктор философии, профессор	Дж. ДАНН	(Глазго, Великобритания)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	Э. ЛАССАН	(Вильнюс, Литва)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	О. САНТА АНА	(Лос-Анджелес, США)
доктор философии, профессор	П. СЕРИО	(Лозанна, Швейцария)
доктор философии, профессор	Л. СТЕЙНОВ	(Копенгаген, Дания)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	П. ЧЕРВИНСКИ	(Катовице, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Бахтина И. Л., Игошев Б. М., Попов М. В.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕКАТЕРИНБУРГЕ – СВЕРДЛОВСКЕ В 1920-Х ГГ.....	8
Попов Л. Н.	
СИСТЕМАТИЗАЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ (ПОДХОДОВ) ПЕДАГОГИКИ	15
Самойленко Е. В.	
БЫТОВОЙ ТАНЕЦ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В РОССИИ XX В.....	21

ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Козирацкий Ю. Л., Дзюбенко О. Л.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	26
Кузнецова А. С.	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИКТ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	30
Зайцева О. П., Моисеева Л. В.	
ПРОПЕДЕВТИКА НАНОТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ.....	33
Чурилов Ю. С., Репина А. И.	
АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА.....	37

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Кондратьева (Чечулина) К. С.	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ	40
Доценко Е. Г., Доценко И. Г.	
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ КЛАССИКОЙ	46
Чернов Д. Е.	
ПСИХОМОТОРИКА КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	53
Новосёлов С. А., Кочнев В. П.	
УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В КЛАССАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ.....	58
Шустрова Е. В.	
ОЛИМПИАДА КАК ФОРМА НЕЗАВИСИМОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ.....	66
Васева Е. С.	
СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ СИНЕРГЕТИКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ.....	71
Круковская О. А.	
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	76

Агафонова Ю. А.

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ 80

Старкова Д. А., Польшина Т. В.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ84

Елисеева О. Н.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ
КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА87

Чеканова А. Э.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В МЕТОДИКЕ РАЗВИТИЯ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ96

Алексеев О. Л., Белкин А. С.

ВИТАГЕННЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ
ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ100

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**Сергеева Н. Н., Симонова А. Ю.**

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ104

Полуяхтова С. В.

ФЕНОМЕН ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ108

Надточева Е. С.

РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОРГАНИЗАЦИИ
ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 111

Бурухина Н. Г.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
НА ПЕРВОМ ГОДУ ОБУЧЕНИЯ115

Путырская О. Г.

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ117

Репин Ю. В.

ОБЖ – ФУНДАМЕНТ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ119

Корнеев Д. Н.

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
МЕНЕДЖЕРОВ К УПРАВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ 127

Перминов А. Н.

РАЗВИТИЕ У СПЕЦИАЛИСТОВ СЕРВИСА И ТУРИЗМА УМЕНИЙ УПРАВЛЯТЬ СОБОЙ
В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ131

Шумакова К. С.

Тьюторинг как форма повышения квалификации педагогов 134

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ**Манихова Ф. Я.**

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ
МНОГОМЕРНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ 139

Кузовенко О. Е.

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ 144

Соснина Н. Г., Горшкова Е. Е.

СИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 100100 СЕРВИС ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА..... 150

Риттель Н. А.

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА 152

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Махмутова А. А., Бугуева Н. В.

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ 155

Колесова Е. М.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АУТЕНТИЧНЫХ РАДИОПЕРЕДАЧ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА..... 159

Сергеева Н. Н., Иванова Е. А.

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ОВЛАДЕНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫМ НАВЫКОМ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ..... 162

Шилова Е. Н.

МУЗЫКА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)..... 165

Зеленина Л. Е.

КРИТЕРИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ ЭМОТИВНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДЕЛОВОГО ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА 168

Филипацци Ю. А.

ОБЪЯСНЕНИЕ ЯВЛЕНИЙ ФОНОТАКТИЧЕСКОЙ ВАРИАНТНОСТИ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ НЕРЕГУЛЯРНОСТИ В ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ ЧЕРЕЗ ДАННЫЕ ДИАЛЕКТОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 171

Суменкова Е. М.

ПРОЦЕСС УСВОЕНИЯ ПРАГМАТИКИ КАТЕГОРИИ ЗАЛОГА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ..... 174

Глазырина А. И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНКОРДАНСЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ..... 177

Мысик М. С.

ТРУДНОСТЬ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ: ПЛАНИРУЕМАЯ И РЕАЛЬНАЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА) 181

Сонина Н. Н.

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ..... 183

ЛИТЕРАТУРА, ПЕРЕВОД, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Мальцева И. Г.

ОБУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПЕРЕВОДУ: МЕТОДИКА УСТАНОВЛЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ 187

Неустроева Т. В.

ДЕТСКАЯ И ЮНОШЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК КЛЮЧ К ПОНИМАНИЮ ОСНОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА..... 190

Ромашова Т. М.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ СПЕЦКУРСА
«АВСТРИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА НАЧАЛА XX ВЕКА» 193

Велижанина Е. М.

ПОЛЕ ВИДЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ПЕРСПЕКТИВА
САКРАЛЬНО-РЕЛИГИОЗНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРИТЧЕВОГО ДИСКУРСА
НОВОГО ЗАВЕТА В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ..... 195

Божко Е. М.

КВАЗИЭТНОНИМЫ В РАЗЛИЧНЫХ ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК РОМАНА
ДЖОНА Р. Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ 198

Пестова Н. В.

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕКСТЫ МОДЕРНИЗМА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА..... 201

Марова Н. Д.

СТРУКТУРА ТЕКСТОМЕНТАЛЬНОЙ КАРТИНЫ ВИДЕНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ 204

Тельминов Г. Н.

ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМА КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ВЕЖЛИВОСТИ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ САЙТОВ НА ПРИМЕРЕ
МЕТОДА КОМПЬЮТЕРНОГО ПОИСКА ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ)..... 208

Алексеева М. Л.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ РЕАЛИЙ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ 211

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**Зуева Т. А., Плотникова Г. Н.**

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ 216

Роготнева Н. С.

ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛИНГВОНОРМАТИВНАЯ УЧЕБНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ:
ОБОСНОВАНИЕ И ВЗАИМОСВЯЗИ 221

Фрезе О. В., Гладкова О. К.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПИСЬМЕННОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ..... 224

Походзей Г. В.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА
В РАМКАХ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ..... 227

Овечкина Ю. Р.

СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА..... 230

Казакова О. П.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА..... 233

Кустова А. Е.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 236

Коротенко Т. Н.

ЛИНГВОПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
КАК ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ 239

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ, ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Федорович Е. Н.

РАБОТА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ЗВУКОВОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....243

Казакова С. В.

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ
АУДИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ 248

Чернова Л. В., Сорокина М. Е.

ГОЛОС КОЛОКОЛА В СУДЬБЕ НАРОДА
И В МУЗЫКЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ.....255

Корнев В. А.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ
В ДЕЛЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ259

ПЕДАГОГИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

Ахьямова Ю. Р.

ВИЗУАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ И ИХ РОЛЬ
В МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ.....263

Лапенок М. В.

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ДИСТАНЦИОННОГО
ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....266

Сведения об авторах 271

Information about the authors..... 275

Информация для авторов.....278

УДК 37.013(09)(047)
ББК Ч-33(235.55)5

ГСНТИ 14.09.35

Код ВАК 13.00.01

И. Л. Бахтина, Б. М. Игошев, М. В. Попов

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЕКАТЕРИНБУРГЕ – СВЕРДЛОВСКЕ В 1920-Х ГГ.

Екатеринбург

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; педагогический техникум; школы II ступени; педагогический институт; государственная политика; реформа образования.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются проблемы подготовки учительских кадров на педагогическом факультете УрГУ, в Свердловском педагогическом техникуме и в педагогических классах школ II ступени. Исследуется материальная база, кадровый состав и содержание работы учреждений, осуществляющих специальное педагогическое образование в Екатеринбурге – Свердловске.

I. L. Bakhtina, B. M. Igoshev, M. V. Popov

Yekaterinburg

PEDAGOGICAL EDUCATION IN YEKATERINBURG — SVERDLOVSK IN 1920

KEY WORDS: Pedagogical education; pedagogical college; the school of II degree (grade level); pedagogical institute; governmental policy(politics); educational reform.

ABSTRACT. Looking at problems of training of skilled specialists at pedagogical department of UrGu, in Sverdlovsk pedagogical college and in pedagogical classes of schools of II degree. Material resources, personnel structure and the content of work of the establishments that are carrying out a special pedagogical education in Ekaterinburg – Sverdlovsk were researched.

Педагогическое образование в Екатеринбурге прошло длительный этап своего становления начиная с конца XIX столетия [37]. Исторические труды, посвященные развитию образования в Уральском регионе в различные периоды, не могли обойти проблемы подготовки учительских кадров в первые десятилетия Советской власти [36;39]. Подготовка кадров преподавателей общеобразовательных школ в 1920-х гг. всесторонне исследовалась М. В. Суворовым, который занимался историей уральского учительства [39]. Однако, изучая формы подготовки учителей в данный период, авторы акцентируют внимание на проводившихся в те годы различных курсах, а деятельность стационарных педагогических заведений в Екатеринбурге – Свердловске подробно анализу не подвергалась. Развитию системы подготовки кадров для педагогических вузов и средней школы на Урале посвящена кандидатская диссертация Э. Н. Анашкина [34]. Однако деятельность свердловских педагогических заведений в его труде не получила освещения.

В данной статье авторы исследуют деятельность педагогических заведений города в десятилетие, непосредственно предшествующее открытию Свердловского педагогического института, показывают преимущество в решении проблемы подготовки учительских кадров в дореволюционный и советский периоды.

Восстановление во второй половине 1919 г. Советской власти на Урале обусловило те изменения, которые произошли здесь в сфере

педагогического образования. Еще в конце 1917 г. Советской властью началась ликвидация разноминистерственного управления образованием присущего дореволюционной России. Завершающим шагом Советского государства по централизации учебных заведений было принятие 5 июня 1918 г. декрета Совнаркома «О передаче в ведение Народного комиссариата по просвещению учебных и образовательных учреждений и заведений всех ведомств» [29]. Вместо ликвидированной разноминистерственности дореволюционной школы осенью 1918 года была учреждена система трудовой школы с двумя ступенями: а) школы I ступени для детей от 8 до 12 лет, содержащие четыре возрастные группы учащихся; б) школы II ступени для детей от 12 до 17 лет, содержащие пять возрастных групп. Постановление от 5 июня 1918 года потребовало значительного увеличения финансирования школ за счет государственного бюджета. С восстановлением Советской власти на Урале большевистское руководство за счет средств госбюджета сумело в 1919/20 уч. г. содержать в Уральском регионе школьную сеть, превышающую сеть народных училищ до начала Первой мировой войны: на территории, которая позднее вошла в состав Уральской области (в современных границах это территории Пермского края, Свердловской, Курганской, Тюменской, Челябинской областей, а также отдельных районов Удмуртии и Омской области), в 1920 г. действовало 5025 школ I ступени, где обучалось 445,3 тыс. человек, в 200

школах II ступени занималось 25 тыс. учащихся [40. С.52].

Поскольку количество школ и учащихся было большим, чем в довоенный период, это потребовало не только восстановления, но и расширения системы педагогического образования в Екатеринбурге. С другой стороны, большевистское руководство не отказалось и от идеи создания в Екатеринбурге учреждения, готовящего педагогические кадры, имеющие высшее образование. Как известно, в 1918 г. здесь была создана Уральская высшая Педагогическая школа для подготовки учителей средних учебных заведений, которая, впрочем, прекратила свою деятельность в связи с гражданской войной [38. С. 28].

Как продолжение своей политики формирования системы высшего образования на Урале советским руководством осенью 1920 г. в Екатеринбурге был открыт Уральский государственный университет [35. С. 180]. В конце 1920 года в составе университета начал работать педагогический институт, в котором обучался 201 студент [35. С. 180]. Однако, вскоре большую часть студентов института перевели для обучения в Пермский университет. К 1922 г. функционировал лишь педагогический факультет УрГУ в составе естественно-географического отделения: на первом курсе здесь обучалось всего 16 студентов, а на втором — 14 [30. С. 94]. Здание педфака находилось по адресу ул. Декабристов, 2. Здесь размещались также кафедра общественных наук университета, кабинеты зоологии и ботаники. Деканом педфака был профессор Евгений Николаевич Медынский [30. С.94].

Однако из-за финансовых трудностей в 1922 г. педагогический факультет был закрыт, так и не подготовив ни одного выпускника. В связи с разрухой, голодом 1921 – 1922 гг. началось сокращение также и школьной сети на Урале – на территории, которая в 1923 г. вошла в Уральскую область, сеть начальных школ в 1922/23 уч. г. сократилась на 34%, а число учащихся — на 42% по сравнению с 1921/22 уч. г. [26] Восстановление школьной сети до дореволюционного уровня произошло лишь в 1930 – е гг.

Реальное состояние дел в начале 1920-х гг. было таково, что, породив у населения надежду дать образование своим детям за счет государства, руководство страны не смогло воплотить свои намерения в жизнь. Государственный бюджет оказался не в состоянии по многим причинам «тащить воз» под названием «система просвещения». Это привело к закрытию гуманитарных факультетов Уральского университета. Оставшиеся технические факультеты в мае 1925 г. были объединены в новом высшем учебном заведении, Уральском политехническом институ-

те (УПИ). Финансирование школ осенью 1921 года было переведено на местный бюджет. В этой ситуации в 1920-х гг. центром педагогического образования в Екатеринбурге становится педагогический техникум. В этот период Екатеринбург (с 1924 г. — Свердловск) — уже не уездный город. С лета 1924 г. он является центром Екатеринбургской губернии, а с образованием Уральской области (осень 1923 г.) этот уральский город стал областным центром всего Уральского региона.

Свердловский педагогический техникум начал свою деятельность осенью 1922 г. Его финансирование осуществлялось как за счет государственного, так и за счет местного бюджета. В 1925/26 уч. г. за счет госбюджета техникумом было получено 52% средств, а за счет городского — 40%. Остальные деньги в виде помощи выделяли государственные и общественные организации [25].

До 1925/26 уч. г. в составе этого педагогического учебного заведения имелось одно школьное отделение. Однако в этом году на базе третьего курса этого отделения в порядке специализации были выделены два новых отделения — дошкольное и политпросвета. Таким образом, в 1925/26 уч. г. в техникуме обучались 186 человек, в том числе на школьном отделении первого курса — 35 человек, на школьном отделении второго курса — 32 человека, на третьем курсе на школьном отделении было 35 учащихся, на дошкольном — 21 человек. Выпускной четвертый курс состоял из одного школьного отделения, где обучался 31 учащийся [15].

Здание педтехникума вначале находилось на ул. Механиков, 6, а в 1924 г. техникум переезжает в бывшее здание Первой екатеринбургской женской гимназии на улице К. Либкнехта, 9. В 1924 году это учебное заведение было переименовано в Уральский областной объединенный политехникум и до 1926 года состоял из двух техникумов — Свердловского педагогического русского и Свердловского татаро-башкирского. С 1926 г. существует только Свердловский педтехникум. К концу 1920-х гг. здесь работало физкультурное и библиотечное отделения, а общее количество учащихся составляло до 800 человек [41].

Для прохождения обучения в педтехникуме требовался определенный уровень общеобразовательной подготовки. В 1924 г. в Свердловском русском педтехникуме 105 обучавшихся были выпускниками школ II ступени — 42, 45 закончили школу-семилетку, двое прошли обучение на рабочем факультете [7]. В 1925 году из 105 учащихся этого учебного заведения школы II ступени закончили 65 учеников, а школы-семилетки — 35. Остальные были с незаконченным средним образованием [7]. На татаро-башкир-

ском отделении среди зачисленных на обучение в 1925/26 уч. г. 16 человек половина имела образование в объеме школ повышенного типа (семилетки и школы II ступени) [8].

Основной контингент обучавшихся составляли женщины: в 1925/26 уч. г. в русском отделении 73%, в татаро-башкирском — 83%. Учащимися были молодые девушки и юноши от 15 до 25 лет. В 1925 году из 60 зачисленных в Свердловский педтехникум 41 человек были в возрасте 15—18 лет, а старше (18—25 лет) были только 19 человек [12].

Обучение в данном среднем учебном заведении было бесплатным. Более того, большинство учащихся получали стипендию из средств государственного и местного бюджетов. В 1925/26 уч. г. году в Свердловском русском педтехникуме из 186 человек учащихся 138 получали стипендии: 67 стипендий финансировались местным бюджетом по 10 р. и 71 стипендия госбюджетом по 8 р. в месяц. Если учесть, что по сведениям профсоюза работников просвещения, в 1924 г. заработная плата школьных работников, находившихся на окружных местных бюджетах, составляла в среднем, 20 р. 08 к. а в сельскохозяйственных округах Уральской области 14 — 17 р. [6], то нужно отметить, что стипендия была серьезным подспорьем для тех, кто обучался в педагогическом учебном заведении.

Учащиеся объединенного техникума могли бесплатно пользоваться библиотекой, общее количество книг в которой в 1925 г. составляло 11871 том, в том числе книг по педагогике — 3060. Посещаемость читального зала в этом году в среднем за один день составляла 30 человек [17].

Из всего контингента обучавшихся в 1925/26 уч. г. 100 человек проживали в общежитии. Правда, материалы обследования техникума, проведенного в этот период, свидетельствуют о крайней неустроенности быта учащихся: переполненность комнат, отсутствие достаточного количества инвентаря, неудовлетворительное питание [19]. Хотелось бы отметить такую особенность государственной политики в сфере образования в изучаемый период, как проведение «классовой линии» при осуществлении приема в учебные заведения, в том числе в техникумы. Прием проводился в соответствии с разрядами, спускаемыми партийно-советскими чиновниками. Так, в соответствии с правилами приема в Свердловский педтехникум, набор учащихся на первый курс осуществлялся по рекомендации областных и окружных комитетов РКП(б) и РЛКСМ, областного и окружных Советов профессиональных союзов, областного и окружного отделов народного образования. При этом

чиновники придерживались классового признака, посылая на учебу детей, в первую очередь, рабочих и крестьян, затрудняя поступление выходцам из других социальных слоев. Приоритет отдавался детям трудового крестьянства. Количество мест для абитуриентов было четко закреплено за округами Уральской области в соответствии с квотой [11]. В то же время при поступлении в техникум сдавались вступительные экзамены по математике, русскому языку, обществознанию и естествознанию.

Поскольку количество присылаемых из округов по разрядам кандидатов для обучения в два раза превышало количество мест в техникуме, имел место своего рода «конкурсный отбор». При этом в значительном числе случаев дети из крестьянских семей не выдерживали конкурсных испытаний, что приводило к невыполнению планов социального отбора. Так, партийно-советские органы в 1925 г. требовали предоставить детям крестьян 60% мест в техникуме. Однако в реальной действительности из 60 человек нового набора в Свердловский педтехникум, лишь 12 были выходцами из крестьянских семей, 23 человека были служащими по социальному происхождению, 22 — из рабочих и ремесленников, двое были детьми священников и один из семьи торговцев [12]. Чтобы избавиться себя от обвинений в политической беспринципности при проведении приема, руководство Свердловского педтехникума потребовало от успешно сдавших экзамены детей служителей культа в качестве условия для зачисления в состав учащихся предоставить справку о том, что ими порваны всякие отношения с родителями [12].

Педагоги Свердловского педтехникума отличались высокой квалификацией. В 1925/26 уч. г. в Свердловском русском педтехникуме трудилось 28 преподавателей (они же преподавали на татаро-башкирском отделении). Среди них высшее и незаконченное высшее образование имели 20 человек, среднее — 7 и домашнее — 1 преподаватель [15]. Большинство имело дореволюционный стаж и получили образование в университетах страны. Преподаватель физики Л. А. Завьялов закончил Дерптский университет, преподаватель русского языка и литературы Т.И. Козлова — выпускница Казанского университета, преподаватель истории А. А. Ладгин прошёл обучение в Петербургском университете и т. д. [18]. Деятнадцать преподавателей работало в техникуме по совместительству, главным образом совмещая свою работу с преподаванием в Уральском политехническом институте (УПИ) [15]. При средней недельной нагрузке в 36 часов преподаватель в середине 1920-х гг. получал относительно приличное вознаграждение за

свой труд — в среднем 50-60 руб. в месяц педагогам выплачивалось из госбюджета [17]. Это была значительная сумма по сравнению с зарплатой учителей общеобразовательных школ. Оплата труда преподавателей техникума была выше, чем зарплата промышленных рабочих Урала — в первом полугодии 1924 года она составляла от 28 до 33 руб. [34] Директором Свердловского педтехникума, с момента открытия и вплоть до второй половины 1920-х гг., стал Дмитрий Александрович Киселёв, которого можно назвать типичным «выдвиженцем» советского периода. Имея среднее образование и окончив учительскую семинарию, Киселёв, будучи до революции преподавателем торгового училища в Екатеринбурге, в 1917 году перешел на сторону большевиков и, являясь членом большевистской партии, занимал в годы гражданской войны пост комиссара по народному просвещению в Екатеринбургском Совете рабочих и солдатских депутатов. Выпускником учительского института в середине 1920-х гг. был заведующий учебной частью техникума Д. В. Засухин, который с 1904 года работал учителем в школе [18]. В 1925/26 уч. г. партийная ячейка техникума включала в свой состав трёх преподавателей и трёх обучавшихся [15], однако мнение коммунистов было решающим при решении наиболее важных вопросов.

Большие изменения в 1920-х гг. произошли в содержании работы учебных заведений, в том числе педагогических. Отказ от преподавания Закона Божия органы Советской власти дополняли усилением политической направленности обучения. Особая роль в политическом воспитании обучавшихся в техникуме отводилась обществознанию. Образование стремилось к формированию у учащихся революционного мировоззрения и материалистического понимания законов общественного развития. Переосмысление исторического прошлого происходило с точки зрения классового подхода, отодвинувшего на второй план общечеловеческие ценности. Составной частью мировоззрения стали интернационализм и воинствующий атеизм; национальное самосознание и патриотизм рассматривались как атрибуты прошлого, не соответствующие революционной идеологии.

В первые годы существования Екатеринбургского педтехникума программы по обществоведению и общеобразовательным дисциплинам составлялись педагогическим коллективом этого учебного заведения применительно к программам второго центра общеобразовательных школ II ступени [15]. Ситуация стала меняться с 1923 г., когда были опубликованы программы Государственного Ученого Совета (ГУСа). С одной стороны, в основу этих программ был положен

принцип связи школы с жизнью, они требовали ориентации на современность, перво-степенное внимание уделялось вопросам общественных отношений. С другой стороны, они отрицали предметный принцип изложения учебного материала, заменяя его комплексным (материал располагался по комплексным темам — «Природа», «Труд», «Общество»). Преподавание должно было строиться исходя не из формы, а из содержания, притом предметы подлежали частичному или полному упразднению.

Начиная с середины 1920-х гг. в Свердловском педтехникуме в основу учебного плана по главным дисциплинам был положен учебный план ГУСа. В 1925/26 уч. г. здесь из 254 годовых учебных часов 60 часов было выделено на предметный цикл по изучению общества (23,6%), 80 — на цикл по изучению природы (31,5%), 114 часов — на изучение трудовой деятельности (44,9%) [16].

Цикл по изучению общества включал дисциплины: обществоведение, политэкономия, история РКП(б), экономическая география Урала и СССР, родной язык и литература, обследование района. Цикл наук по изучению природы состоял из дисциплин: сельскохозяйственное естествознание, биология и теория эволюции, математика, рефлексология, химия в связи с минералогией, физика на индустриальном материале, педология. Цикл наук по изучению трудовой деятельности требовал изучения теории воспитания и обучения, методики работы в школах I ступени, в дошкольных и политпросветительных учреждениях (в зависимости от отделения техникума); в рамках этого цикла учащиеся техникума обучались пению, рисованию, ручному труду, занимались физкультурой. Кроме того, предусматривалось прохождение педагогической практики в школах, дошкольных и политпросветительных учреждениях [16]. С 1925/26 уч. г. в Свердловском педтехникуме было введено факультативное изучение немецкого языка [10].

В середине 1920-х гг. в техникуме в основу работы учащихся была положена лабораторная система. Суть ее состояла в том, что обучающиеся были разбиты на звенья (примерно по 6 человек), которые в соответствии с заданиями преподавателей самостоятельно изучали рекомендованную литературу. После этого под руководством педагогов проходили заключительные конференции, на которых подводились итоги, выставлялись оценки [20].

В целях специализации подготовки учителей в середине 1920-х гг. педагогические учебные заведения были разделены на индустриально-педагогические и аграрно-педагогические. В Уральской области индустриальный уклон был придан Нижнетагильскому, Пермскому и Златоустовскому

техникумам, остальным, а также педагогическому факультету Пермского университета – аграрный. Лишь Свердловский педтехникум готовил кадры по тому и другому уклону. Опыт работы Свердловского педтехникума по уклонам был представлен на II Уральской областной конференции по педагогическому образованию (1925 г.) как передовой [32. С.111]. Однако подобная специализация педагогических техникумов была неоправданной, и в дальнейшем от нее пришлось отказаться [40. С.71].

В конце 1920-х гг. на страницах периодической печати, в выступлениях на педагогических совещаниях, в том числе в Свердловске, неоднократно раздавалась критика в адрес комплексного построения программ и бригадно-лабораторных методов обучения. Так, на II Уральском областном съезде по народному образованию (январь 1928 г.) в выступлениях учителей чётко прослеживается общая позиция большинства: «...программы ГУСа вещь прекрасная, но абсолютно не вяжется с логикой учебных дисциплин» [21. С. 14].

В этом же 1928 г. на VI съезде заведующих отделами народного образования в Москве заведующий Уральским отделом народного образования (Уралом) И. А. Перель привел факт, характеризующий отношение уральских учителей к комплексным программам. «В Свердловске – говорил он, – распространился слух, что Московский ОНО отменил комплекс, что там ограничиваются только формальными навыками. Этому обрадовались. На одном собрании одна учительница заявила: «Теперь можно будет свободно вздохнуть» [23. С.39].

Педагогические техникумы, в том числе Свердловский, были учебными заведениями, игравшими главную роль в профессиональной педагогической подготовке учителей на Урале в 1920-х гг. Однако школьных работников со специальным педагогическим образованием в регионе было недостаточно, и выпускники техникумов в полной мере не возмещали даже естественную убыль учителей. В 1925/26 уч. г. 14 педагогических техникумов Уральской области закончили 382 выпускника, однако естественная убыль учителей школ I ступени на Урале в этом году составила 440 человек [14]. Даже в Свердловске среди 133-х учителей начальных школ в 1926/27 уч. г. с высшим и неоконченным высшим образованием было только пятеро, а со средним специальным педагогическим – 15 человек [4]. В то же время модернизационные процессы, происходившие в стране, в том числе и на Урале, требовали ускорить темпы культурных преобразований, перекрыть канал, по которому росла неграмотность населения. Это заставляло большевистское руководство возвращаться к планам введения

обязательного начального всеобщего. Декретом ВЦИК и СНК РСФСР от 31 августа 1925 г. «О введении в РСФСР всеобщего начального обучения и построении школьной сети» 1933/34 уч. г. был определён предельным сроком для введения на всей территории республики обязательного всеобщего обучения в объеме начальной школы. При этом подчеркивалось, что в первую очередь всеобщее обучение должно проводиться в тех областях, где имеются для этого необходимые условия (бюджет, школьная сеть, учительские кадры), и что общедоступность начальной школы при добровольном посещении ее должна быть обеспечена к десятилетию Октябрьской революции, а в последующие годы введено всеобщее начальное обучение [22. С. 105].

Постановка задачи перехода к начальному всеобщему потребовала искать новые каналы подготовки педагогических кадров. Во второй половине 1920-х гг. учительские кадры стали готовить школы II ступени с педагогическим уклоном. В Свердловске в 1926/27 уч. г. было три школы II ступени, а в последующие годы (вплоть до ликвидации в 1930 году) – две: школа имени Некрасова, располагавшаяся на улице Добролюбова, 19, и школа имени Тургенева, помещавшаяся на улице ул. Тургенева, 4.

Свердловские школы II ступени финансировались за счет средств, выделяемых из бюджета горсовета, количество учеников в них составляло около полутора тысяч человек [1].

Школы II ступени, так же как и другие школы повышенного типа 1920-х гг. – семилетки и девятилетки, готовили выпускников для поступления в ВУЗы и техникумы, а также для работы в соответствии со специализацией («уклоном»). Например, в 1928/29 уч. г. из 243 выпускников, оканчивающих свердловские школы II ступени и школы-девятилетки имели намерение идти в ВУЗ 106 человек, в техникумы – 31 ученик, работать в соответствии со специальностью по уклону – 79 выпускников [2].

Обучение в школах II ступени было бесплатным. Более того, для 30-ти человек, показавших наибольшие успехи в обучении, местным бюджетом выделялись средства для выплаты стипендии в 1928/29 уч. г. на общую сумму 100 р. ежемесячно. Для нуждающихся учеников в конце 1920-х гг. предоставлялась возможность проживания в общежитии, которое вмещало 60 человек [2]. В отличие от техникумов, социального регулирования состава учащихся школ повышенного типа советскими властями не осуществлялось. Поэтому во второй половине 1920-х гг. в Свердловске в школах II ступени более 70% учеников составляли дети служащих [24].

Вторая ступень данных школ включала 5 – 9-е классы, и именно на второй ступени

(в 8-х – 9-х классах – т.н. «третий центр») проводилась специализация в обучении. В 1928/29 уч. г. в школе II ступени имени Некрасова города Свердловска осуществлялся педагогический уклон, т.е. выпускники готовились как учителя начальных классов. Учебный план школ II ступени с педагогической специализацией в 8 – 9-х классах предусматривал проведение 14-ти специальных курсов, с общим объемом 940 часов (сюда включались часы, выделенные на самостоятельную работу учащихся и проведение педпрактики). Наибольшее внимание уделялось организации и методике школьной работы, при этом методика изучалась в соответствии с комплексным подходом, изложенным в программах ГУСа [9].

Вторым по значению был блок спецкурсов, связанных с охраной здоровья, гигиеной, физическим воспитанием школьников. Как специальные предметы в 9 классе изучались психология и педология. Характерным для периода первых десятилетий Советской власти стало введение в учебный план изучения будущими учителями методики работы со взрослым населением, методов деятельности по вовлечению родителей в работу школы, а также и методики работы по ликвидации неграмотности взрослых и подростков. Учебный план включал также изучение системы народного образования в СССР и основных принципов советской трудовой школы, теории и практики детского и юношеского коммунистического движения. 130 часов отводилось на прохождение учащимися педагогической практики в начальных школах [9].

Говоря о деятельности школ повышенного типа в Свердловске в 1920-х гг., в том числе школ II ступени, хотелось бы отметить высокий уровень квалификации преподавателей этих учебных заведений. В 1928/29 уч. г. в Свердловских школах повышенного типа из 157 преподавателей 107 имели высшее и незаконченное высшее образование, со средним специальным педагогическим образованием было 32 человека. При этом 58 учителей (более 30%) имели дореволюционный педагогический стаж [4]. В конце 1920-х гг. Свердловская школа II ступени имени Некрасова ежегодно выпускала из 9-х классов около восьми десятков будущих педагогов. Если учесть, что, например, в 1927 г. школы II ступени с педагогическим уклоном во всей Уральской области выпустили 522 человека [22. С. 68], то вклад Свердловска в подготовку учительских кадров данного уровня следует признать ощутимым.

Руководство педагогических учебных заведений стремилось привлечь своих преподавателей и учащихся в политико-просветительной работе среди широких слоев населения города. В первой половине 1920-х

гг. особое значение имело проведение силами учащихся и преподавателей техникумов и школ II ступени культурной помощи, оказываемой красноармейцам. В частях Красной Армии, базировавшихся в Екатеринбурге и его окрестностях, учащиеся и педагоги проводили занятия по обучению неграмотных военнослужащих. Преподаватели техникумов, в том числе педагогического, и школ II ступени читали лекции для солдат и командиров по самым разнообразным проблемам науки и общественной жизни в стране и за рубежом [31. С. 88]. Широкую известность получило проведение тематических вечеров для красноармейцев, посвященных революционным политическим датам: 1 мая, годовщине Октябрьской революции, 20-летию Революции 1905 года и т. д. [31. С. 88]. Во второй половине 1920-х гг. в культурной жизни активно участвовал драматический кружок Свердловского педагогического техникума, который регулярно выступал перед жителями города. При этом кружковцы оказывали помощь партийно-советскому руководству в организации массовых общественно-политических и агитационных мероприятий [27. С. 35].

В 1928-1929 гг. советские чиновники стали более широко привлекать преподавателей и учащихся техникумов и старших классов школ II ступени к проведению общественно-политической работы среди населения Свердловска: отчетно-перевыборных кампаний горсовета, распространении займов индустриализации, организации культурного месячника ликвидации неграмотности [5].

Таким образом, в 1920-х гг. в Екатеринбурге — Свердловске продолжали функционировать учебные заведения, осуществлявшие специальную подготовку будущих учителей. Попытки Советской власти создать в городе Уральскую Высшую Педагогическую школу (1918 г.) и педагогический институт в составе Уральского университета (1920–1922 гг.) оказались неудачными, и поэтому основным педагогическим учебным заведением в 1920-е гг. был педагогический техникум, имевший много общего с дореволюционным учительским институтом, однако и обладавший рядом особенностей, присущих советскому периоду: совместное обучение юношей и девушек, классовый подход к набору учащихся, построение учебных планов на основе программ ГУСа, «комплексный» принцип изложения учебного материала, отказ от такого направления в воспитательной работе, как патриотическое воспитание. В то же время в деятельности педтехникума продолжали сохраняться и дореволюционные традиции в организации педагогического образования: участие в финансировании учебного заведения как государственного,

так и местного бюджетов, повышенные требования к уровню общеобразовательной подготовки поступающих с обязательной сдачей вступительных экзаменов, наличие в учебных планах большого количества часов, знакомящих учащихся с проблемами педагогики и методики преподавания различных дисциплин, обязательное прохождение будущими учителями педагогической практики в общеобразовательных школах, материальная помощь со стороны государства и общественности учащимся из малообеспеченных слоев населения.

Во второй половине 1920-х гг. опреде-

ленную роль в подготовке учителей сыграли старшие классы Свердловской школы имени Некрасова с педагогическим уклоном, имевшие много сходств по характеру деятельности с дополнительными педагогическими классами дореволюционных гимназий. Однако задача перехода к всеобщему обязательному обучению к концу 1920-х гг. поставило большевистское руководство перед необходимостью количественного и качественного расширения системы педагогического образования, в том числе на Урале. Одним из результатов этого стало открытие в 1930 г. Свердловского педагогического института.

ИСТОЧНИКИ

1. ГОСУДАРСТВЕННЫЙ архив Свердловской области (ГАСО). Ф.1427. Оп.1 Д.10. Л.219.
2. ГАСО. Ф.1427. Оп.1 Д.10. Л.220.
3. ГАСО. Ф.1427. Оп.1 Д.10. Л.258.
4. ГАСО. Ф.1427. Оп.1 Д.10. Л.261.
5. ГАСО. Ф.1427. Оп.1 Д.16. Л.59.
6. ГАСО. Ф.233. Оп.1 Д.7. Л.193,214.
7. ГАСО. Ф.82. Оп.1 Д.31. Л.32.
8. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.29. Л.13.
9. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.30. Л.1.
10. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.30. Л.14.
11. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.30. Л.20.
12. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.30. Л.39.
13. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.31. Л.13.
14. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.31. Л.17.
15. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.31. Л.2.
16. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.31. Л.20.
17. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.31. Л.22.
18. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.31. Л.26.
19. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.31. Л.3.
20. ГАСО. Ф.86. Оп.1 Д.31. Л.4.
21. МАТЕРИАЛЫ II Уральского областного съезда по народному образованию. Свердловск, 1928.
22. НАРОДНОЕ образование в СССР. М., 1974.
23. НАРОДНОЕ образование. 1928. №5.
24. ПОДСЧИТАНО по данным: ГАСО. Ф.1427. Оп.1 Д.10. Л.224.
25. ПОДСЧИТАНО по данным: ГАСО. Ф.86. Оп.1. Д.31. Л.41
26. ПОДСЧИТАНО по данным: Просвещение на Урале в диаграммах. Свердловск, 1927.
27. ПРОСВЕЩЕНИЕ на Урале. 1929. №1.
28. ПРОСВЕЩЕНИЕ на Урале. 1929. №2.
29. СОБРАНИЕ Узаконений и Распоряжений Рабочего и Крестьянского Правительства. №39.
30. СОВЕТСКИЙ Екатеринбург : справочник-путеводитель / сост. В. М. Быков. Екатеринбург, 1922.
31. УРАЛЬСКИЙ учитель. 1926. №5—6.
32. УРАЛЬСКИЙ учитель. 1925. №5.
33. ЦЕНТР документации общественных организаций Свердловской области (ЦДООСО). Ф. 4. Оп. 2 Д. 316. Л. 77—78.

ЛИТЕРАТУРА

34. АНАШКИН Э. Н. Становление и развитие системы подготовки кадров преподавателей для педагогических вузов и средней школы на Урале (1920—1941гг.): дис. ... канд. ист. наук. Челябинск, 2010.
35. ГЛАВАЦКИЙ М. Е. Рождение Уральского государственного университета. Екатеринбург, 1995.
36. ГРИШАНОВ П. В. Школьный всеобуч на Урале в условиях строительства социализма(1926—1937 гг.) Челябинск. 1982 .
37. ЕЛИСАФЕНКО М. К., ИГОШЕВ Б. М., ПОПОВ М. В. У истоков педагогического образования на Урале: 1971 – 1910 гг.//Педагогическое образование в России. 2011. № 2.
38. ИГОШЕВ Б. М., СУВОРОВ М. В. Профессионально-педагогическое образование на Урале в 1912—1919 гг.//Педагогическое образование в России. 2011. № 3.
39. СУВОРОВ М. В. Уральское учительство в 1920 – 1930-х гг. : дис. ...канд. ист. наук. Екатеринбург, 2006.
40. ЧУФАРОВ В. Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции 1920—1937 гг. Свердловск, 1970.
41. СВЕРДЛОВСКИЙ областной педагогический колледж. История. URL: <http://www.academia-open.ru/history.htm>.

Л. Н. Попов

Екатеринбург

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ (ПОДХОДОВ) ПЕДАГОГИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Педагогический подход; интонация; коннотация; компоненты интонации и коннотации; метод коннотации; интонационно-коннотативный подход.

АННОТАЦИЯ. Определяется типология педагогических подходов (социальные и личностные), дается их классификация и систематизация, описывается метод коннотации и обозначается интегрированный интонационно-коннотативный подход.

L. N. Popov

Ekaterinburg

TO THE QUESTION OF SYSTEMATIZATION OF METHODOLOGICAL PRINCIPLES (APPROACHES) OF PEDAGOGY

KEY WORDS: pedagogical approach; intonation; connotation; components of intonation and connotation; method of connotation; intonational-connotational approach.

ABSTRACT. The article presents a typology of pedagogical approaches ("social" and "personal"), gives their classification and systematization, the method of connotation is described, an integrated intonational-connotational approach is defined.

В педагогической науке наблюдается тенденция доминирования высших уровней педагогики (философского, общенаучного) над ее низшими уровнями, например технологическим. Прескриптивная (нормативная) педагогика в ее абсолютизации, в частности опора на какой-либо отдельный методологический принцип (подход) к предмету педагогики (педагогическому процессу) или на некоторую их сумму (например, личностно ориентированный или компетентностный подход), т.е. отсутствие системности, создает опасность построения абстрактных, нежизнеспособных, часто «однобоких» педагогических моделей (концепций), которые не могут быть по-настоящему реализованы в педагогической практике. Они могут или оставаться некими недостижимыми идеалами в лучшем случае, или становиться значительным тормозом в развитии педагогической теории и практики в своих худших проявлениях, навязанных сиюминутными, конъюнктурными по своей сути влияниями (экономическими, политическими, корпоративными, личными и др.). Тем самым усугубляется разрыв между теорией и практикой, растет непонимание педагогом-практиком ученого и наоборот. Сегодня педагог-практик нуждается не только в описании, не только в классификации, но и в систематизации многообразных педагогических подходов, разработанных современной педагогической наукой, а теоретик — в объективных сведениях о состоянии современного образовательного процесса. Необходима реальная, живая связь всех уровней методологии и практики для более эффективного проектирования, а затем и актуализации педагогического процесса.

С. А. Крупицки пишет: «Исторически

различение методологических подходов осуществлялось прежде всего как типология, а не как классификация. Фиксировались пары: номинализм и реализм, идеализм и материализм и т.д. Но это вовсе не избавляло от многообразия взглядов, мировоззрений, парадигм. На данный момент выделяются два методологических подхода: натуралистический, формой практики которого являются естественная предметная наука, исследования, наблюдения, и системодетельностный, или гуманитарный (гуманитарное знание, проектирование и программирование систем деятельности). Все, что не попадает в такое разделение, претендует на особый статус, который, однако, должен быть соотнесен с двумя названными подходами. Иначе он может претендовать только на частность (особого рода исключение), быть составной частью или интерпретацией существующих подходов» [3. с.21]. И далее он продолжает: «Типология подходов в педагогике пока окончательно не сформирована. Хорошо это или плохо? Вероятно, педагогика сейчас находится на этапе формирования множества подходов, и это хорошо. Чем больше материала для анализа, тем более велика вероятность формирования точной схемы» [Там же. с. 26].

Однако плохо то, что такой схемы до сих пор не создано, поэтому мы попытаемся кратко рассмотреть наиболее известные педагогические подходы и обосновать не только их типологию (по критерию социального / личностного), но и их систему (схему). Эта схема не должна быть самоцелью, она должна выводить педагога на какой-то обобщенный педагогический принцип (подход), позволяющий адекватно цели, зада-

чам, ситуации эффективно управлять реальным педагогическим процессом.

Из многих методологических подходов в современной педагогике можно выделить ведущие. Е. М. Степанов и Л. М. Лузина называют их: системный, деятельностный, личностно ориентированный, философско-антропологический, синергетический. С. А. Крупник дополняет этот список креативным, культурологическим, социологическим, технологическим, информационным, целостным (холизм) подходами.

Системный подход является общенаучным подходом, и для педагогики он имеет точно такое же значение, как и для других конкретных наук.

Основная идея *деятельностного подхода* в воспитании связана с деятельностью ребенка как средством становления и развития его субъектности. В рамках этого подхода зачастую не принимаются во внимание такие понятия, как экзистенция, проживание, переживание.

Главное в *личностно ориентированном подходе* — личность, в основном, ее психологическая сущность. Однако данный подход страдает отсутствием категориального различения понятий «человек» и «личность» и схемы, определяющей место человека или личности по отношению к другим компонентам педагогической системы — обществу, деятельности и т.д.

Антропологический подход направлен на человека, личность и культуру. Объект исследования характеризуется объемностью и неопределенностью, отсутствует логическая система. Этот подход сводится либо к личностно-ориентированному образованию, либо к учету этнологических и этнографических факторов.

Синергетику можно понимать как разновидность системного подхода, как подход к пониманию развития открытых нелинейных систем и особый стиль мышления. Основными понятиями синергетики являются «самоорганизация», «открытость», «нелинейность», «неравновесность», «бифуркация» — ветвление путей развития, «флуктуация» — случайное отклонение величин, приводящее к возникновению новой структуры, «аттрактор» — относительно конечное, устойчивое состояние системы.

Объектом *креативного подхода* являются творчество и личность. Наблюдается преувеличение психологических методов в исследовании этих феноменов. Недостаток подхода заключается в том, что практически не учитываются логические и технологические аспекты интеграции личности и творческого начала. Все основано на интуитивных личностно ориентированных представлениях.

Культурологический подход представляет культуру как ценность. При этом происходит низведение культуры до норм поведения человека, снижается роль знания. Объект «культура» широк и не определен.

Сторонники *социологического подхода* рассматривают педагогические явления с позиций общественных потребностей состояния социума. При таком подходе методы и средства исследования транслируются из социологии в педагогику в «чистом» виде. Личностные и педагогические аспекты рассматриваются достаточно глубоко в зависимости от аксиоматических установок на общественное обустройство.

В *технологическом подходе* системообразующим элементом служит технология, посредством которой осуществляется взаимодействие педагога и учащихся. Такой подход долгое время воспринимался как технократический и часто подменял методики обучения. Впоследствии он стал оцениваться как необходимый и важный естественный методический компонент всей педагогической системы. В настоящий момент он находится на этапе формирования и накопления частных и глобальных технологий. Рефлексивная составляющая этого подхода незначительна, наблюдается заимствование методологических представлений о системных и информационных технологиях.

В *информационном подходе* содержание рассматривается как базовый компонент в технологической и педагогической системе. Все методические разработки направлены на совершенствование способов освоения информационного потока и коммуникативных технологий. Однако отсутствует схема соотношения информации, знания и содержания образования. На первый план выходят не психологические, а логические и мыслительные средства, что явно тормозит распространение подхода в педагогике.

Наконец, *холизм* (греч. holes — целый, т. е. целостный) — наиболее интегрированный современный подход, рассматривающий систему как комплекс материальных компонентов и структур. Здесь уровень рефлексии высок, но он часто сводится к механицизму и структурализму, приближен к методологическому осмыслению научной педагогической действительности, развивается в рамках философии образования (С. А. Крупник).

Стоит отметить, что Е. М. Степанов и Л. М. Лузина, понимая узкую направленность характеризуемых ими педагогических подходов и пытаясь каким-либо образом найти их общее основание, во главу угла небезосновательно ставят один, личностно ориентированный подход. Например, гуманистические ориентации позволяют Е. М. Степанову и Л. М. Лузиной «увидеть деятельност-

ный подход к воспитанию как подход лично-относительно-ориентированный» [7, с. 99].

Для некоторой полноты картины к этому списку необходимо добавить и другие подходы.

Под *оптимизационным подходом* к учебно-воспитательному процессу в современной школе подразумевается выбор такой методики его проведения, которая позволяет получить наибольшие результаты при минимально необходимых затратах времени и усилий учащихся. Оптимизацию педагогического процесса следует рассматривать как логическую последовательность действий учителя для избранного сценария учебно-воспитательного процесса.

Компетентностный подход понимается как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Аксиологический подход позволяет изучать педагогические явления с точки зрения общечеловеческих ценностей. В основе педагогической аксиологии лежат понимание и утверждение ценности человеческой жизни, воспитания, обучения и образования в целом.

Материально-деятельностный подход — это методологический принцип психологии развития и педагогики в плане изучения отражения материально-предметной деятельности на пути сознательного формирования психики, ее интенсификации, роста адекватности, оптимальности, объективности отражательных процессов.

С позиций *герменевтического подхода*, воспитание — это обращение к психическому опыту субъекта, к его «жизненному миру», который проявляется как переживание. Такой феномен, как психическое переживание, осваивается только в рефлексии. Иными словами, человек понимает в других только то, что пережил и понимает в самом себе. Это в одинаковой мере относится и к воспитателям, и к воспитанникам. Поэтому переживания ребенка — главный предмет деятельности воспитателя. Именно переживания (а не поведенческие реакции или высказываемые суждения) должны возникать в ситуациях педагогического взаимодействия, которое всегда организуется как диалог взрослого и ребенка.

Психотерапевтический подход определяет воспитание в современной педагогике как оказание помощи детям, попавшим в проблемную ситуацию, как нацеливание их на духовное оздоровление. Для этого используются различные виды искусства и средства художественной деятельности, которые обеспечивают воспитывающее воз-

действие на детей и помогают им перестраивать эмоциональные переживания, снимают физическое и психическое напряжение, избавляют от страхов и застенчивости.

Т.о., краткая характеристика названных выше педагогических подходов позволяет проследить вполне конкретную типологию: подходы, направленные на личностное начало (лично-ориентированный, креативный, информационный, деятельностный, технологический, герменевтический, психотерапевтический), и подходы, направленные на социальное, «внеличностное» начало (культурологический, социологический, оптимизационный, компетентностный, аксиологический, материально-деятельностный) — их можно назвать функциональными, — а также системные, «целостные» подходы (холизм, синергетика). Однако даже в системных подходах наблюдается разница: целостный подход в педагогике как проекция общенаучного системного характеризуется достаточно жесткой структурированностью, «заданностью», а его современная разновидность — синергетический подход, который, строго говоря, тоже является общенаучным, отличается некоторой закономерной непредсказуемостью, неповторимостью.

Известно, что субъектные, межличностные (социальные) отношения, и, что также важно, индивидуальные, внутриличностные (психологические) отношения в весьма значительной степени влияют на весь педагогический процесс. Анализ этих отношений дает возможность сначала определять наиболее эффективные способы достижения тех или иных педагогических целей (метод), а затем и выявлять общие закономерности и принципы построения действенных педагогических систем, т.е. разрешать основное противоречие культуры — противоречие между личным и общественным.

В основу анализа педагогических отношений может лечь определение тона, интонации (интонирования), данное Л.А. Заксом по отношению к искусству: «Целостное динамическое духовно-душевно-телесное напряжение ценностного отношения человека к действительности, активно выражаемое им в различном знаковом материале, есть не что иное, как интонирование субъекта, интонационный строй его субъективности, отдельная же, конкретная интонация — это качественно определенное в своем смысловом наполнении (значении) и психофизиологической интенсивности выразительное и выраженное напряжение субъекта» [2, с. 55].

Термин «тон» происходит от греческого *tonos* — «напряжение, ударение» [5, С. 611]. Современное понимание интонации выходит за рамки какой-либо одной научной дисциплины — языкознания, педагогики,

эстетики, музыковедения и т.д. О важнейшей роли тона, интонации в культуре и воспитании говорили М. М. Бахтин, А. С. Макаренко, Б. В. Асафьев и др. В. В. Медушевский рассматривает «интонацию как фундаментальное явление культуры» [4. С. 204].

Важнейшие черты этого целостного напряжения: смысловая наполненность; особая «энергетичность»; континуальность («протяженность», «соединенность») и, одновременно, дискретность («разделенность»); живая изменяемость; направленность на объекты и реализуемость.

Для наглядности, предметности анализа можно обратиться к речевой интонации, т.к. она тесно «спаяна» с ритмом, прежде всего с ритмом человеческого дыхания, и реализуется главным образом через речь, а в педагогическом процессе — через педагогическую речь как главное средство воспитания и обучения.

Создание, произнесение и слушание текста — это его интонирование. О важнейшей роли тона, интонации в процессе речетворчества заявляет Ю.В. Рождественский: «Тон как источник изобретения. Звуковой ряд и его ритмика, включая внутреннюю схему смыслового ритма, — есть первоначальная опора изобретенной и создаваемой речи. Поэты, когда описывают свое творчество, подчеркивают, что звуко-музыкальный строй является канвой, на которой строится далее выбор слов для создания словесного ряда. А. Блок говорит о том, что в его душе рождается некоторый гул, имеющий как бы космическое происхождение, в который потом вписываются слова... Прозаически, не только художники слова, но и люди, создающие деловую речь, должны сначала, как они говорят, найти “тон” речевого произведения, в который вписываются слова» [6. С. 247]. Сказанное имеет прямое отношение к педагогической речи, шире — к педагогическим отношениям, к педагогической деятельности.

Однако природа интонации как явления духовно-семиотического определяет неизбежность «приращения» ее исходного содержания за счет дополнительных, или коннотативных, значений, органично вносимых в живую интонацию интонирующими субъектами (исполнителями, слушателями).

Термин «коннотация» в речи обозначает возникающий в процессе исполнения и слушания компонент интонации — уникальный целостный смысл речевого произведения (текста), который дополняет и изменяет первоначальное авторское содержание и придает речи особый, личностный оттенок.

В более широком, включающем авторский, первоначальный смысл, аспекте под термином «коннотация» понимается уникальный целостный смысл речевого произ-

ведения во всех его аспектах и «переливах» — причем в связи с тем, что этот смысл создает (личность) и «обеспечивает» (среда, ситуация).

Таким образом, в структуре интонации (в том числе педагогической) выявляются два важных компонента: общественный, социальный, стабильный, традиционный (собственно интонация) и личностный, неповторимый (коннотация), что соответствует наметившейся выше типологии педагогических подходов.

Интонация как внутренняя форма речевого произведения, в том числе педагогического (внешняя форма — звуковая), и коннотация как ее уникальный целостный смысл включают в себя три уровня оснований и одновременно три компонента психики. Их можно обозначить терминами «дух», «душа» и «тело». Опираясь на них, в структуре интонации и коннотации можно выделить пять компонентов, которые статичным основаниям придают динамичный характер — эмоциональный, рациональный, стилевой, образно-ассоциативный и целостно-образный компоненты.

Эмоциональный компонент интонации и коннотации — сфера эмоций и чувств личности («душа»).

Рациональный компонент — все то, что связано с разумным, интеллектуальным в психике человека («дух»).

Стилевой компонент — это способ действия, деятельности человека («тело»).

Образно-ассоциативный компонент — образы памяти, образы восприятия, воображение, разнообразные ассоциации (некое «жизненное поле» личности).

Целостно-образный компонент объединяет все предыдущие — он связан с установкой и целями личности, ее направленностью.

Все перечисленные компоненты взаимосвязаны; они также социально-личностны.

Сопоставив названные и кратко охарактеризованные выше педагогические подходы и структуру интонации и коннотации, проследим направленность того или иного подхода на тот или иной аспект личности или на их совокупность (условно), т.е. выявим определенную классификацию подходов (так называемые «социальные», «личностные», «эмоциональные», «рациональные» подходы и т.д.):

- системный подход — интонационный (социальный) компонент;
- синергетический подход — коннотативный (личностный) и интонационный (социальный) компоненты;
- целостный подход — интонационный (социальный) компонент;
- антропологический подход — интонационный (социальный) компоненты;

- социологический подход — интонационный (социальный) компонент;
- культурологический подход — интонационный (социальный) компонент;
- психотерапевтический подход — эмоциональный (социальный) компонент;
- оптимизационный подход — рациональный (социальный) компонент;
- материально-деятельностный подход — образно-ассоциативный (социальный) компонент;
- компетентностный подход — целостно-образный (социальный) компонент;
- аксиологический подход — целостно-образный (социальный) компонент;
- личностно ориентированный подход — коннотативный (личностный) компонент;
- герменевтический подход — эмоциональный (личностный) компонент;
- информационный подход — рациональный (личностный) компонент;
- деятельностный подход — стилевой

(личностный) компонент;

- технологический подход — стилевой (социальный) компонент;
- креативный подход — целостно-образный (личностный) компонент.

Если оформить данные наблюдения в виде схемы, то становится ясно, что целостный подход в его традиционном толковании уже не может претендовать на роль интегрированного подхода в педагогике: он практически лишен личностного начала и игнорирует объективно присущую педагогическому процессу коннотативность. Синергетический же подход, востребованный современной педагогической наукой, не может быть механически перенесен на уровень конкретной науки в силу весьма серьезных причин (категориальный строй науки и т.д.). Поэтому роль интегрированного подхода в педагогике должен сыграть другой, а именно интонационно-коннотативный подход.

Система методологических принципов (подходов) педагогики

Общенаучный уровень методологии	
<i>Системный подход – синергетический подход</i>	
Конкретно-научный уровень методологии	
<i>Целостный подход – интонационно-коннотативный подход</i>	
Интонация (социальный компонент) <i>Антропологический подход, социологический подход, культурологический подход</i>	Коннотация (личностный компонент) <i>Личностно ориентированный подход</i>
Эмоциональный компонент <i>Психотерапевтический подход</i>	Эмоциональный компонент <i>Герменевтический подход</i>
Рациональный компонент <i>Оптимизационный подход</i>	Рациональный компонент <i>Информационный подход</i>
Стилевой компонент <i>Технологический подход</i>	Стилевой компонент <i>Деятельностный подход</i>
Образно-ассоциативный компонент <i>Материально-деятельностный подход</i>	Образно-ассоциативный компонент <i>Герменевтический подход</i>
Целостно-образный компонент <i>Аксиологический подход, компетентностный подход</i>	Целостно-образный компонент <i>Креативный подход</i>

Возвращаясь к речевой педагогической интонации, отметим, что исследования реального педагогического процесса иногда позволяют выходить на широкие межпредметные связи, когда не подход как исследовательский принцип определяет метод, а, наоборот, метод выявляет подход.

Коннотативный аспект интонирования

речевой педагогической деятельности указывает на метод, основанный на дополнительных смыслах речевого высказывания, — метод коннотации. В основе метода коннотации лежит герменевтический взгляд на процесс устной речи. С этой точки зрения текст рассматривается как произведение с множественностью вариантов его понима-

ния и толкования. Выбор одного из этих вариантов, интонирование и коннотирование речи в момент ее произнесения – это интерпретация текста. Однако не следует забывать о том, что надындивидуальный, социальный аспект интонации является тем «традиционным», тем фундаментом, на который опирается коммуникативность, понятность языка / речи.

Проблема понимания авторского текста является ключевой проблемой метода коннотации. Подлинное понимание достигается только в ходе исполнения (произнесения) или активного слушания речевого произведения (текста) с помощью коннотативного аспекта (дополнительных смыслов) интонации.

Метод коннотации как весьма эффективный способ развития речевых педагогических умений и навыков обусловлен самой структурой авторского текста, наличием в нем некоего свободного ядра – многозначности языка / речи, с одной стороны, и правом обучающегося на свободный выбор варианта интонирования, т.е. правом на «коннотирование» текста, с другой. Особенности языка и речи, их функционирования заключаются в том, что значений текста меньше, чем способов их высказывания. Эта избыточность способов высказывания является необходимым условием коммуникации (в частности, воспитания и обучения): благодаря этой избыточности, возможно параллельное действие языковых и других средств. Этот «довесок» служит более яркому внедрению значения, а также помогает обучающемуся легче «проникнуть» в систему языка, понять текст, в итоге понять педагогическую ситуацию и педагогическое действие. Внутренняя форма (интонация) и внешняя, звуковая форма высказывания могут и должны сознательно изменяться посредством коннотации – уникального личностного смысла устной педагогической речи.

Субъектные изменения, вариации тек-

стовой модели приносят в процесс работы над ней весьма значительную заинтересованность, которая формирует творческое отношение обучающегося и обучающего к речевой педагогической деятельности и имеет своим результатом педагогическое сотрудничество.

В процессе работы над текстом обучающийся имеет право опираться на любой из пяти компонентов структуры коннотации, наиболее близкий ему в какой-либо конкретный момент, – «подходить» к тексту разными способами: целостно-образно, эмоционально, рационально, стилистически и образно-ассоциативно.

Таким образом, метод коннотации позволяет конкретизировать направленность заявленного выше интонационно-коннотативного подхода к педагогическому процессу: направленность на личностные (коннотативные) смыслы, не нарушающие границы надындивидуального, социального аспекта интонации.

Итак, несомненное сходство характеристик синергетического и интонационно-коннотативного подходов (например, бифуркация в синергетике и множественность вариантов понимания в структуре интонации и коннотации) позволяет обозначить интонационно-коннотативный подход как проекцию общенаучного синергетического и современную разновидность целостного подхода в педагогике. Другие педагогические подходы должны рассматриваться как подходы, направленные на следующие аспекты субъект-субъектных отношений в педагогическом процессе: социальный, личностный, эмоциональный, рациональный, стилистический, образно-ассоциативный и целостно-образный. Тем самым и ученый, и педагог-практик получает возможность сознательно следовать в своей деятельности тому или иному методологическому принципу (подходу) и их системе, адекватным современным образовательным целям, задачам, условиям реализации педагогического процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. БАХТИН М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1979.
2. ЗАКС Л. А. Художественное сознание. Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990.
3. КРУПНИК С. А. Методологические подходы к предмету педагогики. URL: http://www.portalus.ru/modules/skhola/rus_readmephp?subaction=showfull&id=119149883&archive=&start_from=&ucat=&
4. МЕДУШЕВСКИЙ В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. – М. : Музыка, 1976.
5. ОЖЕГОВ С. И. Словарь русского языка. М. : Русский язык, 1990.
6. РОЖДЕСТВЕНСКИЙ Ю. В. Теория риторики. М. : Добросвет, 1997.
7. СТЕПАНОВ Е. Н., ЛУЗИНА Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. М. : ТЦ Сфера, 2005.

Е. В. Самойленко

Екатеринбург

БЫТОВОЙ ТАНЕЦ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В РОССИИ XX В.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: бытовой танец; танцевальная культура; советская культура; бал; танцплощадка; дискотека.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость включения курса теории и истории бытового танца в программу основного и дополнительного танцевального образования детей и взрослых. Представлена модель феномена танцевальной культуры, выявляются ее основные структурные элементы и этапы развития в России XX в. Рассматриваются изменения бытового танца, детерминированные социокультурными процессами в Советском Союзе.

E. V. Samoilenko

Ekaterinburg

CASUAL DANCING IN THE CONTEXT OF SOCIOCULTURAL CHANGING IN RUSSIA OF THE XX CENTURY

KEY WORDS: casual dancing; dancing culture; soviet culture; ball; dance pavilion; discotheque.

ABSTRACT. Special attention is given to necessity of the inclusion of theory and history of casual dancing in general and special dancing educational programmes for children and adults. The model of phenomenon of dancing culture and its structure are presented, the main stages of its development in Russia of XXth century are identified. Changing of casual dancing which determined by sociocultural processes in The Soviet Union, is considered.

В условиях наблюдаемого в современном обществе неуклонного роста интереса к танцу одним из наиболее востребованных направлений дополнительного образования и досуга детской и взрослой аудитории является обучение хореографии и разнообразным ритмопластическим практикам. Танец все более прочно занимает собственную нишу в повседневности индивида, однако, несмотря на высокую степень практического освоения танцевальной культуры, теоретические ее аспекты по-прежнему остаются слабо разработанными в исследовательской среде. Так, например, А. С. Фомин и Д. А. Фомин справедливо подчеркивают, что «формировавшийся понятийный и терминологический аппарат не всегда был адекватен природе танца» [5.С.55], что, в свою очередь, «приводило к многообразию определений и путанице понятий, отражающих эмпирический уровень их составления» [Там же]. Сохраняется многозначность понятия «танец», недостаточно разработана теория танца как социокультурного феномена, не сформулировано четкое определение понятия «танцевальная культура». Между тем культурологический подход к феномену танца содержит в себе потенциал для повышения эффективности преподавания хореографии в среде как профессионалов, так и любителей. Внедрение в образовательный процесс программы лекционного курса, посвященного теории и истории танца, гарантирует более широкие возможности осмысленного усвоения обучающимися практических знаний. Поэтому становится осо-

бенно актуальной проблема методологии анализа танцевальной культуры и методики преподавания теоретического курса, посвященного истории зарождения и становления бытового танца в России.

Традиционно в уже существующих образовательных программах танец рассматривается как один из видов сценического творчества, принадлежащих сфере высокой, специализированной культуры. Более выраженный по сравнению с подобным эстетико-искусствоведческим подходом эвристический потенциал присущ культурологической дефиниции танца, в которой он связан со сферой повседневной жизни социума. Разграничение сфер сценического и бытового танца позволяет нам определить последний как культурную практику повседневности, представляющую собой ритмически организованную и ментально наполненную двигательную активность индивида, неразрывно связанную с определенным социокультурным контекстом.

Обозначенный культурологический подход к исследованию танца дает возможность обратиться к феномену танцевальной культуры, с дефиницией, структурой, факторами формирования и механизмами функционирования и трансляции которой связан следующий кластер неопределенности в рамках проблемного поля теории танца. Нередко категории «танец» и «танцевальная культура» отождествляются как взаимозаменяемые. Однако танцевальная культура представляет собой комплексный феномен, который не сводится лишь к танцу как таковому. Данная категория фигурирует в ряде диссер-

тационных работ последних десятилетий (Мун Бюн Нам, З. М. Кешева, С. В. Гутковская, А. Г. Лукина, А. Н. Брусницына и др.), где, как правило, речь идет о танцевальной культуре этнической группы, нации, территории. Танцевальная культура в подобных случаях служит синонимом народной или национальной танцевальной традиции, а понятие выступает в роли «аккумулятора» эмпирических фактов и характеристик. По нашему мнению, танцевальную культуру можно определить как систему взаимосвязанных элементов, представляющую собой способ бытования танца в повседневной культуре.

Понимание танцевальной культуры как системы задает вектор дальнейшего анализа ее структуры. Центральным ее компонентом выступает танец (комплекс закрепленных в конкретной культуре его разновидностей). Периферию по отношению к собственно танцу составляет поле «вспомогательных» модулей, которые можно дифференцировать как структурные элементы «танцевальной» повседневности. Ядро и периферия танцевальной культуры, в свою очередь, не однородны внутри себя. Рассмотрим более подробно микроструктуру каждой из названных областей.

Танец как системообразующий компонент танцевальной культуры представлен следующими онтологически присущими ему составляющими:

- *соматический (телесный) код*: лексика танца — мимика, жесты, позы, движения (па), рисунок движений, отвечающие телесно-двигательной стороне феномена танца, а также конкретные виды танца;

- *семантический (смысловой) код*: идеи, смыслы (в том числе лежащие вне самого танца), сообщения, наполняющие двигательную лексику (танец в этом аспекте выступает как «знаковая система, которая способна объективировать культурные смыслы определенной эпохи» [5.С.119]), социокультурное значение танца в определенных условиях;

- *ритмический (музыкальный) код*: музыкальный, песенный и другой аккомпанемент, выполняющий функцию ритмической организации движения.

Периферия танцевальной культуры включает в себя комплекс вспомогательных по отношению к танцу феноменов:

- *пространственно-временной код*: — специальные помещения и площадки для танца (балльные залы, танцевальные клубы, танцплощадки, священные поля, рощи, культовые места, городские площади и т. д.), организация танцевального пространства и его зонирование (иерархия, бытующие в нем схемы поведения и т. п.);

- циклическая организация танцевальных практик, специальные танцевальные события (балы, традиционные праздники, обряды, ри-

туалы, танцевальные вечера и конкурсы и т. п.);

- *предметный код*: танцевальные костюмы, одежда (мода), атрибуты для танцев (характерны для национальной танцевальной традиции, например, китайский танец с веером или кавказский танец с кинжалом; в таком случае предметный код можно отнести к обязательной составляющей танца), предметы танцевального «быта» (балльные книжечки, платки, ленты, букеты цветов и т.д.);

- *социальный (поведенческий) код*: аудитория танцевальной культуры, стратификация и иерархия субъектов танцевального сообщества, типичные формы поведения и модели взаимоотношений в пространстве танцевальной культуры;

- *нормативно-рефлексивный код*: система трансляции и регламентации норм танцевальной культуры и социальная рефлексия танцевальной повседневности:

а) танцевальный этикет, правила поведения во время танцев и в местах их проведения, закрепленные в соответствующих кодексах, документах и т.п., а также в коллективном сознании; официальные постановления и предписания, касающиеся танцевальной культуры (репертуара, хронотопа и т.д.); танцевальная система образования — танцевальные кружки, танцевальные школы, книги и учебные пособия по танцам, журналы танцевальной тематики, телепередачи и т.д.;

б) фильмы, литературные, публицистические и художественные (живопись, графика, скульптура и т.п.) произведения на танцевальную тему.

Предложенная структура танцевальной культуры может быть положена в основу системы преподавания курса истории бытового танца на конкретном ее этапе или в динамическом развитии, где танец следует рассматривать в социокультурном контексте, т.е. органической связи с теми процессами и специфическими тенденциями эпохи, которые стоят за изменением каждого из элементов танцевальной культуры. Максимально репрезентативным примером продуктивного использования приведенной аналитической матрицы, на наш взгляд, способен стать лекционный курс, посвященный танцевальной культуре XX в. В частности, мы сосредоточим более пристально внимание на трансформации и изменении содержания трех ключевых элементов танцевальной культуры — соматического, семантического, ритмического.

Избранные хронологические рамки не случайны. Именно XX столетие уникально сочетанием трех этапов исторического развития российской танцевальной культуры. Вплоть до 1914 г. продолжается постепенно угасающая «эпоха балов», начало которой было положено в XVII веке. Наиболее длительным и значимым становится советский

этап развития танцевальной культуры, который можно разделить на три менее продолжительных, но ярко выраженных периода: «эпоха балешников» (1917-1920-е гг.), в названии которой использовано распространенное в 1920-х гг. пренебрежительное наименование бала, «эпоха танцплощадок» (1930 — 1950-е гг.) и «эпоха дискотек» (с 1960-х гг.). Наконец, в 1990-х гг. берет свое начало и разворачивается вплоть до настоящего времени «клубная эпоха» танцевальной культуры. В данной статье мы сосредоточим внимание на центральном в периодизации — советском этапе — как наиболее динамично изменчивом внутри себя, но, в то же время, менее подвергнувшемуся теоретическому осмыслению в исследовательской литературе. Пользуясь приведенной ранее схемой, представляется возможным проследить и выделить ключевые метаморфозы основных элементов танцевальной культуры в их социокультурной обусловленности на каждом из трех периодов развития советской «танцевальности».

1. Соматический (телесный) код

Переходный этап от канонической бальной (дворянской) к советской танцевальной культуре в максимальной степени наследует и осваивает дореволюционные хореографические формы. Обращение к классическому бальному репертуару продиктовано социальной спецификой носителей новой танцевальной традиции: вышедшие на «передовую» истории мещане, военное сословие (солдаты и матросы), пролетарии «словно пытались самоутвердиться и доказать значимость проводящихся в стране политических и социальных изменений» [4.С.285]. Между тем с 1920-х гг. разворачивается последующий процесс перманентной борьбы власти с идеологически «неудобными» и «враждебными» танцами, находившими живой отклик в настроениях общества. Результатом дискуссий в комсомольских организациях о том, что именно дозволено танцевать советскому человеку, планомерно становятся строжайшие запреты популярных в период НЭПа «буржуазных» танго, тус-тепа, чарльстона, а с начала 1930-х гг. — фокстрота и танцев свинговой группы ввиду не только их «чуждости», «западности», «враждебности», но и прозрачного сексуального оттенка в движениях, восходящего к афроамериканской танцевальной традиции [7].

С 1930-х гг. (начала «эпохи танцплощадок») актуализируется проблема конструирования идеологически приемлемого советского танцевального канона, способного восполнить лакуну запрещенных «прозападных» танцев. Будучи неспособна предложить народу уникальную альтернативу, «вновь построенная на руинах» советская культура апеллирует к «классово чуждым» и

активно искореняемым дворянским традициям XVIII-XIX вв. В репертуар танцевальных вечеров возвращаются еще недавно считавшиеся «вредными», мещанскими и вступающими в противоречие с актуальной культурной политикой, а теперь официально разрешенные чинные и выдержанные бальные танцы: вальс, падекатр, мазурка, падеграс, полонез, полька, краковяк, кадрили и др. Одним из ведущих факторов в выборе подобной стратегии становится техническая доступность для усвоения бальной двигательной «лексики» широкой аудитории советского общества, в том числе и в связи с сохранением ее непосредственных носителей. В условиях демократизации танцевального досуга (массовость при зачастую ограниченных параметрах пространства и отсутствие институтов трансляции правильных танцевальных навыков) воспринятая соматическая лексика приобретает более примитивные формы. Особенностью танцевальной культуры становится также специфический «советский» вариант исполнения некоторых официально не рекомендованных, но под влиянием их несокрушимой общественной популярности изредка разрешенных к исполнению западных танцев. Морально недопустимыми считались излишне откровенные па и поддержки танго и чарльстона, что привело к нарочитому стилизовому искажению исполнения данных танцев под влиянием требований цензуры. Таким образом, в довоенные годы и 1950-х гг. триаду любимых и широко распространенных танцев составили вальс, танго и фокстрот.

Коренной перелом в характере соматической лексики наступает с приходом 1960-х годов («эпохи дискотек»), когда в советскую танцевальную культуру проникают динамичные буги-вуги и рок-н-ролл, а затем всенародно воспринятые шейк и твист, ставший, как замечает В. Ширяев, «первым и единственным западным танцем, ... который был официально допущен в жизнь советских подданных» [6]. Причиной тому стала либерализация политики и смягчение отношений с Западом с приходом «оттепели» в совокупности с почти неконтролируемой волной «твистомании», охватившей советское общество.

Параллельно в конце 1960-х начале 1970-х годов в качестве запоздалой протестной реакции на тотальное распространение рок-н-ролла, твиста, а затем и стиля диско предпринимается повторная попытка формирования «истинно советской» хореографии. Итогом объявленного в 1972 г. Всесоюзного конкурса на создание новых танцев и музыки к ним становится советская бальная программа, включающая в себя около 100 постановочных (со строго определенным

порядком фигур и единственно возможным вариантом музыкального сопровождения) танцев. Хореография основывалась на сочетании в пластической лексике и рисунке бальных и фольклорных (русских народных) элементов («Сударушка», «Павушка», «Московская кадрили», «Олимпийский вальс» и т.д.) и стилизации традиционных танцев народов многонационального СССР: «Казахский бальный», литовский «Риллио», грузинский «Картули» и т.д. Однако в изменившихся социокультурных условиях («оттепель», подъем молодежного и диссидентского движения и т.п.) искусственно созданный и пропагандируемый канон оказался еще менее востребован, чем официально утвержденная бальная программа в первое послереволюционное десятилетие.

Именно смена соматического элемента ранее монолитной танцевальной культуры во второй половине XX в. становится, на наш взгляд, ведущей причиной ее раскола на два сосуществующих направления. Рок-н-ролл и твист с их динамичной, технически усложненной и требующей более высоких по сравнению с бальными танцами энергетических затрат соматической лексикой разграничили танцевальный «мейнстрим», ставший прерогативой преимущественно молодежной субкультуры и закрытых дискотек и клубов, и «периферию» танцевальной культуры, на которую вплоть до конца 1980-х годов сместился репертуар архаичных к тому моменту танцплощадок и их аудитория среднего (от 30 лет) и старшего возраста. Если танцевальный канон первой половины XX столетия выполнял консолидационную функцию, то с 1960-х гг. он становится маркером возрастной и субкультурной идентичности индивида.

2. Семантический (смысловой) код

Соматическая лексика массовых бытовых танцев XX века, как правило, не несла самоценной смысловой нагрузки. Однако значение феномена танца как такового и занятия танцами отражало те социокультурные изменения, которые происходили на каждом из этапов становления танцевальной культуры советской эпохи.

Демократизация высокой бальной культуры в начале XX в. привела к всеобщей моде на посещение «танцуплек», охватившей советское общество с 1917-1918 гг.. Снижено-ироничная семантика названия танцевальных вечеров указывала на утерянный по сравнению с дореволюционным этапом статус занятий танцами. Полифункциональный бал, будучи одним из центральных феноменов в жизни благополучного общества, выступал одновременно «социальным лифтом», пространством сословного представительства, «ярмаркой невест», где блестящее исполнение танцев и участие в танцевальном

действии служило для индивида «ключом» к потенциальным статусным изменениям и привилегиям. Послереволюционные «танцупльки» являлись лишь псевдоизысканным способом времяпрепровождения, светского развлечения, которое обеспечивало средним и низшим слоям общества чувство сопричастности ранее недоступным дворянским ценностям и практикам. По этой причине занятие танцами в 1920-1930-х гг. встречало противостояние со стороны власти. «Танцупльки» расценивались как легкомысленное буржуазное развлечение, а в контексте активной репрессивной политики массово появляющиеся в это время танцплощадки нередко объявлялись «щелями для шпионов» и «врагов», выдававшими себя любовью к запрещенным западным танцам: «одетые по последней моде в так называемом харбинском стиле, они затягивают комсомольцев в “красивый и разгульный” образ жизни, а затем вербуют их в ряды шпионов» [2. С. 213].

С утверждением идеологически допустимой танцевальной программы и внедрением морально приемлемых идеологами норм поведения на танцплощадках и танцевальных вечерах танцы приобретают иной социокультурный оттенок как способ рекреации советского гражданина после плодотворных трудовых будней. Благодаря доступности освоения, всеохватности социальных категорий, пространственной «открытости» танцплощадок танцы в первой половине XX в. становятся излюбленным способом проведения досуга наряду с занятиями в клубах и секциях художественной самодеятельности, чтением и просмотром кинолент, особенно в среде ограниченных досуговых возможностей малых городов и сельской местности. Получившая поддержку власти танцевальная практика позиционировалась при этом не как физическая и эмоциональная разрядка советского труженика после рабочего дня или недели, а как средство развивающего, гармонизирующего и повышающего качество жизни досуга активного не только на производстве, но и за его пределами социального субъекта.

Бытовой танец выступал коммуникативным поводом и организующим звеном коммуникативного пространства вовлеченных в него социальных групп, где, как и на существовавших ранее балах, происходили знакомства и межличностное взаимодействие представителей противоположных полов — и во время непосредственно исполнения парных танцев, превалировавших в советской танцевальной программе, и в параллельном процессе коммуникации в ходе танцевального вечера. Особенно востребован коммуникативный потенциал танцев оказался после Гражданской и Великой Отечественной войны, в условиях неравного количе-

ства мужского и женского населения, когда существовала объективная необходимость стимулирования его прироста. Одним из эффективных методов организации межполового взаимодействия становится практика приглашения на совместные танцевальные вечера рабочих мужских и женских монопредприятий, студентов «женских» (медицинских, педагогических и т.п.) и мужских (военных, инженерных) вузов и училищ.

Причастность к танцевальной практике являлась для молодого индивида (особенно девушки) этапом инициации, ритуалом приобщения к «взрослой» жизни в рамках действовавших общепринятых норм приличия, допускавших посещение танцплощадки и дискотеки только по достижении определенного возраста. Строгая возрастная дифференциация танцевальных мероприятий в учебных заведениях, пионерских лагерях, клубах всегда порождала стремление перешагнуть временно недоступную более высокую иницирующую ступень.

В «эпоху дискотек» танец приобретает дополнительную ипостась, маркируя субкультурную принадлежность индивида (например, исполнение бути-вути как символ принадлежности к стилям или любовь к рок-н-роллу как атрибут субкультуры рокеров).

Таким образом, среди ведущих функций бытового танца в советский период следует назвать рекреационную, коммуникативную и идентификационную функции.

3. Ритмический (музыкальный) код.

В зависимости от значимости, масштаба, расположения места проведения танцевального мероприятия музыкальный аккомпанемент мог быть живым (духовой оркестр, вокально-инструментальный ансамбль) или звучал в виде фонограммы (записи на пластинках для патефона, радиола, магнитофон). Музыкальное сопровождение танца, как и сам танцевальный репертуар, подвергалось регламентирующему контролю со стороны государственной идеологии. Осо-

бенно тщательной цензуре подлежали проникающие в советскую музыкальную культуру иностранные мелодии. Если в первой половине XX века на зарубежные ритмы наложены запреты, то «эпоха «оттепели» способствует проникновению на советские танцплощадки мелодий из аргентинских, итальянских, австрийских и других фильмов» [3], а с локализацией танцевальных мероприятий в закрытых клубах в 1970 — 1980-е годы в их репертуаре преобладают зарубежные ритмы рок-н-ролла и диско («Boney M», «ABBA», «Modern Talking» и др.).

Постоянное тесное взаимодействие и взаимовлияние развивающихся параллельно эстрады и танца выражалось в появлении моды на отдельные мелодии при их удачном «приспособлении» к исполнению популярного танца либо, наоборот, возникновению специально созданных под влиянием той или иной танцевальной тенденции композиций. Так, к примеру, всеобщая «твистомания» способствовала рождению знаменитых хитов «Черный кот» и «Последняя электричка».

На примере проведенного краткого обзора соматического, семантического, ритмического аспектов бытового танца как центрального элемента танцевальной культуры мы предприняли попытку продемонстрировать возможности культурологического анализа данного феномена, изменения которого детерминированы сменой политических, социальных, культурных парадигм и процессов. Аналогичным образом возможно дальнейшее рассмотрение выделенных ранее периферийных элементов танцевальной культуры, что в совокупности позволило бы выявить ее ключевые характеристики на советском этапе истории России. Предложенная схема применима к исследованию танцевальной культуры и в иных пространственно-временных координатах и задает тематическую основу для разработки соответствующего лекционного курса.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВОЛКОВ В. В. Концепция культурности, 1935—1938 годы: советская цивилизация и повседневность сталинского времени // Социологический журнал. 1996. № 1—2.
2. ЗБОРОВЕЦ И. В. Танцплощадки 50-х годов XX столетия как социокультурный феномен // Вестник Харьков. гос. акад. дизайна и искусств. 2004.
3. КОЛЕСНИКОВА А. В. Бал в России: XVIII — начало XX века. СПб. : Азбука-Классика, 2005.
4. ПЕТРОЧЕНКО Н. В. К вопросу о происхождении сущности танца // Актуальные проблемы социокультурных исследований : межрегион. сб. науч. ст. молодых ученых. — Кемерово : КемГУКИ, 2006. Вып. 2.
5. ФОМИН А. С., ФОМИН Д. А. Осмысление танца в образовательных технологиях // Современные наукоемкие технологии. 2004. № 5.
6. ШИРЯЕВ В. Советский твист // Сайт Валерия Ширяева. URL: <http://www.valeryshiryaev.ru/songs/233> (дата обращения: 05.12.2011).
7. URL: <http://www.nbu.gov.ua/articles/2004/04zivcsp.pdf>. (дата обращения: 05.12.2011)

УДК 378.6+378.147
ББК Ч-481.27

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Ю. Л. Козирацкий, О. Л. Дзюбенко

Воронеж

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: современные информационные технологии; геоинформационные системы и технологии; педагогическое обеспечение.

АННОТАЦИЯ. Модернизация современного военного образования предполагает решение проблем, связанных с информатизацией учебного процесса. Возрастающие требования к военным специалистам обуславливают формирование новых приоритетов в организации образовательного процесса в военных вузах.

Y. L., Koziratsky, O. L. Dziubenko

Voronezh

PEDAGOGICAL SUPPORT OF IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN A MILITARY HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

KEY WORDS: modern information technologies; geographical information systems and technology; pedagogical support.

ABSTRACT. Modernization of the modern military education presupposes the solution of problems related to informatization of educational process. The increasing demands to military experts determine the formation of new priorities in the organization of the educational process in the military institutions of higher education.

Совершенствование профессиональной подготовки в военных вузах в настоящее время не представляется без изучения теории и практики современных информационных систем, в частности геоинформационных систем и технологий (ГИСиТ), методов обработки пространственных данных, в том числе полученных с помощью данных дистанционного зондирования Земли (ДДЗ) и навигационных систем. Проблемы геоинформационного образования высшей школы исследовались А. М. Берлянтном, А. Д. Иванниковым, Е. Г. Капраловым, А. П. Карпицом, А. И. Мартыненко, И. В. Пролеткинским, В. С. Тикуновым, А. Ю. Уваровым и другими учеными, однако вопросы внедрения ГИСиТ, применения ДДЗ в военных вузах рассматривались недостаточно.

Следует особо подчеркнуть одно из приоритетных направлений современного развития ГИСиТ — совместное и широкое применение данных высокоточного глобального позиционирования того или иного объекта на воде или на суше, полученные с помощью системы ГЛОНАСС [3]. Эта система уже сейчас широко используются в морской навигации, воздухоплавании, геодезии, военной сфере. Применение ее в сочетании с ГИСиТ и ДДЗ образует мощную триаду высокоточной, актуальной, вплоть до режима реального времени, постоянно обновляемой, объективной и плотно насыщенной территори-

альной информации, которую можно будет использовать практически в любой области. Примеры успешного совместного использования этих систем войсками НАТО при проведении боевых действий в военных конфликтах в Афганистане, Ираке и Ливии являются подтверждением того, что время широкого распространения этого направления в других военных областях практической деятельности в ближайшей перспективе.

В РФ применение ГИСиТ, ДДЗ нашло широкое применение в многообразных сферах и направлениях территориальной деятельности силовых ведомств: МО, МВД, МЧС, Пограничных войсках, ФСБ, ФСО и др. [2] Несмотря на разницу в задачах этих структур, их организацию и т. д., все они работают с пространственно-координированными данными, данными дистанционного зондирования, цифровой картографической информацией, причем не только с целью просмотра, но и анализа.

В настоящее время в силовых структурах в связи с внедрением новейших информационных технологий происходит изменение форм и способов ведения военных действий. В Вооруженных Силах (ВС) РФ применение ГИСиТ, ДДЗ должностными лицами органов военного управления происходит по многим видам деятельности: управление и контроль; анализ местности (планирование маршрутов передвижения, анализ взаимной видимости,

преодоление водных преград и др.); анализ обстановки (моделирование перемещений объектов, наведение оружия и др.); разведка; логистика; тактическое планирование (управление ведением боя, поддержка огневых средств ведения боя, планирование операций десантирования с воздуха или морских средств, расстановка минных полей, моделирование боя, планирование специальных операций, планирование перемещения грузов и др.); навигация (воздушная навигация, контроль воздушного трафика, ввод координат, навигация по суше, морской поверхности, под водой и др.); оперативно-стратегическое планирование и др [4].

Исходя из сказанного, видим, что применение ГИСиТ в решении задач должностными лицами органов военного управления ВС является вполне обоснованным. Однако это требует разработки педагогического обеспечения внедрения ГИС и Т в военных вузах.

Процесс профессиональной подготовки специалистов в военном вузе станет наиболее качественным и результативным, а значит соответствующим целям и приоритетным направлениям развития современного военного образования, если будет реализовано педагогическое обеспечение внедрения ГИСиТ в профессиональную подготовку военных специалистов:

- дополнение квалификационных требований к уровням профессиональной подготовки выпускников в результате овладения опытом работы с ГИСиТ;
- разработка и внедрение военно-специальной дисциплины «Геоинформационные системы и технологии»;
- разработка модулей военно-профессиональных учебных дисциплин по специальностям, отражающих применение ГИСиТ в решении задач ВС РФ и повышающих мотивацию и субъектную активность курсантов.

Для подтверждения обозначенной гипотезы решены следующие методические задачи:

Обоснованы **военные, педагогические и технологические положения, обеспечивающие внедрение ГИСиТ**, выявленные в результате проведенного анализа и оценки современного состояния ГИСиТ, включающие обоснование методом экспертных оценок системы требований к подготовке военных специалистов в военных вузах в области ГИСиТ. В результате количественного и качественного анализа плотности распределения времени, необходимого для качественного изучения дисциплины с учетом различий способностей курсантов, математического моделирования оценки качества изучения курсантами дисциплины исходя из рационального распределения

бюджета учебного времени, произведен отбор и структурирование содержания учебных модулей и дисциплины по ГИСиТ, определено содержание дидактических единиц учебных модулей и дисциплины в целом, обеспечивающих формирование компетенций по применению ГИСиТ для:

- управления и контроля ситуации боевых действий, как авиации, так и сухопутных войск,
- ведения наземной и воздушной разведки,
- воздушной и наземной навигации,
- проведения рекогносцировки при организации антитеррористической деятельности,
- логистики в профессиональной деятельности военных специалистов и др.

Разработана **педагогическая модель внедрения ГИСиТ** в профессиональную подготовку специалистов наземного обеспечения ВВС, построенная как процессуально-компонентная система, отражающая следующие педагогические условия:

- мотивационно-ценностные (формирование ценностного отношения курсантов к развитию субъектной активности, потребности к освоению, осуществлению и творческому преобразованию своей деятельности; развитие познавательного интереса к овладению методикой научного поиска посредством ГИСиТ)[8];
- содержательно-целевые (формирование умений курсантов использовать ГИСиТ в качестве «прибора» поисковой деятельности, личностного саморазвития, формирование модельного мышления путем наглядного моделирования исследуемых процессов[5]);
- организационно-деятельностные (субъект-субъектные отношения в совместной деятельности курсантов и преподавателей, обучение курсантов самостоятельной работе с использованием ГИСиТ)[6];
- поисково-творческие (формирование умений курсантов самостоятельно конструировать образовательную и поисковую деятельность посредством ГИСиТ)[7];
- рефлексивные (развитие у курсантов навыков и умений самоконтроля, формирование умений анализировать ситуации с помощью ГИСиТ, выбор возможностей ГИСиТ для выполнения поставленной задачи);
- другие условия, активизирующие познавательную деятельность (обеспечение возможности самостоятельного управления ситуацией, выбор режима учебной деятельности, вариативность действий в случае принятия самостоятельного решения после оценки оперативной и тактической обстановки посредством ГИСиТ; создание позитивных стимулов,

побуждающих к учебной деятельности и повышающих качество профессиональной подготовки курсантов)[1,7].

Разработан и апробирован **метод планирования бюджета учебного времени** на изучение дисциплин, основанный на оценке плотности распределения времени, необходимого для качественного изучения дисциплины с учетом различий способностей курсантов и последующем аналитико-статистическом моделировании качества их подготовки. Сокращение времени на изучение дисциплины (и отдельных тем в ее составе) и рациональное распределение бюджета времени достигается за счет точного учета времени, необходимого для получения заданного распределения качества подготовки курсантов. При этом время, выделяемое на успешное изучение темы, представляется в виде суммы случайных величин, с заданным законом распределения, что позволило определить аналитический вид плотности распределения вероятности времени изучения темы и ее статистические характеристики. На основе полученных плотностей распределения вероятностей, в предположении одинаковых пороговых значений вероятностей качественного изучения темы, определяется время, необходимое для изучения дисциплины в целом.

Проведено **моделирование оценки качества изучения** курсантами дисциплины с учетом рационального распределения бюджета учебного времени в предположении последовательной процедуры построения парного распределения «потоков»: на курсантов, получивших «2» и «>2»; на «3» и «>3»; на «4» и «5». Такое разделение позволило использовать схему независимого испытания Бернулли, а искомые вероятности формирования соответствующих подмножеств рассматривать как биномиальное распределение с параметрами, которые определяются на основе эксперимента и нормативных рекомендаций по оценке знаний курсантов.

Разработано **педагогическое обеспечение внедрения ГИСиТ** в профессиональную подготовку специалистов наземного обеспечения ВВС, включающее дополнение к квалификационным требованиям к военно-профессиональной подготовке выпускников в результате овладения опытом работы с ГИСиТ (в результате изучения дисциплины «Геоинформационные системы и технологии» специалисты наземного обеспечения ВВС должны:

иметь представление:

- об общих и специальных возможностях ГИСиТ, спектре их применения при расчетах и принятии решения в наземном обеспечении ВВС и др.;

знать:

- направления развития ГИСиТ;
- способы ввода, накопления, хранения и обработки цифровой картографической информации и др.;

уметь:

- создавать и редактировать электронные карты;
- обрабатывать растровые изображения, вести библиотеку условных знаков;
- управлять пользовательской базой данных, владеть системой выполнения расчетов, печатать электронные карты и др.).

Содержание военно-специальной дисциплины «Геоинформационные системы и технологии» в форме дидактических единиц, установленных на основе экспертного опроса (основная задача дисциплины – дать курсантам знания о возможности использования современных отечественных разработок в области использования электронных карт местности при решении задач наземного обеспечения ВВС, а также автоматизированного оформления результата в виде отчетных документов. В процессе обучения рассматриваются общие возможности ГИСиТ, структура программного обеспечения, интерфейс систем, преобразование векторных и растровых карт, контроль качества информации, ведение библиотеки условных знаков, система выполнения расчетов, управление пользовательской базой данных, обработка данных дистанционного зондирования, печать электронных карт и др.).

Разработку модулей военно-профессиональных учебных дисциплин по специальностям, отражающих применение ГИСиТ в решении профессиональных задач и повышающих мотивацию и субъектную активность курсантов (как процессуальных модулей, выполненных в виде алгоритмов решения сложных задач, возникающих в наземном обеспечении ВВС, так и компонентных модулей, объясняющих применение геоинформационных систем и технологий при выполнении простейших операций).

Для решения поставленных задач и проверки сформулированной гипотезы использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования:

- теоретические методы: изучение исходных данных в виде нормативных требований, изложенных в военной, специальной и педагогической литературе, директивной и инструктивной документации, учебных, рабочих и компьютерных программах; проведение математического моделирования;
- эмпирические методы: наблюдение, беседа, опрос, ранжирование, анализ результатов исследования, изучение и обобщение педагогического опыта;

– статистические *методы*: количественный и качественный анализ данных, полученных в результате исследования, математическая обработка результатов эксперимента, моделирование с использованием методов теории вероятностей и математической статистики.

Таким образом, возрастающие объем и разнообразие необходимой информации при решении оперативных и тактических задач требуют профессионально подготовленных военных специалистов для органов военного управления ВС РФ, грамотно регулирующих эффективные и контролируемые процессы сбора, накопления, интеграции и использования всех необходимых руководителю информационных ресурсов, т.е. применения геоинформационных технологий и автоматизированных систем. В РФ в сфере образования ГИСиТ в основном используются в учебном процессе при подготовке спе-

циалистов географических, геологических и других подобных специальностей, где традиционно используются картографические материалы и результаты геодезических измерений. В области военного образования при подготовке специалистов для органов военного управления изучению ГИСиТ, ДДЗ не отводится должного внимания, не используется огромный потенциал ГИСиТ как инструмента для анализа разнородной информации, обработки геопространственных данных с целью принятия правильного решения в оперативной обстановке. До сих пор ГИСиТ, ДДЗ не нашли широкого применения в процессе повседневной деятельности должностных лиц органов военного управления ВС РФ, что является следствием отсутствия целенаправленной подготовки специалистов в военных вузах в области применения современных информационных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. АТУТОВ П. Р. Концепция формирования технологической культуры молодежи в общеобразовательной школе. М. : Школа и производство, 1999. № 11.
2. БЕРЛЯНТ А. М. Геоинформатика: наука, технология, учебная дисциплина. Вестн. Моск. ун-та, 1992. № 2.
3. ГЛОБАЛЬНАЯ навигационная спутниковая система ГЛОНАСС / под ред. В. Н. Харисова, А. И. Перова, В. А. Болдина. 2-е изд. М. : ИПРЖР, 1999.
4. ЗИБРОВ Г. В. Историко-педагогический анализ военно-профессиональной подготовки в вузах Военно-Воздушных Сил : моногр. Воронеж : Научная книга, 2003.
5. ЛЕОНТЬЕВ А. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособие. М. : Academia, 2007.
6. ПЕТРОВСКИЙ А. В., ЯРОШЕВСКИЙ М. Г. Теоретическая психология. М. : Академия, 2003.
7. ПЛАТОНОВ К. К. Психология труда. М. : Профиздат, 1979.
8. СЕРИКОВ В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

А. С. Кузнецова

Екатеринбург

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИКТ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ
УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная работа; письмо; информационно-коммуникационные технологии; тест; 5 класс школы с углубленным изучением иностранного языка.

АННОТАЦИЯ. Отмечаются некоторые проблемы обучения письму в школе с углубленным изучением английского языка, предлагается их решение путем использования ИКТ, описывается пример применения программного продукта «MyTest» для организации самостоятельной работы по развитию навыков и умений письма на английском языке.

A. S. Kuznetsova

Екатеринбург

**USE OF ICT MEANS IN INDEPENDENT WORK OF PUPILS
OF THE 5TH FORM AT TRAINING OF WRITTEN SPEECH IN A FOREIGN LANGUAGE**

KEY WORDS: independent work; written speech; information-communication technologies; test; the 5th form of school with the profound studying of foreign language.

ABSTRACT. The article marks some problems of written speech training at school with the profound studying of English language. It offers their decision by means of ICT and describes the example of application of software product «MyTest» for the organization of independent work developing of writing skills in English.

С тандартом среднего общего образования по иностранному языку в 5 классе школы с углубленным изучением иностранного языка при овладении письменной речью предусмотрено развитие следующих умений и навыков:

- графически правильно оформлять письмо;
- делать выписки из текста;
- писать короткие поздравления с днем рождения, другим праздником (объемом до 30 слов, включая адрес), выражать пожелания;
- заполнять бланки (указывать имя, фамилию, пол, возраст, гражданство, адрес);
- писать личное письмо с опорой на образец (расспрашивать адресата о его жизни, делах, сообщать то же о себе, выражать благодарность, просьбы), объем личного письма — 50-60 слов, включая адрес);
- использовать письмо как средство обучения другим видам речевой деятельности [2].

В школах с углубленным изучением английского языка, на которые также распространяется действие упомянутого стандарта, обучению языку отводится 5 часов в неделю. Группы в среднем состоят из 13-15 учащихся. При реализации программных требований применительно к письму наблюдается дефицит времени, недостаточна индивидуализация обучения. Выполняется малое количество письменных упражнений, в том числе, связанных с другими видами речевой деятельности. Также необходимо

отметить малую интерактивность и слабую мотивацию учащихся.

Для оптимизации процесса обучения иностранному языку с целью экономии аудиторного учебного времени, активизации поиска новых знаний обучающимися, развития творческого характера образования и повышения качества усвоения учебных программ целесообразно использовать самостоятельную работу учащихся. Самостоятельная работа понимается нами как разнообразность самостоятельной учебной деятельности без непосредственного участия преподавателя в рамках организованного обучения, осуществляемая в различных формах с нарастающей познавательной самостоятельностью обучающегося и направленная на достижение цели обучения и подготовку к самообразованию.

В зависимости от поставленных целей, самостоятельные работы могут быть: обучающими; тренировочными; закрепляющими; повторительными; развивающими; творческими; контрольными [1].

Для преодоления названных выше дефицитов обучения письменной речи возможно использовать ИКТ-средства в самостоятельной работе учащихся. Интерактивные упражнения помогут учащимся активизировать эту работу на уроке и вне урока.

На наш взгляд, при использовании информационных систем, ИКТ можно выделить два больших вида самостоятельной работы:

1. Актуальная самостоятельная работа — характеризуется небольшим объемом, малой

отсроченностью и меньшей самостоятельностью. Сюда относится выполнение текущих домашних заданий, упражнений в классе с использованием компьютера под руководством учителя.

2. Перспективная самостоятельная работа — характеризуется большим объемом, большей отсроченностью и большей степенью самостоятельности. Например, это перспективные задания с различным сроком выполнения на базе самостоятельного аудирования, чтения, проектной деятельности. Использование информационных систем при этом является более долгосрочным (учащийся работает над проектом, получая время для самостоятельных занятий на школьном компьютере или применяя домашний).

Использование некоторых возможностей сети Интернет (тестов в режиме реального времени, электронной почты) обеспечивает интерактивность, непосредственную обратную связь. Обучение иностранному языку с использованием компьютера повышает мотивацию процесса обучения.

Средства ИКТ позволяют стимулировать и системно организовать индивидуальную самостоятельную работу учащихся над иноязычным письмом, с учетом основных дидактических принципов.

Одним из программных продуктов, которые мы используем в нашей работе для обучения письму учащихся 5 классов школы с углубленным изучением английского языка, является «MyTest». Это — система программ для создания и проведения компьютерного тестирования, сбора и анализа результатов, выставления оценки по указанной в тесте шкале.

При наличии компьютерной сети можно организовать централизованный сбор и обработку результатов тестирования, используя модуль журнала «MyTest». Результаты выполнения заданий выводятся учащемуся и отправляются учителю. Учитель может оценить или проанализировать их в любое удобное для него время.

Программа «MyTest» работает с восемью типами заданий: одиночный выбор, множественный выбор, установление порядка следования, установление соответствия, указание истинности или ложности утверждений, ручной ввод числа, ручной ввод текста, выбор места на изображении. В тесте можно использовать любое количество различных типов в разных комбинациях.

Программа позволяет размещать все типы заданий, предусмотренные базовым уровнем стандарта среднего общего образования по иностранному языку для 5 класса [2]. Это упражнения, направленные на тренировку орфографических навыков, записи

и письменной речи, упражнения на списывание, обучающие диктанты, упражнения по развитию умений преобразования исходного текста (сокращение текста различными способами, расширение текста с использованием прилагательных, наречий, однородных членов предложения, придаточных предложений и т.д.), упражнения на завершение начатых предложений, на написание текстов с опорой на ранее полученные знания по тематике общения.

Каждый тест может иметь оптимальное время тестирования, уменьшение или превышение которого снижает качественные показатели теста. Поэтому, в настройках теста, предусматривается ограничение времени выполнения как всего теста, так и любого ответа на задание (для разных заданий можно выставить разное время).

Программа поддерживает несколько режимов: обучающий, штрафной и свободный. В обучающем режиме тестируемому выводятся сообщения об его ошибках, может быть показано объяснение к заданию. В штрафном режиме за неверные ответы у тестируемого отнимаются баллы и можно пропустить задания (баллы не прибавляются и не отнимаются). В свободном режиме тестируемый может отвечать на вопросы в любой последовательности, переходить (возвращаться) к любому вопросу самостоятельно.

Использование тестовых заданий в автоматизированных контрольно-обучающих программах позволяет испытуемому самостоятельно обнаруживать пробелы в структуре своих знаний и принимать меры для их устранения. При включении обучающего режима учащийся получает информацию о своих ошибках и верных ответах [3].

Приведем пример применения данной программы и средств ИКТ при использовании сети Интернет для самостоятельной работы учащихся. Для обучения написания письма другу по переписке на созданной странице в Wikispaces учителем был размещен тест, разработанный в оболочке «MyTest» в обучающем режиме (при выполнении заданий учащиеся могут обратиться к инструкции).

В инструкции к выполнению данного теста дана теоретическая информация о правилах написания письма (о частях письма и их расположении). В заданиях использованы следующие методические приемы:

- вопросно-ответный диалог. Суть работы обучаемого состоит в том, чтобы дать прямые ответы на вопросы компьютера, используя в качестве основы и схемы языковой материал, содержащийся в вопросе;
- диалог с выборочным ответом. Для ответа компьютеру обучаемый выбирает

правильный ответ;

— диалог со свободно конструируемым ответом. Такой диалог обеспечивается программой со всеми возможными вариантами ответов;

— упражнения на заполнение пропусков. Компьютер предлагает обучаемому текст или набор предложений с пропусками. Необходимо заполнить пропуски словами или словосочетаниями, используя подсказку.

После выполнения теста учащийся автоматически получает справку о проделанной работе, которую он потом, при необходимости, пересылает учителю по электронной почте. В данной справке имеется следующая информация: дата и время запуска программы, дата и время начала и окончания теста, его продолжительность, имя компьютера, имя пользователя компьютера, имя пользователя (тестируемого), его группа (класс), название теста, общее количество заданий в тесте, количество выполненных заданий, в том числе правильно (с процентным соотношением от общего числа выпол-

ненных заданий), количество выполненных ошибок (с процентным соотношением от общего числа выполненных заданий), результативность, число использованных подсказок, оценка, маски результата, времени обдумывания (в секундах), маски ответов, штрафов за подсказку по каждому заданию.

Данный тест учащиеся выполняют до получения результата 100% (максимальное количество возможных баллов). Далее, опираясь на полученные знания, они пишут собственное письмо и отправляют его по электронной почте другу по переписке — однокласснику (копию — учителю).

Мы полагаем, что использование подобных программных продуктов для организации самостоятельной работы поможет решить проблему преодоления названных выше дефицитов при обучении письму. Первичные наблюдения подтверждают данное предположение, конкретные параметры организации самостоятельной работы с применением ИКТ для совершенствования навыков и умений письма предстоит выяснить в дальнейшей опытно-поисковой работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГОРНОСТАЕВА З. Я Проблема самостоятельной познавательной деятельности // Открыт. школа. 1998. № 2.
2. СБОРНИК нормативных документов. Иностранный язык / сост. Э. Д. Днепров, А. Г. Аркадьев. 3-е изд., стер. М. : Дрофа, 2009.
3. MYTEST. URL: <http://mytest.klyaksa.net/wiki/> (дата обращения: 26.05.2010).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

О. П. Зайцева, Л. В. Моисеева

Екатеринбург

ПРОПЕДЕВТИКА НАНОТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нанотехнологии; познавательная активность школьников; метод проектов.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема популяризации достижений нанотехнологий как инновационной сферы знаний среди школьников в образовательной среде. Использование метода проектов для ознакомления с наномиром и нанотехнологиями предлагается в качестве условия развития познавательной активности школьников в целях реализации национального проекта «Наша новая школа».

O. P. Zajtseva, L. V. Moiseyeva

Ekaterinburg

PROPAEDEUTICS NANOTECHNOLOGIES AT SCHOOL WITH USE OF THE METHOD OF PROJECTS

KEY WORDS: nanotechnologies, informative activity of schoolboys, a method of projects.

ABSTRACT. In article the problem of popularization of achievements of nanotechnologies as innovative sphere of knowledge among schoolboys in the educational environment is considered. Use of a method of projects for acquaintance with a nanoworld and nanotechnologies as a condition development of informative activity of schoolboys with a view of realization of the national project «Our new school».

Актуальность знаний в области нанотехнологий, в том числе и для школьников, диктуется временем. Нанотехнология как новая область знания в последние годы стала одной из наиболее важных и захватывающих областей знаний, находящихся на переднем крае физики, химии, биологии, технических наук. Сфера нанотехнологий считается во всем мире ключевой для технологий XXI века. Нанотехнологии системно связаны с множеством научных дисциплин и уже существующих технологий, и эта специфика отражается как на процессе обучения, так и на изучении структур и явлений на неметрическом уровне. Данное направление является важнейшей составляющей целого комплекса мероприятий по повышению качества профессиональной подготовки кадров для nanoиндустрии, а также для популяризации знаний в области наносистем, наноматериалов и нанотехнологий, для поиска и поддержки, профориентации и мотивации талантливой молодежи в образовательной системе Российской Федерации. Необходимым условием развития процесса популяризации знаний является ознакомление школьников с нанотехнологиями через образовательные программы (в том числе и в форме предварительного обучения) — 1) совокупность сведений и знаний, которыми необходимо запастись до начала какого-нибудь научного или специального занятия; 2) введение в какую-либо науку, предварительный, вводный курс, систематически изложенный в сжатой и элементарной форме.

Пропедевтическому подходу в образовании дала начало античная философия посредством выделения и осмысления философской

пропедевтики. Философская пропедевтика античности в качестве своей главной цели рассматривала формирование у человека культуры диалогового общения, умения рассуждать и отстаивать свои доводы (Сократ).

Наращивание естественнонаучных знаний, их усложнение и значимость для технического прогресса общества потребовали пропедевтического подхода к построению естественнонаучного образования. В России начала XX века пропедевтический курс неживой природы занял прочное место в начальных классах гимназий как подготовительный курс, готовящий детей к усвоению основных разделов естествознания. А. Я. Герда, М. А. Бубликов, Ю. Н. Вагнер, В. П. Вахтеров, Н. В. Ельчанинов, А. П. Павлов. Ученые-педагоги, разрабатывающие традиционный пропедевтический курс, в той или иной степени ставили перед ним и гуманистические, лично развивающие цели. Все разработчики пропедевтического курса учитывали возрастные особенности школьников при разработке содержания и выборе методов его преподавания.

Таким образом, становление традиционного пропедевтического подхода в естественнонаучном образовании принадлежит концу XIX — началу XX столетия. Традиционная пропедевтика обеспечивает фундаментализацию естествознания, так как способствует более успешному освоению достижений естественных наук обучающимися.

Текущий широкий интерес к нанотехнологиям восходит к 1996 — 1998 гг., когда правительственная комиссия при содействии Центра Оценки Мировых Технологий (World Technology Evaluation Center) (WTEC) предприняла изучение мирового опыта ис-

следований и разработок в области нанотехнологий с целью оценки их технологического инновационного потенциала. Нанотехнологии базируются на понимании того, что частицы размером менее 100 нанометров (нанометр — это одна миллиардная доля метра) придают сделанным из них материалам новые свойства и поведение.

Стремительное развитие инновационных производств на основе нанотехнологий предполагает знакомство школьников с картиной наномира и методами управления нанобъектами и связанными с этим явлениями, что и составляет суть нанотехнологического подхода в образовании.

Нанотехнологии в последние годы стали очень популярны в академических кругах, а также в высших учебных заведениях, что можно объяснить неожиданно возникшей острой потребностью в квалифицированных кадрах. Наряду со специально созданными и дополнительными учебными курсами, успешно создаются новые учебники и программы обучения для школьников. Большинство новых учебных пособий отображает разнообразие идей нанотехнологий и различные научно-технические особенности отдельных их областей, от электроники до молекулярной медицины. Однако для фундаментального понимания новой науки гораздо важнее знание междисциплинарных основ, объединяющих область исследований нанотехнологий, независимо от конкретного применения. В мировой науке наблюдается новое и очень интересное явление — проведение междисциплинарных исследований на основе срастающихся и взаимно дополняющих друг друга наук и технологий, в результате чего неожиданно появляются новые продукты и методы.

Организация современного учебно-воспитательного процесса должна быть такой, чтобы всегда побуждать ребенка к активному проявлению своих сил и возможностей, ставить его в позицию активного деятеля. Активность как характерная черта ребенка создает благоприятные условия воспитательного воздействия на ребенка. Созданием условий для проявления познавательной активности ребенка, являются средства ее достижения: использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности; создание атмосферы заинтересованности каждого участника учебного процесса в работе учебного коллектива; стимулирование участников образовательного процесса к высказываниям; использование различных способов выполнения заданий без боязни ошибиться, получить неправильный ответ и т.д.; использование на уроке дидактического материала, позволяющего личности выбирать наиболее подходящие

для нее виды и формы учебного содержания; оценка деятельности участников образовательного процесса не только по конечному результату (правильно-неправильно), но и процессу его достижения; поощрение стремления обучаемых находить свой способ решения задачи, создание обстановки для естественного самовыражения ученика [5].

Подтверждая идею об активности ребенка как субъекта образовательного процесса, современная педагогика, тем не менее, не сводит функционал учителя к стимулированию учащихся к проектной деятельности в свободном направлении (т.е. на основе сиюминутных интересов и потребностей ребенка, с использованием уже сложившихся стереотипов учебной деятельности) — «важно так строить педагогический процесс, чтобы воспитатель руководил деятельностью ребенка, организуя его активное самовоспитание путем совершения самостоятельных и ответственных поступков» [4]. Образование должно осуществляться через «...построение такой общественной практики, в условиях которой то, что у ребенка находится в зачаточном состоянии или пока только составляет возможность, превращается в действительность» [5], т.е. учитель должен спроектировать проектную деятельность обучающихся так, чтобы она стала эффективным средством обучения, воспитания и развития.

Одним из перспективных методов обучения в школе является метод проектов. Большая советская энциклопедия так определяет понятие «проект»: «(от лат. *projectus*, буквально — брошенный вперед) (в технике, архитектуре) — комплекс технических документов, содержащий описание с принципиальными обоснованиями, расчеты, чертежи, макеты, предназначенные к постройке, изготовлению или реконструкции сооружений, установок, машин, станков, аппаратов, приборов и т.д.» (БСЭ. Т.34. С. 607).

Рассмотрев классификации проектов по различным основаниям, мы попытались создать обобщенную схему типов проектов.

Проектировочная деятельность, или проектирование, — это «документированные процедуры», деятельность по созданию опережающей проекции, модели того, что будет реально выполнено; «...результатом ... является научно-теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений»; «... предварительная разработка основных деталей предварительной деятельности», сведение всех компонентов «в единую, целостную и непротиворечивую систему» (по В.С. Безруковой). «Проектирование — составная часть управления, которая позволяет обеспечить осуществле-

ние управляемости и регулируемости некоторого процесса». В образовательную практику метод проектов был введен «прагматической педагогикой», основателем которой считается американский философ-идеалист Д. Дьюи.

Последователями идей Д. Дьюи явились как зарубежные, так и отечественные педагоги. Среди них особо известны Е. Пархест, В. Кильпатрик, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко и др.

Однако в советской России в начале 30-х гг. прошлого века данный метод был осужден и «изъят» из педагогической практики, и только полвека спустя интерес к нему возродился. Особую актуальность получили идеи о необходимости «возведения» ученика в ранг субъекта образовательного процесса, о необходимости связи обучения с жизнью и проблематизации учебного материала, направление обучения на развитие «критического мышления» и т.п.

Концептуальные положения теории Д. Дьюи и его последователей были переосмыслены с позиции современных достижений педагогики и психологии. Описывая механизмы взаимодействия человека со средой, Дж. Дьюи, как считает Д. И. Фельдштейн, «полагал, что единственной реальностью, с которой имеет дело человек, является его индивидуальный опыт», а потому в воспитательном процессе он выдвигал лишь «цели индивидуальные, не выходящие за рамки опыта отдельного индивида». Это, по мнению Д. И. Фельдштейна [4] (со ссылкой на А. Н. Леонтьева), противоречит сущности человека как личности, которая «представляет собой совокупность определенных конкретно-исторических отношений, которые являются продуктом деятельности людей». Акцент на обмене индивидуальным опытом познания окружающего мира между участниками образовательного процесса — вот один из современных нюансов использования метода проектов в педагогической практике.

Целью пропедевтики знаний о нанотехнологиях является их популяризация среди школьников как мотивация заинтересованности в развитии нанотехнологий в России, а также ранняя ориентация детей на последующее профессиональное обучение в этой отрасли. Очень важно, чтобы занятия способствовали развитию познавательной активности и положительной мотивации учащихся. Поэтому необходимы большее количество творческих заданий, организация поисковой и частично-исследовательской деятельности, внедрение нестандартных форм проведения учебных занятий.

Основой продуктивной познавательной активности школьников является познава-

тельный интерес. Познавательный интерес — избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес становится основой положительного отношения к учению. При ознакомлении с нанотехнологиями у школьника познавательный интерес носит поисковый характер. Под его влиянием у младшего школьника постоянно возникают вопросы: «А что это такое?» и др., ответы на которые он сам постоянно и активно ищет в библиотеке, Интернете. При этом поисковая деятельность младшего школьника активизируется, он испытывает эмоциональный подъем, радость от удачи. Познавательный интерес положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на протекание психических процессов — развивается мышление, воображение, память, внимание.

Познавательный интерес — это один из важнейших мотивов обучения школьников. Его действие очень сильно. Под его влиянием учебная работа даже у слабых учеников протекает более продуктивно.

При правильной педагогической организации деятельности учащихся, систематической и целенаправленной воспитательной деятельности, познавательный интерес может и должен стать устойчивой чертой личности школьника.

Ознакомление с достижениями новых технологий необходимо осуществлять уже в начальной школе в доступных ученикам формах через занимательные рассказы, игры, а также через общедоступную трудовую деятельность.

С этой целью нами разработан курс «Загадочный мир нанотехнологий — мир будущего». Он предлагается к использованию как элективный курс для 3-4 классов начальной школы. Курс может быть использован также при изучении интегрированного курса «Окружающий мир», включая отдельные темы для расширения и углубления знаний, умений и навыков, а также как содержание внеклассной работы по предмету в системе дополнительного образования (см. табл.). Данный курс позволяет продемонстрировать ряд идей, способствующих активизации, структурированию и развитию мыслительной деятельности учащихся. Эти методологические идеи обладают возможностью переноса из одной области знания в другую, что позволяет сделать вывод об их общем характере, способствует формированию общих учебных умений и способов действий.

На развитие познавательного интереса школьника направлена и деятельность лаборатории «Наномир: большое в малом», которая является частью элективного курса «Зага-

дочный мир нанотехнологий — мир будущего». В лаборатории представлены инструменты наномира, на стенах развешены стенды с кратким описанием понятия нанотехнологий и т. д.

Таблица

Тематическое планирование элективного курса «Загадочный мир нанотехнологий — мир будущего»

№	Тема	Цель	Основное содержание
1	Наномир — большое в малом	Сформировать представление о нанотехнологиях, рассказать об истории развития, появления нанотехнологии, основных особенностях наночастиц	Нанотехнология, нанонаука. История развития и становления нанотехнологий. Нанотехнология как научно-техническое направление. Наносистемы
2	Живая молекула. Рисунок из молекул жизни	Сформировать представление о наноматериалах, их разнообразии, технологиях получения и уникальных свойствах	Классификация наноматериалов. Наночастицы; нанопористые структуры; нанотрубки; нанодисперсии; наноструктурированные поверхности и пленки; нанокристаллические материалы; технологии «сверху-вниз» и «снизу-вверх», получения наноматериалов. Самоорганизация и самосборка в нанотехнологиях
3	Инструменты нанотехнологий	Познакомить с современными микроскопами	Микроскоп. Наноскоп. Сканирующий зондовый микроскоп
4	Нанотехнологии вокруг нас, реальность и перспектива. Мир фантастики и роботов. Космическая жизнь нанокосмоса	Познакомить учащихся с современным состоянием дел и ближайшими перспективами применения нанотехнологических методов в быту, в медицине, промышленности и военном деле	Нанопокртия. Катализаторы и фильтры. Нанотехнологии в медицине. Нанотехнологии в парфюмерии и пищевой промышленности. Нанотехнологии, используемые при производстве спортивных товаров, одежды и обуви. Нанотехнологии в военном деле. Нанотехнологии в космосе

Во время занятий у обучающихся есть возможность провести ряд экспериментальных работ. Позднее им предлагается выполнение как индивидуальных, так и коллективных проектов.

Главным результатом занятий с младшими школьниками должна стать не сумма переданных знаний (т.е. информация), а формирование интереса учащихся к проблеме нанотехнологий, развитие их мышления, содействие формированию представлений о фундаментальном единстве естественных наук, незавершенности познания в области естествознания, возможности его дальнейшего развития, роли нанотехнологий в реализации потребностей человечества. При этом неукоснительно должны соблюдаться важнейшие дидактические принципы: диалектическое единство научности и доступности, систематичность и последовательность, реализация межпредметных связей, занимательность и др.

Таким образом, возвращение метода проектов в педагогическую практику произошло не только на уровне ученика, но и на уровне учителя. Педагогическое проектирование стало функцией любого педагога, не

менее значимой, чем организаторская, гностическая или коммуникативная. Благодаря проектированию учебно-воспитательный процесс становится технологичным». Владение проектной методикой обучения в настоящее время — один из показателей профессионализма учителей-предметников.

Подводя итог краткой характеристике метода проектов в пропедевтике нанотехнологий, скажем, что он не только предполагает исследование сложных процессов и объектов путем их моделирования и конструирования, не только позволяет создавать новое, достигать поставленных целей наиболее эффективным путем, но и по своей сути может являться технологическим средством для развития творческой самореализации человека через осуществление им проектной деятельности.

Таким образом, подготовка будущих специалистов в области нанотехнологий должна начинаться с раннего детства и стать актуальной задачей образования в процессе реализации национального проекта «Наша новая школа», поскольку нанотехнологии представляют собой ключевое направление в развитии технологий XXI века.

ЛИТЕРАТУРА

1. БАРАНОВА Э. А. Диагностика познавательного интереса у младших школьников и дошкольников. М. : Речь, 2005.
2. НАНОТЕХНОЛОГИИ: азбука для всех / под ред. Ю. Д. Третьякова. М. : ФИЗМАТЛИТ, 2008.
3. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт общего образования (начальное общее образование). М., 2009.
4. ФЕЛЬДШТЕЙН Д. И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Мир психологии. 2010. № 10.
5. ЯКИМАНСКАЯ И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996.

Ю. С. Чурилов, А. И. Репина

Екатеринбург

**АДАПТИВНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В КОМПЛЕКСНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В УСЛОВИЯХ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптивная физическая культура; реабилитация; дети с ограниченными возможностями здоровья; коррекция.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются основные причины двигательных расстройств у детей и их реабилитация средствами адаптивной физической культуры.

Y. S. Churilov, A. I. Repina

Ekaterinburg

**ADAPTIVE PHYSICAL EDUCATION IN COMPLEX REHABILITATION
OF HANDICAPPED CHILDREN IN THE REHABILITATION CENTRE**

KEY WORDS: adaptive physical education; rehabilitation; handicapped children; correction.

ABSTRACT: The questions of the main reasons of movement disorders of children and their rehabilitation by means of physical education are discussed.

Актуальной проблемой специального образования является разработка и внедрение программ комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, в которых содержатся мероприятия медико-социального, педагогического, психологического, нравственного содержания. Соответственно в комплексном реабилитационном процессе участвуют профильные специалисты: врач, специалист социальной работы, педагог специального образования, психолог, кинезотерапевт, или инспектор лечебной физической культуры, и др.

Реабилитационные воздействия направлены как на устранение или снижение имеющегося нарушения здоровья ребёнка, так и на функциональную перестройку активности преимущественно структурных элементов двигательного анализатора, включение компенсаторных и адаптивных механизмов организма в целом.

Одной из распространённых причин инвалидности являются детские церебральные параличи (ДЦП), возникающие как следствие органических поражений центрального отдела нервной системы. Особенность этой патологии проявляется преимущественным поражением двигательной сферы с рождения, что существенно нарушает развитие и формирование моторных функций ребёнка. Форма ДЦП и симптомокомплексы ранних и поздних резидуальных стадий определяют структуру комплексной реабилитации и восстановительного лечения.

В системе деятельности учреждений социально-педагогической реабилитации детей (комплексные центры социального обслуживания населения, центры реабилитации, дома-интернаты и др.) прежде всего необходимо построение комплексной про-

граммы реабилитации, содержащей социально-информационный; социально-педагогический; медико-социальный; социально-психологический; социально-бытовой; социально-правовой и другие разделы. На основе комплексной программы формируется индивидуальная программа реабилитационного процесса для группы детей с однородной патологией или для каждого ребенка индивидуально.

Нами проведено исследование на базе муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей оздоровительно-образовательного центра Верх-Исетского района г. Екатеринбурга. Работа центра социально-педагогического обслуживания детей с отклонениями в развитии предполагает дневное пребывание их в центре, и соответственно поэтапно реализуется индивидуальная программа. В исследовании приняли участие 46 детей в возрасте 7-10 лет, страдающих ДЦП в поздней резидуальной стадии.

Основное внимание в работе с детьми уделено процессам последовательности овладения возрастными двигательными актами, которые определяют статику и динамику тела, локомоции, навыки самообслуживания, психоэмоциональную сферу, речевые функции. Разработка коррекционных мероприятий, способствующих эффективному развитию двигательной сферы и формирование навыков самообслуживания у детей с церебральными параличами, учитывала индивидуальные особенности каждого ребёнка и особые условия структуры педагогического процесса. В основу адаптивной педагогики положены следующие принципы: принцип *нормы*, исключающий понятие «больной ребенок»; принцип *компенсации*, вклю-

чающий развитие сохранившихся функций; принцип *мотивации* в игровой форме; принцип *коллективности* в форме групповых занятий; принцип индивидуальных дозированных нагрузок в форме особого подхода к каждому ребенку.

С целью реализации программы дети были разделены на три группы: в первую группу вошли 12 детей с гемипаретической формой ДЦП, во вторую группу – 10 детей с атонически-астатической формой ДЦП и в третью группу – 24 ребенка, страдающих спастической диплегией. Все дети с ДЦП в поздней резидуальной стадии посещали занятия в детском оздоровительно-образовательном центре (отделение адаптивной физической культуры) в течение трех лет по три дня в неделю. Два раза в неделю занятия проводились индивидуально, одно занятие в неделю групповое.

Следует отметить, что дети, находящиеся на обучении, два раза в год получают лечение в стационарных условиях в среднем три-четыре недели. Им назначаются массаж, физиопроцедуры, лечебная гимнастика, бальнеотерапия. Недостаточность комплексности мероприятий растягивает по времени процесс реабилитации. Это касается в первую очередь детей с церебральными

параличами в поздней резидуальной стадии, которые находятся на домашнем обучении.

Уровень двигательной подготовленности и степень сформированности навыков самообслуживания у детей с ДЦП оценивались по результатам тестирования. Цикл формирования двигательных функций и навыков самообслуживания в условиях оздоровительно-образовательного центра осуществлялся в четыре этапа: I этап – оценка развития двигательной сферы и навыков самообслуживания ребёнка с ДЦП в поздней резидуальной стадии; II этап – разработка программ комплексного коррекционно-развивающего обучения, направленного на развитие двигательной сферы и формирование навыков самообслуживания; III этап – практическая реализация разработанных программ в условиях интеграции деятельности педагогов-дефектологов, психологов, медицинских работников, специалистов-реабилитологов; IV этап – контроль эффективности реализации программ, их корректировка и начало нового цикла. Структура педагогической технологии формирования и коррекции двигательной сферы и навыков самообслуживания у детей с церебральным параличом в поздней стадии представлена в таблице 1.

Таблица 1

Задачи	Основные средства
Коррекция основных видов движений	Формирование алгоритма движений: детальный разбор двигательного действия (сначала пассивно, а затем активно) → выполнение элементов двигательного действия → согласованность в движении отдельных звеньев тела; упражнения, направленные на формирование реакций равновесия и защитных реакций рук; упражнения для развития навыка переноса центра тяжести с одной части тела на другую; упражнения с использованием дополнительной опоры: параллельные брусья, костыли, канадские палочки и т. д.
Коррекция соматических нарушений и развитие физических способностей	Симметричные и асимметричные упражнения для укрепления мышечного корсета; упражнения для развития силовой выносливости мышц спины и брюшного пресса; упражнения с сопротивлением; упражнения с отягощением веса собственного тела; маховые и круговые движения для развития подвижности в суставах; общеразвивающие упражнения с гимнастическим инвентарем: палки, кольца, мячи и т.д.; упражнения на коррекцию плоскостопия; упражнения на развитие статической и динамической координации движений; упражнения на регуляцию мышечного тонуса (релаксационная гимнастика), общий принцип которых - сильное напряжение мышц с последующим их расслаблением; статическая и динамическая дыхательная гимнастика, упражнения на развитие брюшного дыхания; упражнения на растягивание; упражнения на раздражение вестибулярного аппарата (повороты, наклоны, вращения и т.д.); мимическая гимнастика
Развитие сенсомоторных систем	Упражнения для развития мелкой моторики —пальчиковая гимнастика со звукопроизношением; упражнения на осязание с мелкими предметами; общеразвивающие упражнения, выполняемые с закрытыми глазами; упражнения на развитие крупной моторики, на формирование одновременных и реципрокных сенсомоторных взаимодействий, ощущения границ своего тела и его положения в пространстве; игровые упражнения с мячом; упражнения на реагирующую способность (сигналы разной модальности на слуховой и зрительный аппарат); парные и групповые движения, требующие согласованности совместных действий; гимнастика для глаз; самомассаж верхних и нижних конечностей
Коррекция и развитие психических функций	Фонетическая ритмика: упражнения на изменение силы и высоты голоса, интонации; упражнения на развитие ритма движений (под музыку, голос, хлопки); подвижные игры на развитие внимания, памяти, мышления, расширение представлений об окружающем мире
Развитие навыков самообслуживания	Упражнения с использованием инвентаря для формирования навыков самообслуживания (застегивания пуговиц, молнии, кнопок, завязывания шнурков, приема пищи и т. д.); подвижные игры на развитие согласования движений в парах, группе; оказание помощи друг другу; самостоятельное проведение в группе различных частей урока (разминки, подвижной игры, заключительной части); самостоятельное выполнение домашнего задания
Коррекционная помощь родителям	Беседы: о правилах занятий физическими упражнениями и их влиянии на организм детей с ДЦП, о средствах и формах проведения занятий, о технике выполнения пассивных и активных движений, о закалывающих процедурах; непосредственное участие родителей в процессе занятий: выполнение совместных упражнений как со своими, так и с чужими детьми; организация силами родителей соревнований и спортивных праздников; проведение серии совместных игр родителей с детьми — «брейн-ринг» (с использованием мяча); индивидуальное психологическое консультирование родителей об особенностях поведения, развития и обучения детей с ДЦП в поздней резидуальной стадии

Динамика показателей двигательной подготовленности и уровня сформированности навыков самообслуживания у детей с

ДЦП в поздней резидуальной стадии отражена в таблице 2.

Таблица 2

Тесты		Форма паралича					
		Спастическая диплегия (n=24)		Гемипаретическая форма (n=12)		Атонически -астатическая форма (n=10)	
		M±o		M±o		M±o	
		до	после	до	после	до	после
Динамометрия кистей (кг)	прав.	2,01±1,05	7,09±1,25	4,68±0,67	9,28±0,82	1,66*1,1	6,08*1,28
	лев.	1,53±0,91	6,18±1,15	4,93±1,14	9,63±1,32	1,14±0,98	5±1,1
Экскурсия грудной клетки (см)		2,91±0,88	7,68±1,61	4,17±0,94	8,92±1,75	3,3±0,95	6,9*0,94
ЖЕЛ (мл)		0,97±0,14	1,51±0,12	1,28*0,13	1,71±0,08	1,17±0,15	1,62±0,12
Силовая выносливость мышц спины (кол-во раз)		3,13±2,05	11,83±2,66	3,67±2,19	9,5*2,71	2,8±1,81	10,6±3,66
Статическая координация (с)		3,07±0,68	7,42±0,8	4,13±1,65	8,73±1,61	2,88±1,75	7,3±2,16
Оценка манипулятивной деятельности рук (мин)	прав.	3,58±1,42	1,07±0,6	1,66±0,44	0,58±0,33	3,98±1,53	1,23±0,75
	лев.	4,01±1,82	1,62±0,89	1,49±0,39	0,54±0,25	5,08±2,02	2,27*1,19
Оценка зрительно-моторной реакции (кол-во/раз)		0,54±0,88	6,04±1,1	2,92±0,99	7,73*1,27	0,5±0,71	4,5±1,18
Оценка способности к самообслуживанию (баллы)		3,96*0,46	2,17±0,38	2,83±0,6	1,33±0,5	4,7±0,48	2,6±0,52
Коммуникативные способности (баллы)		1,88±0,74	3,67±0,48	2,58±0,52	3,83±0,4	1±0,67	2,8±0,63
Организаторские способности (баллы)		1,21±0,42	3,25±0,44	2±0,43	3,5±0,52	0,7±0,68	2,5*0,53

На основе анализа полученных результатов и данных специальной литературы можно с уверенностью отметить, что адаптивная физкультура способствует существенному улучшению регуляции управления движениями, что подтверждают показатели статической координации. В ходе развития

координационных способностей с помощью специальных упражнений и игр задействуются и адекватно включаются психологические функции и соответственно формируются психологические процессы детей с церебральными параличами.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. Л. Алексеев

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.324
ББК Ю983.7

ГСНТИ 15.81.21; 15.81.51

Код ВАК 19.00.07; 19.00.01

К. С. Кондратьева (Чечулина)

Екатеринбург

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЗАСТЕНЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: застенчивость; типы застенчивости; психолого-педагогическая коррекция; коррекционный тренинг; старшеклассники.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы разработки программы коррекции ситуативной и личностной застенчивости учащихся старших классов, а также представлены результаты психолого-педагогического эксперимента по оценке эффективности специально организованного обучения для коррекции застенчивости.

K. S. Kondratieva

Ekaterinburg

THE PSYCHO-PEDAGOGICAL CORRECTION OF HIGH SCHOOL STUDENTS' SHYNESS IN A SPECIALLY ORGANIZED TRAINING

KEY WORDS: shyness; shy types; psychological and pedagogical correction; corrective training; high school students.

ABSTRACT. This article is devoted to developing a program of correction of situational and personal high school students' shyness, as well as the results of psychological and pedagogical experiment to evaluate the effectiveness of specially organized training for the correction of shyness. В школе широко распространены обращения подростков и особенно старшеклассников к психологу с вопросами о том, как стать уверенным в себе, преодолеть застенчивость и скованность. Страхи показаться смешным в глазах ровесников, несостоятельным и неуспешным в той или иной ситуации, мучают большинство подростков, юношей и девушек.

Э то явление не случайно: подростковый и ранний юношеский период в жизни молодого человека — это время социального и личностного самоопределения и самоутверждения. От того, насколько ровно и стабильно молодые люди переживают данный период, зависит формирование их самооценки, уверенности в себе, что, безусловно, сказывается на их будущих профессиональных достижениях, поведении в критических и жизненных ситуациях, умении достичь гармонии и взаимопонимания в личной жизни.

Молодой человек в этот период находится между двумя полюсами: мощным стремлением к самоутверждению, актуализации своего «я», проявлению сильных и ярких сторон своей природы и болезненным самоуничтожением, страхом перед возможными поражениями, неверием в свои возможности. Этот возраст обусловлен внутренней нестабильностью и одновременно нарастанием социальной активности [9].

Таким образом, влияние застенчивости на личность в процессе взросления, когда формируется подлинная самостоятельность, аутентичность, способность нести ответственность за свои поступки и свою жизнь в

целом имеет особо негативное значение.

По мнению И. С. Кона, юношеская застенчивость — естественный этап в развитии личности, так как общение в жизни подростков становится ведущей деятельностью и представляет для них самостоятельную ценность. В общении они удовлетворяют потребность пережить новый опыт, испытать себя в новой роли, расширить свое представление о себе, своих отношениях с другими. Ряд особенностей в общении у подростков почти закономерно вызывает юношескую застенчивость [7].

При этом застенчивые подростки и юноши испытывают большие трудности в установлении межличностных контактов (отсюда замкнутость, одиночество); пассивны в деятельности и жизнедеятельности в целом; чрезмерно озабочены оценкой себя другими людьми; более зависимы от других, ранимы, внушаемы, поддаются давлению со стороны окружения. В стадии установления первого контакта застенчивость является специфической трудностью доверительного межличностного общения.

В свою очередь, изменившиеся социально-экономические условия в современ-

ном мире требуют от молодых людей проявлять лидерские качества, коммуникативные умения, настойчивость, уверенность в себе и в целом быть конкурентоспособными на рынке труда. Таким образом, юноши и девушки, страдающие чрезмерно выраженной застенчивостью, изначально находятся в менее выгодных условиях для достижения социального и профессионального успеха.

Изменение ценностных ориентаций людей привело к искажению восприятия застенчивого человека и более того к оценке данной характеристики личности как отрицательной. За последние годы значительно участились запросы в службы психологической помощи от родителей, стремящихся с самого раннего возраста вырастить из своих детей лидеров, «бизнесменов, активных строителей своей жизни», но часто не принимающих во внимание индивидуально-психологические особенности личности своего ребенка.

Таким образом, проблема преодоления застенчивости в подростковом и юношеском возрасте, для оптимизации социального взаимодействия детей приобретает особую значимость в теоретическом и практическом плане. Актуальным становится вопрос о путях и методах преодоления застенчивости, а также требуется разработка программ коррекции застенчивости. Рост распространенности явления застенчивости среди учащихся и необходимость специально организованной профессиональной работы с застенчивыми детьми и подростками определили проблему данного исследования, состоящую в поиске способов преодоления застенчивости учащихся старших классов.

Несмотря на разное понимание застенчивости различными авторами, можно выделить общие характеристики в понимании ее генезиса. Это связь застенчивости с самоуважением и самосознанием, эмоциональное переживание собственного смущения и возникновение затруднений при установлении контактов и в процессе общения в целом.

Обобщая имеющиеся данные о феномене застенчивости, констатируем следующее:

1. Застенчивость — сложное, интегративное психологическое явление, охватывающее все сферы личности и проявляющееся в состоянии нервно-психического напряжения, характеризующегося разнообразными нарушениями вегетатики, психомоторики, речевой деятельности, эмоциональных, волевых, мыслительных процессов и рядом специфических изменений самосознания [2].

2. Застенчивость аффективно тяжело переживается вследствие амбивалентного отношения к себе застенчивого человека. С одной стороны, застенчивые люди обла-

дают высокой общей самооценкой, высоким уровнем притязаний, мотивацией достижения, а с другой — охвачены иррациональными когнициями о собственной неполноценности и об отрицательном отношении объектов общения [4].

3. Застенчивость всегда сопровождается необоснованным чувством вины и стыда, тревожностью, неуверенностью в себе, высоким уровнем рефлексивности и тревоги о своем «Я» [2].

4. Застенчивость формируется в детстве и связана в первую очередь с эмоциональными отношениями, с чувством доверия и безопасности в семейной системе.

Механизмом, запускающим застенчивость, являются ситуации формального и неформального общения и взаимодействия, а также мысли о прошлых неудачах и промахах или будущих межличностных контактах [4].

Основываясь на проведенном теоретико-методологическом анализе базовых подходов к рассмотрению понятия застенчивости [1; 5; 7; 10; 11; 12; 13; 14], а также на данных корреляционного анализа составных характеристик застенчивости (на этапе разработки методики для диагностики застенчивости в нашем исследовании) [8], феномен застенчивости мы предлагаем понимать как интегративное личностное качество, связанное со всеми сферами личности, которое аффективно тяжело переживается и определяется следующими характеристиками: тревогой о своем «Я»; сомнениями относительно ценности своего «Я»; подчиняемостью в поведении, предпочтением держаться в стороне и быть незаметным; неуверенностью в себе, робостью, медлительностью и сдержанностью в выражении своих чувств; склонностью к самоупрекам, чувству вины и стыда, недооценкой своих возможностей, знаний, способностей, мыслями об отрицательном отношении объектов общения.

Таким образом, застенчивость имеет две составляющие: субъективные переживания негативного характера и поведенческие проявления как результат переживаний. В силу частых негативных переживаний по поводу ситуации взаимодействия с другими людьми, у застенчивых людей не достаточно сформированы навыки эффективной коммуникации. Как следствие формируется определенная модель поведения, не позволяющая человеку заявить о себе в полной мере, отстаивать свои права, завести знакомство, гордиться и уважать самого себя, а окружающие воспринимают такого человека как стеснительного, застенчивого.

Общая тенденция к застенчивости проявляется в количестве ситуаций и типов людей, запускающих ее механизмы, т. е. чем больше различных ситуаций и типов людей

вызывает у человека состояние стеснительности, тем он более застенчив. Для каждого застенчивого человека набор типов ситуаций и типов людей является индивидуальным, но, как правило, это ситуации взаимодействия, вызывающие по той или иной причине страх (например, незнакомцы, начальство, лица противоположного пола). Субъективные переживания для всех застенчивых практически одинаковы и постоянны [5].

Застенчивость может быть процессом, свойством и состоянием. Если застенчивость переживается кратковременном и редко, она выступает как состояние (ситуативная застенчивость), если застенчивость переживается длительно и часто, то она переходит в свойство (черту) личности (личностная застенчивость) [10]. Считаем, что тип застенчивости зависит от силы, длительности и частоты возникновения негативных переживаний в адрес собственного «Я» и нервно-психического напряжения при социально значимом взаимодействии в различных условиях, т. е. от уровня выраженности самого феномена застенчивости. Мы выделили и описали четыре типа застенчивых людей.

Практически незастенчивые. Такие люди весьма общительны и разговорчивы, энергичны, легкомысленны в отношении к жизни. Любят быть на виду, проявляют открытый интерес к другим людям, самоуверенны, не чувствительны к замечаниям и порицаниям. Состояние смущения возникает крайне редко и быстро проходит.

Ситуативно застенчивые. Такие люди в целом уверены в себе и обладают хорошо развитыми навыками социального поведения, достаточно общительны. Проявление характеристик застенчивости, таких, как: подчиняемость в поведении, робость, склонность к самоупрекам, недооценка своих возможностей, сдержанность в выражении своих чувств, предпочтение держаться в стороне, связано с реагированием личности на конкретные жизненные ситуации или на конкретный тип людей. Переживание застенчивости носит неустойчивый и кратковременный характер.

Личностно застенчивые. Негативные переживания застенчивости приобретают у таких людей устойчивый и длительный характер. Они предпочитают иметь одного-двух близких друзей, проявляют внимание к окружающим, но не могут поддерживать контакты с широким кругом людей и не любят работать вместе с другими. Большую часть времени они находятся в тревожном, подавленном, озабоченном настроении, легко плачут. Склонны к печальным размышлениям в одиночестве, тяжело переживают любые жизненные неудачи, не верят в себя, склонны к самоупрекам. Обладают

развитым чувством долга, легко поддаются чуждому влиянию, настроение и поведение сильно зависят от одобрения или неодобрения со стороны окружающих. В обществе чувствуют себя неуверенно и держатся скромно и обособленно. В целом, такие люди неуверены в себе и не обладают в достаточной степени навыками социального поведения и общения.

Сверхзастенчивые. Такие люди характеризуются невротическим поведением с патологически заостренным чувством тревоги, стыда и вины вследствие неэффективного сопротивления личности негативному влиянию окружающей среды [4].

Таким образом, к коррекции застенчивости необходимо подходить с учетом типа застенчивости (от этого зависит характер заданий и упражнений, продолжительность коррекционного воздействия). В качестве психолого-педагогического средства преодоления застенчивости мы выбрали специально организованное обучение — коррекционный тренинг.

Мы предположили, что коррекция застенчивости даст положительный эффект в результате снижения уровня личностной тревожности, формирования адекватной общей самооценки, повышения самооценочного отношения и отраженной самооценки.

Основными мишенями психокоррекционного воздействия выступают: снятие нервно-психического напряжения; формирование (укрепление) уверенности в себе; снижение уровня личностной тревожности; повышение самооценочного отношения; устранение иррациональных когниций об отрицательном отношении объектов общения; формирование навыков эффективного социального взаимодействия (в первую очередь, навыков правильной оценки и интерпретации поведения собеседника).

Отметим, что важным является воздействие на человека, страдающего застенчивостью, в рамках не только тренинговой работы, но и личной терапии (для личностно и сверхзастенчивых типов), поскольку необходима достаточно глубокая проработка детско-родительских отношений, дающая более стойкий эффект.

Программа коррекционного тренинга построена на принципах когнитивно-бихевиорального подхода, направленного на выработку определенных знаний, умений и навыков, устранение неверных способов реагирования и оценки ситуации. Для работы с областью чувств мы использовали арт-терапевтические техники.

Цель коррекционной программы — преодоление ситуативной и личностной застенчивости учащихся старших классов для оптимизации их социального взаимодействия.

Задачи коррекционной программы — формирование целостной системы знаний о феномене застенчивости;

- развитие навыков эффективной коммуникации;
- формирование и/или укрепление уверенности в себе, адекватной самооценки;
- снижение уровня личностной тревожности, повышение самооценочного отношения.

Адресаты коррекционной программы: люди ситуативно застенчивого, лично застенчивого типа, тревожные и просто те, кто хочет научиться навыкам эффективного социального взаимодействия и стремится к личностному росту.

Описание коррекционной программы. Программа представляет собой серию тренинговых занятий, рассчитанных на 8 встреч. В программе предусмотрены домашние задания. В условиях школьного обучения психокоррекционная работа проводится на 2-3 уроках два раза в неделю или в дополнительное от учебного процесса время.

Данная коррекционная работа может осуществляться психологом, педагогом-психологом, как с классом в целом, так и со специально сформированной тренинговой группой. Если класс по составу большой, то рекомендуем разбить его на 2 группы. Отметим, что для большей продуктивности и динамики работы необходимо наличие в тренинговой группе как девочек, так и мальчиков, обладающих различными типами застенчивости, и незастенчивых подростков.

Логика развития программы предполагает постепенное движение от осознания собственной застенчивости, типа застенчивости, ситуаций, в которых она проявляется наиболее ярко, к отслеживанию внутренних состояний и переживаний, модели поведения, вызванных застенчивостью, далее к навыкам саморегуляции, к работе над своим «Я», к обучению навыкам выстраивания эффективного социального взаимодействия с опорой на повседневную реальность отношений.

Структурно программа представлена несколькими блоками:

Первый блок «Самопознание застенчивости». Цель: формирование представления о феномене застенчивости, распознавание ситуаций, типа людей, механизмов, вызывающих застенчивость, прояснение индикаторов своей застенчивости, анализ возникающих состояний, переживаний и мыслей в адрес собственного «Я».

Второй блок «Навыки саморегуляции». Цель: работа по снятию нервно-психического напряжения, мышечных зажимов, обучение навыкам релаксации, ауто-

тренинга и саморегуляции.

Третий блок «Я — реальный и Я — идеальный». Цель: снижение уровня тревоги о своем «Я», повышение уверенности в себе и формирование адекватного «образа Я» (за счет работы с самооценкой), формирование умения эффективно общаться, устранение иррациональных когниций.

Четвертый блок «Я и моя застенчивость». Цель: проявление себя, принятие себя, обучение навыкам самопрезентации, отработка и закрепление навыков, полученных в предыдущих блоках программы.

Для оценки эффективности разработанной программы мы выделили следующие критерии: 1) эмоциональная удовлетворенность участников от занятий в целом (на основании данных беседы с участниками, их самооценки своей застенчивости); 2) снижение степени выраженности застенчивости участников или полное ее преодоление (за счет снижения уровня тревожности, формирования адекватной общей и отраженной самооценки, повышения самооценочного отношения); 3) оптимизация социального взаимодействия участников тренинга за счет приобретения ими навыков эффективного общения и повышения уверенности в себе; 4) стойкость эффекта психокоррекционной работы.

В апробации и оценке эффективности составленной коррекционной программы приняли участие учащиеся различных школ и гимназий г. Екатеринбурга всего 60 человек (30 человек — КГ, 30 человек — ЭГ), 40 девушек и 20 юношей в возрасте от 12 до 17 лет, средний возраст 14 лет. Программа была реализована на двух тренинговых группах в течение 2008—2010 уч.гг. Каждая тренинговая группа занималась в течение месяца 2 раза в неделю по 3 академических часа по разработанной нами программе, которая была названа «Шаги к успеху».

Эффективность участия в тренинговой работе определялась на основе:

- 1) групповой беседы по завершению тренинга и анализа письменной обратной связи участников, которым предлагалось ответить на ряд вопросов;
- 2) результатов констатирующего и формирующего экспериментов.

Анализируя ответы участников тренинга, мы пришли к следующим выводам.

Наиболее часто участники в ходе коррекционной работы испытывали следующие чувства: тревога (70% от общего числа участников), смущение (55%), робость (45%), стыд (20%), неловкость (30%), неуверенность (60%), радость (30%), напряжение (80%), раздражение (10%);

По окончании коррекционной работы большинство участников отметили такие

чувства как удовлетворение (80%), спокойствие (70%), радость (55%), усталость (70%), уверенность в своих силах (50%);

Наиболее значимыми переживаниями были названы следующие: «о окружающие люди оценивают меня недостаточно хорошо, неверно» (80%); «на самом деле я не такой плохой как думал» (55%); приобрел чувство уверенности в себе (45%); «я выгляжу смешно» (70%).

Участники тренинга отмечали, что за время терапевтической работы они приобрели навыки общения, стали более активны в общении, менее стеснительны при публичных выступлениях, а также научились более четко отслеживать свои эмоциональные состояния, регулировать их и не бояться выражать свои эмоции и желания;

Наиболее значимым и полезным в проведенной работе для участников оказалась возможность в безопасной обстановке проговорить внутренние переживания, проанализировать отношения с родителями, а также попробовать проявить себя, показать свое внутреннее «Я»;

Все участники выразили желание продолжить терапевтическую работу, из них 20% выбрали только индивидуальную форму работы, 50% — как индивидуальную, так и групповую форму работы, 30% — участие в другом тренинге.

Этапы эксперимента.

Первый этап — формирование ЭГ и КГ. Для диагностики застенчивости использовался разработанный нами опросник «Методика диагностики застенчивости» (МДЗ) [8].

Второй этап — констатирующий эксперимент. Испытуемые ГГ и ЭГ были продиагностированы по специально подобранной батарее методик («Шкала самооценки уровня тревожности» Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина, «Тест самооценка» Л. Д. Столяренко, «Методика исследования самоотношения» В. В. Столина, С. Р. Панталева

(шкала 4 и шкала 5), авторская методика для диагностики застенчивости — «МДЗ»).

Третий этап — формирующий эксперимент. Участники ЭГ в течение месяца занимались по разработанной коррекционной программе «Шаги к успеху» в условиях специально организованного обучения (тренинга).

Четвертый этап — повторная диагностика личности участников КГ и ЭГ. Интервал ретеста составил 2 месяца; используемые методики: «МДЗ», «МИС», «Шкала самооценки уровня тревожности», «Тест самооценка».

Пятый этап. На данном, заключительном, этапе для оценки эффективности психокоррекционного воздействия был проведен математико-статистический анализ результатов констатирующего и формирующего экспериментов (оценка различий в уровне выраженности исследуемых признаков). Для этого был использован параметрический *t*-критерий Стьюдента, так как данные в нашем исследовании были проверены на нормальность распределения признака (нормальность подтверждается), а также все измерения представлены в шкале интервалов.

Для оценки эффективности психокоррекционного воздействия в рамках психолого-педагогического эксперимента нами было осуществлено: проведение констатирующего эксперимента, определение эквивалентности КГ и ЭГ; проведение формирующего эксперимента; оценка различий в уровне исследуемых признаков внутри КГ и ЭГ («до» и «после» эксперимента); определение статистической значимости выявленных различий в уровне исследуемых признаков внутри КГ и ЭГ; оценка различий в уровне исследуемых признаков между контрольной и экспериментальной групп (до и после эксперимента); определение статистической значимости выявленных различий в уровне исследуемых признаков между КГ и ЭГ.

Таблица

Оценка значимости различий в уровне исследуемых признаков между КГ и ЭГ (до и после эксперимента)

Группа	Стат. данные	Оцениваемые показатели									
		застенчивость		самооценка		тревожность		самоценность		отражен самооценка	
		до	после	до	посл	до	посл	до	посл	до	посл
ЭГ	выб. ср.	27.2	25.8	51.1	53.6	40.7	39.2	5.1	6.5	4.8	6.4
	<i>t</i> -крит.	3,3; разл. зн.		3,2; разл. зн.		3,2; разл. зн.		5,9; разл.зн.		6; разл. зн.	
КГ	выб. ср.	26.7	26.4	53.8	54	40.6	40.6	6.03	6.47	5.57	5.9
	<i>t</i> -крит	1.8; разл. незн.		0.6; разл. незн.		0.1; разл. незн.		2; разл. незн.		1.9; разл. незн.	

Из таблицы мы видим, что КГ и ЭГ на конец эксперимента статистически различны между собой по уровню выраженности всех исследуемых признаков (застенчивость, личностная тревожность, общая самооценка, отраженная самооценка, самооценность). Все изменения в уровне исследуемых признаков, происшедшие внутри ЭГ, являются статистически значимыми, а изменения внутри КГ, являются статистически незначимыми.

Основные выводы.

1. Оказанное психокоррекционное воздействие на ЭГ можно считать эффективным; разработанную коррекционную программу застенчивости «Шаги к успеху» можно считать эффективной.

2. Для коррекции застенчивости необходимы специально созданные психолого-педагогические условия. Коррекция застенчивости в условиях специально организованного обучения произошла путем общей гармонизации личности испытуемых по значимым для данного феномена профилям: самооценка (общая и отраженная), самооценность и личностная тревожность.

3. Коррекция застенчивости дает положительный эффект в результате снижения тревожности и неуверенности в себе, формирования адекватной общей и отраженной самооценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980.
2. БЕЛОУСОВА А. Б. Психологические детерминанты личностной застенчивости : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004.
3. ГАВРИЛОВА Г. Как помочь застенчивому ребенку. // Школьный психолог. 2001. № 7.
4. ГАЛИГУЗОВА Л. Н., МЕЩЯРИКОВА Б. Г. Психологический анализ феноменологии детской застенчивости. // Вопросы психологии. 2000. № 5.
5. ЗИМБАРДО Ф. Застенчивость: что это такое и как с ней справиться? М. : Педагогика, 1991.
6. ИЗАРД К. Е. Эмоции человека. СПб. : Питер, 2000.
7. КОН И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1989.
8. КОНДРАТЬЕВА К. С. Психологический анализ феномена застенчивости // Сибирский педагогический журнал (практическое издание). 2009. № 9.
9. КРАСНОВА Л. В. Психологические особенности застенчивости на этапе ранней юности : автореф. дис. ... канд. псих. наук. Ростов н/Д, 2007.
10. КУНИЦИНА В. Н., КАЗАРИНОВА Н. В., ПОГОЛЬША В. М. Межличностное общение. СПб. : Питер, 2001.
11. ЛЕОНТЬЕВ А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1977.
12. ПЛАТОНОВ К. К. О застенчивости // Популярная психология : хрестоматия : учеб. пособие для студентов пединститутов / сост. В. В. Мироненко. М. : Просвещение, 1990.
13. ТИХОМИРОВ А. В. Психология застенчивости : метод. пособие. Екатеринбург : Дворец молодежи, 1998.
14. ШАКУРОВА Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (Механизмы психодинамики). Казань : Центр инновационных технологий, 2003.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова

Е. Г. Доценко, И. Г. Доценко

Екатеринбург

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ КЛАССИКОЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое сопровождение; педагогика; гуманизм; классическая литература; роман воспитания.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются возможности и специфика обращения к литературной классике в ходе изучения педагогических дисциплин. Предполагается, что художественный текст может стимулировать дискуссию о нравственных ценностях и о таких принципиальных для педагогики понятиях, как воспитание, образование, обучение. Особое внимание уделяется истории европейского романа воспитания.

E. G. Dotsenko, I. G. Dotsenko

Ekaterinburg

PEDAGOGICAL SUPPORT BY FOREIGN LITERARY CLASSICS

ABSTRACT. The article deals with the ways of teaching future pedagogues literature. It is supposed that classical literature can be a good stimulus to discuss moral values of the society and some principal pedagogical concepts. The authors of the article pay special attention to the history and peculiarities of European educational novel.

KEY WORDS: pedagogical support; education; humanism; classical literature; education novel.

При акцентировании внимания на компетентности как результате профессионального образования возникает необходимость искать методы обучения, по эффективности равные опыту. Педагогические дисциплины высшей школы имеют дело не с реальными, а с идеальными ситуациями, в которых трудно предложить что-то действительно захватывающее и ум, и сердце обучающихся. Переживание в учебный процесс могут внести иные культурные практики. В данном случае речь идет о профессиональной подготовке бакалавров и магистров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»: мы приглашаем студентов к осознанию своих возможностей в профессии через спорадическое (или, во всяком случае, выстроенное в систему достаточно субъективно) обращение к искусству, и в частности к всемирной литературе. Диалоги на «непрофессиональные» темы, актуализированные чтением художественных текстов или попыткой выразить себя с помощью пластических искусств, помогут будущим учителям оформить видение своей педагогической роли. Формируются компетенции:

- обладание культурой мышления, способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

- способность понимать значение культуры как формы человеческого существования, руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества: (ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (сте-

- пень) «бакалавр», 2009 г.);

- способность совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень;

- способность осуществлять профессиональное и личностное образование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру;

- способность формировать образовательную среду и использовать свои возможности в реализации задач инновационной образовательной политики;

- способность формировать художественно-культурную среду (ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр», 2010 г.).

Спецкурсы по литературе, на наш взгляд, прерогатива не только процесса обучения специалистов-филологов. В рамках существующих образовательных стандартов возможности искусства в целом и искусства слова в частности могут активно использоваться и для развития педагогического мастерства, и для уяснения будущими профессионалами своего места в мире. Обсуждение «общих тем» может стать основой диалога внутри студенческого коллектива и между людьми, формировавшимися различными периодами стремительно меняющейся ценности эпохи (преподаватель–студент). Современный мир – мир синтеза, интеграции, эклектики – всем своим укладом допускает учебу «на литературе», «на кино» и на основе других видов искусства.

Когда возникает необходимость использовать потенциал мировой литературы для нефилологического образования, появляется и проблема отбора материала. Мы пред-

лагаем обратиться к произведениям зарубежной литературы, репрезентирующим различные эпохи, национальные литературы и жанры, но позволяющим выйти на обсуждение нравственных конфликтов и философски значимых концептов. С другой стороны, достаточно серьезное знакомство с классическими текстами, на наш взгляд, и само по себе не будет лишним.

Произведения, участвующие в нашем проекте «зарубежная литература – педагогике»: У. Шекспир «Король Лир», «Буря»; Ч. Диккенс «Приключения Оливера Твиста», «Большие надежды»; Дж. Джойс «Портрет художника в юности»; Дж. Фаулз «Коллекционер».

«Классической является не та книга, которой непременно присущи те или иные достоинства; нет, это книга, которую поколения людей, побуждаемых различными причинами, читают все с тем же рвением и непостижимой преданностью», – говорил Х.Л. Борхес [2. С. 339]. Поскольку мы прибегаем к чтению классических текстов во время изучения дисциплины «Педагогика», продемонстрируем различные контексты работы в этом направлении.

Контекст 1. Литературные источники – повод для дискуссии о мире и человеке в современном мире

Стремления нашего времени мало связаны с поиском путей духовного совершенствования. Влияния потребительского общества столь сильны, что «диссонанс, который сегодня характеризует многих из молодого поколения – не то, чтобы когнитивный, но как отношение к миру, – чувство невозможности это выносить» [6. С. 71]. В художественной литературе можно встретить очень концентрированные примеры максималистского требования гармонии в себе и социуме или, напротив, полного довольства человека собой. Источниками, дающими повод для дискуссии, в данном случае оказываются шекспировские «Король Лир» и «Буря», а также роман Дж. Фаулза «Коллекционер».

Знакомство будущих педагогов с драматургией У. Шекспира в студенческие годы, очевидно, происходит не впервые: необходимость изучения Шекспира в школе никогда не вызывала сомнений. В большинстве школьных программ по литературе обязательно присутствует творчество крупнейшего трагического автора мировой литературы. Но в программу, как правило, включаются «Ромео и Джульетта» и «Гамлет», иногда «Отелло». И традиционное сочетание именно этих трагедий, и возможности «ознакомительного» или фрагментарного обращения к «Гамлету» в школе можно оспорить, однако радует, что презентация шекспировских трагедий молодому поколению во всяком случае

состоялась. Чтобы классический материал не воспринимался как «уже изученный» студенческой аудиторией, из пьес трагических студентам-педагогам предлагается выбрать «Короля Лира» и/или «Макбета».

«Король Лир», как показывает практика, при чтении и последующем обсуждении на занятии вызывает массу вопросов и моментов несогласия – с протагонистом трагедии. Д. Бевингтон говорит по этому поводу: «Гамлет» тоже полон вопросов, но вопросы в “Лире” кажутся особенно разрушительными поскольку они ставят вопрос о существовании справедливости не только на земле, но и в масштабах мироздания, в самой сути вещей» [17. С. 102]. (В русской культурной традиции подобная мысль оформлена пушкинским: «Нет правды на земле. Но правды нет и выше».) Король Лир в первом акте шекспировской трагедии может показаться как раз человеком/царем/тираном, который ответственен за сохранение или распространение несправедливости. Испытание (словом!), которому он подвергает своих дочерей, прося их высказать слова любви и преданности отцу («Скажите, дочери, мне, кто из вас | Нас любит больше, чтобы при разделе | Могли мы щедрость нашу проявить | В прямом согласии с вашей заслугой» [15. С. 650]) современному реципиенту всевозможных реалии-шоу кажутся демонстрацией психологической несостоятельности, и остается только выяснить, о какой именно несостоятельности идет речь: правителя, привыкшего к лестии; отца, не понимающего своих детей; старика, впуская потратившего свою жизнь.

Лир, разумеется, останется не тираном и не глупцом, но человеком, воплощающим гуманистический тип личности, для которого слово «пустым» не бывает. Но, опираясь на культурные феномены своего времени, шекспировская трагедия бросает вызов любой новой эпохе, и дискуссия о власти или ответственности за мир всегда оказывается актуальной. «Герои Шекспира, – писал А.Ф. Лосев, – показывают, как возрожденческий индивидуализм, основанный на абсолютизации человеческого субъекта, обнаруживает свою собственную недостаточность... и свою трагическую обреченность. В самом деле, всякая такая личность-титан в своем безудержном самоутверждении хочет решительно все на свете покорить себе. Но такая личность-титан существует не одна, их очень много, и... все они хотят подчинить прочих людей себе» [7. С. 6]. Интересно, что современный автор Ф. Бегбедер, давая художественное описание потребительского общества в своем «русском» романе «Идеаль», тоже подводит итоги развития гуманизма: «Ключевые слова для описания системы, которая царит в наши дни на планете, не “капита-

лизм», а «плутократия хотизма». Коллективистская утопия, а следом коммерческая не оставили и мокрого места от нескольких столетий европейского гуманизма» [1. С. 91].

На занятии, посвященном полемике о ценностях современного общества, выводимых из обсуждения «Короля Лира», дискуссия–«вертушка» позволяет всем ее участникам высказать свое мнение и побывать в роли ведущего. Техника «вертушки» предполагает, что участники дискуссии разделены на малые группы (круги, «столы»), но принадлежность каждого дискуссанта только одному кругу жестко не закреплена. Напротив, при каждом следующем выборе темы участники (в соответствии с четкой схемой перемещения) меняются местами и оказываются в окружении иных собеседников. В данном случае такая возможность пообщаться активно с максимальным количеством полемики настроенных участников беседы важна: у каждого человека свои нравственные приоритеты при прочтении трагедии и соответственно готовность к обсуждению значимых для него вопросов. Но катарсис, надо полагать, дочитав трагедию до конца, пережили все читатели. Кто-то заведет разговор об ответственности, кто-то – о честности, кто-то – о взаимоотношениях поколений, чьи-то вопросы будут не столь однозначно связаны с трагедией, но навеяны ею.

В случае, если аудитория не готова к свободной дискуссии, можно сделать закрепление тем/вопросов за ведущими. Например, обязательным станет обсуждение проблем: *шекспировские злодеи – абсолютное зло?; что такое безумие короля Лира в сцене бури – расстройство ума или прозрение?; виновен ли Лир – или Гонерилья и Регана, Эдмунд – в крушении мира в финале трагедии?; почему не только Лир и силы зла, но и Корделия погибают в шекспировской пьесе?; а также: как должен поступить построивший идеальное государство правитель, если ему не удалось вырастить достойного наследника?; Как должны вести себя герои –носители добра по отношению к отъявленным негодьям?* Тогда при переходах от одного круга к другому студенты окажутся вовлеченными в обсуждение уже сформулированных вопросов.

Контекст 2. Литература – стимул для развития толерантности

«Пробуждение добрых чувств» предполагает любой классический текст. В данном случае чтение и размышления студентов по заданному алгоритму могут рассматриваться как имитационная модель их будущей педагогической деятельности. Значение толерантности в мире, где едва ли уже не оказалась пройденной эра глобализации, не приходится доказывать.

Еще один литературный вызов представлен шекспировскими трагикомедиями, которым традиционно, но неза заслуженно в отечественной практике преподавания и изучения зарубежной литературы уделяется меньше внимания. «Буря» и «Зимняя сказка» наряду с «Королем Лиром» позволяют поставить и обсудить проблемы выбора, ответственности за себя, свое ближайшее окружение и целый мир. Без «Бури» не меньше, чем без «Гамлета», трудно представить литературу XX и начала XXI в., а постмодернизм и по ведущим своим чертам часто сопоставляется именно с поздним Шекспиром.

И. А. Рацкий, характеризуя уникальность последних пьес Шекспира, отмечает, что в них «сплавляются такие противоречивые тенденции, как свойственное трагикомической фазе ощущение разобщенности мира и отчужденности отдельных его частей и стремление собрать распадающийся мир воедино, постичь и передать какой-то общий смысл бытия, поколебавшееся, но не утраченное чувство органической взаимосвязи разрозненных элементов действительности» [9. С. 111]. В пьесах, созданных после великих трагедий, утопическая полнота ренессансной гармонии изначально недостижима, а к новому хрупкому единению между человеком и миром приходится стремиться каждую минуту жизни.

Путаница, грандиозное смешение правдоподобных и фантастических обстоятельств лежит в основе каждой из этих «драм-сказок». Причудливое действие, обязательное присутствие пасторальных мотивов, доминирование случая в судьбе действующих лиц играют не менее важную роль при определении трагикомического, чем сакраментальное сочетание смешного и серьезного, возвышенного и комического. Своеобразная сказочность этих далеких от направленности на правдоподобие драматических произведений должна, на наш взгляд, служить аргументом в пользу их адекватного и «дружелюбного» восприятия студентами, перед которыми не ставится цель дать тексту филологическую интерпретацию.

Гермиона

Мой мальчик,

Поди ко мне. Садись. Мне стало лучше.

Побудь со мной и Расскажи мне сказку.

Мамиллий

Веселую или грустную?

...Зиме подходит грустная [14. С. 32–33].

Эти сказки – времен не неведения, а знания. Обманутое доверие уже стало трагедией и в «Отелло», и «Короле Лире». Теперь пришло время верить и прощать. Или платить за то, что не веришь. Изменилась и сама концепция Времени, которую отечественный шекспировед Л. Е. Пинский предлагает считать определяющей для хронологи-

ческой периодизации творчества Шекспира. «В драме-эпilogе всего шекспировского театра Времени, в «Буре»» намечается «выход из незавершенного, несовершенного настоящего... к ситуации *будущего* – вечно будущего – человечества с героем, укротившим Природу и Время, к утопическому “концу времени”» [8. С. 498].

В «Буре» оригинальный авторский «островной» сюжет и сам кажется рассчитанным на будущее, что подтверждается последующей историей английской литературы, начиная с «Робинзона Крузо» Д. Дефо и до «Прекрасного нового мира» О. Хаксли, «Коллекционера» и «Волхва» Дж. Фаулза. Заглавная буря вызвана магическим искусством Просперо, и задачи, которые герой решает, сопоставимы с «вечно» глобальными в трагедиях: отомстить врагам, вернуть себе трон и общество людей, подарить дочери Миранде любовь и «дивный новый мир». Но Просперо только человек, и возможность быть «только человеком» он ценит выше, чем великую магию, умение управлять природой и свой режиссерский дар. Поэтому в финале расставание Просперо с «волшебной палочкой» не стоит понимать как факт безмятежно радостный или печальный, но неизбежный. В трагикомедиях мир знает свои пределы. И уже не борется за восстановление гармонии. Все будет дальше так же зыбко и неверно, но если жизнь продолжается и после «Короля Лира», то кому же и знать, как в нем жить и творить, если не Шекспиру.

В современном мире, с его ценностной раздробленностью – не меньшей, чем в эпоху барочных трагикомедий, важно говорить с молодежью об отношениях к людям и между людьми. Несложно заметить, что прямые указания, как себя вести, сегодня не срабатывают; так, невзирая на большое количество разговоров «о добре и зле», в современной школе имеет место и буллинг, и фотографирование детьми сцен насилия. Весь мир прошедшим летом был потрясен немотивированной жестокостью норвежского террориста Андреса Брейвика, но и жестокость «местного масштаба» принимает характер не единичного явления. Не исчезают из новостных блоков сообщения о том или ином человеке (маньяке?), похитившем и державшем в подвальном помещении девушку на протяжении многих лет. Ситуация, кстати, изначально напоминает «Коллекционера» Дж. Фаулза, когда герой произведения Фредерик Клегг выбирает в качестве очередного экспоната для своей коллекции уже не бабочку, а девушку Миранду, и ей приходится существовать в закрытой, лишенной дневного освещения комнате, вдали от родных людей. Клегг не понимает иной, гуманистической или «классической», не

построенной на коллекционировании, логикой отношений между людьми.

Миранда у Фаулза, как и у Шекспира, воплощает исключительно светлое начало в человеке. Героиня «Коллекционера», в свою очередь, не может понять холодного расчетливого восхищения своего похитителя, в котором соединились два столь разных характера из прототипической «Бури» – принц Фердинанд и островное чудовище Калибан: «С Калибаном у меня слишком быстро опустились руки. Нужно выработать к нему совершенно иное отношение. Принцип “заключенный – тюремщик” – глупость. Нужно перестать шипеть. Молчать, когда он меня раздражает. Относиться к нему как к человеку, нуждающемуся в понимании и сочувствии. Пытаться продолжать занятия по искусству. Научить его понимать. Не только произведения искусства» [12. С. 225].

Обсуждение принципов толерантности в современном обществе может начаться с прочтения «Бури» Шекспира и «Коллекционера» Фаулза. Студентам предлагается задуматься над вопросами:

– *В какой мере Просперо, волшебник из «Бури», имеет право моделировать природное и социальное пространство вокруг себя? Должен ли он наказывать (более сурово, чем в пьесе) людей, причинивших ему зло? Каковы его отношения с Калибаном и Ариэлем – островным чудовищем и духом воздуха?*

– *Насколько однозначно следует толковать радость Миранды от встречи с «прекрасным новым миром»? В чем можно увидеть сходство Миранды Шекспира и Миранды Фаулза? Не является ли доверчивость наивностью в современном мире?*

– *Кто такой Фредерик Клегг в мире романа Фаулза по сравнению с трагикомедией Шекспира: Просперо, Калибан или Фердинанд? Можно ли попытаться «понять» коллекционера? Насколько разнообразие личностных проявлений должно быть ограничено социальными и нравственными законами?*

Контекст 3. Литература – основа для поиска смысла педагогических явлений

Основные педагогические категории – образование, обучение, воспитание – имеют, как известно, множество трактовок. Стало нормой при создании каждого нового учебника предлагать соответствующий аппарат науки педагогики. Как студентам не потеряться в этом категориальном море? Вероятно, следует предложить молодым людям инструментарий, помогающий осознавать сущности процессов, а не заучивать формулировки.

Самим искать смыслы любых педагогических действий очень важно будущим педагогам. Мир быстро меняется, меняется человек, изменяются условия и механизмы

взросления. Между тем школа, невзирая на модернизации и реформы, не подвергается сомнению традиционно сложившиеся основы педагогического процесса. Значит, уже на первых этапах профессионального становления учителей нужно сразу готовить не к безусловно принимаемым и навсегда данным правилам взаимодействия с обучающимися, а к поиску адекватных времени способов обучения. Необходимо эмоционально пережить возможности педагогики и самоопределиться в их отношении. «Открывшись своему переживанию, человек потенциально в состоянии осуществить любую из возможностей» [10. С. 106].

Рассмотрим работу с указанными категориями на примере занятия по курсу «Педагогика», проведенного со студентами одной из учебных групп педагогического университета.

Как вы представляете себе – сами, без обращения к учебнику – основные педагогические процессы: образование, обучение, воспитание?

Предполагается, что «этимология» любого концепта может быть выстроена и до обращения к теории. Однако – при всем разнообразии определений – студенческие представления о педагогических явлениях становятся скорее материалом, с которым нужно (и можно) работать дальше. Спонтанные формулировки студентов включают в себя «передачу опыта», «получение знаний, умений и навыков», цитаты о роли образования, но связаны также с четким пониманием двустороннего характера обучения, воспитания и образования.

От общеупотребимых фраз студентам предлагается перейти к поискам противоречий, присущих каждому из процессов педагогического взаимодействия. Например, о воспитании частотными оказываются следующие суждения: «воздействие всегда встречает противодействие»; «старшее поколение не понимает запросов младшего (конфликт поколений усиливается с увеличением изменений в мире)»; «реальные примеры расходятся с декларируемыми целями».

По поводу образования: «образовывают многих, но не каждый образован»; «образование предполагает стандарт, жизнь состоит из нестандартных ситуаций»; «доступность образования влечет за собой низкое качество результатов».

И наконец, обучение: «человек стремится к развитию, но мешает лень»; «методы преподавания не соответствуют информационному веку»; «учат на чужом опыте, а требуют свой»; «изучают не то, что интересно, а то, что надо».

Интерпретация студентами педагогической действительности в понятных им са-

мом терминах и версиях принципиальна для нас. Если следовать когнитивной психологии Дж. Келли: «Человек судит о своем мире с помощью понятных систем, или моделей, которые он создает и затем пытается приспособить к объективной действительности. Приспособление не всегда является удачным. Тем не менее, без таких систем мир будет представлять собой нечто настолько недифференцированное и гомогенное, что человек не сможет осмыслить его» [Цит. по: 13. С. 438].

От описания официальных педагогических процессов студентам предлагается перейти к информальному образованию. Посмотрим на человека в смоделированных литературой обычных условиях жизни, где отсутствует хотя бы часть противоречий. Благодаря чему меняются установки личности, что приводит к переосмыслению своих поступков? На эти вопросы отвечают многие произведения детской литературы, имеющие вполне очевидное прикладное значение: «Детство Темы» Н.Г. Гарина-Михайловского, «Записки институтки» Л. Чарской, «Маленькие дикари» Э. Сетон-Томпсона, «Последний дюйм» Дж. Олдриджа, «детская выборка» из «Отверженных» В. Гюго («Гаврош» и «Козетта»). Предполагается, что эти произведения уже присутствуют в интеллектуальном багаже наших студентов, когда они обозначают необходимые для развития личности условия:

– стиль взаимодействия взрослого – условие детского развития («Записки институтки»);

– дети подражают тем, кого уважают, идут за тем, кого уважают, либо боятся («Гаврош»);

– авторитет, множество разных взрослых и детских сообществ («Детство Темы»);

– особое отношение взрослого к ребенку, доверие ему в сложных обстоятельствах («Последний дюйм»).

Однако для более глубоких размышлений, отталкивающихся «от литературы», молодому человеку нужно «переживание сегодняшнего дня», т.е. впечатление от непосредственно в ходе учебного процесса прочитанной книги. В качестве домашнего задания студентам предлагается обратиться к романам воспитания Ч. Диккенса или Дж. Джойса. «Герой романа воспитания, в отличие от героя авантюрного и старого семейного романа, важен сам по себе, своим внутренним развитием, которое обнаруживается в столкновениях его с внешним миром» [11. С. 213].

Проблемы воспитания для творчества Диккенса никогда не были факультативными. Однако в «Оливере Твисте» – на фоне критики системы образования и воспитания в викторианской Англии – сам процесс вос-

питания мальчика-сироты практически не показан. Оливер – герой идеальный, и страдания, выпадающие на его долю, не только не заслуженны, но и не способны его изменить. В плане «образования» хрестоматийным представляется эпизод с кашей, когда воспитанники общественного дома призрения просят добавки к своему скудному питанию, состоящему из единственного блюда, но члены попечительского совета робкую просьбу голодного мальчика считают сверхдерзким поведением.

«Совет собрался на торжественное заседание, когда мистер Бамбл в великом волнении ворвался в комнату и, обращаясь к джентльмену, восседавшему в высоком кресле, сказал:

– Мистер Лимкинс, прошу прощения, сэр! Оливер Твист попросил еще каши!

Произошло всеобщее смятение. Лица всех исказились от ужаса.

– Еще каши?! – переспросил Мистер Лимкинс. – Он попросил еще, после того, как съел полагающийся ужин? <...>

– Этот мальчик кончит жизнь на виселице, – сказал джентльмен в белом жилете. – Я знаю: этот мальчик кончит жизнь на виселице» [5. С. 20–21].

Другой «педагогический» эпизод в романе представляет Оливера Твиста уже в лондонском воровском притоне, где воспитанием своих юных помощников занят непосредственно Феджин – главарь шайки и идеолог преступного мира. Попытки заставить Оливера воровать платки (а позднее и участвовать в грабеже) заканчиваются неудачей: мальчик интуитивно знает, что такое зло, что такое преступление против закона, и готов скорее погибнуть, чем перейти на сторону темных сил. Зато «воспитательные» возможности могущественного Феджина продемонстрированы на примере судеб других героев произведения: Ловкого Плуца, Чарли Бейтса и Нэнси. Преступный мир в данном случае восполняет пробелы, оставленные государством, обязанным (по Диккенсу) заботиться об обездоленных детях. И в притоне оказываются дети, которые не имеют других попечителей, кроме Феджина. В раннем романе Ч. Диккенс не представляет нам характер главного героя в развитии, зато акценты на правильном и неправильном – в устройстве английского общества и в системе воспитания – сделаны очень четко, прежде всего благодаря возможностям сатиры. Поэтому и читательские мнения по отношению к системе образов произведения практически не расходятся: симпатии оказываются на стороне Оливера и других носителей добра.

Гораздо больше версий при чтении может вызвать один из поздних романов Дик-

кенса, например, «Большие надежды». Психологическое мастерство писателя, тонкая нюансировка характеров дает возможность толковать поведение персонажа и авторские интенции более разнообразно. В «Больших надеждах» неоднозначен герой («хороший», но уже не идеальный) и неоднозначны его надежды. В современном контексте кажется вполне актуальной установка героя на успех: Пип хочет «быть джентльменом», не очень задумываясь о том, какую ответственность он будет нести как представитель правящей верхушки. В лондонское общество он попадает благодаря деньгам бывшего каторжника Мэгвича: Пип не знает наверняка, кто именно ему помогает, но на протяжении достаточно длительного периода не хочет и думать о том, что иллюзии о богатой покровительнице мисс Хэвишем не имеют ничего общего с реальностью. Встреча с Мэгвичем не только открывает Пипу глаза на подлинное положение дел, но и дает возможность развиваться: Пип, несмотря на собственное разочарование, полагает себя обязанным в свою очередь помочь Мэгвичу, но отказывается при этом от денег бывшего преступника. Герой освобождается от иллюзий, проходя через ступени естественного воспитания. В интерпретации одной из студенток, читающих роман Диккенса, Пип многим обязан Мэгвичу, показавшему юноше другой мир – мир «джентльменов». По Диккенсу же, скорее Пип становится джентльменом (без кавычек) не за счет денег, а за счет проявленного им благородства. Хотя сложно не согласиться, что не появившись в жизни Пипа Мэгвич, роман лишился бы какой-либо интриги...

В связи с проблемой выбора, стоящей перед юным героем, любопытно актуализировать литературу не только реализма, к которому принадлежит творчество Диккенса, но и модернизма – явно не предлагающего рецептов «делать бы жизнь с кого», но постоянно ставящего вопрос о бытовании человека в мире-хаосе. Продемонстрировать не специалисту (не филологу), «как читать» сложное авангардное произведение – само по себе представляется важным. Модернистская концепция человека в принципе не предполагает «социализации», «воспитания» героя: мир лишен логики, причинно-следственных связей, исторического измерения. Но и «каждый», «любой», «маленький» модернистский персонаж имеет возможность выбирать, хочет ли он жить по законам мира-абсурда или будет соответствовать только своей «сущности». При таком подходе к человеку и миру принципиально меняется сама модель романа воспитания, существующая в европейской литературе по меньшей мере со времен И. В. Гете (о «Годах учения Вильгельма Мейстера» и его «педа-

гогическом» значении пишет С. И. Гессен [3]). Произведения Дж. Джойса «Портрет художника в юности» и Р. Музиля «Душевные смуты воспитанника Терлеса» используют жанр романа воспитания для модернистского преодоления устоявшихся форм: учиться, даже находясь в учебном заведении, герои здесь не будут, и не потому что не хотят или не могут обучаться, а потому что стандарт для них губителен и может – в разном смысле – лишь подавлять личность. Так, Стивен Дедал, джойсовский «художник в юности», пройдя через традиционные воспитательные системы – семья, школа, религиозное и подростковое определение, – осознает (на каждой из ступеней становления) свою непохожесть на других. Роман заканчивается разрывом со всеми значимыми общественными установлениями: «Я не буду служить тому, во что я больше не верю, даже если это моя семья, родина или церковь. Но я буду стараться выразить себя в той или иной форме жизни или искусства так полно и свободно, как могу... Я не боюсь остаться один. <...> И я не боюсь совершить ошибку, даже великую ошибку, ошибку всей жизни» [4. С. 427].

Обсуждение образовательных коллизий героев романов ведется в аспекте личностного развития. Студенты пытаются понять, что влияет или, наоборот, не влияет на изменение жизненных установок героя. Ответ на этот вопрос каждый студент записывает (нужно отметить самое главное и ранжировать ответы в порядке значимости). Затем идет обмен записями-классификаторами и соответственно мыслями. После чего участники заочной дискуссии объединяются в группы со своими «единомышленниками». В этих группах идет углубление ранее названных (входных, существовавших до получения свежих эстетических впечатлений) условий развития личности:

– «с детства нужно преодолевать препят-

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕГБЕДЕР Ф. Идеаль / пер. с фр. М. Зониной. М. : Иностранка, 2007.
2. БОРХЕС Х. Л. Рассказы / пер. с исп. Е. Лысенко. Ростов н/Д : Феникс ; Харьков : Фолио, 1999.
3. ГЕССЕН С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М. : Школа-Пресс, 1995.
4. ДЖОЙС Дж. Портрет художника в юности // Наоборот: три символистских романа / сост. и посл. В. М. Толмачева. М. : Республика, 1995.
5. ДИККЕНС Ч. Собр. соч. : в 10 т. М. : Худож. лит., 1982. Т. 2.
6. ИЛЛИЧ И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир : (фрагмент из работ разных лет). М. : Просвещение, 2006.
7. ЛОСЕВ А. Ф. Эстетика Возрождения. М. : Мысль, 1982.
8. ПИНСКИЙ Л. Е. Шекспир. Основные начала драматургии. М. : Худож. лит., 1971.
9. РАЦКИЙ И. А. Проблемы трагикомедии и последние пьесы Шекспира // Театр. 1971. № 2.
10. РОДЖЕРС К. Две различные тенденции в психотерапии // Мэй Р. и др. Экзистенциальная психология : пер. с англ. Львов : Инициатива ; М. : Ин-т общегуманитарных исследований, 2005.
11. СИЛЬМАН Т. И. Диккенс. Очерки творчества. Л. : Худож. лит., 1970.
12. ФАУЛЗ Д. Коллекционер / пер. с англ. И. Бессмертной. СПб. : Северо-Запад, 1993.
13. ХЬЕЛЛ Л., ЗИГЛЕР Д. Теории личности. СПб. : Питер-Пресс, 1997.
14. ШЕКСПИР У. Зимняя сказка / пер. с англ. В. Левика. СПб. : Азбука-классика, 2006.
15. ШЕКСПИР У. Трагедии / пер. с англ. Б. Пастернака. М. : РИПОЛ, 1993.
16. ЭКО У. Имя розы / пер. с ит. Е. Костюкович. М. : Книжная палата, 1989.
17. BEVINGTON D. How to Read a Shakespeare Play. — Malden, MA, Oxford : Blackwell Publishing, 2006.

ствия и решать проблемы»;

– «важно создавать ситуации, в которых ребенок может проявить себя (моменты ответственности)»;

– «в школе ученикам нужно общение с педагогами не только по поводу учебы: корректное отношение взрослых, их понимание и – встречное – желание помочь, забота помогают детям и подросткам обрести собственное Я»;

– «признание права ребенка на мнение, отличное от мнения педагога»;

– «максимально индивидуализированное обучение, вплоть до возможности самостоятельного/домашнего изучения отдельных предметов и тем».

Как видно из сформулированных студентами пожеланий, понятия «индивидуальная образовательная траектория», «инклюзивное образование» им еще не знакомы. Но они уже отчетливо представляют сущность процессов, которые стоят за этими словами. И, формулируя в очередной раз, на новом витке понимания, педагогические категории они в каждой из них отдают приоритет личностным стремлениям человека к развитию.

Итак, «Роза при имени прежнем – с нами мы впредь именами» [16. С. 426]: будущие педагоги благодаря частному читательскому опыту не должны были обязательно стать и специалистами в области литературы. Но при дальнейшем освоении курса педагогики студенты сопоставят свое понимание с современными тенденциями теории и находками практики, сами выстроят свой педагогический маршрут. И параллельно исследованиям в большой науке будут искать ответы на вопросы: как содействовать развитию личности, не ограничиваясь передачей культурных образцов; как сохранять и развивать культурный потенциал общества, учитывая реалии современности.

Д. Е. Чернов

Екатеринбург

**ПСИХОМОТОРИКА КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ
МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психомоторика; мышечная координация; музыкальное исполнение; пение; дирижирование; игра на фортепиано; соотношение технического и художественного.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов музыки. Раскрываются особенности психомоторного развития музыканта. Объясняется значимость мышечных напряжений и расслаблений в пении, игре на музыкальных инструментах, дирижировании. Показывается необходимость организации психомоторики в процессе освоения технических и художественных задач во всех видах музыкальной деятельности музыканта-исполнителя, музыканта-педагога.

D. E. Chernov

Екатеринбург

PSYCHOMOTILITY AS THE NECESSARY COMPONENT OF IS MUSICAL-PERFORMING ACTIVITY

KEY WORDS: Psychomotility; muscular coordination; musical performance; singing; conducting; game on a piano; a parity technical and art.

ABSTRACT. The problem of perfection of vocational training of the future teachers of music is considered. Features of psychomotor development of the musician reveal. In singing, game the importance of muscular pressure and relaxations speaks musical instruments, conducting. Necessity of the organization of a psychomotility in the course of development of technical and art problems in all kinds of musical activity of the performing musician, the musician-teacher is shown.

Исполнение на музыкальном инструменте, дирижирование хором и симфоническим оркестром, сольное и хоровое пение представляют собой сложнейшие виды человеческой деятельности, для реализации которых необходима согласованность отлаженных психических процессов с наличием тонких целесообразных физических движений. В мышечных сокращениях или изменениях мышечного напряжения (тонуса) так или иначе проявляются все психические процессы, управляющие произвольными движениями в разных видах человеческой деятельности, ученые (И. М. Сеченов, А. А. Ухтомский, И. П. Павлов, П.К. Анохин, Н. А. Бернштейн и др.) указывали на глубокую связь мышечных движений с психикой человека, на единство познавательного процесса и двигательного акта. И. М. Сеченов отмечал, что «все бесконечное разнообразие внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь явлению - мышечному движению». В западной психологии начала XX в. возникла даже моторная теория сознания (Ф. Гарриман, Э. Джекобсон). Авторы этой теории специально подчеркивали значение мышечного тонуса для протекания интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов.

И. М. Сеченов, обосновывая рефлекторную природу движений человека, как объективацию форм психического отражения, ввел в научный обиход понятие «психомоторика».

Трудности рассмотрения данного понятия в ракурсе музыкально-исполнительской деятельности возникают уже на уровне его трактовки различными современными авторами. В большинстве литературных источников термин «психомоторика» подменяется близкими понятиями: «двигательная деятельность», «двигательная активность», «физиология движений», «моторика», «сенсомоторика», «идеомоторика» и т.п. Они выступают как синонимы, хотя авторами подчеркивается, что психомоторика является широким понятием, являющимся системой, включающей в себя не только движения (моторику), но и психические свойства личности.

Последователи учения И. М. Сеченова, каждый с интересующей его отдельной позиции, уточняли и расширяли этот термин. Трактовка его, по-видимому, была столь неоднозначной, а употребление в научном лексиконе столь малым, что определение данного понятия практически не упоминается в психологических и физиологических словарях.

Определение «психомоторика» можно найти в Большой медицинской энциклопедии [3. С. 336], которое рассматривается так: «гр. *psyche* – душа, сознание + лат. *motor* – производящий движение. Комплекс двигательных актов человека, тесно связанных с психической деятельностью человека и отражающих особенности конституции». Термин «психомоторика» употребляется в медицинской литературе для отграничения

сложных и дифференцированных движений, выражающих индивидуальные свойства личности, от элементарных двигательных реакций, связанных с более простой рефлекторной деятельностью центральной нервной системы» [2. С. 336].

Анализ понятия «психомоторика» в работах различных авторов и в справочной литературе позволяет сделать вывод о том, что:

— психомоторика исследовалась в медицинской литературе еще до введения этого понятия И. М. Сеченовым;

— в медицинских источниках исследование психомоторики часто происходило в процессе рассмотрения тех или иных патологических состояний человека.

Гораздо позднее авторы стали исследовать психомоторику в трудовой, спортивной и художественной (музыкальной) деятельности.

Анализ работ И. М. Сеченова, Е. П. Ильина, П. К. Анохина, К. К. Платонова, В. П. Озерова и других позволил выявить то, что термин «психомоторика», несмотря на его значимость в деятельности человека, до сих пор не получил однозначной трактовки в психологии и педагогике.

В рамках нашего исследования представляется важным уточнить определение «психомоторика» относительно различных видов музыкально-исполнительской деятельности, т.к. ее успешность в той или иной мере зависит от особенностей психомоторной организации музыканта. Учитывая приведенные трактовки этого понятия, мы произвели его уточнение следующим образом. Психомоторика музыканта-исполнителя (ПМИ) - это совокупность управляемых музыкантом действий, обусловленных его морфофункциональными, физиологическими и психологическими особенностями.

На протяжении всей творческой жизни исполнителя происходит процесс его духовного, интеллектуального, психического и психомоторного развития. Психомоторное развитие музыканта-исполнителя (ПМИ), в связи с этим определяется нами как изменение управляемых действий музыканта-исполнителя, проявляющееся в разных видах музыкальной деятельности, обусловленных его морфофункциональными, физиологическими и психологическими особенностями.

Изучение развития психомоторики у музыкантов затруднено в связи с постоянно возникающими вопросами исполнительского мастерства, сложного взаимодействия между интеллектуальной, эмоциональной сферой, музыкальным слухом и моторикой.

Важной особенностью проблемы психомоторного развития музыканта является ее междисциплинарность. Психомоторика ор-

ганически объединяет позиции естественных и гуманитарных наук в изучении разных видов музыкально-исполнительской деятельности. Необходимость знания особенностей психомоторной организации, ее развития: возрастных изменений, причин нарушений в процессе того или иного вида музыкальной деятельности отмечалась музыкантами различных специальностей.

Известные музыканты-исполнители — дирижеры, инструменталисты, певцы (Г. Л. Ержемский, Йозеф Гат, В. А. Гуттерман, Шарль Луи Ганон, В. Х. Мазель, К. А. Мартинсен, В. А. Максимов, И. Т. Назаров, В. М. Подуровский, С. И. Савшинский, О. Ф. Шульпяков, А. А. Шмит-Шкловская, и др.) подчеркивали, что музыкально-исполнительская деятельность требует от человека высокого умственного напряжения, психической и физической работоспособности и совершенной психомоторной саморегуляции на всех уровнях ее организации — психическом, сенсорном и моторном.

Согласно мнению некоторых музыкантов-исполнителей и музыкантов-педагогов, наш организм иногда интуитивно отбирает самые целесообразные движения в процессе разных видов исполнительской деятельности. Действительно, выдающиеся музыканты — исполнители с гибкими природными моторными данными нередко интуитивно находят нужные двигательные пути для реализации художественных задач. Музыкально-исполнительский процесс на эстраде таких музыкантов происходит часто на эмоциональном автоматизме, «бессознательно». Они же считают, что творчество и контроль — психологические антагонисты. Основная же масса исполнителей овладевает рациональными движениями только путем осознанной и кропотливой работы над ними, постигая их свободу через ощущения. При этом ряд авторов подчеркивает, что их нахождение становится возможным лишь при участии сознания, осуществляющего контроль над движениями (Г. Л. Ержемский, В. Х. Мазель, И. Т. Назаров, О. Ф. Шульпяков и др.). Поэтому необходимо отыскивать и развивать такие двигательные формы, которые бы привели к наименьшей затрате мускульной энергии при достижении оптимального художественного результата.

Таким образом, выбирая «слуховой» или «двигательный» метод обучения, педагог должен уяснить: общий характер музыкально-слуховых данных ученика; характер его моторной одаренности; типологические особенности высших отделов центральной нервной системы; возраст. В зависимости от этих данных и должен строиться общий метод преподавания.

В истории музыкального исполнительст-

ва было время, когда музыканты в своей работе вынуждены были оперировать только эмпирически найденными приемами воспитания техники, так как знания о психофизиологической природе двигательных приемов и навыков долго находились на примитивном уровне развития. На определенном этапе обучения музыке (как у инструменталистов, так и у певцов) эти эмпирические приемы себя оправдывали. Но постепенно, с усложнением музыкального языка, с увлечением виртуозностью усилилось внимание к техническим проблемам, в педагогике стало утверждаться много такого, что находилось в «вопиющем противоречии с элементарными анатомическими и физиологическими нормами. Это время знаменито всевозможными механическими приспособлениями для «рационализации» процесса движения музыкантов через те или иные упражнения.

Эмпирический и механический метод открывали путь дальнейшему развитию и совершенствованию музыкальной педагогики, подготовив появление «анатомо-физиологической» школы (термин Г. М. Когана).

В трудах по фортепианному обучению педагогов прошлого, а также в работах теоретиков «анатомо-физиологических школ» фортепианная игра рассматривалась как род деятельности, который не имеет корней в жизненном опыте, предшествующем обучению игре на рояле. Поэтому, как считали данные авторы, обычные нормальные функции руки якобы мало применимы в фортепианной технике, и с первых же шагов она требует особых «искусных», чтобы не сказать искусственных, движений, не встречающихся в жизненной практике до обучения игре на фортепиано» [9]. Естественно, что при этом рука пианиста рассматривалась как механизм, и отсюда следовали такие методические выводы.

В работах по вокальной педагогике авторы также пытаются опираться на анатомо-физиологические особенности голосового аппарата и найти «единый метод постановки голоса». В то же время и инструменталисты, и вокалисты не могли не осознавать зависимость исполнительского аппарата музыканта от художественного намерения.

Итак, в музыкальной педагогике при обучении инструменталистов и вокалистов определяется две точки зрения, когда в обучении на первый план выходит техническая сторона (первая точка зрения) или художественная (вторая точка зрения). В разные периоды развития педагогики музыкального образования та или иная точка зрения являлись доминантными.

Тем не менее, в конце концов, педагоги и исследователи стали обращать внимание на изучение диалектического характера

взаимосвязей, художественного и технического компонента. Эта мысль о взаимодействии технического и художественного прослеживается в большинстве работ по педагогике музыкального образования, в которых раскрывались вопросы подготовки учащихся к музыкально-исполнительской деятельности. «Музицирование стало рассматриваться как единый психофизиологический процесс, в котором психический фактор – основа художественного мышления. Таков высший идеал исполнительского мастерства» [6].

Художественная часть такой подготовки начиналась с эмоционально-слухового компонента и связывалась с компонентом техническим. Но вставал вопрос относительно закономерности совмещения этих двух начал, двух сторон, или двух компонентов творческого процесса – эмоционально-слухового и двигательного.

Анализ многочисленной литературы по вопросам развития слухового, двигательного компонентов исполнительской деятельности музыкантов позволяет сказать, что необходимо моторно-двигательное воспитание учащихся, которое должно основываться на неукоснительном соблюдении физиологических закономерностей функционирования мышечной сферы организма. «Двигательный процесс необходимо строить на базе полного взаимодействия – максимальной координации всех частей корпуса и рук, рук и плечевого пояса, плечевого пояса и головы, верхней и нижней частей корпуса. Без всесторонней организации моторно-двигательной сферы невозможно воспитание ее органической связи с эмоционально-слуховой сферой» [6, с.9]. Проблема воспитания органичной связи между эмоционально-слуховой и моторной сферами вставала как перед педагогами инструменталистами, так и перед педагогами вокалистами. До настоящего времени она является чрезвычайно актуальной и малоисследованной.

В методической литературе, а также в процессе педагогической практики часто авторами и педагогами ставился вопрос относительно причин появления «зажатости» рук, болезней спины, болезни голосового аппарата у значительного числа музыкантов-исполнителей любого возраста и любого уровня. Авторами и педагогами отмечалось, что на устранение таких негативных моментов необходимо обращать внимание в самом начале музыкального воспитания. В двигательной сфере ребенка именно на начальном этапе обучения возникает двойственность ощущений, которые он испытывает при действиях в повседневной жизни и при действиях, связанных с игрой на инструменте. «Все действия ребенка в повседневной жизни – манера стоять, сидеть, двигать ру-

ками и пальцами – принципиально отличаются от тех двигательных действий, с которыми ему приходится сталкиваться при общении с инструментом, и которые требует от него педагог. Происходит своего рода “раздвоение личности” ребенка. Не подготовить корпус ребенка предварительно к новым – очень сложным для него ощущениям, возникающим при его контакте с инструментом, значит – обречь ребенка на длительные и достаточно мучительные поиски. Бывают, конечно, случаи, когда ученик в силу особой природной интуиции без больших усилий приспосабливается к новым двигательным ощущениям. К сожалению, подобные случаи весьма редки – про таких говорят: “родился с инструментом в руках» [8]. Но даже у детей, наделенных особой двигательной интуицией, необходимо воспитывать осознанные первичные двигательные ощущения.

В певческой деятельности при постановке голоса (при освоении академической манеры пения) также приходится перестраивать прежние привычные, приобретенные в разговорной речи мышечные движения органов звукообразования (внутренних мышц гортани – регистровая перестройка, артикуляции, дыхания). Только малая часть начинающих певцов имеет, как говорят педагоги, природную постановку голоса.

Мышечные напряжения – основа жизнедеятельности человеческого организма и необходимое условие при совершении любого движения. Однако мышечные группы долго не могут находиться в напряженном состоянии, так как, в конце концов, неизбежно наступает их переутомление. Поэтому достижение определенного результата, должно достигаться с наименьшей затратой сил. «Мы можем извлекать иногда очень удачно те или иные звуковые сочетания из инструмента не с помощью самых рациональных (целесообразных) движений». В связи с этим, нужно «делать такие движения, с помощью которых звуковой результат достигался бы проще всего и естественнее всего с наименьшей затратой сил и времени» [5. С.50]. Об этой же проблеме писал и венгерский педагог-пианист, И. Гат: «Пусть не сбивает с пути педагога то, что начинающий иногда достигает хорошего музыкального эффекта при помощи неправильных движений. Только те технические решения удовлетворительны, которые могут быть окончательными, которые входят в перспективу музыкального и технического развития учеников» [4. С. 84].

На особенность выбора наиболее эффективных движений, которые не приводят к различным отрицательным явлениям, таким, как «зажатость», утомляемость и т.д. обращали внимание и дирижеры. «Прежде

чем приступить к обучению начинающего, как замечает дирижер Н. А. Малько, – его приходится отучать от дурных привычек. У ученика, пришедшего на первый урок фортепиано, скрипки, дирижирования и т.д., – зажаты пальцы, тугая, окостенелая кисть, отсутствие самостоятельности и свободы в необходимых движениях, нежелательные моторные иррадиации, словом, – больше чем достаточно для того, чтобы возникла настоятельная необходимость в их устранении» [7. С. 25].

У начинающих обучаться музыке, естественно, нет специальных двигательных навыков для игры на соответствующих инструментах. В то же время, стараясь подражать внешней графике профессиональных движений, наблюдаемых у соответствующих исполнителей, они почти не используют уже сложившиеся в процессе их жизненного опыта автоматизмы. В результате и возникают те негативные явления, о которых писали и педагоги-пианисты, и педагоги-дирижеры.

Таким образом, управляемость техническим аппаратом возможна только на основе достижения максимальной двигательной свободы. «Компенсировать мышечные напряжения в полной мере возможно только при помощи их расслабления. В силу этой причины основа нормального, естественного функционирования мышечной сферы организма – четкое чередование процессов напряжений и расслаблений» [6. С. 20].

Поэтому музыкальная педагогика особое место отводит культуре ощущения правильных движений.

В связи с разнообразием видов музыкально-исполнительской деятельности учителей музыки, а также детей, обучающихся в хоровых колледжах, музыкальных школах, танцевальных студиях и т.п., нам было интересно проследить взаимовлияние работы мышц при игре на музыкальных инструментах, дирижировании и пении. Для нас был важен также и ответ на вопрос относительно того, влияют ли на голос певца его неверные движения при игре и дирижировании.

Наши наблюдения, а также анализ работ авторов, исследовавших особенности обучения игре на инструменте, пению, дирижированию позволяют сделать вывод о взаимодействии разных систем организма человека и рассматривать психомоторику музыканта-исполнителя как комплекс управляемых действий, обусловленных его морфофункциональными, физиологическими и психологическими особенностями, которые способствуют воплощению художественного образа музыкального произведения.

Согласно этому, исполнительские движения музыканта – это проявление его мыслительной деятельности, ее внешнее

выражение, заключительное звено единого психомоторного акта, направленного на достижение поставленной цели.

Нарушения моторной, сенсорной и психической сферы, а также координации между отдельными движениями могут приводить к лишнему мышечному напряжению и зажимам в процессе разных видов музыкально-исполнительской деятельности и прежде всего в певческой деятельности.

Внутренние противоречия двигательного процесса отражаются в широко известном положении, убедительно обоснованном Н. А. Бернштейном: «Психомоторная функция целостного двигательного акта находится в известном противоречии с функцией сознания. Поэтому бессознательные механизмы обычно “противятся” всякому вмешательству в сферу их влияния» [2]. Весь смысл работы по освоению двигательных навыков состоит в развитии и закреплении принципа вариативности. В постоянном настрое психики на решение конкретной смысловой задачи, на которую направлено данное действие, в улучшении и изменении ис-

пользуемых для этого необходимых двигательных средств, по выражению Н. А. Бернштейна: «в повторении без повторения».

Движения не существуют изолированно от общей направленности жизнедеятельности человека. Поэтому-то, очевидно, направленность действий музыканта на достижение необходимого практического (творческого) результата должна объединять в динамическую систему ту или иную группу мышц. Движения мышц всегда опосредованы смысловой (художественной) задачей.

Таким образом, проблема психомоторного развития должна быть в центре внимания всех тех педагогов, которые воспитывают музыканта-исполнителя (инструменталиста, дирижера, певца и т.д.). Релаксация, саморегуляция и самоконтроль, применение разного рода упражнений, правильное использование и распределение мышечной нагрузки во время исполнительской деятельности являются необходимыми условиями качественной реализации юными музыкантами поставленных художественных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНОХИН П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / М. : Наука, 1978.
2. БЕРНШТЕЙН Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологической активности М. : 1966.
3. БОЛЬШАЯ медицинская энциклопедия БМЭ Т. 21 3-е изд. 3 Гл. ред. Б. В. Петровский. М., 1983
4. ГАТ Йожэф. Техника фортепианной игры / М. : 1967.
5. ГОЛЬДЕНВЕЙЗЕР А. Статьи. Воспоминания. Материалы / М.: Сов. Композитор, 1969.
6. МАЗЕЛЬ В Х. Музыкант и его руки: Физиологическая природа и формирование двигательной системы/ СПб.: Композитор (СПб.), 2002.
7. МАЛЬКО Н. А. Основы техники дирижирования / Н. А. Малько. М. : 1965.
8. ПЕТРУШИН В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студентов и преподавателей / М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.
9. САВШИНСКИЙ С. И. Пианист и его работа. Л. : Музыка, 1961.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. С. Белкин

С. А. Новосёлов, В. П. Кочнев

Екатеринбург

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В КЛАССАХ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ПРОФИЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развитие творческих способностей на уроках математики; естественнонаучный профиль обучения; сотворческая деятельность педагога и учащихся; проблемные математические задачи естественнонаучного содержания; учебно-методический комплекс проблемных ситуаций.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются возможные варианты организации обучения математике в классах естественнонаучного профиля с его ориентацией на развитие творческих способностей учащихся. Выделяются основные направления теоретических изысканий и экспериментальных работ по проблеме развития творческих способностей учащихся на уроках математики. Обосновываются педагогические условия активизации творческой деятельности учащихся на уроках математики в классах естественнонаучного профиля посредством организации сотворческой с учителем деятельности по разработке и решению проблемных математических задач естественнонаучного содержания. Предложен учебно-методический комплекс проблемных ситуаций естественнонаучного содержания и их математических моделей.

S. A. Novoselov, V. P. Kochnev

Ekaterinburg

CONDITIONS OF CREATIVE ABILITIES DEVELOPMENT IN THE COURSE OF MATHEMATICS FOR PUPILS STUDYING NATURAL SCIENCES

KEY WORDS: creative abilities development in the lessons of mathematics; natural science specialization; joint creative activity of a teacher and pupils; problem oriented mathematic tasks of natural science content; educational methodic set of problem oriented situations.

ABSTRACT. The article deals with different variants of teaching mathematics in the groups with natural sciences core components in order to develop creative abilities of pupils. The main trends of theoretical studies and experimental works on development of creative abilities of pupils in the lessons of mathematics are singled out. Pedagogical conditions of activation of pupils' creative activity in the lessons of mathematics by means of joint creative activity of pupils and teachers in solving mathematical tasks are justified. Educational methodical set of problem oriented situations of natural science character and their mathematical models is given.

В инициированной президентом России стратегическом национальном проекте «Наша новая школа» подчеркивается необходимость создания в учреждениях образования всех типов и уровней таких условий, которые обеспечат развитие инициативности учащихся, их способности творчески мыслить и находить нестандартные решения. Одним из важнейших направлений решения этих задач является реализация концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования. Профильное обучение является современной и эффективной формой организации образовательного процесса. Оно создаёт необходимые предпосылки для активизации усилий субъектов образования в плане организации самостоятельной творческой деятельности учащихся в актуальных, общественно полезных сферах деятельности. К важнейшим из них относится сфера естественнонаучной деятельности, подготовка к которой организована в российских школах в классах естественнонаучного профиля.

Реализация естественнонаучного профиля в школе предполагает развитие творческих способностей учащихся с ориентаци-

ей на выбранную ими естественнонаучную сферу деятельности.

При этом появляется возможность уже в старших классах школы обеспечить связь теоретического материала разных научных областей естествознания с различными направлениями их применения в практике (А. А. Прокофьев, В. В. Фирсов, М. И. Шабунин и др. [9; 10]). Преподавание школьного курса математики в 9-11 классах играет ведущую роль в обучении естественнонаучному профилю. Математика традиционно является фундаментом, на котором базируется развитие естественных наук. Усваивая математику, учащиеся овладевают инструментом будущей профессиональной деятельности, получают представление о математике как особом способе познания реальной действительности. При этом одним из основных математических инструментов в естествознании является математическое моделирование [6]. Применение его в обучении позволяет показать учащимся универсальность математического аппарата как средства описания разнообразных явлений и процессов. Вместе с тем творческий потенциал матема-

тического моделирования в процессе научного исследования и создания новых технологий пока не реализуется с точки зрения применения этого метода для развития творческих способностей учащихся, ориентированных на естественнонаучную деятельность. Не раскрыты в полной мере и возможности включения этого метода в процессе использования проблемных, творческих задач в условиях реализации проблемного обучения.

С целью поиска возможных вариантов организации обучения математике в классах естественнонаучного профиля с его ориентацией на развитие творческих способностей учащихся авторами был проведен анализ публикаций по проблеме развития творческих способностей учащихся на уроках математики. Он позволил выделить следующие основные направления теоретических изысканий и экспериментальных работ по указанной проблеме:

- поиск возможностей развития творческих способностей учащихся на уроках математики посредством решения проблемных и нестандартных задач (А. Н. Афанасьев, Е. Н. Качуровская, С. Ф. Митенева и др. [4]) и обоснование особой значимости применения в этом плане задач с недостающими и избыточными данными (Э. Г. Гельфман, В. А. Крутецкий, Н. В. Метельский, Л. М. Фридман, Л. Ф. Эсаулов и др.);
- теоретическое осмысление сущности учебных математических задач и их развивающих функций в учебном процессе и разработка методик, обеспечивающих реализацию этих функций (Я. И. Груденов, В. А. Гусев, М. И. Зайкин, Н. И. Зильберберг и др.);
- обоснование педагогических условий формирования мотивации к учебно-творческой деятельности на уроках математики (Н. Н. Амещинский, Е. И. Игнатьев, В. А. Даллингер, М. А. Родионов и др.);
- поиск методик реализации прикладного аспекта учебно-творческой деятельности в процессе обучения математике (Е. М. Вечтомов, А. Н. Колмогоров, Е. Г. Плотникова, Н. А. Терещин, В. В. Фирсов и др.);
- разработка организационно-педагогического обеспечения самостоятельной учебно-творческой деятельности учащихся по решению математических задач (М. Г. Гарунов, М. Г. Дорофеенко, Ю. Г. Ковалевский, Т. А. Носков и др.);
- обоснование педагогических условий эффективного применения моделирования для активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики (Ю. М. Важенин, В. Г. Разумовский, Л. Г. Корякин, Н. Г. Салмина и др.).

Но, несмотря на то, что в ряде проанализированных работ рассмотрены особенно-

сти организации образовательного процесса учащихся естественнонаучного профиля (Г. А. Берулава, С.А. Сурувикина, В.И. Шварцбург и др.), анализ научных публикаций не позволил выявить среди них такие, в которых были бы рассмотрены психолого-педагогические и методические особенности развития творческих способностей учащихся в процессе обучения математике с учетом специфики организации этого процесса в классах естественнонаучного профиля.

Но потребность в научном обосновании педагогических условий и методических средств развития творческих способностей учащихся классов естественнонаучного профиля именно на уроках математики становится все более очевидной. Этому способствует возрастающий интерес общества к проблеме подготовки молодого поколения к творческому решению широкого спектра теоретических и прикладных задач в области естествознания с целью практической реализации новых решений в инновационной экономике страны. При этом актуализируется проблема поиска неиспользованных в этом плане резервов системы образования, которая далеко не полностью справляется с подготовкой молодежи к специфическому творческому труду в естественнонаучной сфере в отведенный для этого период обучения в учреждениях общего образования, несмотря на выделение в них специальных естественнонаучных профилей.

На научно-педагогическом уровне эта потребность проявляется в необходимости подготовки учащихся естественнонаучного профиля к будущей инновационной деятельности в сфере естественных наук и их технико-технологических приложений. А это, в свою очередь, диктует необходимость формирования у обучаемых высокого уровня владения математическим аппаратом. Его творческое применение особенно необходимо для процедур математического моделирования изучаемых процессов и объектов с целью решения творческих задач естественнонаучного содержания. Но как показал наш анализ, на сегодняшний день недостаточно разработаны компоненты теории и методики обучения математике в аспекте учета специфики естественнонаучного профиля в процессе подготовки учащихся к творческому применению математики для моделирования задач естественнонаучного содержания.

На методическом уровне проблема состоит ещё и в том, что потенциал педагогического воздействия на процесс развития творческих способностей учащихся посредством применения проблемных творческих задач естественнонаучного содержания на уроках математики не может быть реализован, пока

не будет разработана научно-методическая система принципов и способов поиска, моделирования и решения таких задач.

Итак, для решения актуальной проблемы подготовки ориентированных на инновации работников для естественнонаучной сферы деятельности необходимо начинать эту подготовку уже со ступени общего образования. При этом необходимо решить проблему научного обоснования и разработки структуры, содержания и методических средств развития творческих способностей учащихся классов естественнонаучного профиля на уроках математики, а также выявление возможностей применения для этого математического моделирования проблемных ситуаций во взаимосвязи с применением проблемных творческих задач.

Варианты решения этой проблемы были проверены в ходе опытно-поисковой работы, проведенной в классах естественнонаучного профиля лицея № 130 г. Екатеринбурга. Авторам удалось проверить влияние на активизацию процесса развития творческих способностей учащихся на уроках математики путем ряда взаимосвязанных педагогических условий.

Первым таким условием стала организация сотворческой с учителем деятельности обучаемых по разработке и решению проблемных математических задач естественнонаучного содержания на основе реализации деятельностного и личностно ориентированного подходов и принципов проблемного обучения. Для этого была предложена новая форма взаимодействия учителей лицея – межпредметный семинар учителей математики, физики, химии и биологии.

Целью этого семинара стала интеграция педагогических усилий, направленных на развитие творческих способностей учащихся классов естественнонаучного профиля. При этом предметом, интегрирующим взаимодействие учителей, была выбрана математика, а средством интеграции стали математические задачи естественнонаучного содержания.

Перед учителями, участвующими в семинаре, была поставлена методическая задача отбора актуального для каждого из перечисленных предметов фрагмента содержания обучения, который затем необходимо было преобразовать в учебную проблемную ситуацию. Каждая из предложенных проблемных ситуаций оценивалась на семинаре с точки зрения возможности её описания с использованием математического аппарата и последующим построением математических моделей решения сформулированных учебно-творческих проблем. Если предложенное содержание проблемной ситуации и заложенные в ней возможности применения метода математического моделирования при-

знавалось соответствующими уровню естественнонаучной и математической подготовки учащихся, предложенный фрагмент содержания обучения использовался для формулировки учебно-творческой проблемной задачи. Таким способом формировалась ориентировочная основа учебно-творческой деятельности обучаемых, которая затем была использована на уроках математики для организации самостоятельной работы учащихся классов естественнонаучного профиля с целью развития их творческих способностей.

Приведем ряд примеров предложенных проблемных задач естественнонаучного содержания. Так, учитель физики предложил задачи:

- по определению количества теплоты для нагревания жидкости в резервуаре при переменной температуре;
- определению скорости распада радия в условиях понижения давления и высокой температуры;
- регулирования угловой скорости диска, вращающегося в жидкости, изменяющей свою вязкость под влиянием температуры;
- составлению и расчету электрической цепи при переменном сечении проводников и др.

Учитель химии предложил задачи:

- по расчету времени окисления газовой смеси;
- изменению концентрации смесей и сплавов при введении примесей;
- расчет влияния температуры и давления на концентрацию растворов химических солей и др.

Учитель биологии предложил задачи:

- по расчету скорости изменения биомассы органического вещества под воздействием температуры и кислорода воздуха;
- определению зависимости урожайности зерна злаковых культур от внесенных в почву азотных и фосфорных удобрений;
- определению реакции организма человека на введение лекарств, их влияния на повышение артериального давления и уменьшение температуры тела и др.

Организация сотворческой деятельности учащихся и учителя математики началась с обсуждения предложенных участниками межпредметного семинара проблемных ситуаций и решения соответствующих проблемных задач. При этом в процессе их математического моделирования учащимся предлагалось вносить изменения в анализируемые условия решения проблемы, предлагать новые варианты развития проблемных ситуаций и, в соответствии с этим, переформулировать предложенные учебно-творческие задачи. Сама возможность самостоятельного поиска новых элемен-

тов проблемных ситуаций и внесения обоснованных изменений в формулировку задач привели к заметному повышению активности обучаемых. Было отмечено повышение уровня проявления таких качеств личности и творческих способностей учащихся, как: любознательность, стремление к достижению успеха в деятельности по преобразованию условий задач, способность генерировать оригинальные идеи, способность комбинировать и переносить знания в смежные области, способность к аналогиям и др.[1].

Использование совместно с учителем математического аппарата для моделирования задач естественнонаучного содержания позволило повысить уровень проявления таких качеств учащихся как способность анализировать и описывать различные явления, способность выделять главное, способность устанавливать взаимосвязи между компонентами естественнонаучной проблемы, находить закономерности, давать определения и делать обобщения, находить и уточнять смыслы феноменов различной природы. При этом в процессе математического моделирования были проанализированы: биологический и химический смысл производной; физический смысл дифференциала; возможности применения определенного интеграла в физике и технике; роль дифференциальных уравнений в процессе моделирования различных физических, химических и биологических процессов с использованием основ теории вероятностей.

Вторым условием, выполнение которого обеспечило дальнейшую активизацию развития творческих способностей учащихся, стала разработка и реализация учебно-методического комплекса проблемных ситуаций естественнонаучного содержания и их математических моделей. Естественно, что ядро этого комплекса составили проблемные ситуации и задачи, предложенные учителями, но принципиально важной его особенностью стало то, что в процессе его использования на уроках и в самостоятельной деятельности учащихся он непрерывно дополнялся самими учащимися. Таким образом, этот комплекс стал выполнять функции содержательного базиса учебно-творческой деятельности на уроках математики.

Алгоритм разработки и регулярного пополнения предложенного учебно-методического комплекса включал в себя следующие основные шаги.

1. По результатам работы межпредметного семинара учителей создается ядро учебно-методического комплекса, включающее в себя структурированный в соответствии со сферами естествознания и уровнем сложности набор проблемных ситуаций

и учебно-творческих задач естественнонаучного содержания, решение которых потребует от учащихся применения математического аппарата. В ядро комплекса включаются также и примеры их математического моделирования и решения. При этом само описание ситуаций и формулировки задач подчинены требованию: акцентировать внимание обучаемых на том, что каждая ситуация, каждая задача может иметь несколько вариантов развития и решения. Это очень важно для воспитания дивергентности мышления учащихся, которая является одной из главных характеристик творческого мышления.

2. При изучении соответствующих тем предметов естественнонаучного цикла учителя (каждый в своем предмете) знакомят учащихся с проблемными ситуациями, представленными в ядре учебно-методического комплекса, и способами их анализа, моделирования. Каждый учащийся получает задание предложить свое видение проблемной ситуации, а также, по аналогии с рассмотренными на уроках, подобрать самостоятельно проблемные ситуации для их дальнейшего анализа и моделирования на уроках математики. При этом учащиеся должны быть ориентированы на самостоятельную работу с литературными источниками.

3. Учитель математики организует на своих уроках обсуждение предложенных учащимися проблемных ситуаций в аспекте возможности применения имеющихся у обучаемых математических знаний и умений для анализа ситуаций и их математического моделирования. Главным результатом такого обсуждения становится отбор интересных для всех учащихся проблемных ситуаций и их математизация в процессе моделирования путей их разрешения. Значимым здесь является не решение задачи, а стремление к ее постановке, ее логическому очищению от «ненужных» деталей с помощью выполнения логических операций и доступного для учащихся математического аппарата. На этом шаге не ставится цель обязательного решения задачи. Важно сформировать интерес, развить мотивацию на более глубокое и самостоятельное изучение математики с целью дальнейшего анализа и решения связанных с найденной проблемной ситуацией творческих задач.

Итогом этой совместной работы учителей и учащихся становится пополнение учебно-методического комплекса новыми проблемными ситуациями и их моделями. Происходит своеобразное «наращивание» его содержания на созданное ранее ядро. При этом с каждым привнесенным самими учащимися «слоем» новых ситуаций и моделей возрастает мотивирующая сила этого комплекса – в каждый новый слой попадают

только те ситуации, которые интересны учащимся, так как предложены ими самостоятельно и приняты ими как вполне возможные для будущего решения – только бы поскорее освоить для этого необходимый математический инструмент. Т.е. учащимся становится понятно, зачем изучать математику.

Третье условие активизации процесса развития творческих способностей учащихся было направлено непосредственно на организацию учебно-творческой деятельности обучаемых на уроках математики. Она была организована на основе свободного выбора каждым учащимся конкретной проблемной ситуации и варианта ее математической модели из разработанного учебно-методического комплекса ситуаций естественнонаучного содержания и их математических моделей. Выбрав вызывающую их интерес ситуацию и возможный вариант ее моделирования, учащиеся переходили к самостоятельному моделированию соответствующих конкретной ситуации естественных процессов и явлений с использованием актуального для их уровня подготовки математического аппарата. При этом они самостоятельно формулировали различные варианты творческих математических задач, соответствующих полученным моделям, и включались в самостоятельный поиск вариантов решений этих задач.

Алгоритм реализации третьего условия включал в себя следующие основные шаги:

- организация процедуры самостоятельного выбора учащимися проблемных ситуаций на основе анализа содержания учебно-методического комплекса;
- подготовка к выступлению с краткими докладами, которая предполагает самостоятельный подбор литературных источников с целью их анализа;
- уточнение естественнонаучного содержания выбранной проблемы на основе анализа найденных литературных источников и обсуждения доклада с одноклассниками и учителем;
- самостоятельное математическое моделирование уточненной проблемной ситуации естественнонаучного содержания и постановка учебно-творческой математической задачи;
- решение учебно-творческой задачи естественнонаучного содержания с выделением возможных вариантов другого решения в зависимости от выделенных параметров, описывающих ситуацию;
- возвращение к модели проблемной ситуации для её уточнения с использованием все более новых знаний и обновляемого в процессе изучения математики набора инструментов математического моделирования и

решения задач;

- уточнение формулировки учебно-творческой задачи (возможно вместе с учителем) для дальнейшего ее включения в содержание учебно-методического комплекса;
- организация конкурса по самостоятельной разработке во внеучебное время учебно-творческих математических задач для их дальнейшего использования в соревновательных формах дополнительного образования.

И наконец, четвертым условием активизации процесса развития творческих способностей учащихся классов естественнонаучного профиля на уроках математики является организация его организационно-педагогической поддержки посредством новой соревновательной формы дополнительного образования – олимпиады по решению проблемных задач естественнонаучного содержания, самостоятельно разработанных учащимися.

Структура и этапы организации этого мероприятия в процессе опытно-поисковой работы были следующими. Каждый учащийся разрабатывал по 3-5 проблемных задач естественнонаучного содержания и вместе с вариантами их моделирования и решения сдавал учителю математики, который представлял эти задачи для обсуждения на межпредметном семинаре учителей. В результате отбирались лучшие задачи, число которых не должно быть меньше числа обучаемых в классе. Всем задачам присваивался номер, и в ходе олимпиады каждый учащийся по жребию получал один из этих номеров.

Затем в ходе решений учебно-творческих задач учащиеся предлагали различные варианты осмысления отраженной в задаче проблемной ситуации с использованием математического аппарата и решали задачу. Жюри олимпиады оценивало предложенные модели и решения, и сравнивало их с моделями и решениями самого разработчика задачи. Если решение задачи непосредственно на олимпиаде было более интересным, чем то, которое предложил ее автор, то за это добавлялись дополнительные баллы. Соревновательный дух олимпиады значительно повышал уровень мотивационной активности и творческой результативности учащихся, а наблюдение за их работой позволило экспертам оценить уровень включенности, а затем и приращение творческих способностей учащихся.

Рассмотрим пример организации на уроке математики процесса анализа проблемной ситуации, ее математического моделирования с последующей формулировкой и решением учебно-творческой математической задачи.

В учебно-методическом комплексе проблемных ситуаций естественнонаучного со-

$$\frac{dp}{dV} = -\frac{p}{\omega}, \quad (2)$$

где

$$\omega = \frac{l \cdot \mu}{\pi \cdot r^4}$$

Здесь ω - постоянное сопротивление; r - радиус трубки; μ - вязкость крови; l - длина трубки.

Знак минус обозначает, что большему давлению сердца соответствует большее уменьшение объема крови в единицу времени.

Исключая из равенств (1) и (2) величину dV , получаем дифференциальное уравнение первого порядка:

$$\frac{dp}{p} = -\frac{k}{\omega} \cdot dt \quad (3)$$

Решение уравнения (3) находится непосредственным интегрированием

$$p = c \times e^{-\frac{k}{\omega}t}, \text{ где } c = e^c.$$

При $t=0$, $C=P(0)=p_0$ и тогда

$$p = p_0 \cdot e^{-\frac{k}{\omega}t}.$$

Таким образом, в течение диастолического периода (клапаны аорты закрыты) давление в аорте падает по показательному закону.

Систолическая фаза.

Учитель биологии поясняет, что особенностью систолической фазы является то, что кровь накачивается в аорту путем сокращения мышцы сердца. Скорость изменения объема в аорте является результатом двух факторов: количество притоков (от сердца) и оттоков (вытеканий) по артерии.

Учащиеся рассчитывают количество вытеканий на основании закона Пуазейля, которое имеет вид:

$$\frac{dV}{dt} = \frac{p}{\omega} \quad (4)$$

Очевидно, что изменение объема крови в аорте выглядит так:

$$\frac{dV}{dt} = i(t) - \frac{p}{\omega} \quad (5)$$

Если $i > \frac{p}{\omega}$, то отношение $\frac{dV}{dt}$ положительно, т.е. объем потока крови в аорте увеличивается, и наоборот. Учитывая равенство (1), уравнение (5) перепишем в виде:

$$\frac{dp}{dt} = k \left[i(t) - \frac{p}{\omega} \right] \quad (6)$$

Учитель математики объясняет, что функция $i(t)$ является неизвестной. В качестве приближения принимают закон $i=A \sin Bt$, то есть число вытеканий потока крови в аорту описывается функцией синуса. Тогда уравнение (6) принимает вид:

$$\frac{dp}{dt} + \frac{k}{\omega} \cdot p = k \cdot A \cdot \sin Bt \quad (7)$$

где A и B – некоторые постоянные.

Интегрирующий множитель $\mu = e^{\frac{k}{\omega}t}$ и искомое значение давления имеет вид:

$$p = c \cdot e^{-\frac{k}{\omega}t} + e^{-\frac{k}{\omega}t} \times \int kA \sin Bt \times e^{\frac{k}{\omega}t} \cdot dt \quad (8)$$

Учащиеся для расчета применяют метод

интегрирования по частям ($u = e^{\frac{k}{\omega}t}$, $dv = \sin Bt \cdot dt$)

И решая полученное затем равенство относительно искомого интеграла, получим:

$$p = C \times e^{-\frac{k}{\omega}t} + Ak \frac{\frac{k}{\omega} \cdot \sin Bt - B \cos Bt}{\frac{k^2}{\omega^2} + B^2} \quad (9)$$

При $t = 0$, $p = p_0$ откуда:

$$C = p_0 + \frac{kAB}{\frac{k^2}{\omega^2} + B^2} \quad (10)$$

Окончательно, после подстановки в равенство (9) значение (10), получается ответ:

$$p = \left(p_0 + \frac{kAB}{\frac{k^2}{\omega^2} + B^2} \right) + \frac{Ak \left[\frac{k}{\omega} \cdot \sin Bt - B \cos Bt \right]}{\frac{k^2}{\omega^2} + B^2} \quad (11)$$

Таким образом, полученное выражение активно обсуждается учащимися в сотворчестве с учителями биологии, математики и физики. Учащимся показывают, что это выражение дает представление о работе сердечно-сосудистой системы в двух периодах (фазах): диастолическая фаза- давление в аорте падает по показательному закону; систолическая фаза- число вытеканий потоков крови в аорту происходит по синусоидальному закону.

Подводя итоги проведенного теоретического анализа и опытно-поисковой работы по проблеме развития творческих способно-

стей учащихся на уроках математики в классах естественнонаучного профиля, сделаем следующие выводы:

1. Прошедшие апробацию структура, содержание и методические средства развития творческих способностей учащихся классов естественнонаучного профиля на уроках математики, включая применение математического моделирования проблемных ситуаций во взаимосвязи с разработкой и решением проблемных творческих задач, обеспечивают эффективность начального этапа подготовки (на ступени общего образования) ориентированных на инновации работников для естественнонаучной сферы деятельности при соблюдении ряда необходимых педагогических условий.

2. Доказана необходимость соблюдения следующих условий развития творческих способностей учащихся на уроках математики в классах естественнонаучного профиля:

– организация сотворческой с учителем деятельности обучаемых по разработке и решению проблемных математических за-

дач естественнонаучного содержания на основе реализации деятельностного и личностно-ориентированного подходов и принципов проблемного обучения;

– разработка и реализация учебно-методического комплекса проблемных ситуаций естественнонаучного содержания и их математических моделей;

– организация учебно-творческой деятельности обучаемых на основе свободного выбора каждым учащимся конкретной проблемной ситуации и варианта ее математической модели из разработанного учебно-методического комплекса ситуаций естественнонаучного содержания и их математических моделей;

– организация педагогической поддержки процесса развития творческих способностей учащихся классов естественнонаучного профиля на уроках математики посредством новой соревновательной формы дополнительного образования – олимпиады по решению проблемных задач естественнонаучного содержания, самостоятельно разработанных учащимися.

ЛИТЕРАТУРА

1. АНДРЕЕВ В. А. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: основы педагогики творчества. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1988.
2. ГАРУНОВ М. Г. Самостоятельная работа учащихся как средство накопления опыта творческой деятельности // Советская педагогика. 1973. № 4.
3. ДАЛИНГЕР В. А. Задачи в обучении математике : метод. рекомендации для студентов физ.-мат. фак-ов и учителей математики средних школ. Омск : Изд-во ОГПУ, 1990.
4. КАЧУРОВСКАЯ Е. Н. Формирование мотивации учащихся 5-6 классов к учебно-познавательной деятельности в процессе обучения математике : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010.
5. КОЛМОГОРОВ А. Н. Математика — наука и профессия. М. : Наука, 1988.
6. КОЧНЕВ В. П., НОВОСЁЛОВ С.А. Развитие творческих способностей учащихся в процессе математического моделирования проблемных ситуаций естественнонаучного содержания // Педагогическое образование в России. 2011. № 3.
7. КРУТЕЦКИЙ В. А. Психология математических способностей школьников. М., 1968.
8. ПОНОМАРЁВ К. К. Составление дифференциальных уравнений. Минск : Высшая школа, 1973.
9. ПРОКОФЬЕВ А. А. Вариативные модели математического образования учащихся классов и школ технического профиля : автореф. дис. д-ра пед. наук. М. : 2005.
10. ФРИДМАН Л. М. Теоретические основы методики обучения математике : пособие для учителей, методистов и пед. высших учебных заведений. М. : Флинта, 1998.
11. ШАБУНИН М. И. Научно-методические основы углубленной математической подготовки учащихся средних школ и вузов : дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. М., 1994.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. П. Усольцев

Е. В. Шустрова

Екатеринбург

ОЛИМПИАДА КАК ФОРМА НЕЗАВИСИМОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: олимпиада; диалог в образовательном пространстве; образовательный процесс; английский язык; Дом Учителя Уральского Федерального округа.

АННОТАЦИЯ. Описывается опыт Международной Олимпиады по основам наук, проводимой Домом Учителя Уральского Федерального округа. Олимпиада рассматривается как один из способов повышения диалогичности процесса обучения.

E. V. SHUSTROVA

Екатеринбург

CONTEST AS A FORM OF INDEPENDENT EXPERT EXAMINATION

KEY WORDS: contest; dialogue in educational environment; the process of education; the English language; Teacher's House of Ural Federal Region.

ABSTRACT. Here we describe the results of International Basic Subjects Contest held by the Teacher's House of Ural Federal Region. This contest is analyzed as a possible way to add to the dialogue and creativity in the process of education.

В последнее время психологи, педагоги и социологи все чаще обращают внимание на те кардинальные изменения, которые произошли в современном образовательном и культурном пространстве [см., напр., 3; 4; 5; 6; 7 и др.]. В качестве одной из ведущих современных особенностей называется диалогичность процесса обучения и усвоения знаний. Постулат о диалогичности пространства, являясь относительно новым в педагогике, имеет уже сложившуюся историю в философии и языкознании.

В философской этике идею о диалогической устремленности человеческого бытия принято связывать с именем Мартина Бубера и его сочинением «Я и Ты», увидевшем свет в 1922 г. В языкознании понятие о неразрывной связи любого нашего высказывания с иными, ранее созданными, текстами было впервые сформулировано М. М. Бахтиным и в дальнейшем уточнено в работах Ю. Кристевой и Р. Барта. Сам термин «интертекстуальность», ставший уже привычным в современном языкознании, был введен в научный оборот в 1966 г. Ю. Кристевой в обобщающем докладе о творчестве М. М. Бахтина. Одной из основополагающих идей теории М. М. Бахтина стало обращение к диалогическому характеру культуры, социальному характеру высказывания и слова. «Внутренний мир и мышление каждого человека имеет свою стабилизированную социальную аудиторию, в атмосфере которой строятся его внутренние доводы, внутренние мотивы, оценки и пр. Чем культурнее данный человек, тем более данная аудитория приближается к нормальной аудитории *идеологического творчества* [курсив наш. — Е. Ш.]» [1. С. 94]. В рамках диалогического культурного пространства активной ролью

наделяются оба субъекта коммуникации: говорящий и собеседник, приходящий на смену традиционной роли слушателя, т.е. пассивное лицо заменяется активным. «Значение ориентации слова на собеседника — чрезвычайно велико, считает М. М. Бахтин — в сущности, слово является двусторонним актом. Оно в равной степени определяется как тем, чье оно, так и тем, для кого оно. Оно является как слово именно продуктом взаимоотношений говорящего со слушающими. Всякое слово выражает “одного” по отношению к “другому”! В слове я оформляю себя с точки зрения другого, в конечном счете, себя с точки зрения своего коллектива. Слово — мост, перекинутый между мною и другими. Если одним концом он опирается на меня, то другим концом на собеседника. Слово — общая территория между говорящим и собеседником» [1. С. 94].

Итак интертекстуальность становится частью современного мироощущения. Это превращает данную теорию в новый, интересный объект, изучение которого было продолжено рядом российских и зарубежных ученых: И. В. Арнольд, Н. В. Беляевой, М. Л. Гаспаровым, К. Ю. Игнатовым, С. В. Ионовой, К. Корнелиус, Н. А. Кузьминой, М. Ландвер, А. А. Леонтьевым, А. А. Лоскутовой, Б. Оттом, Н. Пьеге-Гро, Н. В. Соломиной, Ю. С. Степановым, К. Уолтором, Н. А. Фатеевой, Н. Фоксом, А. Харрисоном, Г. Якобмейер, М. В. Ямпольским и др.

Проникновение этих идей в педагогику приводит к появлению новых методов в обучении [см., напр., 2; 4; 8; 9 и др.], ориентированных на активную роль ученика и студента, на диалогичность процесса обучения конкретному предмету. С этой точки зрения особая роль начинает отводиться творче-

ским заданиям и формированию креативных навыков у учащихся.

В то же время наступает момент, когда и учащиеся и учителя неизбежно сталкиваются с необходимостью учета новых форм организации контроля обучения. Эти формы все чаще предполагают выполнение тестов, преимущественно закрытого типа, где возможность проявить творческие навыки очень ограничена и в рамках предметов языковой подготовки обычно сводится к написанию небольших изложений или сочинений. Таким образом, складывается ситуация, когда, с одной стороны, мы понимаем, что простая передача смысловой составляющей нашего предмета уже больше не отвечает потребностям сегодняшнего ученика, а с другой — преподавательский состав вынужден ориентироваться на преобладание репродуктивных видов деятельности для того, чтобы обеспечить успех учащихся не в ситуации реального общения, а при написании ЕГЭ. Эта проблема становится особенно очевидной, если принять во внимание, что, к сожалению, очень часто структура урока в школе в основном предполагает монолог. Это либо изложение материала учителем, либо ответ ученика. Исключения составляют дисциплины языковой подготовки (русский язык, литература, иностранный язык), но и здесь все чаще устный ответ ученика заменяется немим тестированием или выполнением письменных заданий. Это приводит к тому, что, приходя в вуз, первокурсник часто просто не готов вести диалог, не готов осуществлять собственный поиск, все чаще старается оперировать готовыми схемами, искать заранее заданные пути решения.

Одной из форм внешкольной деятельности, которая эффективно помогает в решении этой проблемы, все чаще становится участие в олимпиадах. Как отмечается Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки РФ: «основными целями и задачами олимпиад являются выявление и развитие у детей творческих способностей и интереса к научно-исследовательской деятельности, создание необходимых условий для поддержки одаренных детей, привлечение ученых и практиков соответствующих областей к работе с одаренными детьми, отбор наиболее талантливых обучающихся в состав сборных команд Российской Федерации для участия в международных олимпиадах по общеобразовательным предметам» [10].

Принципы организации интеллектуальных соревнований российских среднеобразовательных школ были поддержаны Президентом России Д. А. Медведевым. В частности, на встрече с лауреатами конкурса «Учитель года 2011», проходившей 5 октяб-

ря 2011 г., в рамках перспектив развития российского образования обсуждался вопрос расширения инструментов аттестации школьников. «Президент России поддержал предложение учителей по усилению роли олимпиад как инструмента оценки знаний, при этом призвал применять такой подход только к олимпиадам, доказавшим высокий уровень качества» [10].

Одной из таких олимпиад можно считать Международную олимпиаду по основам наук, проводимую уже в восьмой раз Домом учителя Уральского Федерального округа. Олимпиада проводится по шестнадцати предметам: русский язык, литература, математика, информатика, физика, география, биология, химия, история, обществознание, основы безопасности жизнедеятельности, мировая художественная культура, иностранные языки (английский, немецкий, французский). Она рассчитана на школьников 5—10 классов, учащихся и студентов учреждений начального и среднего профессионального образования. Олимпиада уже традиционно проводится в три этапа: осенний — отборочный, зимний — Премьер-Лига и весенний — Высшая лига.

Одним из показателей высокого уровня олимпиады можно считать ту партнерскую поддержку, которая оказывается следующими организациями: Карлов Университет (г. Прага, Чешская Республика), Министерство образования и науки Челябинской области, Курганский государственный университет, Тюменский государственный университет, Уральский государственный педагогический университет, Челябинский государственный педагогический университет, Министерство образования Республики Таджикистан, Открытый международный университет развития человека «Украина» (г. Киев), Министерство народного образования Турецкой Республики, Центр поддержки и развития молодежи Костанайской области (г. Костанай, Казахстан).

Другим показателем качества проводимой работы можно считать привлечение к составлению олимпиадных заданий и их проверке лучших учителей и преподавателей того или иного предмета. На стадии разработки все задания проходят процедуру многоступенчатого, многократного контроля, который осуществляется преподавателями вузов, имеющих ученые степени кандидата и доктора наук по соответствующим специальностям.

Наконец, самым важным моментом, позволяющим судить о качестве олимпиады, ее востребованности становится то удовольствие, с которым дети принимают участие в Международной олимпиаде по основам наук, организованной Домом учителя Ураль-

ского федерального округа. Только в 2011 г. олимпиадные задания выполняли 124 246 российских школьников. Олимпиада привлекла и ребят из зарубежных стран, например, странами-участницами по английскому языку стали Азербайджан, Белоруссия, Казахстан, Таджикистан, Турция, Украина, Чехия. Олимпиада собрала 27.637 зарубежных школьников. Еще одним преимуществом олимпиады Дома учителя Уральского федерального округа становится широкая представленность разных предметных областей, что дает возможность ребятам выбрать несколько дисциплин. Судя по работам это важно для каждого второго российского участника.

Как показали результаты, тремя самыми популярными предметами стали русский язык (25,5% всех работ по результатам третьего этапа), математика (15,5%) и английский язык (14,5%) [Информация предоставлена менеджером образовательных программ Дома Учителя Уральского федерального округа А. О. Сахаровой].

Участие в олимпиаде, как правило, становится большим подспорьем для учащихся, родителей и учителей, потому что помогает увидеть слабые места подготовки детей, провести независимую экспертизу сформированности у них отдельных навыков.

Обратимся к анализу работ, выполненных по предмету «английский язык» российскими школьниками. Олимпиадные задания включали проверку как рецептивных (преимущественно чтение и письмо), так и креативных навыков, например, умение нестандартно посмотреть на ситуацию, прочитать контекст с учетом переносных значений слова или словосочетания, подобрать интересную сочетаемость, модель комбинаторики. Пять заданий каждого этапа включали проверку лингвострановедческих знаний учащихся.

Результаты показали, что у учащихся 5-х классов хорошо сформирован навык рецептивной деятельности, в частности разных видов чтения, хотя, конечно, преобладает поисково-просмотровый и ознакомительный вид чтения. Неплохо для данной возрастной группы сформированы грамматические навыки. Ребята владеют системой основных видовременных форм глагола, знают основные морфологические категории существительного, имеют хорошее представление о числительных разных типов. Очень приятно отметить, что у учащихся этого уровня уже заложены неплохие социокультурные знания. К слабым моментам можно отнести низкую сформированность лексических навыков и слабое владение речевыми клише.

Как ни парадоксально, но учащиеся 6–10-х классов, в целом, продемонстрировали

более низкий уровень сформированности рецептивного навыка чтения. Отметим, что материал для заданий тщательно проверялся на соответствие программным требованиям общеобразовательных школ. Тем не менее результаты показывают, что у порядка 50% школьников возникли сложности при восприятии текста и извлечении не только дополнительной, но и основной информации. Особенно страдает такой вид навыка чтения, как зрелое изучающее чтение, предполагающее извлечение максимальной информации. Полученные результаты, к сожалению, подтверждают наметившуюся общероссийскую тенденцию отхода от чтения «для души» в свободное время. Чтение художественной литературы все чаще подменяется просмотрным чтением рекламы или информации в чатах, которые не предполагают ни разнообразия лексики, ни вариативности грамматических конструкций. В результате мы получаем неспособность воспринимать текст как на русском, так и на иностранном языке. Эта тенденция объясняет и отставание сформированности лексических навыков у 70% российских участников олимпиады. Задания на подбор синонимов и антонимов, как правило, дают достаточно низкий процент правильных ответов. Эти же проблемы возникают при проверке знания основных фразовых глаголов. Особые затруднения возникают при проверке знания комбинаторики лексических единиц на уровне фразы и синтаксических функций в предложении. Это вновь возвращает к проблеме недостаточной заинтересованности учащихся в чтении текстов разных типов и жанров. Преподавателям это дает возможность задуматься о снижении в практике преподавания доли упражнений, направленных на заучивание отдельных слов в изоляции и простое узнавание единиц, и сосредоточиться на повышении объема работы с контекстом разных типов начиная с 6 класса.

Еще одним слабым местом традиционно стал орфографический навык. Он всегда представлял особые сложности при обучении английскому языку не только у иностранцев, но и у самих представителей англоязычных культур в силу особенностей английской орфографии, которая строится на историческом принципе. Тем не менее в последнее время ситуация ухудшилась. В качестве одной из причин можно вновь назвать влияние «новых» правил орфографии, навязываемых Интернетом и особенностями sms-сообщений. На ребят не может не влиять то неизмеримое число неправильных вариантов написания, которое обусловлено и низкой культурой многих пользователей Интернета, и тем, что на англоязычные сайты и в чаты выходят представители иных —

не англоязычных — стран со своим представлением о том, что такое английский язык и как на «ём гаварят». Еще одна причина плохого знания орфографии кроется во все большем обращении школьника к клавиатуре при наборе текста и выполнении домашних заданий. Многие компьютерные программы автоматически исправляют ошибки еще до того, как пишущий увидит, что что-то не так. С одной стороны, это облегчает нашу жизнь, а с другой — приводит к неспособности правильно писать. И конечно, третья причина — снова в снижении роли чтения. Обучение орфографии — дело очень сложное, но и очень нужное. Скорее всего, нам снова придется делать упор на списывание разных типов (простое и усложненное) и диктанты не столько контролирующего, сколько обучающего характера (зрительный, предупредительный, объяснительный, слуховой, выборочный, самодиктант, диктант-перевод и пр.). В качестве диктантов, которые позволили бы реализовать принцип диалогичности и совместить формирование рецептивных и креативных навыков, можно предложить так называемые творческие и свободные диктанты. Преимущество таких видов диктантов над простым контролирующим в том, что они позволяют производить проверку и коррекцию непосредственно в процессе письма, сводя к минимуму невольное закрепление неправильного написания, которое нередко имеет место при выполнении только контрольных диктантов. Это станет очевидно, если учесть, как трудно выкроить время на работу над ошибками на уроке иностранного языка в средней школе.

Безусловно, чтобы улучшить орфографический навык, преподавателям необходимо разнообразить работу с текстом, особенно художественным, а не учебным. На наш взгляд, этот аспект может стать решающим при совмещении формирования рецептивных и креативных навыков. В самом деле, о каком полноценном диалоге может идти речь, если ребенок просто не знает, как ему правильно выразить свои мысли.

К радующим моментам можно отнести то, что наши школьники имеют хорошее представление об основных морфологических категориях частей речи английского языка, знают основные, наиболее частотные паремии, имеют неплохой уровень лингвострановедческих знаний. Тем не менее знания культуры стран изучаемого языка нередко сводятся к узнаванию основных памятников архитектуры и блюд. Задания, предполагающие знакомство с литературой, как правило, вызывают значительные затруднения.

Теперь о наших медалистах. Всего в финале VII Международной олимпиады по английскому языку в Премьер Лиге и в Высшей Лиге российские участники завоевали 11 золотых медалей (8,8% от общего количества золотых медалей по английскому языку), 19 серебряных медалей (18%) и 26 бронзовых медалей (26,8%).

Максимальное число медалей завоевали участники из Таджикистана (32 золотых, 20 серебряных и 13 бронзовых). Хорошо поработали турецкие школьники. У них 20 золотых, 9 серебряных и 12 бронзовых медалей. Ребята из Казахстана получили 8 золотых, 10 серебряных и 13 бронзовых медалей. Украинские участники тоже вошли в группу призеров. У них 6 золотых, 3 серебряных и 2 бронзовых медали.

Из российских медалистов в Премьер Лиге получили золотые медали: Алленкова Татьяна (Вилючинск), Войтехович Мария (Мончегорск), Воропаева Валерия (Гаджиево), Довгаль Михаил (Куйбышев), Зверева Софья (Мончегорск), Маранели Лаура (Мончегорск), Разинова Анастасия (Вилючинск). Серебром отмечены успехи следующих российских участников: Баранов Никита (Климово), Бердникова Ангелина (Екатеринбург), Воинов Николай (Сургут), Ворожейкин Вячеслав (Колпашево), Кудрицкий Илья (Пермь), Пензина Полина (Янаул), Петровский Михаил (Екатеринбург), Семенихин Алексей (Ижевск), Чунюкина Дарья (Белый Яр). Бронзу заслужили: Бухлина Дарья (Пенза), Лой Владислав (Краснодар), Мергазымова Дина (Дзержинск), Мирзоева Лейла (Талинка), Сабирова Диляра (Казань), Суханкина Елена (Надым), Чутунова Арина (Сатка).

В Высшей Лиге золотыми медалями награждены: Бекбулатова Анастасия (Воронеж), Зайцев Дмитрий (Елец), Ермолаева Анастасия (Дзержинск), Сазонова Анастасия (Воронеж). Серебряные медалисты: Байгускарова Назгуль (Уфа), Герасимова Анастасия (Кириши), Григорьева Анастасия (Пенза), Каючкина Мария (Волгоград), Куликов Максим (Гаджиево), Михайлова Елизавета (Комсомольск-на-Амуре), Словященко Дарья (Вязьма), Филатов Павел (Долгооруково), Хакимов Фархад (Уфа), Шлиенкова Ольга (Долгооруково). Бронзовой медали удостоены: Акмаева Алевтина (Вязьма), Веретенников Сергей (Комсомольск-на-Амуре), Казявичюс Ирина (Томск), Лодянова Елизавета (Комсомольск-на-Амуре), Макаренко Полина (Мончегорск), Маслова Татьяна (Самара), Мошкин Антон (Новый Порт), Пашковская Екатерина (Жигулевск), Портнов Илья (Кинель-Черкасы), Пчелинцова Валерия (Пенза), Рокотянский Сергей (Волгоград), Секира Марина (Грайворон), Сидоренко Полина (Кинель-Черкасы), Сулейманова По-

лина (Новый Уренгой), Трубицина Екатерина (Елец), Шацких Александр (Долгоруково), Шепелёв Николай (Долгоруково), Ширинин Александр (Вязьма), Шмаренкова Юлия (Вязьма).

Мы перечислили участников олимпиа-

ды, которые достойно справились и с заданиями на проверку рецептивных видов деятельности, и с заданиями, предполагающими творческий компонент. Будем надеяться, что их число возрастет.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. БАХТИН М. М. Литературно-критические статьи. М. : Худ. лит., 1986.
2. БЕЛЯЕВА Л. А., ЧУГАЕВА И. Г. Ценностно-смысловое моделирование на уроках мировой художественной культуры // Педагогическое образование в России. 2011. №1(12).
3. БОРИСЕНКОВ В. П., ГУКАЛЕНКО О. В., ДАНИЛЮК А. Я. Поликультурное образовательное пространство России : история, теория, основы проектирования : моногр. М. : Педагогика, 2006.
4. ГОРЕЛЫШЕВА С. А. Конструирование метафоры как способ развития креативности личности в процессе литературного образования школьников // Педагогическое образование в России. 2011. №1(12).
5. ИГОШЕВ Б. И., ГАЛАГУЗОВ А. Н. Культурологическая модель социального образования // Педагогическое образование в России. 2011. №2(13).
6. КОНЦЕПЦИЯ модернизации Российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. 2002. № 6.
7. КОРОТАЕВА Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия. М. : Профит Стайл, 2007.
8. КУСОВА М. Л., ТАБАТЧИКОВА К. Д. Формирование коммуникативной компетенции у учащихся основной школы при обучении комплексному анализу текста // Педагогическое образование в России. 2011. №1(12).
9. МЕЕРОВИЧ М. И., ШРАГИНА Л. И. От методов решения технических проблем до технологии формирования культуры мышления : концепции применения ТРИЗ в педагогике. URL: <http://www.natm.ru/triz/articles>.
10. САЙТ Российского совета олимпиад школьников «Мир олимпиад». URL: <http://www.rsr-olymp.ru>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова

Е. С. Васева

Нижний Тагил

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ СИНЕРГЕТИКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическая картина мира; синергетика; элективный курс; содержание обучения; учебные элементы; дидактические принципы отбора содержания обучения.

АННОТАЦИЯ. Анализируется целесообразность введения в содержание обучения будущего учителя физики изучения основ самоорганизации в форме элективного курса. Конкретизируются дидактические принципы отбора содержания курса, выделяются основные объекты изучения, приводится тематический план.

E. S. Vaseva**CONTENT OF TEACHING AN INTENDING PHYSICS TEACHER THE BASES OF SYNERGY**

KEY WORDS: physical world picture; synergy; elective course; content of education; educational elements; didactic principles of the choice of content of education.

ABSTRACT. The article presents an analysis of expediency of introduction into educational program for an intending physics teacher an elective course of the bases of synergy. Didactic principles of the choice of the content of the course are singled out, the main objects are enumerated, the thematic plan is given.

Согласно современным Федеральным образовательным стандартам цели обучения студентов высших учебных заведений представлены в виде требований к квалификации выпускника.

Во ФГОС по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» помимо прочих сформулированы следующие цели обучения: «... способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять математические методы обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4)» [11. С.5]. Особую актуальность формирование этих компетенций приобретает при подготовке будущего учителя физики, так как содержание физических курсов представляет собой систему знаний об окружающем мире, а физическая картина мира является частью естественнонаучной картины мира.

Важнейшим компонентом физической картины мира является система теорий и законов. Одной из таких теорий, характеризующих современный этап развития научной картины мира, выступает синергетика. В настоящее время вопросы теории самоорганизации в содержании обучения будущего учителя физики рассматриваются как небольшие составляющие традиционных курсов. Мы считаем, что изучение идей, понятий и методов синергетики в форме отдельного курса будет в большей степени способствовать формированию представлений о современной единой общенаучной картине мира.

Нами разработан элективный курс «Физические основы синергетики», учитывающий специфику предметной подготовки будущих учителей физики и дополняющий

традиционные дисциплины. Цель курса можно сформулировать следующим образом — формирование у студентов представлений, способствующих становлению единой современной общенаучной картины мира, а также знаний и умений, необходимых для проведения анализа поведения сложных, нелинейных, самоорганизующихся систем.

Учебные материалы дисциплины должны включать основания теории самоорганизации в виде основных положений и способов деятельности. Отбор содержания дисциплины проведен с учетом анализа системы знаний соответствующей научной области. Согласно В. П. Беспалько «учебные элементы» курса должны включать, объекты, явления и методы деятельности, отобранные из науки и внесенные в программу учебной дисциплины [1]. Опираясь на выводы, раскрывающие сущность теории самоорганизации, которые были сформулированы основателем этой науки Г. Хакеном [9. С.53-61], а также на ряд работ [3,7,9, 12], описывающих синергетическую концепцию, выделим положения, которые наиболее полно соответствуют научным основаниям синергетики и являются основными объектами изучения в элективном курсе:

Синергетика изучает открытые динамические системы. Открытость системы является необходимым условием существования неравновесных состояний.

Неравновесные системы являются необратимыми. Мерой необратимости служит энтропия.

Самоорганизующиеся системы состоят из большого числа подсистем. Подсистемы взаимодействуют друг с другом, поведение каждой определяется в зависимости от координации с другими, причем свойства це-

лой системы не сводимы к сумме свойств составляющих ее подсистем.

Самоорганизация может возникнуть только в нелинейной динамической системе. Линейное изменение внешнего параметра, действующего на такую систему, находит нелинейный отклик в ее поведении.

Модель поведения нелинейных систем оказывается нелинейной в математическом смысле. Нелинейные уравнения имеют несколько решений. Множество решений нелинейного уравнения соответствует множеству функциональных состояний системы, описываемых этими уравнениями.

Развитие любых динамических систем происходит благодаря бифуркационным переходам из одного функционального состояния в другое. Бифуркационный переход обусловлен переходом управляющего параметра через критическое значение.

В основе организации простых структур в сложные лежит хаос. Хаос необходим для выхода системы на один из аттракторов.

При самоорганизации в различных динамических системах действуют универсальные закономерности и механизмы.

Конкретизируют процедуру отбора содержания учебной дисциплины критерии отбора, основанием которых являются дидактические и методические принципы.

При отборе и построении содержания курса «Физические основы синергетики» мы основывались на общих и дидактических принципах, выделенных и проанализированных Н. С. Пурышевой «...Выделенные принципы представляют собой систему, в которой каждый принцип дополнителен к остальным. Содержание образования на уровне учебного предмета должно удовлетворять этим принципам вместе и одновременно» [8. С.91]. Как отмечают В.А. Попков и А.В. Коржув понимание принципов отбора содержания обучения в высшей школе аналогично, что и для общего среднего образования, но некоторые из них требуют уточнения или более пристального внимания [5. С.34-35]. Следовательно, кроме дидактических принципов в процессе проектирования и отбора содержания курса «Физические основы синергетики» мы должны учитывать специфику дисциплины, а также особенности процесса обучения в высшей школе.

Рассмотрим особенности реализации принципов при отборе материала предложенного курса.

1. *Принцип научности* подразумевает отражение фундаментальных научных теорий, общих методов познания в содержании дисциплины. Л.Я. Зорина показала, что под научностью содержания образования следует понимать такую его качественную характеристику, которая удовлетворяет трем тре-

бованиям: 1) соответствие содержания образования уровню современной науки; 2) создание у учащихся верных представлений об общих методах научного познания; 3) показ важнейших закономерностей процесса познания [2. С.118]. Все три условия выполнения принципа научности взаимосвязаны между собой. Для выполнения первого требования учебная дисциплина должна включать предметные знания.

Второе требование, выдвинутое Л. Я. Зориной, необходимое для соблюдения принципа научности, подразумевает создание у обучаемых верных представлений об общих методах научного познания. Одними из наиболее эффективных и перспективных методов научного познания действительности является построение математических моделей поведения динамических систем и вычислительный эксперимент с этими моделями. Поэтому второе требование принципа научности выдвигает на первый план обучение студентов технологии вычислительного эксперимента, что естественным образом вписывается в содержание предложенного курса.

Третье условие указывает на то, что принцип научности требует формирования у студентов представлений о процессе познания и его закономерностях.

Возникновение синергетики как науки подготовлено трудами многих ученых, одна из научных школ, стоящих у истоков ее формирования, – школа А. А. Андропова. Так как, самоорганизующиеся системы являются нелинейными, математические модели обычно имеют вид нелинейных дифференциальных уравнений, которые, как правило, описывают колебания. Поэтому синергетика в значительной мере опирается на результаты, полученные при решении задач теории нелинейных колебаний. В рамках бельгийской школы, основоположником которой является Илья Пригожин, теория самоорганизации и образование структур описываются с точки зрения термодинамического подхода. При построении курса мы отдаем предпочтение первому подходу, так как считаем, что он в большей степени отвечает реализации поставленной цели обучения: формирование представлений, способствующих становлению единой общенаучной картины мира. Объясняется это следующими причинами:

– теория колебаний отличается от термодинамики меньшей «привязанностью» к природе изучаемых систем;

– мировоззренческие знания это, прежде всего, осмысленные знания, поэтому особое внимание следует обращать на убедительность обоснования важнейших законов и принципов. Это условие более успешно вы-

полняется при реализации первого подхода, так как закономерности, математические модели, описывающие поведение колебательных систем более просты для восприятия.

– Для формирования мировоззрения большое значение имеют знания, полученные самостоятельно. Следовательно, к некоторым выводам студенты должны приходить без помощи преподавателя в ходе проведения вычислительного эксперимента, чему опять же способствует более простой вид математических моделей.

2. *Принцип доступности.* Подход к построению курса, с точки зрения теории нелинейных колебаний способствует выполнению принципа доступности, согласно которому уровень сложности излагаемого материала должен соответствовать уровню теоретической подготовки будущего учителя физики, его умственным способностям. Реализации принципа доступности может содействовать отражение в содержании курса концепции иерархии упрощенных моделей. Смысл ее заключается в следующем — для изучения какого-либо явления или процесса выделяется малое количество ключевых факторов и строится простейшая модель, поведение которой понятно и легко изучаемо. После того как простейшая модель — нижняя ступень изучена осуществляется переход на более высокий уровень, где, например, учитывается фактор, не принимаемый во внимание ранее и т.д. «Можно сказать, что основным достижением и основной целью исследований при решении сложных задач является построение иерархии упрощенных моделей. При этом должно быть установлено, какой уровень модели разумно использовать в тех или иных случаях» [4.С.12].

3. *Принцип систематичности и последовательности.* Для реализации принципа систематичности и последовательности при отборе учебного материала важно учитывать содержательно-логические связи между отдельными элементами содержания обучения.

Кроме того, необходимым является также учет предшествующей подготовки студентов. При определении места курса в учебном плане наиболее целесообразно его изучение планировать после следующих дисциплин: математический анализ, численные методы, компьютерное моделирование, механика, молекулярная физика, электродинамика, так как знания, приобретенные при изучении данных курсов необходимы для наиболее оптимального усвоения основ самоорганизации. Согласно ряду основных образовательных программ высшая математика заканчивается в третьем семестре, общая и экспериментальная физика заканчиваются не раньше шестого семестра,

поэтому наиболее целесообразно будет проводить элективный курс «Физические основы синергетики» на старших курсах бакалавриата, а именно в седьмом семестре.

4. *Принцип системности.* Принцип системности предполагает отражение в содержании курса структурных связей, адекватных связям внутри научной теории. С.Е. Каменецкий и Н.С. Пурьшева отмечают, что для соответствия содержания курса принципу системности в него необходимо включать методологические знания трех уровней [10. С.85]: 1) общенаучные термины; 2) знания о структуре знаний; 3) знания о методах познания.

В содержание курса «Физические основы синергетики» включены компоненты всех трех уровней. Используются и общенаучные термины, например динамическая система, математическая модель и т.д., и знания о структуре знаний, в частности приводятся знания о научном факте, понятии, законе, теории, эксперименте. Описание технологии вычислительного эксперимента является отражением знаний о методах познания, также в содержании обучения представлены и другие методы познания, а именно аналогия, идеализация, моделирование, мысленный эксперимент.

5. *Принцип межпредметных связей.* Содержание курса «Физические основы синергетики» должно быть согласовано со смежными дисциплинами, изучающими сходные понятия, положения, закономерности, в этом состоит соответствие принципу межпредметных связей. Межпредметные связи являются отражением межнаучных связей, и поэтому в отношении предложенного курса данный критерий имеет наиболее актуальное значение. Объясняется это следующим:

– синергетика как наука развивается на стыке множества дисциплин;

– Методы синергетики заимствованы из других дисциплин, в основном естественнонаучных.

– У истоков синергетики стоит несколько научных школ, предшественники каждой рассматривают синергетические идеи с позиции различных дисциплинарных областей.

Поэтому синергетика является междисциплинарной наукой, следовательно, изучение основ самоорганизации может способствовать формированию представлений о единой общенаучной картине мира.

6. *Принцип связи теории с практикой.* Для реализации принципа связи теории с практикой в содержание дисциплины необходимо ввести материал прикладного характера. В содержании предложенного курса предусмотрен анализ поведения динамических систем с помощью вычислительного

эксперимента. Подбор математических моделей, которые описывают явления природы, а также явления, происходящие в тех или иных областях человеческой деятельности, будет содействовать реализации принципа связи теории с практикой.

7. Принцип профессиональной направленности. Реализация принципа профессиональной направленности предполагает введение в учебный курс профессионально значимых знаний. В работе авторы, уточняя данный принцип отбора содержания обучения для высшей школы, предполагают «уже на младшей ступени вуза включение в учебный материал как профессионально значимых фундаментальных знаний, так и таких способов деятельности, аналоги которых придется «осуществлять» выпускникам вузов в будущем» [5. С.30].

Введение элективного курса в содержание обучения будущего учителя физики может способствовать решению проблемы обеспечения педагогическими кадрами профильного обучения в старшей школе.

8. Принцип наглядности. Теоретическое обоснование принципу наглядности было дано Я. А. Коменским, который установил «золотое правило дидактики» — учить людей познавать вещи, а не только чужие свидетельства о них. В работе [5. С. 34] отмечается, что реализации принципа наглядности способствует включение в содержание обучения деятельности, связанной с моделированием, идеализацией, мысленным экспериментированием, что в полной мере реализовано в курсе «Физические основы синергетики».

9. Принцип дифференциации и индивидуализации обучения. Материалы курса должны давать возможность учитывать индивидуальные способности студентов, их интересы. Этот критерий к отбору содержания обучения соответствует принципу дифференциации и индивидуализации обучения. В содержании курса «Физические основы синергетики» предусмотрено проведение вычислительного эксперимента над рядом математических моделей динамических систем. Выбор той или иной модели из различных областей науки и техники позволяет решить проблему индивидуализации самостоятельной работы студентов.

10. Принцип мотивации и создания положительного отношения к учению. Новизна материала курса «Физические основы синергетики», изложение сведений из истории науки, отражение жизненной значимости научных знаний, включение в содержание курса сведений о новейших достижениях и открытиях отвечают принципу мотивации и создания положительного отношения к учению.

Кроме десяти выделенных Н.С. Пуршевой принципов при отборе содержания курса «Физические основы синергетики» реализуется принцип фундаментальности, при применении которого мы исходили из интерпретации данной в работе [6. С.117], но с учетом специфики содержания дисциплины.

11. Принцип фундаментальности. Отражение принципа фундаментальности в содержании образования имеет двойное значение. С одной стороны, фундаментальный курс служит фундаментом для изучения последующих дисциплин, переквалификации и профессиональной деятельности в непрерывно меняющихся условиях. С другой стороны, фундаментальный курс обладает внутренним единством, обеспечивающим его инвариантность по отношению к конкретному направлению специальности. Принципу фундаментальности соответствует ряд соподчиненных принципов.

А) Принцип дополненности

Принцип дополненности учебного материала предложенного элективного курса выполняется, в первую очередь, по отношению к традиционным курсам физики. Все традиционные курсы физики в той или иной мере призваны формировать представления, способствующие пониманию научной картины мира, курс «Физические основы синергетики» призван расширить эти представления.

Б) Принцип генерализации

Принцип генерализации предполагает выделение одной или нескольких главных идей и объединение вокруг них учебного материала. В качестве центральной идеи предложенного курса выступает возможность самоорганизации в открытых динамических системах, это накладывает определенные требования к отбору учебного материала, к выбору изучаемых динамических систем и соответственно их математических моделей.

В) Принцип целостности

Принцип целостности, с одной стороны, обеспечивает неразрывность процесса учебного познания, с другой стороны, устанавливает относительную независимость дисциплины.

Г) Принцип перспективности

В настоящее время синергетика является одним из наиболее перспективных междисциплинарных направлений и вызывает все больший интерес у многих представителей самых различных научных дисциплин. Поэтому можно говорить, что в рамках курса «Физические основы синергетики» принцип перспективности реализуется в полной мере, так как подразумевает включение в содержание обучения таких элементов научных теорий, которые будут наиболее востребованы и будут активно развиваться в ближайшем будущем.

Учет цели обучения, дидактических принципов отбора содержания, научных оснований теории самоорганизации позволил сформировать тематический план курса «Физические основы синергетики»:

Тема 1. Современная научная картина мира. История становления синергетики. Цели и задачи курса. Синергетика как мировоззрение. Научная картина Мира и ее историческое развитие. Синергетика как наука. История развития синергетики, основные научные школы. Синергетика как методология.

Тема 2. Динамические системы. Необратимость. Динамическая система. Степени свободы динамической системы. Детерминированная динамическая система. Необратимость. Теорема Больцмана. Стохастическая динамическая система. Необратимость процессов как необходимое условие возможности самоорганизации в открытых системах.

Тема 3. Модели динамических систем. Методы их исследования. Построение математической модели. Мягкое моделирование. Методы исследования математических моделей (аналитическое решение, численное решение, вычислительный эксперимент). Концепция иерархии упрощенных моделей.

Тема 4. Линейные и нелинейные математические модели. Линейная математическая модель. Роль линейных задач в науке. Устойчивое и неустойчивое равновесие. Консервативная динамическая система. Диссипативная динамическая система. Изображение состояния системы в фазовом пространстве. Фазовая траектория. Фазовый портрет. Топологическая эквивалентность фазовых портретов. Нелинейная математическая модель. Методы исследования нели-

нейных математических моделей.

Тема 5. Динамические режимы нелинейных систем. Установившиеся режимы поведения нелинейных динамических систем. Аттрактор. Особая точка. Классификация особых точек для систем с двумя степенями свободы (узел, фокус, седло, центр). Анализ устойчивости стационарного состояния нелинейной системы. Метод линеаризации. Вид динамических режимов для систем с тремя и более степенями свободы.

Тема 6. Основы теории бифуркаций. Бифуркация. Бифуркационная диаграмма. Бифуркационный параметр. Классификация бифуркаций. Диаграмма разбиения плоскости параметров на области.

Тема 7. Детерминированный хаос. Детерминированный хаос. Математические модели детерминированного хаоса. Свойства детерминированного хаоса. Странный аттрактор. Модель Лоренца. Фрактальность. Сценарии перехода к хаосу.

Тема 8. Явления самоорганизации. Классические примеры самоорганизации (автоколебательная система, ячейки Бенара, реакция Белоусова-Жаботинского, лазер и т. д.). Современные проблемы синергетики. Случайности и определенности в окружающем мире.

В заключение отметим, что материал дисциплины имеет большое мировоззренческое значение. Включение в учебный процесс элективного курса «Физические основы синергетики» позволит расширить кругозор будущих учителей физики и будет способствовать формированию более полных представлений о современной общенаучной картине мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕСПАЛЬКО В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. : Просвещение, 1995.
2. ЗОРИНА Л. Я. Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников. М. : Педагогика, 1978.
3. КАПИЦА С. П., КУРДЮМОВ С. П., МАЛИНЕЦКИЙ Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. М. : Эдиториал УРСС, 2001.
4. МАЛИНЕЦКИЙ Г. Г. Хаос. Структуры. Вычислительный эксперимент: введение в нелинейную динамику. 3-е изд., стер. М. : Эдиториал УРСС, 2002.
5. ПОПКОВ В. А., КОРЖУЕВ А. В. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001.
6. ПОПОВ С. Е. Методическая система подготовки учителя в области вычислительной физики : моногр. Нижний Тагил : НТГСПА, 2005.
7. ПРИГОЖИН И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы. Ижевск : Регулярная и хаотическая динамика, 2000.
8. ПУРЫШЕВА Н. С. Дифференцированное обучение физике в средней школе. М. : Прометей, 1993.
9. СИНЕРГЕТИКЕ — 30 лет. Интервью с профессором Г. Хакеном // Вопросы философии. 2000. № 3.
10. ТЕОРИЯ и методика обучения физике в школе: общие вопросы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. // С. Е. Каменецкий, Н. С. Пурьшева, Н. Е. Важеевская [и др.] ; под ред. С. Е. Каменецкого, Н. С. Пурьшевой. М. : Академия, 2000.
11. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2009.
12. ХАКЕН Г. Синергетика. М. : Мир, 1980.

О. А. Круковская

Москва

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФИЛАКТИКИ НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

АННОТАЦИЯ. Определяется основное содержание социально-педагогической профилактики наркотической зависимости обучающейся молодежи, которая включает в себя использование потенциала социума и собственного потенциала личности обучающегося. Социально-педагогическая модель профилактики является новым подходом в решении одной из самых острых проблем в превентивной педагогической практике.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профилактика; социально-педагогические условия; наркотическая зависимость; внутренний потенциал; личность; социальные институты.

O. A. Krukovskaya

Moscow

THE SOCIO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DRUG ABUSE PREVENTION IN EDUCATION ENVIRONMENT

ABSTRACT. The article describes the contents of the socio-pedagogical drug abuse prevention in educational institutions. The main purpose of socio-pedagogical drug abuse prevention is the utilization of social resources in order to accomplish the goals of drug abuse prevention. In the author's opinion the main efforts are to be concentrated on the potentials of social institutions and on the inner potential of the students. Socio-pedagogical model of drug abuse prevention is a new approach in solving the most acute problem in preventive pedagogical practice.

KEY WORDS: prevention; socio-pedagogical conditions; drug addiction; inner potential; personality; social institutions.

Результаты исследований отечественных ученых и официальная социально-педагогическая практика свидетельствуют о том, что профилактика молодежной наркомании имеет прежде всего социальную основу, поскольку его участники: педагоги, родители, подростки – находятся между собой в социально регулируемых отношениях и реализуют свои контакты в социальных институтах воспитания, каковыми являются образовательные учреждения, семья, досуговые учреждения.

Также нельзя отрицать того факта, что в благоприятных условиях личность формируется по социально-положительному типу, а в неблагоприятных – становится носителем асоциальных установок. Отсюда следует, что успешная профилактика наркомании предполагает создание предпосылок, благоприятных условий для оказания квалифицированной помощи в развитии личности, становлении индивидуальности в человеке, а также формирования психологического и нравственного иммунитета против употребления наркотиков, что возможно при ее позитивной социально-педагогической направленности, в содержание которой может входить все, что связано с утверждением альтернативной наркотикам жизнедеятельности:

– формирование привлекательного имиджа здорового образа жизни, развитие коммуникативных умений и навыков, создание для этого благоприятных условий в привлека-

тельных для молодежи формах (фестивали, диспуты, спортивные мероприятия и т.д.);

– формирование положительной самооценки, целеустремленности, гражданской ответственности, самоуважения и эмпатии через создание среды совместной деятельности обучающихся и педагогов, администрации образовательного учреждения (движение студенческих отрядов, студенческое самоуправление, волонтерское движение и т.д.);

– активизацию позитивных ресурсов личности, раскрытие ее потенциалов.

Таким образом, особенностью социально-педагогического подхода является акцент на специальное создание определенных условий, способствующих эффективной профилактике подростковой наркомании.

Под социально-педагогическими условиями, способствующими успешной социально-педагогической профилактике наркозависимости подростков, мы понимаем следующее:

– обеспечение максимального использования потенциала социальных институтов (семья, образовательные учреждения, здравоохранение, службы социальной защиты, правоохранительные органы, общественные организации) и их взаимодействие;

– активизация собственного потенциала личности учащегося;

– включение учащихся в совместную социально-значимую деятельность.

Рассмотрим социально-педагогические условия подробнее:

Обеспечение максимального использования потенциала социальных институтов (семья, образовательные учреждения, здравоохранение, службы социальной защиты, правоохранительные органы, общественные организации) и их взаимодействия.

Для изменения и нивелирования воздействия наркотической субкультуры на подрастающее поколение необходимы усилия всех заинтересованных ведомств и учреждений. Социальные аспекты изучаемой проблемы раскрыты в трудах Э. А. Бабаяна, С. А. Беличевой, И. С. Кона, М. А. Ковальчук, В. Т. Лисовского, А. В. Мудрика, М. И. Рожкова, Д. И. Фельдштейна. В них выделены тенденции развития проблемы, подтверждающие необходимость согласования усилий различных социальных институтов общества в процессе профилактики наркомании в молодежной среде [2].

Будучи явлением комплексным, включающим в себя социальный, медицинский, психологический компоненты, молодежная наркомания оказалась в положении дитяти, которое «без глаз» при семи няньках. «Имена» этих «нянек» известны: здравоохранение, образование, правоохранительные органы, учреждения социальной защиты населения, служба занятости населения, семья. Однако несогласованность их усилий, а зачастую и узковедомственные интересы и озабоченность честью мундира или просто неосведомленность приводят к их полной беспомощности в борьбе против распространяющейся молодежной наркомании и алкоголизма. Таким образом, одна из важнейших проблем профилактики молодежной наркомании — консолидация усилий учреждений и ведомств, так или иначе имеющих к ней отношение [1].

Безусловно, что заниматься профилактикой наркозависимости на информационном и технологическом уровне могут только специально обученные для этой деятельности люди. Также очевидно, что профилактика подростковой наркомании не является прерогативой только педагогической науки. Этим делом занимаются юристы, медики, психологи и другие заинтересованные лица, однако именно педагогический аспект предупреждения становится в последнее время основополагающим, так как он в наибольшей степени отражает происходящие в обществе изменения, и создает реальную возможность для максимальной самореализации каждого человека.

Все вышесказанное позволяет нам в профессиональной деятельности каждого ведомства выделить собственный социально-педагогический компонент:

Сфера охраны правопорядка (отделы по предупреждению преступлений несовершеннолетних, участковая служба, госнаркоконтроль и др.):

- оказание правовой помощи, обеспечивающей соблюдение прав ребенка (подростка);
- информирование о состоянии наркотизации населения, типичных ситуациях, способствующих вовлечению в круг наркоманов;
- разъяснение незаконности хранения, распространения наркотических веществ, мере ответственности за нарушение антинаркотического законодательства;
- информирование подростков о существовании связи между употреблением наркотиков с совершением преступлений;
- информирование о формах правовой поддержки в случае предложения наркотика (телефон доверия, адрес).

2. Сфера здравоохранения (центр медицинской профилактики, планирования семьи и др.):

- оказание социально-реабилитационных услуг в специализированных центрах (отделениях), комплексах, службах и других учреждениях по восстановлению психологического, морального, эмоционального состояния и здоровья больных наркоманией и со-зависимых людей ближайшего социума;
- информирование подростков, родителей о последствиях употребления наркотиков для здоровья человека, его потомства;
- разъяснение в подростковой среде психофизиологических механизмов возникновения наркозависимости с учетом особенностей возраста.

3. Образовательно-воспитательная сфера:

- включение информации о предупреждении наркомании в образовательную деятельность (на уроках биологии, химии, литературы, валеологии и др.);
- проведение организационно-просветительской работы по профилактике наркоманий и токсикоманий в школах, средних специальных и высших учебных заведениях на основе следующих принципов (Науменко Ю. В.):
 - а) антинаркотическая пропаганда должна проводиться регулярно и целенаправленно, так как бессистемные, эпизодические мероприятия не позволяют сформировать стойкие, правильные и желаемые убеждения у детей и подростков;
 - б) подбор информации должен соответствовать полу и возрасту объекта профилактической работы;
 - в) полное исключение запугивания обучаемых, искажения и ложной информации о негативных последствиях употребления психоактивных веществ и какого-то оправдания причин их употребления;
 - г) выработать отрицательное отношение к наркотикам, алкоголю и токсикантам не

только путем разъяснения негативных последствий приобщения к ним, но и на основе возможных отрицательных последствий их поведения, формирования умственных, интеллектуальных способностей в реализации поставленных подростками и юношами целей и задач их перспективного роста и развития;

- включение подростков в разнообразные виды социально-полезной деятельности;

- целенаправленное формирование социально значимых качеств личности подростка, необходимых для его успешной социализации;

- включение подростков в разнообразные виды социально полезной деятельности;

- создание комфортной среды жизнедеятельности подростка в образовательном учреждении, способной оказать влияние на развитие сферы его интересов;

- организация физкультурно-оздоровительной работы, привлекательной для подростков, заполнение свободного времени подростка конструктивными формами досуга;

- своевременная диагностика и психолого-педагогическое сопровождение кризисных ситуаций (периодов) в жизни подростка;

- развитие творческого потенциала детей и подростков за счет предоставления различных факультативов, кружков, спортивных секций, студий, клубов по интересам и т.д.;

- просвещение родителей подростков о путях и способах вовлечения в потребление психоактивных веществ;

- информирование родителей о типичных признаках потребления подростком наркотиков.

4. Сфера досуга:

- развитие инфраструктуры безнаркотического молодежного досуга (клубы, спортивные мероприятия, массовые праздники);

- поддержка молодежных социальных инициатив (волонтерское движение, антинаркотические акции и т.д.);

- обеспечение подростка информацией по вопросам социальной защиты, помощи и поддержки, а также деятельности социальных служб и спектра оказываемых ими услуг [3].

Опыт изучения личности наркозависимых подростков свидетельствует, что именно слабая актуализация потенциала личности явилось одним из серьезных факторов наркотизации [1].

Исходя из этого современные стратегии профилактики наркотической зависимости, на наш взгляд, должны быть ориентированы на активизацию позитивных ресурсов личности, раскрытие ее потенциалов:

- *потенциал разума* — способность человека развивать интеллект и уметь им пользоваться. Цель — обеспечение детей объективной информацией о действии наркотиков, формирование отношения к этой про-

блеме;

- *потенциал воли* — способность человека к самореализации; умение ставить цели и достигать их, выбирая адекватные средства. Обращение к собственной личности и ее составляющим, которые могут вести к наркологической или другим зависимостям, обусловливает необходимость рассмотреть элементы зависимого поведения. При этом нужно побудить детей к изучению собственной личности, сильных и слабых ее сторон, сформировать способность делать самостоятельный выбор, контролировать свое поведение, решать простые и сложные жизненные проблемы;

- *потенциал чувств* — формирование умения сопереживать окружающим и понимать их чувства, повышение «эмоционального интеллекта», а также умение элиминировать чувства вины, страха, неуверенности в себе;

- *общественный потенциал* — способность человека оптимально адаптироваться к социальным условиям, стремление постоянно повышать уровень социальной компетентности. Цель — помощь в социальной адаптации подростка, что проявляется в том, что подросток учится:

- 1) устанавливать контакты с другими, строить эффективное общение и развивать партнерские отношения;

- 2) принимать и оказывать психологическую и социальную поддержку окружающим, быть способным обратиться при необходимости за помощью к другим.

- *креативный (творческий) потенциал* — способность человека к созидательной активности, способность к самовыражению в жизнедеятельности. Цель: развить способность нестандартно мыслить и решать жизненные задачи.

- *духовный потенциал* — способность развивать духовную природу человека, выражать ценностное отношение. Цель: дать подростку опыт проживания высших состояний любви к себе, ближнему и к миру в целом [2].

Отсутствие необходимого одобрения взрослых и сверстников, неудовлетворенная потребность в самоуважении создают у подростков внутренний дискомфорт, часто становящийся предысторией подростковой наркомании. Однако правильное отношение к таким детям, организующая помощь со стороны родителей и педагогов, нахождение сферы деятельности, в которой подросток может показать успехи, препятствует развитию пристрастия к наркотическим веществам. Установлено, что учащиеся, преуспевающие в каком-либо из видов деятельности (спорт, искусство и другие), реже оказываются среди тех, кто потребляет наркотики [1].

Включение обучающихся в совместную социально значимую деятельность представляет собой условие успешного осуществления профилактической деятельности.

Целенаправленное заполнение свободного времени подростков предполагает такие формы организации досуга, при которых предоставляется возможность реализации потребности самоутверждения на основе социально значимой деятельности.

Установлено, что в подростковом возрасте определяющей является мотивированная общественно полезная деятельность, выражающаяся в разворачивании социальной активности, инициативы, самовыражении индивида. Занятия в кружках, клубах, спортивных секциях, посещение дискотек с тематической направленностью, участие в театральных спектаклях способствуют развитию физических, духовных, эмоциональных и интеллектуальных сторон подростка, а самое главное — реализации своего «я».

Подростков рекомендуется включать в социальные отношения через социально-позитивную среду, которая характеризуется следующими особенностями: содержательной совместной деятельностью, ориентированной на высокие социально-значимые ценности, автономией личности и группы и стимулированием различных форм социальной активности (интеллектуальной, спортивной, эстетической, трудовой, благотворительной и др.); взаимозависимостью в совместной деятельности в коллективе; актуализацией не только межличностного взаимодействия, но и взаимодействия индивидов как представителей конкретных групп (способность к групповой идентификации и межгрупповой деятельности); стимулированием кооперативных форм межгруппового взаимодействия [3].

На базе образовательного учреждения необходимо создание волонтерского движения, являющегося одним из эффективных и перспективных вариантов работы по профилактике наркозависимости среди молодежи. Базовый принцип волонтерского движения — насыщенная, интересная, полноцен-

ная жизнь без наркотиков с привлечением в ряды волонтеров молодых людей, входящих в группы риска, имеющих тенденцию к разного рода аддикциям.

Цели волонтерской помощи людям с отклоняющимся поведением:

– формирование конструктивной мотивации (позитивных ценностей, ориентации на выполнение социальных требований и самохранение);

– интеграция опыта ровесников, ведущих здоровый образ жизни; совершенствование саморегуляции, повышение стрессоустойчивости и расширение ресурсов личности;

– выработка жизненно важных умений;

– устранение или уменьшение проявлений дезадаптивного поведения;

– расширение социальных связей и позитивного социального опыта личности, повышение уровня социальной адаптации [4].

По мнению С. В. Березина, К. С. Лисецкого, включение подростка в употребление наркотических веществ можно рассматривать как следствие и проявление неэффективной социализации. Мы разделяем позицию ведущих отечественных специалистов в области социальной педагогики (М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаев, А. В. Мудрик, В. С. Торохтий, Е. П. Никитин) [5] в том, что полем профессиональной социально-педагогической деятельности является создание условий для психологического комфорта и безопасности подростка, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, образовательном учреждении, ближайшем окружении и других социумах в целях позитивной социализации.

Таким образом, социально-педагогическая профилактика наркозависимости представляет собой, на наш взгляд, комплексную систему социально-педагогических мер, направленных на создание условий для позитивного развития личности подростка при максимальном использовании потенциала социума и самой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕРЕЗИН С. В., ЛИСЕЦКИЙ К. С., САМЫКИНА Н. Ю. Первичная профилактика наркомании: учеб. пособие / под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. Самара: изд-во «Универс - групп», 2006.
2. БЕРКАЛИЕВ Т. Н. Профилактика наркомании в территориальной системе общего образования: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01: СПб, 2006
3. ГРИДНЕВ А. Г. Социально-педагогические условия первичной профилактики подростковой наркомании: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Тамбов, 2005
4. Здоровый жизненный стиль и профилактика молодежной наркомании: тез. докл. II гор. науч.-практ. конф., г. Сочи 21 окт. 2005 г. / под науч. ред. В. В. Колесникова [и др.]. Сочи: СПИ СГУТиКД: МУЗ г. Сочи «Наркол. диспансер», 2005.
5. ТОРОХТИЙ В. С. Социально-педагогический подход к деятельности в социокультурном пространстве. // Пространство и общение: взаимосвязи и взаимозависимости: коллективная монография / под ред. И. А. Ахьямовой. Екатеринбург: УрГПУ, 2010.

Ю. А. Агафонова

Москва

**АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: современное образовательное учреждение; профильное обучение; формирование коммуникативной культуры личности старшеклассников; ролевые игры.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема формирования коммуникативной культуры личности старшеклассников, которую эффективно решает система профильного обучения. Важным средством формирования являются ролевые игры, с помощью которых формируются такие необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности аспекты коммуникативной культуры старшеклассников, как коммуникабельность, эмпатия, память, наблюдательность и внимание.

Y. A. Agafonova

Moscow

**THE URGENCY OF FORMING THE COMMUNICATIVE CULTURE
OF THE INDIVIDUAL HIGH SCHOOL STUDENTS
IN THE SCHOOL EDUCATION IN A MODERN EDUCATIONAL INSTITUTION**

ABSTRACT. The problem of forming communicative culture of a person high school is relevant to modern Russian education. This priority educational problems in the modern educational institutions efficiently solves the system of school education. . An important means of shaping communicative cultural identity of high school students in the process of Special Education is role-playing, which helps to form necessary for further professional activity aspects of the communicative culture. Among them are sociability, empathy, memory, observation and attention.

KEY WORDS: modern educational institutions; specialized education; the formation of the communicative culture of the individual high school students; role-playing games.

Стремительное развитие информационных и коммуникативных технологий, наблюдающееся в России в последнее десятилетие, выдвигает новые требования и к современному образованию. Сегодня в российской школе происходят модернизация и кардинальная смена образовательной парадигмы, которые адекватны изменившимся социально-экономическим условиям и приоритетам развития глобального информационного общества.

В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» определены важнейшие задачи современной школы, направленные не только на усвоение подрастающим поколением определенного количества знаний, но и на формирование личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Результатом такого образования должна стать сформированная целостная система универсальных знаний, умений и навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности современных школьников.

Воспитательную задачу формирования личности российских старшеклассников, поставленную в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», с успехом решает система профильного обучения, которая сегодня является наиболее эффективной формой развития склонно-

стей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения подрастающего поколения.

Современные подростки сталкиваются с проблемой профессионального самоопределения уже в старших классах, и чем раньше они смогут сопоставить собственные желания и творческие склонности с потребностями современного рынка труда, сориентироваться в многообразии профессий, тем проще им будет сделать этот выбор.

На сегодняшний день одной из самых престижных и востребованных профессий в глобальном информационном обществе является журналистика. По данным агентства ЮНПРЕСС каждый четвертый российский выпускник сегодня мечтает о профессии журналиста. О том, насколько возрос в последнее время интерес старшеклассников к журналистике, говорят также следующие факты: каждая третья российская школа выпускает собственную газету или журнал, а число газет и подростковых журналов по сравнению с 1986 годом увеличилось в несколько раз.

Являясь важным элементом системы профильного обучения детей и подростков, журналистика эффективно реализует свой воспитательный потенциал, приобщая подрастающее поколение к интеллектуальному и духовному капиталу общества, служит

важным каналом передачи информации от старшего поколения к младшему и одновременно — средством коммуникации, которое позволяет юной аудитории общаться друг с другом и познавать мир. В последние годы подростковая журналистика прочно заняла свое место в образовании: она включена в учебный процесс как профильный предмет.

В современном профильном обучении подростковая журналистика развивается по двум направлениям: теоретическо-практическому (кружки журналистики) и практическому (издание школьного СМИ). Это обусловлено возрастными особенностями развития личности в старшем подростковом возрасте, которые характеризуются двумя противоположными тенденциями. С одной стороны, происходит активное развитие креативного мышления, восприятия, памяти и воображения, наблюдается повышение самоконтроля, стремление к самонаблюдению, продолжает формироваться мировоззрение, перестраиваются отношения со сверстниками и взрослыми. С другой стороны, этот возраст характеризуется повышенной эмоциональностью и возбудимостью, частой сменой настроения, неуравновешенностью и недисциплинированностью. В силу своих возрастных особенностей старшеклассники еще не могут воспринимать тот теоретический материал, который предлагают учебники журналистики для высших учебных заведений, не могут работать над творческими заданиями, как взрослые журналисты. Поэтому теория в профильном кружке журналистики должна быть строго дозированной и тесно связанной с практической деятельностью.

Условия для формирования личности старшеклассников, развития их творческих и коммуникативных способностей, самостоятельной работы и практического изучения основ журналистской профессии моделируются в творческой лаборатории, которой, по сути, является любое школьное СМИ.

Школьные СМИ различаются по структуре, содержанию, периодичности, объему информации, оформлению, способу взаимодействия с аудиторией, но объединяет их одна важная черта: они написаны «своими о своем», так как их создатели в силу своего возраста и круга интересов находятся ближе к своим читателям-сверстникам, чем взрослые журналисты. Поэтому воспитательный потенциал школьного СМИ неизмеримо выше, чем у любого другого средства массовой информации, и заключается в стимулировании познавательной активности старшеклассников; в развитии их самостоятельности и ответственности за ход и итог коллективной работы; в формировании умения преодолевать трудности; в профилактике и

изживании уже сложившихся личных подростковых комплексов. Одновременно происходит воспитание таких качеств личности как коммуникабельность, прилежание, дисциплинированность, ответственность, наблюдательность и т. д.

Когда старшеклассникам задают вопрос, почему они хотят стать журналистами, 90% из них отвечают, что делают такой выбор потому, что эта профессия подразумевает общение со многими интересными людьми и возможность постоянно находиться в гуще событий. Однако именно каждодневное общение с самыми разными людьми создает огромное морально-психологическое напряжение и делает журналистику одной из самых сложных профессий.

Далеко не каждый человек способен стать журналистом, и дело здесь не только в том, обладает ли он творческими способностями: журналистская профессия предполагает наличие у человека, выбравшего ее, определенного набора качеств, важное место среди которых занимают такие аспекты коммуникативной культуры, как развитие коммуникабельности, памяти, наблюдательности, внимания и мышления. Трудно представить себе аналитика без развитого логического мышления, репортера — без хорошей зрительной и слуховой памяти или журналиста, работающего в жанре интервью — без умения общаться и находить взаимопонимание с людьми.

Среди современного молодого поколения бытует мнение, что наглость и напористость в журналистской профессии — второе счастье. Однако это мнение по большей части ошибочно: хамоватых и наглых представителей «пишущей братии» люди не любят и предпочитают общаться с ними как можно меньше. Успех профессиональной деятельности, и не только в журналистике, во многом зависит от того, насколько человек коммуникабелен, как ведет себя, слушает, слышит и понимает то, что говорит ему собеседник, как умеет расположить к себе. Но для журналиста умение общаться необходимо, пожалуй, больше, чем для представителей других профессий, ведь его творческое состояние — это состояние взаимодействия с другим человеком, который становится «источником информации».

По данным статистики, 70% будущих журналистов (старшеклассников и студентов) испытывают трудности в процессе общения с людьми. Педагоги и психологи объясняют это тем, что у тех подростков, которые до 12-14 лет были ориентированы в основном на семью, в более позднем возрасте обычно возникают проблемы во взаимоотношениях с людьми. В дальнейшем эти проблемы могут перейти и на служебные отно-

шения. Неврозы, нарушения поведения, даже склонность к правонарушениям также часто встречаются у людей, чьи взаимоотношения со сверстниками в детском и подростковом возрасте были проблемными. Таким образом, формирование коммуникативной культуры современных старшеклассников – это одна из приоритетных воспитательных задач профильного курса журналистики, реализуемая в процессе создания школьного СМИ.

В ходе многолетнего обучения старшеклассников в кружке журналистики и в процессе издания школьного СМИ выявлялись следующие проблемы, связанные с различными аспектами коммуникативной культуры:

– **«комплекс неполноценности»**. Для 12-14-летних подростков обычно характерна низкая самооценка и скрытый комплекс неполноценности. Часто это происходит из-за конфликта между высокими притязаниями и сильной неуверенностью в себе;

– **«стесняюсь заговорить, спросить»**. Большинству начинающих журналистов присущ страх подойти к незнакомому человеку (даже ровеснику), заговорить с ним, сформулировать и задать вопросы, в том числе, в процессе интервью. «Я задаю вопрос, а мне отвечают что-то неожиданное. Что делать? Что спрашивать дальше?» – типичные страхи будущего журналиста;

– **«спрашивать, слушать, записывать»**. Оказывается, большинство старшеклассников пугает необходимость одновременно спрашивать, слушать и записывать в процессе выполнения журналистского задания. Они боятся не успеть зафиксировать информацию – яркие реплики, истории из жизни собеседника, детали его биографии. Как успеть записать все интересное? А может положиться на память и воссоздать информацию после беседы или мероприятия?

– **«трудный собеседник»**. Профессиональные журналисты знают, что существует два вида «трудных собеседников» – болтливый и неразговорчивый. И к тому, и к другому нужно найти свои подходы, используя различные приемы. Типичные страхи юных корреспондентов: как расколоть «крепкий орешек», как вовремя сменить тему разговора и направить болтовню собеседника в нужное русло?

Исходя из этих проблем, можно выделить основные направления формирования коммуникативной культуры личности старшеклассников:

- формирование нового уровня мышления, памяти и внимания;
- формирование навыков самоанализа и самооценки;
- развитие чувства собственного достоинства;

– развитие навыков общения и взаимопонимания в группе сверстников.

Одним из эффективных способов формирования коммуникативных способностей старшеклассников на занятиях в профильных кружках журналистики являются ролевые игры, которые компенсируют ограниченность и недостатки реальной жизни, позволяя личности старшеклассников развиваться свободно и гармонично.

Суть ролевой игры заключается в том, что человек временно играет определенную социальную роль и демонстрирует поведенческие модели, которые ей соответствуют. На игре моделируется обстановка, позволяющая создать условия для обучения участников новым поведенческим моделям.

Очень важно то, что такие интерактивные игровые методы, как ролевые игры, позволяют начинающим журналистам изучить особенности профессии, что называется «изнутри», примерив на себя те социальные роли, которые в реальной жизни они «сыграть» пока не могут.

РОЛЕВАЯ ИГРА

«НЕРАЗГОВОРЧИВЫЙ СОБЕСЕДНИК».

Задачи игры: развитие коммуникативности, эмоциональной устойчивости в ситуациях социального взаимодействия, тренировка навыков работы в жанре интервью, умения правильно ставить вопросы.

Описание игры: Один из участников становится интервьюируемым, другие игроки – журналистами. Разыгрывается ситуация пресс-конференции. Интервьюируемому задают вопросы «журналисты». Задача интервьюируемого как можно более односложно отвечать на вопросы корреспондентов, которые должны «разговорить» своего собеседника.

Смысл игры: научить будущих журналистов правильно вести себя с «неразговорчивым» собеседником, развиваются навыки вербального и невербального общения, умение правильно ставить вопрос и получать на него исчерпывающий ответ.

Обсуждение: как правильно вести себя с неразговорчивым собеседником? Какие вопросы задавать такому собеседнику, чтобы «разговорить» его и получить ответы на свои вопросы?

РОЛЕВАЯ ИГРА

«БОЛТЛИВЫЙ СОБЕСЕДНИК».

Задачи игры: развитие коммуникативности, эмоциональной устойчивости в ситуациях социального взаимодействия, тренировка навыков работы в жанре интервью, умения правильно ставить вопросы.

Описание игры: Один из участников игры становится интервьюируемым, другие игроки – журналистами. Разыгрывается ситуация пресс-конференции. «Журналисты»

задают вопросы интервьюируемому. Задача интервьюируемого как можно более много-словно отвечать на вопросы корреспондентов, которые должны суметь направить беседу в нужное для них русло и научиться «фильтровать» информацию, полученную от своего собеседника.

Смысл игры: научить будущих журналистов правильно вести себя с «болтливым» собеседником, развивать навыки вербального и невербального общения, умение правильно ставить вопрос и получать на него ответ.

Обсуждение: как правильно вести себя с болтливым собеседником? Какие вопросы задавать такому собеседнику, чтобы получить ответы на нужные журналисту вопросы?

Итак, проблема формирования коммуникативной культуры личности старшеклассников является актуальной для современного российского образования. Эту приоритетную воспитательную задачу в современном образовательном учреждении реша-

ет система профильного обучения, которая на сегодняшний день является наиболее эффективной формой развития склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения подрастающего поколения.

Важным средством формирования коммуникативной культуры личности современных старшеклассников являются ролевые игры, используемые в процессе профильного обучения. Они позволяют эффективно формировать многие личностные качества, учат общению, сотрудничеству и взаимодействию, помогают старшеклассникам справляться со своим эмоциональным состоянием, снимать агрессию и напряжение, преодолевать страх и подростковые комплексы. С их помощью на профильных занятиях журналистики успешно формируются такие необходимые для дальнейшей профессиональной деятельности аспекты коммуникативной культуры старшеклассников, как коммуникабельность, эмпатия, память, наблюдательность и внимание.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ГРЕЦОВ А. Г. Тренинг общения для подростков. Спб., 2006.
2. ИГРА в тренинге. Возможности игрового взаимодействия/ под ред. Е. А. Левановой. Спб., 2006.
3. КОММУНИКАТИВНЫЕ технологии в школе: секреты эффективного общения/ авт.-сост. О. Я. Воробьева. Волгоград, 2008.
4. ЛУКИНА М. М. Технология интервью. М., 2005.
5. МЕЛЬНИК Г. С. Общение в журналистике: секреты мастерства. Спб., 2006.
6. МЕРМАНН Э. Коммуникация и коммуникабельность. Харьков, 2007.
7. МУДРИК А. В. Социальная педагогика: учебное пособие. М., 2009.
8. РАЗВИТИЕ культуры общения в подростковой среде/ авт.-сост. О. Н. Рудякова. Волгоград, 2011.
9. СОЦИАЛЬНАЯ педагогика : учеб. пособие/ под общ. ред. М. А. Галагузовой. М., 2006

Статью рекомендует д-р пед. наук, канд. психол. наук В. С. Торехтий

Д. А. Старкова, Т. В. Польшина

Екатеринбург

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотивация к изучению иностранного языка (ИЯ); обучение взрослых ИЯ; принципы усвоения ИЯ; стратегии понимания иноязычного текста; формирование вторичной языковой личности

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются психолингвистические особенности обучения взрослых иностранным языкам на примере восприятия и понимания иноязычной информации.

D. A. Starkova, T. V. Polshina

Ekaterinburg

PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES IN TEACHING ADULTS A FOREIGN LANGUAGE

KEY WORDS: motivation to foreign language (FL) learning; teaching adults foreign languages; FLT principles; strategies of FL text comprehension; development of second language identity.

ABSTRACT. The article reveals psycholinguistic peculiarities in teaching adults foreign languages as exemplified by perception and comprehension of information in foreign language.

Каждый человек, начинающий изучать иностранный язык в зрелом возрасте (после 30 и выше), сталкивается со следующими трудностями:

- в первую очередь, психологическими, так как отсутствует естественная потребность и соответственно практика в использовании иностранного языка в реальной жизни, поэтому наблюдается низкий результат, влияющий на желание продолжать обучение. От взрослого требуются значительно большие усилия, чем от ребенка, потому что психические процессы уже стабильны, что означает прекращение активного развития, как утверждает известный швейцарский психолог Э. Клапаред еще в 20-х гг. XX в.; изучение же иностранного языка требует запоминания большого количества правил, вокабулярных единиц, мозговой гибкости и пластичности для выработки умения правильно пользоваться этими правилами для выражения своих и понимания чужих мыслей; следовательно, тратится больше времени, сил по сравнению с более молодыми поколениями;
- материальными — изучение иностранного языка происходит в школе или в вузе, но, как правило, этого оказывается недостаточно для овладения языком на коммуникативном уровне. Хотя многие исследователи в области методики обучения иностранным языкам в своих работах дают рекомендации о создании ситуаций, приближенных к условиям реальной жизни, например, при обучении различным видам чтения [7. С. 14], необходима дополнительная языковая практика на языковых курсах или на занятиях с репетитором;
- территориальными — удаленность стран изучаемого языка, их труднодоступность,

отсутствие возможности регулярной практики изучаемого языка как средства общения в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности, например, при просмотре телепередач на изучаемом языке, как это происходит в западных странах;

- социокультурными — наличие элементов другой, «чужой» культуры, отсутствующих в культуре родной страны, и которые трудно понять и принять. Ученые-лингвисты изучают различные нюансы и аспекты языка и речи. Информацию из таких исследований можно использовать в методике обучения иностранным языкам для преодоления данного вида трудностей, например: использование коммуникативных стратегий вежливости [2. С. 151], особенности употребления определенных языковых элементов в различных дискурсах (например, страдательного залога в политическом дискурсе [7. С. 48-51] или диалектизмов на примере художественных произведений [5. С. 210–214]).

Таким образом, очевидно, что овладение языком в специально организованных условиях обучения является процессом сложным, в ходе которого знания, умения и навыки не приобретаются раз и навсегда, как во многих других учебных дисциплинах, но нуждаются в постоянной тренировке и практике.

А.А. Леонтьевым были сформулированы общие принципы процесса усвоения иностранного языка: коммуникативный, когнитивный и личностный [3. С. 338].

Коммуникативный принцип — это принцип, обеспечивающий общение, как систему целенаправленных и мотивированных процессов, в ходе которого происходит взаимодействие людей.

Когнитивный принцип предполагает овладение языком как «строительным мате-

риалом» картины мира или образа мира. Язык понимается как система значений, актуализуемая в образе мира или в процессах порождения и восприятия речи.

Личностный принцип отвечает за перенесение навыков и умений, полученных в процессе обучения, в реальное общение. Его реализация предполагает создание ситуаций реального общения, учет индивидуальных стратегий и стилей обучающихся, их интересов.

Все сказанное необходимо учитывать для формирования устойчивой мотивации взрослых обучающихся при изучении иностранного языка. Она является одним из психологических факторов успешности овладения иностранным языком. При высокой мотивации обучения эффективно даже при частых методических недостатках [4. С. 123].

В процессе овладения вторым языком у человека происходит формирование вторичной языковой личности. Под понятием вторичной языковой личности Н. Д. Гальскова понимает совокупность способностей/готовности человека к «производству» речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур. Данная совокупность является целью и результатом овладения иностранным языком [1. С. 52]. Процесс формирования вторичной языковой личности непростой, особенно у взрослого человека, поэтому чрезвычайно важно применять правильные стратегии обучения.

В качестве примера можно рассмотреть стратегии понимания иноязычного текста или речи на иностранном языке, предъявленной в письменной форме. Как правило, человек, изучающий иностранный язык считает, что для понимания иностранного текста нужно иметь отличную память и знать слова. Действительно, в словарном составе любого текста можно заметить, что некоторые слова употребляются очень часто. Ученые составляют словари общеупотребительных слов. Например, Longman Dictionary of Contemporary English, содержащий более 200 тыс. слов, имеет следующие пометки: пометка S1 означает, что данное слово входит в тысячу самых употребительных слов при устном общении (к таким относятся *best, early, modern, never, public, save, slightly, term, understand*), а W2 – данное слово входит в 2 000 наиболее употребительных слов в письменной речи (среди них вы найдете *consideration, link, perform, recall, slip, spokes-man, strategy, warning*). Если проанализировать 50 самых употребительных в тексте слов, то мы увидим, что это союзы, предлоги, местоимения, частицы, наречия, некоторые глаголы. Это и неверная

стратегия в изучении языков, поскольку она неадекватна «устройству» обычного текста и задаче его понимания. На самом деле, понимание текста в большей степени зависит от знания грамматики (включая, разумеется, синтаксис) и куда меньше от знания значений слов [8. С. 177]. Мы можем вообще не знать большую часть слов, а тем не менее понять, что за ними стоит, как в знаменитом стихотворении Льюиса Кэрролла: *Twas brillig, and the slithy toves / Did gyre and gimble in the wabe: / All mimsy were the borogoves, / And the mome raths outgrabe...*

На основе знания грамматики мы можем выделить здесь существительные (*toves, wabe, mimsy, borogoves*), глаголы (*gyre, gimble, raths*), прилагательные (*slithy*). Обратите внимание, что вспомогательные глаголы, предлоги, артикли и союзы автор все же оставил (*was, and, the, in, were*), как и Л. В. Щерба в своей знаменитой фразе «Глокая куздра штеко будланула бокра и курдячит бокренка» выдумал все слова, кроме союза «и», поскольку знаменательные слова – основа управления и понимания в любой грамматике.

Самая большая ошибка, которую совершают взрослые при чтении текстов на иностранном языке, – это попытка переводить текст линейно, слева направо. Линейный перевод не способствует пониманию общего смысла текста. Только прочитав 4 строчки полностью, мы начинаем улавливать смысл, мысленно подбирая известные нам лексические единицы и создавая образы, например, заката и катающихся на траве играющих пушистых «мумзиков».

Тем не менее, обучающимся рекомендуется выучить часто употребляемые слова, чтобы не затруднять процесс восприятия текста постоянным использованием словаря. В таком случае в сочетании со стратегией понимания текста как целого, позволяющей вернуться еще и еще раз к разным его частям, работа с текстом будет эффективной.

Таким образом, главные психолингвистические особенности обучения взрослых иностранному языку заключаются в учете трудностей, возникающих в процессе обучения, в реализации основных принципов усвоения иностранного языка, в применении индивидуализированных стратегий обучения иностранному языку. В таком случае процесс обучения иностранному языку взрослых будет отвечать не только коммуникативным и когнитивным ожиданиям, но и личностным, предоставляя возможность использовать индивидуальные стили и стратегии учения, исходя из личных интересов и жизненных потребностей.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ГАЛЬСКОВА Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. / Н.Д. Гальскова. М.: Аркти, 2004.
2. ЛАЗАРЕВА Э. А., ТЕЛЬМИНОВ Г. Н. Использование коммуникативных стратегий вежливости в Американской интернет-рекламе / Э.А.Лазарева, Г.Н.Тельминов // Политическая лингвистика / Гл. ред. А.П. Чудинов; ГОУ ВПО «Урал. Гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2010. Вып. 3 (33).
3. ЛЕОНТЬЕВ А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. М.; Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2001.
4. МАРКОСЯН А. С. Очерк теории овладения вторым языком. М.: УМК «Психология», 2004.
5. ОВЕШКОВА А. Н. О роли некоторых языковых средств в выполнении художественного задания в романе У. Фолкнера «Свет в августе»/ А.Н. Овешкова // Вестник Поморского университета. № 7, 2009.
6. ПЕСТОВА Н. В., СУМЕНКОВА Е. М. Прагматическая направленность страдательного залога в политической коммуникации / Н.В. Пестова, Е.М. Суменкова // Вестник Южно-уральского государственного университета. № 25 (158), 2009.
7. ОЩЕПКОВА, Т. В. Приемы обучения различным видам чтения / Т. В. Ощепкова, М. М. Пролыгина, Д. А. Старкова // Иностранные языки школе. 2005. № 3.
8. ФРУМКИНА Р. М. Психолингвистика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2001.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

О. Н. Елисеева

Федоровский

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КОРРЕКЦИИ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ У ГИПЕРАКТИВНЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** агрессия; гиперактивность; формы гиперактивности; технология коррекции.**АННОТАЦИЯ.** Представлен экспериментальный аспект технологии коррекции агрессивных проявлений у старших дошкольников. Описаны формы работы со всеми участниками коррекционного процесса (детьми, родителями, педагогами). Знакомство с данным материалом может быть полезным для педагогов и психологов ДОУ.**O. N. Eliseeva**

Fedorovskiy

PSYCHOLOGICAL PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF AGGRESSIVE BEHAVIOR CORRECTION OF HYPERACTIVE SENIOR PRE-SCHOOL CHILDREN**KEY WORDS:** aggression; hyperactivity; forms of hyperactivity; technology of correction.**ABSTRACT.** The experimental aspect of technology correction of aggressive manifestations at the senior preschool children is presented in clause. Forms of work with all participants of correctional process (children, parents, teachers) are described. Acquaintance to the given material can be useful to teachers and psychologists DOU.

Актуальность изучения выбранного объекта и предмета исследования — поведения гиперактивных детей старшего дошкольного возраста с агрессивными проявлениями — определяется результатами наблюдений за поведением детей ДОУ, беседами с педагогами, «стабильными» статистическими показателями (в России насчитывается порядка 4 -18 % гиперактивных детей) [2]. Мы определили границы коррекционного пространства, разработали психолого-педагогическую технологию коррекции агрессивного поведения данной категории детей, предполагает систематическое и последовательное воплощение в практике заранее смоделированного коррекционного процесса, субъектами которого являются дети, воспитатели, родители. Направления:

- работа с родителями — «Эффективный родитель»;
- работа с детьми — «Лабиринт действий»;
- работа с воспитателями — «Особые дети — особое общение».

Экспериментальная база исследования — МДОУ детские сады «Белочка», «Солнышко» г.п. Федоровский Сургутского района Тюменской области.

Основная цель исследования — разработка эффективной технологии снижения агрессивных форм поведения гиперактивных дошкольников.

Мы выдвинули следующую гипотезу исследования: коррекция агрессивных форм поведения у гиперактивных детей старшего дошкольного возраста будет эффективной в том случае, если 1) будут выделены особенности поведения, механизмы и закономерности коррекционного воздействия; 2) будут

выявлены уровни нарушений поведения; 3) будут установлены гендерные различия поведения гиперактивных детей; 4) будет разработано содержание технологии коррекции агрессивных форм и условия ее успешной реализации данной технологии.

В исследовании были взяты за основу такие определения гиперактивности (от греч. “нурег” - над, сверху) как:

- Гиперактивность — составная часть сложных слов, указывающая на превышение нормы. Слово «активный» происходит от латинского «activus» «действенный, деятельный». К внешним проявлениям гиперактивности относятся *невнимательность, импульсивность, повышенная двигательная активность* [2, 12].

- Гиперактивность — отклонение от возрастных норм онтогенетического развития, характеризующееся невнимательностью, отвлекаемостью, импульсивностью - в социальном поведении и интеллектуальной деятельности - и повышенной активностью при нормальном уровне интеллектуального развития [2].

- Гиперактивность — заболевание со средним или близким к среднему интеллектуальным уровнем, с нарушением поведения от легкой до выраженной степени в сочетании с минимальными отклонениями в центральной нервной системе, которые могут характеризоваться различными сочетаниями нарушений речи, памяти, контроля внимания, двигательных функций [2].

- Гиперактивность — количественная и качественная характеристика особенностей двигательного поведения или подвижности, неспецифического симптома при различ-

ных медицинских и поведенческих расстройств [12].

И. П. Брызгунов [2] описывает формы гиперактивности, которые были констатированы на диагностическом этапе:

- 1) гиперактивность сочетается с нарушениями внимания;
- 2) преобладание нарушений внимания;
- 3) преобладание гиперактивности.

На этапе констатирующего эксперимента нами была выделена третья форма.

В процессе исследования были выделены компоненты самосознания гиперактивных детей старшего дошкольного возраста: *познавательный* (фиксируется в ориентировке, знании и понимании ситуации, выделении объекта для нападения), *эмоциональный* (проявление гнева, недоброжелательности, злости, мнительности), *волевой* (целеустремленность, настойчивость, решительность, смелость, инициативность) [7].

Что касается агрессивных проявлений гиперактивных детей, то отечественные психологи рассматривают агрессию как сложное неоднородное образование, включающее, социальную, психологическую, биологическую составляющую.

Несмотря на сложность данного феномена и негативную «интонацию» в отношении к агрессии мы учитывали положительную сторону - это компонент взросления, описанный Ю. Б. Можгинским, С. Гринспен.[3,10] и отрицательную сторону (от лат. "aggression"- нападение). Заслуживают внимания и другие точки зрения отечественных авторов, видящих в агрессии:

- мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе[1,10];
- осознанное действие, которым причиняют ущерб другому человеку, группе людей или животному [2,10];
- реакцию на стресс (Р.Лазарус (1966, 1970) [7];
- механизм психологической защиты

(А.В.Петровский, 1987) [7];

• отрицательное доминирование (Т.В.Сенько, 1989)[11];

• отрицательные переживания состояния страха, напряженности, подавленности (Л. М. Семенюк, С. Н. Ениколопов, 1991) [11].

Однако следует отметить, что в настоящее время существует явно выраженная неоднозначность определения понятия «агрессия», которая проявляется [1]:

• в широком контексте употребления и неоднозначности трактовки терминов «агрессия», «агрессивное поведение», «агрессивность»;

• в множественности определений понятия «агрессия» и в разнообразии теоретических подходов к определению сущности агрессивного поведения и к пониманию его психологических механизмов;

• в множестве классификаций, отражающих различные содержательные характеристики агрессии, а также форм и видов проявления агрессии;

• в факторе дискусионности вопросов толкования понятия «агрессия», ее разновидностей, а также причин возникновения агрессии и возможных путей контроля и коррекции этого проявления. Одни авторы часто используют понятия «агрессивное поведение», «агрессивность» как синонимы, ясно не выделяя содержательных оттенков и нюансов в их употреблении (Н. М. Платонова, И. С. Зиминова, И. А. Фурманов), а другие - четко разводят понятие «агрессия» как специфическая форма поведения и «агрессивность» как психическое свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии. Тогда *агрессия* трактуется ими как *процесс*, *агрессивность* же рассматривается как некая *структура психических свойств личности* (Т. Б. Беневольская, А. А. Реан, И. Б. Терешкина) [1].

В мировой практике существуют различные точки зрения на природу детской агрессивности, а также различные подходы к ее коррекции [7] (см. табл. 1).

Таблица 1

Научные подходы к детской агрессивности

поведенческий	психоаналитический	когнитивно-поведенческий	гештальтподход
- контроль социальной среды ребенка; - воздействие на механизмы дезадапационного поведения детей; - относительная краткости терапии	- использование индивидуальных методов (рисование); - использование сюжетов проективных методик «Дом – Дерево – Человек», «Несуществующее животное», «Рисунок семьи» и др.	- применение техник когнитивного реструктурирования (формирование альтернативных путей овладения ситуацией, «атака» на иррациональные убеждения, осознание сущности и последствий собственного поведения	- трансформирует невротические, неуместные или хронические агрессивные реакции в конструктивные, полезные и здоровые

Обзор научных источников по изучаемой проблеме привел нас к твердому убеждению в том, что чем раньше будет начат коррекционный процесс, в силу того, что центральная нервная система (ЦНС) детей отличается высокой пластичностью, и обла-

дает высокими компенсаторными возможностями, тем заметных сдвигов в поведении гиперактивных детей можно будет добиться. Также данные зарубежного психолога Д. Коннор [8] свидетельствуют о негативных последствиях агрессивного поведения в под-

ростковом и зрелом возрасте. Перечислим их:

- проблемы в поведении. Приводы в милицию, нарушение законов, распространенные среди мужчин;

- негативные последствия для психического здоровья. Суицидальное поведение, устойчивая склонность к драчливости. Стойкая агрессия, слабый контроль импульсов и раздражительность;

- плохие межличностные отношения и социальные навыки. Дефицит навыков установления и поддержания межличностных взаимоотношений, скудность социальных навыков; после 30 лет — супружеские конфликты и жестокое обращение с женой;

- низкие учебные и трудовые достижения. Дети хуже овладевают учебными навыками, рискуют рано бросить школу; безработица, низкий социально — экономический статус.

Отечественными авторами описаны такие негативные последствия гиперактивного поведения [2,3,4,5,12]:

- когнитивные и поведенческие нарушения продолжают сохраняться почти у 70% подростков и более чем у 50% взрослых людей (Заваденко Н.Н., 2000);

- развитие делинквентного поведения. В подростковом возрасте рано развивается тяга к алкоголю, наркотическим веществам (Брызгунов И.П., Касатикова Е.В., 2001);

- склонность к правонарушениям свойственна, в большей степени, чем для сверстников, (Менделевич В.Д., 1998).

Также особенностью данной категории детей является, по мнению Е.О.Смирновой [14] то, что правила поведения для них известные, но не значимые. Важнейшим условием развития произвольности, по мнению Л.А.Кожариной [14];, для дошкольников является организация самостоятельной деятельности ребенка, предполагающая последовательную актуализацию, мы попытались это осуществить в формирующем эксперименте со следующими этапами:

- 1) позиция взрослого над ребенком (1 этап — создание мотивации на общение и приобретение приемлемых форм поведения);

- 2) постановка ребенка в активную позицию (2 этап — формирование социально приемлемых форм поведения и перестройка коммуникативного поведения);

- 3) постановка ребенка в позицию над взрослым в совместной деятельности, постановку ребенка в позицию над ситуацией (3 этап — закрепление и «автоматизация» полученных навыков, перевод их в характерные реакции поведения).

Работа с детьми. Исследование (констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент) проводилось с ноября 2009 по май 2010 года на базе муниципальных до-

школьных образовательных учреждений «Белочка», «Солнышко», «Березка», «Теремок» г. п. Федоровский Сургутского района ХМАО Тюменской области. Всего было продиагностировано 198 старших дошкольников, 95 родителей, 50 педагогов, 3 педагога - психолога. Критерии диагностик позволили выделить 109 испытуемых с признаками гиперактивности на этапе констатации, но для сравнения и организационного удобства были отобраны 2 группы (контрольная и экспериментальная) по 18 детей старшей и подготовительной групп МДОУ «Белочка» и «Солнышко».

Итак, констатирующий этап исследования, включил всестороннюю диагностику гиперактивно - агрессивного поведения детей («Кактус», «Несуществующее животное» М.З.Дукаревич, «Социометрия», «Лесенка» Л.Хухлаева и др).

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что полученные данные подтверждают ранее описанные в научной литературе гендерные различия, формы, типы, цели, механизмы агрессии. У мальчиков в отличие от девочек прослеживается более негативный характер всех описанных фактов. Все дети экспериментальной и контрольной группы имеют патологию течения беременности, родов у матерей (токсикозы, угроза прерывания, преждевременные роды, кесарево сечение), периода новорожденности (недоношенность) что имеет отдаленные неблагоприятные последствия.

Положение гиперактивных детей с агрессивными проявлениями в структуре межличностных отношений позволяет определить социометрический статус, под основными факторами формирования которого подразумевается внешняя привлекательность детей, умение решать конфликты, игровые навыки. [Я.Л.Коломинский, Т.А.Репина, 9], уточним лишь значение статусных групп - это дети, получившие:

- 6 и более выборов, — группа «лидеры»;
- 3-5 выборов — группа «предпочитаемые»;
- 1-2 выбора — группа «принятые» (Я.Л.Коломинский определял таких детей как «не принятые», хотя дети, получившие мало выборов, имеют близких друзей, и, по мнению педагогов вполне благополучны);
- 0 выборов - группа «изолированные».

В нашем исследовании были получены следующие результаты:

- высокоагрессивные дошкольники (25%) — из них предпочитаемые (6%) «принятые» (6%), «изолированные» (13%);

- среднеагрессивные дошкольники (44%) — из них «предпочитаемые»(25%), «пренебрегаемые» (19%), «изолированные» отсутствуют.

- низкоагрессивные дошкольники (31%) — из них «предпочитаемые»(25%), «пренебре-

гаемые» (6%), «изолированные» отсутствуют.

У данных испытуемых было отмечено затруднение в образовании механизмов интериоризации желательных форм поведения. Дети в беседах, в обсуждении визуальных моделей «Мое поведение» (модель использовалась в диагностических целях) могли правильно называть причины агрессивного поведения, признавали данное поведение неправильным, хотя через некоторое время могли себя вести также как герои предложенных фотографий.

Далее нами были выделены следующие уровни агрессии:

1. Низкий – ребенок капризен, упрям, обидчив (*наличие защитной, косвенной вербальной агрессии, аутоагрессия*);

2. Средний – ребенок кричит, дразнит, спорит, обвиняет других (*наличие либо прямой вербальной либо косвенной физической агрессии*);

3. Высокий – ребенок нарушает правила поведения, дерется, озлоблен, жесток, (*выраженное наличие всех видов агрессии: косвенной, прямой физической и косвенной, прямой вербальной*).

Наблюдение за детьми контрольной и экспериментальной групп показало характерные особенности проявления различных форм агрессии у детей у низко -, средне -, высокоагрессивных детей.

Преобладание прямой физической агрессии наиболее часто встречается в третьей группе (высокоагрессивные), где на неё приходится половина всех агрессивных актов детей. Для детей с низким уровнем характерно проявление косвенной вербальной агрессии, у детей со средним уровнем преобладает прямая вербальная агрессия.

Ещё более существенные различия между группами наблюдаются в мотивации агрессивного поведения, т.е. в тех ситуациях, где проявляется детская агрессивность. Так, у низкоагрессивных детей наиболее часто используются ситуации привлечения внимания сверстников и взрослых (19 %), у среднеагрессивных - отказ от выполнения правил (31,2%), у высокоагрессивных детей преобладающим проявлением агрессии является причинение вреда сверстникам (19%).

Таким образом, гиперактивные дошкольники с агрессивными проявлениями представляют сложную и неоднородную группу детей, в подавляющем большинстве - это мальчики, с зафиксированными уровнями агрессии (высокий, средний, низкий) с отражением в ситуациях привлечения внимания, нанесения вреда, доминирования. Диапазон форм агрессии таких детей наблюдается в проявлении от прямой вербальной до прямой физической.

Наблюдения за поведением гиперак-

Формирующий эксперимент. Программа «Лабиринт действий», работа с деть-

тивных детей, выделение форм, как было описано ранее: с преобладанием нарушений внимания и преобладанием гиперактивности [2] выявили следующие сопутствующие проявления, которые описаны в других научных исследованиях [2, 3,12] и зафиксированы и модифицированы нами:

эмоциональные – капризы, нервозность (у высокоагрессивных детей), повышенная тревожность;

физиологические – избыточность реакций на обращения сверстников и педагогов;

поведенческие – импульсивность («Я возьму игрушку, а потом спрошу»). Для гиперактивного дошкольника правила поведения знаемые, но не значимые (Е.О.Смирнова) мы интерпретировали это утверждение в ином ракурсе:

знание правила

применение правила

как две непересекающиеся прямые

моторные - избыточные движения руками и ногами как способ взаимодействия со сверстниками практически во всех видах деятельности (дергание, задевания, щипание рядом сидящего); сжимание кулаков, удары о собственные колени (наши наблюдения) повышенный мышечный тонус;

когнитивные - быстрая пресыщаемость мыслительной, продуктивной деятельностью;

речевые – логорея (наши наблюдения) как речевое возбуждение с многословием, ускорением речи, сокращением пауз (понятие, описанное А.Голик, В.Мамцевой).

В поведении гиперактивных детей отмечаются два аспекта:

– социальный – низкая значимость социальных норм и правил;

– психологический – несовпадение знания правила и желания его придерживаться.

– цикличность мышления – цикличность поведения: переход от приемлемого *необходимого* к переходному и к неприемлемому (агрессивному) *наличному* поведению. Отсюда следует логический математический вывод необходимое - наличное = Δ (рассогласование).

При наличии импульсивного поведения у гиперактивных детей отсутствуют долговременные мотивационные установки на желательное приемлемое поведение; первична потребность («я хочу») и вторично волевое поведение («я должен»).

«хочу»

«могу»

как две непересекающиеся прямые

Результаты констатирующего эксперимента наглядно показали, что гиперактивные дошкольники с агрессивными проявлениями нуждаются в комплексной коррекционной поддержке.

ми (см.табл. 2)

Таблица 2

Этапы работы с детьми работы с детьми

1.Подготовительный (ориентировочный) этап	
Цель: создание мотивации на общение и приобретение приемлемых форм поведения	
Количество занятий — 3	Степень освоения поведением — ситуационная
Задачи	Методы
1. Стимулирование готовности к общению (снятие защитных барьеров) 2.Создание атмосферы «безопасности» в группе. 3. Формирование произвольной регуляции деятельности. 4. Оптимизация тонуса мышц.	Игры на взаимодействие, релаксация, телесно-ориентированные, подвижные игры
2.Основной (конструктивно - формирующий) этап	
Цель: формирование социально - приемлемых форм поведения и перестройка коммуникативного поведения (приобретение навыков гибкого взаимодействия); раскрытие изначального потенциала личности, самооценки, посредством сказкотерапии, стимуляция способности интуитивного процесса личностного роста.	
Количество занятий — 34	Степень освоения поведением — привычная
Задачи	Методы
1.Ослабление негативных эмоций. 2.Развитие и совершенствование коммуникативных навыков. 3.Развитие произвольности, осознанности поведения и умения выполнять правила. 4.Осознание образов «идеальных» взаимоотношений между родителями и детьми.	Ролевое проигрывание желательного поведения в различных ситуациях, беседы
Специальная коррекция (коррекция гиперактивности)	
Количество занятий — 10	
Цель: развитие вестибулярно-моторной активности (представление детям возможности свободно действовать) умения управлять своими движениями, чувства ритма, невербальной выразительности	
Задачи	
1.Развивать согласованность совместных действий и координации (мимики, пантомимики), умение осознанно контролировать свои действия	
Методы	
Подвижные игры с правилами	Игры на внимание
3.Заключительный (обобщающе - закрепляющий) этап стабилизации эмоциональных состояний	
Цель: закрепление и «автоматизация» полученных навыков, перевод их в характерные реакции поведения	
Количество занятий — 6	Степень освоения поведением — привычная (характерная)
Задачи	Методы
1.Закрепление навыков произвольности, осознанности поведения и умения выполнять правила. 2.Формирование чувства общности.	Релаксация, игры на взаимодействие

Организация коррекционного пространства в группе:

1.Утренний ритуал «Мы — друзья», «Я могу... Я хочу... Я буду» координирующий поведение каждого, способствующий повышению внутригрупповой сплоченности. Установка на хороший день, настрой на дружественные отношения, соблюдения правил (не бить, не ломать, не крушить, совместные игры, громко не кричать, быть услышанным). Правила приняты на групповом «вече» (место, где каждый может высказать свое мнение).

2.«Поведенческий светофор» позволяет наблюдать за внешней стороной поведения детей в группе, а также предусматривает дежурство с отметкой о поведении в группе: **красный** — взаимная прямая физическая агрессия (2 детей дерутся); **желтый** — одиночная прямая физическая агрессия ребенок реагирует с помощью физической силы; **зеленый** — вербальная агрессия(дети обзываются, оскорбляют друг друга).

3. «Копилка хороших поступков».

Воспитатель отмечает жетонами вместе с детьми хорошие поступки детей (выполнение поручений старших, правил, принятых в группе).

4. «Пункт приема» плохого поведения (должен быть обозначен в групповой комнате). У ребенка всегда есть возможность «исправиться» поменять черный жетон на зеленый жетон, т.е. отдать свое плохое поведение, поступок.

5. Зона хорошего настроения (зона, дублирующая комнату психологической разгрузки, но в условиях групповой комнаты) в данной зоне расположены фотографии большей части детей экспериментальной группы:

1 снимок — «Я в лучах солнца».

2 снимок — «Я на солнышке лежу

И играть с тобой хочу».

3 снимок — У меня очень хорошее настроение.

4 снимок — Я самый (ая) счастливый (ая).....

5 снимок — Я хороший (ая).

6 снимок — У тебя радостное настрое-

ние.

6. Индивидуальная работа с визуальными моделями «Мое поведение» - поиск внутренних причин поведения.

7. Групповое вечернее обсуждение поведения «Вече» - рефлексия, подсчет жетонов в копилке хороших поступков.

Положительная динамика в снижении агрессивного поведения *гиперактивных детей* заключалась:

- в желании следовать правилам, зафиксировано на 3-4 занятии;

- появление релаксационного навыка, зафиксировано на 5 занятии;

- проявление внимания к сверстнику, зафиксировано на 7 занятии;

- снижение открытой физической и вербальной агрессии у высокоагрессивных детей зафиксировано на 23 занятии.

Работа с родителями. На этапе констатирующего эксперимента проведено анкетирование, направленное на выявление склонности к определенному типу агрессивного поведения [Е.П. Ильин, П.А. Ковалев, А. Ассингер, 6] у родителей, воспитывающих детей контрольной и экспериментальной групп. Использован опросник «Оценка индивидуального поведения (количественный анализ)» (В.В.Дерябина). Также был определен тип семейного воспитания детей как совокупность родительских установок (классификация Э.Г.Эйдемиллера)[13].

Учитывался структурный состав (Е.А.Личко)[13]: полная семья (есть мать и отец); неполная семья (есть только мать или отец); искаженная или деформированная семья (наличие отчима или мачехи). Принимался во внимание воспитательный потенциал (Г.М.Миньковский), педагогический уровень и осведомленность. В соответствии с полученными результатами были выделены группы родителей:

- 1 группа родителей (41,5%), воспитывающих низкоагрессивных детей по типу **гармоничное воспитание**, когда удовлетворяются взаимные ожидания родителей, где господствуют отношения партнерства и взаимного уважения всех членов семьи, развитие личности ребенка очень важно для родителей. Структурный состав таких семей - искаженная, полная семья, опекуны. Воспитательный потенциал высокий. Особенности характера родителей: ответственность, щепетильность по отношению к ребенку общительность, открытость;

- 2 группа родителей (17%), воспитывающих среднеагрессивных детей по типу **повышенная моральная ответственность**. Этот тип воспитания характеризуется сочетанием высоких требований к ребенку с пониженным вниманием к его потреб-

ностям. Структурный состав представлен как полная семья. Воспитательный потенциал средний. Особенности характера родителей: исполнительность, требовательность.

- 3 группа родителей (41,5%), воспитывающих высокоагрессивных детей по типу **гипопротекция**, когда ребенок предоставлен самому себе, он оказывается на периферии внимания родителя, до него «не доходят руки», родителю не «до него». Ребенок часто выпадает у них из виду. За него берутся лишь время от времени, когда случается что-то серьезное. Структурный состав таких семей представлен как неполный, полный, искаженной семьей. Воспитательный потенциал средний. Особенности характера родителей: вспыльчивость, привычка кричать, равнодушие к ребенку, замкнутость одного из родителей.

Таким образом, низкоагрессивные дети воспитываются в гармоничных условиях, как в полных, так и искаженных семьях; среднеагрессивные дети воспитываются в условиях повышенной моральной ответственности в полных семьях; высокоагрессивные дети воспитываются по типу «гипопротекция», в полных, искаженных, неполных семьях. Анализ диагностических данных лег в основу коррекционных мероприятий, описанных в подпрограмме **«Эффективный родитель»** (формирующий эксперимент) включающей следующие этапы:

1 этап (ориентировочный)

Цель: дать родителям знания, помогающие в воспитании ребенка с проблемами в поведении

Средства. Применялись средства пассивного характера, когда родители дистанционно знакомились с отобранной нами информацией с использованием флеш-карты либо — посредством размещенной в приемной группы стендовой информации, обозначенной как «Информационное зеркало» по темам «Ребенок с гиперактивностью. Свод правил для вас, родители», «Гиперактивность - это серьезно...но поправимо», «Агрессивность с целью...», «Принципы хорошего поведения», «Ребенок: наследственность, окружающая среда или...». Эту же информацию все желающие родители могли получить в режиме взаимообмена или интерактива на консультациях, проводимых педагогом — психологом.

2 этап (коррекционный)

Цель: изменение неадекватных родительских позиций, закрепление эффективных форм родительского воздействия

Средства. Используемые средства подразумевали активное вовлечение родителей с приглашением на тематические беседы, групповые диспуты, «Родительские ринги» (количество встреч 1-2) «Психологическая

диета» (1-2), «Особые дети – особое общение» (1-2) (игровые и нетрадиционные приемы). Презентация книги Д.Коннора «Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков» где происходило осознанное отношение к проблеме агрессивного поведения гиперактивных детей и возникновение предпосылок и готовности к изменению воспитательной стратегии в целях большей эффективности.

3 этап (коррекционный)

Цель: выработка навыков общения у родителей

Средства. Выбранные средства способствовали первичному закреплению навыков эффективного общения на тренингах: «Познай себя» (количество 8-10), «Мы – счастливая семья» (7-8), Тренинг коммуникативных умений (7-8), «Эффективный родитель» (6-7).

4 этап (закрепляющий)

Цель: закрепление новых способов общения

Средства. Полученные «новые» навыки нуждались в совместном применении, как детьми, так и родителями на занятиях «Сказки деда Поведа» (количество занятий 5-7).

Эффективность технологии коррекции в работе с родителями зафиксирована в следующих изменениях: повышении педагогической осведомленности (с 27% до 40%), появление более эффективных и продуманных способов общения с ребенком (с 5% до 35%), снизилась тревожность и раздражительность (с 25% до 10 %). Не поддавалось подсчету открытие незнакомых граней собственного характера и воспитательного стиля показ сильных сторон поведения детей, родителями не осознаваемыми.

Работа с воспитателями. С педагогами на этапе констатирующего эксперимента было проведено интервьюирование, анкетирование, беседы, данные методы были направлены на определение осведомленности педагогов по проблеме диагностики и коррекции агрессивных проявлений у детей, наличие различных форм агрессии у самих педагогов (у воспитателей диагностировано отсутствие физической и вербальной агрессии). Проанализировав, всю полученную информацию мы пришли к выводу: воспитатели нуждаются в более подробном информировании по проблеме агрессивного поведения гиперактивных детей старшего дошкольного возраста. Решая эту проблему, воспитатели применяют, как правило, эмпирический подход к анализу поведения гиперактивного ребенка, педагог подходит с новой меркой к такому ребенку, хотя есть общие признаки, механизмы, личностные особенности характерные для данных детей. Поэтому одним из ключевых направлений

подпрограммы «Особые дети – особое общение» была переориентация педагогов на теоретический подход: выделение всеобщих поведенческих признаков, условий успешной коррекции, знание дальнейших прогнозов поведения, а также активизация такой важной функции как материнская в работе с высокоагрессивными детьми. Педагогам, как и родителям, были предложены для детального знакомства с глубокими теоретическими знаниями (консультации и беседы), закреплении полученных знаний (тренинги) и эффективном использовании в профессиональной деятельности с данной категорией детей

Этапы работы с педагогами

1 этап (подготовительный)

Цель: определение готовности к предстоящей коррекционно - развивающей работе, усиление внутренней мотивации, осознание взаимовлияния агрессивного поведения детей на эмоциональное благополучие педагогов.

Средства. Беседы, «Диагностика склонности к агрессивному поведению» А. Ассингера, личностный опросник Кетелла

2 этап основной (информационный)

Цель: дать знания о причинах, целях, последствиях агрессивного и гиперактивного поведения старших дошкольников

Средства: «Информационное зеркало», консультации - визуализации «Цели агрессивного поведения», «Неблагополучное будущее гиперактивных детей с агрессивными проявлениями», слайд - шоу «Все о гиперактивности и агрессивности взрослых и детей», «Теоретический подход как фактор мобильной коррекции гиперактивно - агрессивного поведения»

3 этап заключительный (содержательный)

Цель: изменение неадекватных профессионально - педагогических позиций, обучение новым, эффективным формам взаимодействия с детьми

Средства: тренинг профессиональных умений «Особые дети - особое общение», семинары: «Работа воспитателя по снижению агрессивности», «Гиперактивность под контролем. Руководство к действию».

Реализация проведенных мероприятий показала свою эффективность в том, что всестороннее изучение данной категории детей (первый и второй этап подпрограммы), применение теоретического подхода к анализу поведения детей, изменение личной и профессионально - педагогической позиции приводит к снижению агрессивных проявлений старших дошкольников и улучшает эмоциональное благополучие педагогов.

Таким образом, в ходе исследования был сделан ряд выводов:

1. Систематическое и последовательное воплощение в практике предварительно

смоделированного коррекционного процесса, субъектами которого являются дети, воспитатели, родители обеспечило эффективность воздействий.

2. Компонентами самосознания гиперактивных детей старшего дошкольного возраста являются: мотивационный, когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

3. Гиперактивность характеризуется как количественная и качественная характеристика особенностей двигательного поведения, отклонение от возрастных норм онтогенетического развития, заболевание.

4. Агрессия как психологический феномен описана зарубежными и отечественными авторами с различных позиций и подходов, определена многочисленными трактовками, как деструктивное поведение, форма, процесс, модель; агрессивность - черта характера, устойчивая установка, позиция, готовность к совершению агрессивных действий. В психологии наметились качественные отличия во взглядах на детерминацию агрессии, агрессивности. Остаются не достаточно исследованными *агрессивные основы* поведения гиперактивных дошкольников, дифференцированная коррекция различных ее форм, гендерный аспект.

5. Отмечены неблагоприятные отдаленные поведенческие последствия гиперактивного поведения в подростковом и зрелом возрасте.

6. В ходе констатирующего эксперимента была выделена низкая значимость правил старшими дошкольниками (знание на вербальном уровне, но не умение на них опираться в реальной жизни).

7. Зафиксировано наличие несоответствия требований существующих в социуме (например, ДОУ) физиологическим возможностям гиперактивного ребенка

8. Особенности семейного воспитания гиперактивных детей с разным уровнем агрессии заключаются в следующем: чем выше уровень агрессии, тем в более неблагоприятных условиях (искаженная, неполная семья) воспитывается ребенок.

9. Выявление особенностей работы педагогов с гиперактивными детьми осложняется первичностью необоснованной реакции на агрессивное поведение и вторичностью анализа данного поведения. Как показывают наши наблюдения, последующий анализ поведенческой ситуации свидетельствует о необъективной и поспешной оценке педагога поступков гиперактивных детей, схематично можно выразить реакции педагогов и перекомбинацию так:

Реакция

↓
анализ

Перекомбинация установок воспитателя:

Анализ

↓
реакция

Эффективность коррекции агрессивных проявлений у гиперактивных детей стала возможной при соблюдении общих условий:

1. Учет психофизического состояния и возможностей ребенка: в утренние часы гиперактивные дети сонливы, нередко раздражительны. В вечерние часы дети более утомлены, менее внимательны. Соблюдение двигательной активности ребенка в ДОУ (через каждые 30 минут целесообразно проведение физкультурных минуток, подвижных игр и др.)

2. Структура коррекционных занятий представлена в виде: *вводная часть* - 1) двигательная свобода - 10 -20 мин., игра «20 минут можно...»; релаксация, отдых - 5-7 мин., 2) *основная часть* - 15 -20 мин. (игро-сказкотерапия) 3) *заключительная часть* - 5-7 мин. Присутствие ситуации новизны на занятиях и вне занятий активизирует внимание детей с первой формой (с преобладанием нарушений внимания). Внешняя стимуляция: жетоны, поощрения и др. способствуют улучшению саморегуляции поведения детей.

3. Основной метод коррекции - игротерапия, вспомогательный - сказкотерапия.

4. Создание единого визуализированного коррекционного пространства в групповой комнате («Поведенческий светофор», «Пункт приема плохого поведения», «Зона хорошего настроения» и т.д.) способствует снижению агрессивных проявлений гиперактивных детей.

5. Изменение позиции взрослых (педагогов и родителей) выступает как коррекционный и профилактический фактор при снижении агрессивных проявлений у гиперактивных детей. Активизация материнской функции педагога, толерантности также способствует снижению агрессивных проявлений гиперактивных дошкольников

6. Технология коррекции предусматривает дифференциацию коррекционных воздействий по типам гиперактивности: 1) с преобладанием нарушений внимания, 2) с преобладанием гиперактивности. (И.П. Брызгунов).

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕНЕВОЛЬСКАЯ Г. Б. Диагностика агрессивного поведения у детей дошкольного возраста журнал // Психологическая наука и образование. 2007. № 1.
2. БРЯЗГУНОВ И. П., КАСАТИКОВА Е. В. Непоседливый ребенок, или Все о гиперактивных детях. М.,

- 2003.
3. ГРИНСПЕН С. Ребенок — тиран. Как найти подход к детям пяти «трудных» типов. М. :Ломоносовъ, 2010.
4. ЗАВАДЕНКО Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2005.
5. ЗАВАДЕНКО Н. Н. Как понять ребенка с гиперактивностью и дефицитом внимания. 2-е изд. М. : Школа-Пресс, 2001.
6. ИЛЬИН Е. П. Психология воли. СПб. : Питер, 2000.
7. ИСТРАТОВА О. Н. Диагностика и коррекция агрессивного поведения у детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Таганрог, 1998.
8. КОННОР Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. СПб. :Прайм : Еврознак, 2005.
9. МАРЦИНКОВСКАЯ Т. Д. Диагностика психического развития детей. М., 1997.МОЖГИНСКИЙ Ю. Б. Агрессивность детей и подростков: распознавание, лечение, профилактика. Изд.2-е, стер. – М. : Когниго- Центр,2008.
11. НАЛЧАДЖЯН А. Агрессивность человека. СПб. : Питер, 2007.
12. ПИЛИНА Г. С. Синдром нарушения внимания и гиперактивности у детей: диагностика, пути коррекции // Логопед в детском саду. 2005. № 1(4).
13. ПОНОМАРЕНКО Л. П., БЕЛОУСОВА Р. В. Основы психологии для старшеклассников : пособие для педагога : в 2 ч.- М. : ВЛАДОС, 2003. Ч. 2 :Психология общения: 11 класс.
14. СМИРНОВА Е. О. Детская психология : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2003.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. О. М. Попова

А. Э. Чеканова

Екатеринбург

**КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД В МЕТОДИКЕ РАЗВИТИЯ
СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: словесно-логическое мышление; аналитическая статья; письменная речь на английском языке; интегративный подход; системный принцип.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема развития словесно-логического мышления у студентов филологических специальностей. В качестве решения данной проблемы предлагается в ходе обучения иностранному языку интегрировать категориальный аппарат содержательной логики.

A. E. Chekanova

Ekaterinburg

**COMMUNICATIVE APPROACH IN THE METHODS OF DEVELOPING
VERBAL LOGICAL THINKING OF STUDENTS WHILE TEACHING THEM ENGLISH**

KEY WORDS: verbal logical way of thinking; analytical article; writing in English; integrative approach; systematic principle.

ABSTRACT. The author of the article considers the problem of development of verbal logical way of thinking which is characteristic of the students of philological specialties. The author suggests integration of categorical instrument of logics as one of the possible solutions of the problem in the process of studying English.

В современной теории обучения иностранному языку самым распространенным подходом является коммуникативный подход к обучению. Коммуникативная компетенция сегодня считается одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки в вузе. Определяя место и роль коммуникативного подхода к обучению иностранному языку, необходимо рассмотреть этот подход в историческом аспекте.

В российской системе образования реализовывались и реализуются три основных подхода к обучению иностранным языкам:

Во-первых, это аспектный подход, который предьявляет язык как систему Лингвистический материал в этом случае представлен отдельными аспектами: грамматика, лексика, фонетика. Так как все языки на данном уровне обобщения схожи, т.е. включают в свою систему перечисленные аспекты, то данный подход является лингвистической основой сознательно-сопоставительного метода. Е. И. Пассов считал, что аспектный подход предпочтителен, когда в центре обучения лежит теоретическое изучения языка.

Во-вторых, это формально-структурный подход, определяющий ядром языка не слово, а грамматическую структуру, как правило, синтаксическую. Данный подход лежит в основе господствовавшей в советской школе во второй половине прошлого века методики А. П. Старкова. Грамматическая структура является основной единицей изучения в трансформационной грамматике, иссле-

дующей грамматические оппозиции на разных языковых уровнях. Так же как и аспектный, формально-структурный подход признан эффективным для овладения теоретическими знаниями языка, но не обеспечивающим развитие умения практического использования языка. То есть концентрация внимания на языковых элементах делает развитие речевых навыков второстепенным.

Структурно-функциональный подход переносит акцент с языковых категорий на речевые. В его основе лежит такая функция языка как коммуникация. Развитие этого подхода привело к появлению коммуникативной методики, которая сегодня заняла ведущее место в системе среднего образования. Ядром коммуникативной методики является цель коммуникации, по достижению цели определяется качество овладения речевыми навыками. Основной целью коммуникации является передача и прием информации при необходимом условии адекватного понимания этой информации.

Сегодня коммуникативный подход к обучению иностранным языкам пронизывает все аспекты методики обучения, вне зависимости от содержания обучения, целей и задач, методов и средств обучения. Воспитание и развитие также основывается на теории коммуникации.

Словесно-логическое мышление с этой точки зрения может служить одним из ключевых элементов эффективности коммуникации и общения.

Дело в том, что логические схемы мышления и коммуникации, а в частности их

субъектно-предикативная основа, являются изоморфными для русского и английского языков, и таким образом способны обеспечить основу для понимания высказывания. Различаются фонетическое, лексическое и синтаксическое оформление высказывания, и это является основным содержанием обучения иностранному языку. Однако сами логические схемы остаются за пределами внимания методистов.

Социокультурная компетенция, являющаяся одной из составляющих коммуникативной компетенции, также требует развития словесно-логического мышления. Это касается в первую очередь освоения учащимися содержания понятий английской лексики, которое не всегда совпадает с содержанием понятий, выраженных русскими эквивалентами этой лексики.

Словесно-логическое мышление реализуется в иноязычной речи (устной и письменной) на уровне предложения и на уровне текста.

Субъектно-предикативная основа коммуникации детально была изложена Христофом Зигвартом. Его логика была основана на психологических законах восприятия, напрямую связана с языком и речью и во многом объясняла способы передачи информации от говорящего к реципиенту. Другими словами, логика Христофа Зигварта может служить теоретической основой развития словесно-логического мышления.

Ключевыми элементами словесно-логического мышления являются понятие, суждение и умозаключение на уровне высказывания и упорядочение на уровне текста.

Учитывая, что коммуникация всегда имеет как минимум двух участников, субъект высказывания должен иметь такое лексико-грамматическое оформление, чтобы он был понятен обоим коммуникантам. Другими словами, коммуниканты должны вкладывать в понятие, являющееся субъектом высказывания, одно и то же содержание. Приведем в качестве примера высказывание «*I am a first year student*». В данном случае слово *year*, которое обычно переводится как *год*, имеет значение *курс обучения*, и все высказывание означает «*Я учусь на первом курсе*». Таким образом, если при коммуникативном подходе задачей коммуникации становится не только передача информации, но и ее понимание при получении, то одной из целей обучения иностранному языку становится освоение студентами содержания понятий.

Среди логических операций, которые оказываются в центре внимания дидактов, разрабатывающих развивающие методики обучения, основным является обобщение понятий. Обобщение понятий в русле логи-

ческих законов, которое приводит к определению понятий, основано на выделении признаков, свойств, отношений и деятельностей понятия. При этом на эмпирическом уровне развития мышления учащихся не разделяет существенные и несущественные признаки, свойства, отношения и деятельности. Л. С. Выготский в результате наблюдений за развитием мышления детей выделил такие определения понятий, которые он назвал «псевдопонятиями». Псевдопонятия выводятся детьми на основе несущественных признаков, свойств, отношений и деятельностей. Наблюдаемые Л. С. Выготским дети оперировали в основном предметными понятиями. Наши наблюдения и пилотное исследование уровня развития словесно-логического мышления студентов приводят нас к выводу о том, что и старшеклассники, и студенты, оперируя как предметными, так и абстрактными понятиями, очень часто основывают свои определения на смеси существенных и несущественных признаков, свойств, отношений и деятельностей или на неполном перечне существенных признаков, игнорируя логическое требование необходимости и достаточности. Такое оперирование понятиями приводит к ошибкам в восприятии иноязычной речи и к непониманию содержания высказывания. Например: «*The apples have a lot of vitamins, one of them is steel*». *Steel* — сталь, то есть сплав металлов. В данном случае студент видимо имел в виду *железо*. Однако даже железо не является витамином.

Из вышесказанного можно сделать первое заключение: скрупулезная работа с лексическими единицами на занятиях по иностранному языку позволяет не только обеспечить успешность иноязычной коммуникации, но и повысить качество знаний студентов и учащихся, так как знание есть селективная, упорядоченная, определенным способом (методом) полученная, в соответствии с какими-либо критериями (нормами) оформленная информация, имеющая социальное значение и признаваемая в качестве именно знания определенными социальными субъектами и обществом в целом. Метод работы с лексическими единицами иностранного языка в этом случае основывается на поиске эквивалентов русского и английского языков, а на развертывании дефиниций английских лексических единиц на английском языке. Информационным источником для данной работы служат толковые словари английского языка.

Вторым после субъекта элементом высказывания является предикат. Вместе с субъектом они составляют суждение. Ключевой операцией суждения является процесс предикации, то есть приписывания опреде-

ленного предиката определенному субъекту. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку требует, чтобы данный процесс всегда учитывал наличие адресата. То есть, учащийся не просто оформляет какое-то высказывание лексически и грамматически, но и передает информацию реципиенту. В практической логике принято выделять суждения бытийные и суждения предикативные. С точки зрения теории коммуникации бытийные суждения имеют своей целью обозначение, формулирование предмета речи. В английском языке они представляют собой назывные или безличные предложения и имеют определенное грамматическое оформление. В частности, употребление неопределенного артикля в этом случае объясняется тем, что предмет речи представлен в процессе коммуникации впервые. К примеру, коммуникативной целью высказывания «*There is a book on the table*» является представление предмета (*book*) как темы общения.

Сам процесс предикации при коммуникативном подходе приобретает дополнительные признаки, такие как субъективность и объективность, всеобщность и единичность, модальность, истинность и ложность. Все эти признаки напрямую связаны с языком общения и имеют лексико-грамматическое выражение. В частности, субъективность высказывания можно определить по типу прилагательного, включенного в предикат. Если в предикат включено качественное прилагательное, такое суждение будет нести признаки субъективности. Например, «*He has a nice voice. She is more beautiful than her sister*». Субъективность и объективность высказывания в английском языке имеет свое отражение в терминах грамматики, где качественные прилагательные определяются как *opinion adjectives*, а относительные — как *fact adjectives*. Всеобщность и единичность предмета высказывания выражены такими языковыми элементами, как артикли и местоимения. Например: «*A tiger is a dangerous animal. All the students of our group learn English. Some children don't like milk. Yekaterinburg is my native city*». Модальность в свою очередь выражается модальными глаголами и вводными словами, передающими отношение высказывания к действительности.

Категория истинности и ложности высказывания реализуется на двух уровнях: на уровне реальной действительности и на уровне текста. При коммуникативном подходе к процессу обучения иностранному языку задействованы оба уровня реализации данной категории, однако, учебная ситуация общения основана на тексте в большей степени, чем ситуация реального общения. Бо-

лее того, тренинг лексических единиц и грамматических структур иностранного языка в стенах учебной аудитории приводит к отрыву содержания высказывания от реальной ситуации. Например, при изучении видо-временных форм глагола высказывание студента «*I am jumping now*», нацеленное на тренинг лексико-грамматического оформления сказуемого в *Present Progressive Tense*, не имеет ничего общего с реальной действительностью. Таким образом, реализации категории истинности и ложности на уровне реальной действительности нивелируется в процессе обучения иностранному языку. Именно поэтому перенос речевых навыков из учебной аудитории в ситуацию реального общения на иностранном языке вызывает определенные сложности у учащихся.

Процесс рассуждения и умозаключения при коммуникативном подходе к обучению также приобретает свои особенности. В первую очередь это разделение полученных в результате умозаключения суждений на ассерторические и гипотетические. Проведенное входное исследование состояния словесно-логического мышления студентов филологических специальностей показало, что гипотетические суждения не входят в перечень сформированных навыков студентов: все студенты в рассуждениях, требующих выведения гипотетического суждения, выводили ассерторическое суждение, таким образом, выдавая возможное за действительное. Собеседование, проведенное по результатам входного тестирования, показало, что студенты не владеют данной операцией на уровне знаний. На вопрос, зают ли они, что такое гипотетическое суждение и каковы условия его вывода, был получен стопроцентный отрицательный ответ. Принимая во внимание то, что эффективность коммуникации напрямую зависит от точности и ясности формулировки мысли, можно сделать вывод о необходимости включения формирования операции умозаключения в процесс обучения иностранному языку на каком-либо из его этапов.

В рамках коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам логические схемы упорядочения текста обеспечивают эффективность обработки информации на основе логического членения текста. Навыки логического членения текста особенно востребованы при обучении ознакомительному, просмотровому и поисковому видам чтения. Но результативным применение этих навыков будет только в том случае, если сами тексты имеют логическую структуру. К таким текстам относятся тексты аналитического характера. Обучение чтению аналитической литературы на английском языке

ке и обработке полученной информации может сопровождаться обучением написанию аналитического текста. Общепринятая структура аналитического текста включает обязательные элементы: вступление, тезис, аргументы, вывод. Дидактический эксперимент по обучению написанию аналитической статьи на английском языке, проводимый со студентами филологических специальностей, выявил следующие проблемные зоны: 1) затруднения при формулировании тезиса, 2) неумение построить вступление на основе операции классификации (от родового понятия во вступлении к видовому в тезисе), 3) неумение подобрать и сформулировать аргументы, 4) неумение развивать мысль в направлении, определенном логической схемой (от общего к частному, от частного к общему, от более важного и интересного к менее важному и интересному, от более раннего к более позднему и т.д.). Собеседование, проводимое со студентами в ходе эксперимента, определило следующие причины данных затруднений. Во-первых, при формулировании тезиса студенты не осознавали, что суждение, которое кажется им самим бесспорным, не является таковым для получателя текста и должно быть обосновано последующими аргументами. В ходе проведения эксперимента студенты не могли выйти за рамки учебной ситуации, и вместо того, чтобы представить себе своего читателя и изложить «для него» аргументы, как этого требует коммуникативный подход в обучении, требовали у экспериментатора подтверждения истинности своего сужде-

ния, формулирующего тезис. Таким же образом дело обстояло с формулированием аргументов. Что касается распределения аргументов в тексте, 93% студентов предпочли свободный порядок (т.е. отсутствие логического порядка).

Сформулированные выше положения легли в основу разработки специального курса обучения написанию аналитической статьи на английском языке. Системными единицами курса обучения были определены понятия, суждение, умозаключение и упорядочение. Дидактическими единицами обучения стали операции выведения определения (дефиниции), классификации, обобщения. Этапами реализации письменной речевой деятельности явились планирование деятельности, поиск и обработка недостающей информации для написания аналитической статьи, реализация деятельности в виде написания текста и коррекция результата в форме взаиморедактирования. Апробация курса обучения написанию аналитической статьи на английском языке среди студентов филологического факультета выявила еще один интересный результат реализации предложенной методики, а именно: требования преподавателя, предъявляемые качеству словесно-логического мышления во всех перечисленных аспектах письменной деятельности, при отсутствии у студентов навыков словесно-логического мышления подтолкнуло некоторых студентов (24%) к использованию готовых текстов или частей готовых текстов, размещенных в интернете.

ЛИТЕРАТУРА

1. АБОВСКИЙ Н. П. Развитие системного мышления при обучении и тестировании.
2. ВЕСТНИК высшей школы. 2010. № 9.
3. БАБЕНКО Л. Г., ВАСИЛЬЕВ И. Е., КАЗАРИН Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста : учебник для вузов по спец. «Филология». Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2000.
4. БРЮШИНКИН В. Н. Логика, мышление, информация. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1988.
5. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. М. : Лабиринт, 2008.
6. ИВИН А. А. Теория аргументации. М. : Гардарики, 2000.
7. Леонтьев А. Н. Эволюция психики. М. : Моск. психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999.
8. МАЙЕРС Л. М. Пишем по-английски : рук. по грамматике и письму на английском языке. СПб. : Лань, 1997.
9. ПАССОВ Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. М. : Русский язык, 1977.
10. FOESTER Norman. Writing and thinking. Massachusetts : British Press Cambridge, 1941.
11. MARTIN JOHN N. Elements of Formal Semantics. An Introduction to Logic for Students of Language. Orlando : Academic Press, Inc., 1987.
12. SCHOR S., SUMMERFIELD J. The Random House, Guide to Writing. N. Y. : McGraw-Hill, Inc., 1986.
13. STEPHENS Mary. Practise Advanced Writing. Harlow, England : Longman Group UK Lmt., 1992.
14. WINTEROWD W. R., MURRAY P. Y. English writing and skills. Teacher's edition. San Diego : Coronado Publishers, Inc., 1985.

О. Л. Алексеев, А. С. Белкин

Екатеринбург

ВИТАГЕННЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тифлопедагогика; потеря зрения; витагенный опыт; природосообразность; педагогическое взаимодействие; ситуация успеха.

АННОТАЦИЯ. Анализируются основополагающие принципы и подходы к воспитанию и обучению детей с нарушениями зрения, характеризуются особенности восприятия окружающей среды детьми с полным или частичным отсутствием зрения. Указывается на необходимость осознания ребенком своих потенциальных возможностей.

O. L. Alekseev, A. S. Belkin

Ekaterinburg

VITAL APPROACH TO THE UPBRINGING AND EDUCATION OF CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENT

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тифлопедагогика; потеря зрения; витагенный опыт; природосообразность; педагогическое взаимодействие; ситуация успеха.

АННОТАЦИЯ. Анализируются основополагающие принципы и подходы к воспитанию и обучению детей с нарушениями зрения, характеризуются особенности восприятия окружающей среды детьми с полным или частичным отсутствием зрения. Указывается на необходимость осознания ребенком своих потенциальных возможностей.

Зрение, как известно, имеет важнейшее значение в жизни человека, обеспечивая ему получение наибольшего количества информации об окружающей среде. Благодаря зрительному восприятию (наиболее «опредмеченному», объективированному, по утверждению С.Л. Рубинштейна) человек может адекватно отражать реальные свойства окружающей среды. Зрячий человек практически во всех видах своей деятельности (предметно-практической, познавательной, трудовой и др.) пользуется зрением: воспринимает признаки предметов, идентифицирует людей и объекты, осуществляет контроль своих действий и т. д.

В случае полной или парциальной потери зрения сфера чувственного познания человека претерпевает существенные изменения. В тифлопсихологии известно, что такие психические процессы, как ощущения, восприятия, представления оказываются в прямой зависимости от степени зрительной патологии, а некоторые психические процессы и состояния будут находиться под опосредованным влиянием нарушенного зрения (например, до определенного момента развитие мышления будет зависеть от состояния зрения). На такие компоненты психики инвалидов по зрению, как мировоззрение, темперамент, волевые качества и некоторые другие, состояние зрения не будет оказывать влияния.

В зависимости от степени и структуры зрительной патологии дети с нарушенным зрением нуждаются в специализированной организации воспитательного и учебного процесса, реализуемой некоторыми допол-

нительными коррекционно-направленными мерами. Система специального образования как неотъемлемый компонент единой социальной системы ориентирована в конечном итоге на социализацию личности, имеющей нарушенное зрение.

Одной из актуальных проблем современной тифлологии является подготовка лиц с нарушенным зрением к самостоятельной жизни, формирование у них необходимых навыков социально-адаптивного поведения, создание условий для максимально возможной самоактуализации и интеграции в социум.

В период с момента рождения до начала обучения в школе у ребенка формируются индивидуальные личностные психические качества, представляющие собой основу для дальнейшего развития его социально-нравственных качеств. Тифлопсихологи утверждают, что уже в трехлетнем возрасте даже тотально слепой ребенок может освоить некоторые социальные навыки, а в дошкольном среднем и старшем возрасте дети с нарушенным зрением становятся способными осознать свое отличие от зрячих сверстников.

Ребенок с нарушенным зрением в дошкольном возрасте так же, как и зрячий ребенок, нуждается в максимальной помощи взрослых для удовлетворения своих основных жизненных потребностей, так как имеет минимальную возможность самозащиты от неблагоприятных воздействий внешней среды. Именно в этом возрастном периоде развития у такого ребенка наиболее выражено проявляются противоречия между возникающими у него новыми потребностями в

средовой адаптации и редуцированными реальными возможностями их удовлетворения.

Среда относительно проста и постоянна только в первые месяцы после рождения ребенка, а дальнейшее его развитие идет при постоянном усложнении и обогащении воздействий среды на него по мере взросления. Окружающая ребенка среда является результатом социально-исторического опыта человечества, поэтому ее воздействие на развивающуюся личность нужно учитывать во всем многообразии и сложности. Чем более совершенно средовое воздействие, тем более высокий уровень развития ребенка достигается. Эта общая закономерность приобретает особую значимость при развитии ребенка с ограниченными возможностями. Ограничение возможностей развития ребенка вследствие зрительной патологии — это не только количественный фактор, а системное, качественное изменение развития личности. Это уже *другой* ребенок, с новыми интегративными качествами, требующий особых условий развития и воспитания, формирования новых навыков и умений, необходимых для его средовой адаптации.

Само наличие благоприятных условий развития еще не является достаточным для его успешности. Среди множества условий, влияющих на процесс развития, могут присутствовать как стимулирующие, так и сдерживающие его. Кроме того, степень воздействия средовых условий определяется и уровнем развития ребенка в данный момент. Изменение условий приводит и к изменению характера средового воздействия: развитие будет происходить только в том случае, если среда содействует этому.

Одна и та же среда по-разному влияет на развитие ребенка зрячего и с нарушенным зрением. Это проявляется в разном качестве и количестве получаемой ими информации. Для обеспечения адекватных условий развития ребенка с нарушенным зрением требуется увеличение количества и изменение качества воспринимаемой и воздействующей на него информации. Осознанно воспринимается только та информация, которая представляет какой-либо интерес для человека. Если она не только интересна, но и представляет для субъекта определенную ценность, то она может стать основой его витагенного опыта. Но одно лишь это условие хотя и является необходимым, но все же недостаточным для перевода такой информации в витагенный опыт. Для этого она должна стать достоянием конкретной личности, быть отложенной в долговременной памяти этой личности и находиться в постоянной готовности к актуализации (восребованию) в возникающих адекватных ситуациях.

Ребенок с нарушенным зрением объекты и явления окружающей среды воспринимает фрагментарно, схематично, самостоятельное накопление жизненного опыта у него затруднено. Для компенсации сенсорной недостаточности такой ребенок с нарушенными (а тем более с отсутствующими при слепоте) зрительными функциями должен использовать возможности сохранных анализаторов. Но и в этом случае усвоение витагенной информации происходит избирательно. Реализуя принцип природосообразности, учитель должен помочь незрячему или слабовидящему ребенку проявить его природные качества, помочь обогатить витагенный опыт за счет накопления субъективно-значимой информации, имеющей практическую реабилитационную ценность. Витагенный опыт даже ограниченного объема имеет существенное компенсаторное значение.

Ребенок с нарушенным зрением в первые годы своего развития имеет малый начальный объем витагенной информации вследствие редуцированного чувственного восприятия. Часто начальную информацию о предметах и явлениях ребенок с глубоким нарушением зрения получает в вербальной форме, но она не является витагенной, так как пока не может быть актуализирована.

Обедненный чувственный опыт детей с нарушенным зрением и трудности, связанные с переработкой воспринимаемой информации, приводят к неполноценности представлений об окружающем, особенно тех, которые возникают без квалифицированного контроля и компетентной помощи со стороны взрослых. Житейские (донаучные) представления, формирующиеся в условиях ограниченного сенсорного восприятия в процессе самостоятельной познавательной деятельности детей, сопровождается иногда пояснениями недостаточно просвещенных людей (родителей, сверстников), которые сами не всегда имеют правильные с научной точки зрения представления о воспринимаемых детьми предметах или явлениях, часто существенно отличаются от истинно научных представлений [1].

С помощью мышления можно существенно возместить недостаток сенсорного опыта, однако есть опасность возникновения так называемой фиктивной компенсации. Именно в связи с этим Л. С. Выготский писал, что нигде вербализм не пустил столь глубоких корней, как в тифлопедагогике. Именно поэтому так важна своевременная коррекция начальной витагенной информации при воспитании и обучении детей с нарушениями зрения. По выражению Л. С. Выготского, научное понятие должно «стать собственным понятием ребенка», и только в

таким состоянии оно может быть востребовано как витагенная информация и в дальнейшем перейти в витагенный опыт.

Ребенок получает витагенную информацию из многих источников, и это происходит зачастую спонтанно. Редуцированные познавательные возможности, слабо развитые когнитивные способности детей с нарушенным зрением значительно затрудняют процесс накопления этой информации, процесс становления витагенного опыта, что, несомненно, сказывается на общем развитии этих детей.

Витагенный опыт « ... представляется как процесс обеспечения баланса в реализации витальных потребностей личности с целью формирования устойчивого способа жизнедеятельности человека. Смысл витагенного опыта — в конструировании способа жизнедеятельности на основе приобретаемого жизненного опыта при условии сбалансированного удовлетворения фундаментальных витальных потребностей личности» [3. С.27]. Даже малый когнитивный витагенный опыт, который имеет ребенок с нарушенным зрением, может быть использован рационально. Поэтому одна из актуальных задач тифлопедагогики заключается в комплексном подходе к формированию социально ориентированного опыта этих детей, который предполагает единство воспитательных взаимодействий со стороны педагогического коллектива и семьи ребенка со зрительной патологией. Это взаимодействие должно проявляться в согласованности требований и единстве целей, осуществляться на основе равноправного партнерства.

Каждому ребенку с патологией зрения необходима ранняя педагогическая помощь в подготовке его к последующей самостоятельной жизни, и в этом неоспорима определяющая роль семьи. В семье формируются личностные качества ребенка, закладываются основы его будущего витагенного опыта. В связи с этим необходимо целенаправленное тифлологическое просвещение родителей ребенка с нарушенным зрением, активное *вовлечение* (а не только привлечение) их в совместную коррекционно-воспитательную работу, обучение наиболее результативным приемам и методам коррекционной работы с детьми.

Воспитательный процесс имеет социальный характер, но он всегда осуществляется по отношению к отдельным личностям, и социальная среда реализуется в отдельных индивидах. Витагенный опыт каждого индивида уникален, но он может быть и ошибочным, поэтому в коррекционной работе с ребенком с нарушенным зрением необходимо учитывать коллективный жизненный опыт. «Жизненный опыт отдельного учени-

ка сам по себе в витагенном обучении не самоценен. Он приобретает образовательную значимость лишь в сочетании с жизненным опытом других...» [2. С.16]. Это логично согласуется с тем, что Л. С. Выготский в качестве одного из направлений компенсации слепоты указывал использование опыта зрячих.

Помощь детям с неполноценным зрением может быть реализована в процессе воспитания ребенка, которое нельзя обособить от его развития, так как эти процессы всегда находятся в постоянной динамической взаимосвязи. Правильно организованное воспитание всегда будет способствовать ускоренному развитию, а ошибки в воспитании могут оказаться сильным тормозом развития. Осуществляя коррекционно-компенсаторную помощь в развитии этим детям, нельзя ориентироваться на некоторого «усредненного» ребенка. Стандартом в развитии ребенка с нарушенным зрением, по утверждению Л. И. Солнцева, является зрячий ребенок [7]. Это следует принимать как своеобразный базисный фактор в организации коррекционного воспитания и обучения детей с нарушениями зрения.

По своей структуре воспитательный процесс представляет собой сложную динамическую систему. Именно системный подход позволяет осознать всю его многогранность, понять взаимообусловленность и характер взаимодействия всех его компонентов. Личность ребенка, утверждал Л. С. Выготский, развивается как единое целое (системно) по своим законам, а не как суммированный пучок отдельных функций, обособленных друг от друга. Поэтому личностные качества ребенка формируются одновременно, хотя и диспропорционально в зависимости от разных причин, так же развиваются и его сенсорные системы. Именно эти обстоятельства и дают основания для осуществления полисенсорного воспитания и развития детей с нарушениями зрения, включая использование остаточного зрения. На отдельных этапах коррекционного воздействия необходимо усиление внимания к развитию отдельных качеств личности ребенка, если они не соответствуют уровню развития остальных.

Любой воспитательный процесс обладает свойством инверсии, т.е. осуществляется от воспитателя к воспитуемому (прямая связь) и от воспитуемого к воспитателю (обратная связь), при этом чем более полной и адекватной является информация обратной (коррекционной) связи, тем более рациональным, эффективным и своевременным становится управление процессом развития ребенка в условиях коррекционного воспитания и обучения.

Взаимодействие воспитателя и ребенка часто определяют как сотрудничество. Рассматривая педагогическую сущность понятия «сотрудничество», следует иметь в виду, что на разных стадиях возрастного развития ребенка оно проявляется в разной степени (А. С. Белкин). В дошкольном периоде это в основном лишь опека: роль взрослого в организации деятельности ребенка и помощи ему максимальна (прямая связь), а роль самого ребенка в оказании помощи взрослому (обратная связь) минимальна. В условиях зрительной депривации эта обратная связь весьма существенно ослабляется, а при отсутствии зрения или при глубоком его нарушении может стать даже весьма незначительной. Именно поэтому доминантной в воспитании дошкольников с нарушенным зрением становится руководящая роль воспитателя, чтобы организовать формирование личности ребенка, инвалида по зрению, адекватно его потребностям и возможностям. Учет его интересов с позиции развития личности и составляет основу личностно ориентированного подхода в воспитании и обучении лиц со зрительной патологией.

В период дошкольного детства начинает интенсивно зарождаться «субъективный опыт личности» (термин введен Э. Ф. Зеером), включающей в себя жизненный опыт человека. Накопление жизненного опыта в

этом возрасте идет интенсивно. Персонально-личностный подход к каждому ученику позволяет на основе витагенного опыта более точно выявить коррекционные потребности и возможности ребенка с нарушенным зрением. Одним из стимулирующих факторов коррекционного процесса будет являться ситуация успеха, т.е. та совокупность условий, которые могут быть организованы и обеспечат эффективную коррекцию, позволят незрячему или слабовидящему ребенку осознать свои потенциальные возможности как в обучении, так и в социально-средовой адаптации.

Ребенок с нарушенным зрением, развиваясь в динамичных и постоянно меняющихся условиях предметной и социальной среды, не только самоадаптируется к этим условиям, но и преобразует их. Такое преобразование направлено в первую очередь на достижение максимально возможной адекватности средовых условий коррекционно и социально значимым потребностям депривированной личности.

Именно витагенный подход к организации средовой адаптации ребенка в условиях зрительной депривации будет содействовать самореализации его природного «Я», позволит обеспечить адекватное планирование педагогического взаимодействия в образовательном процессе и успешную интеграцию в общество зрячих.

ЛИТЕРАТУРА

1. АЛЕКСЕЕВ О. Л. Теоретические основы тифлотехники. Екатеринбург, 1992.
2. БЕЛКИН А. С., ЖУКОВА Н. К. Витагенное образование: многомерно-голографический подход: технология XXI века. Екатеринбург, 2001.
3. БЕЛКИН А. С., ВЕРБИЦКАЯ Н. О. Витагенное образование в системе педагогического знания (витагенная концепция личности) // Педагогическое образование. 2007. № 1.
4. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Педагогическая психология. М., 1993.
5. ВЫГОТСКИЙ Л. С. Проблемы дефектологии. М., 1995.
6. ЗЕЕР Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург, 1997.
7. СОЛНЦЕВА Л. И. Тифлопсихология детства.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев

УДК 372.881.1
ББК Ч-48-951.6

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Н. Н. Сергеева

Екатеринбург

А. Ю. Симонова

Сургут

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональные и педагогические умения; коммуникативно-проектировочные умения; обучение иностранному языку для специальных целей студентов неязыкового вуза.

АННОТАЦИЯ. Освещается проблема формирования коммуникативно-проектировочных умений будущих учителей технологии при обучении иностранному языку в вузе. Рассматриваются профессиональные и педагогические умения будущих специалистов в контексте профессионального образования.

N. N. Sergeeva

Ekaterinburg

A. Yu. Simonova

Surgut

THE PROCESS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE AND PROJECTING SKILLS OF NON LINGUISTIC DEPARTMENT STUDENTS WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES

KEY WORDS: professional and educational skills; communicative and projecting skills; teaching a foreign language for special purposes in higher educational institution.

ABSTRACT. The article deals with the problem of formation of communicative and projecting skills while teaching intending technology teachers foreign languages. Various types of professional and educational skills are described in the context of professional education.

Динамичное развитие высшего образования в России, вызванное социальными потребностями общества и интеграцией в европейское и мировое образовательное пространство, обусловило изменение главных ориентиров образовательной деятельности, особенно в области преподавания иностранных языков, владение которыми является неотъемлемой частью профессиональной подготовки всех специалистов в вузе.

Анализ психолого-педагогических исследований по проблемам профессионального образования (Б. Г. Ананьев, А. А. Вербицкий, Н. В. Ишполитова, Н. В. Конопина, Н.В. Кузьми на, В. С. Лазарев, М. Л. Ляховицкий, О. О. Мартыненко, Л. С. Подымова, Н. Н. Сергеева, В. А. Слостенин, Ф. Г. Ялалов и др.) показал, что наиболее обсуждаемыми сегодня являются вопросы обновления содержания высшего образования, повышения качества подготовки специалистов с учетом международных реалий и внедрения инновационных подходов к обучению студентов. В числе приоритетов профессионального педагогического образования на первый план выдвигается личностный потенциал

специалиста, его знания, способности и умения, обеспечивающие успешную социализацию. В частности, как отмечают В. С. Лазарев и Н. В. Конопина, актуальной становится проблема формирования у студентов «способностей быть субъектом минимум четырех видов деятельности: педагогической, инновационной, коллективного самоуправления и саморазвития» [4. С. 30].

Рассматривая современное образование в контексте Болонского процесса как «образование через всю жизнь», мы понимаем его как проектирование человеком своей жизнедеятельности, как форму непрерывного образования личности. Способность к проектированию своей собственной деятельности востребована в условиях международных интеграционных процессов в области образования, которые открывают широкие перспективы для академической мобильности российских студентов и преподавателей в получении или продолжении образования в зарубежных вузах, проведения научных исследований. Так, например, студенты факультета педагогического образования Сургутского государственного университета

имеют возможность получить дополнительную квалификацию в университете Джунгбу (Республика Южная Корея), где обучение ведется на английском языке и широко используется самостоятельная проектная деятельность студентов.

Тем не менее, наряду с реальными возможностями и перспективами повышения профессионального уровня будущих специалистов на международном уровне, есть еще и недостатки в обучении иностранному языку, препятствующих успешной реализации учебной и профессиональной деятельности студентов. Как отмечается в ряде исследований (Л. А. Городецкая, Л. В. Кулик, Е. Н. Соловова, С. Г. Тер-Минасова и др.) на неязыковых факультетах в российских вузах на изучение иностранного языка выделяется «ничтожно малая сетка часов», преподавание языка «ограничивается первыми двумя курсами, тогда как именно на старших курсах его соединение со специальными знаниями дало бы максимальный эффект» [3, С. 311].

Проведенный нами анализ отчетной документации и результатов анкетирования студентов, принимавших участие в программах обмена, показал следующее: для 75% из числа опрошенных главной трудностью является низкий уровень владения иностранным языком, в частности, недостаточный словарный запас профессионально-ориентированной лексики, плохое восприятие живой речи на слух в процессе иноязычного общения; 20% респондентов отметили, что испытывают трудности в отборе материалов для исследовательских и информационных проектов, а также в планировании, реализации и представлении проектной работы на иностранном языке; 5% студентов указали на то, что они не умеют организовать групповую проектную деятельность и оценить результаты проектной работы.

Кроме того, анализ полученных данных показал, что будущие учителя технологии проявляют заинтересованность в повышении уровня владения иностранным языком в связи с тем, что значительная часть научно-технологической и профессиональной информации представлена на английском языке, также как и большинство компьютерных программ в области графики и дизайна требуют достаточно высокого уровня владения иностранным языком и наличия коммуникативно-проектировочных умений, обеспечивающих способность студентов самим заниматься выполнением проектных работ и, впоследствии, будучи педагогом, организовать проектную деятельность учащихся. Все это позволило нам сделать вывод о том, что уровень профессионализма специалиста имеет связь с уровнем владения иностранным языком и что некоторые про-

блемы повышения качества профессиональной подготовки учителей технологии необходимо решать в процессе обучения иностранному языку в высшей школе.

Практическая цель иноязычного обучения в вузе заключается в приобретении студентами коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет использовать иностранный язык практически в профессиональной деятельности и для дальнейшего самообразования, как «средство повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов» (П. И. Образцов, О. Ю. Иванова). Кроме того, обучение иностранному языку в неязыковом вузе позволяет расширить кругозор студентов, повысить их общий культурный и образовательный уровень, а также формировать готовность специалистов содействовать налаживанию межкультурных и научных связей, представлять свою страну на международных конференциях, относиться с уважением к духовным ценностям других стран и народов.

Отсюда следует, что при обучении иностранному языку будущих учителей технологии необходимо, чтобы этот процесс носил профессионально-ориентированный характер, то есть имела бы место интеграция иностранного языка со специальными знаниями и профессиональными умениями.

Выделив профессиональные умения как важнейшую составляющую профессиональной компетенции специалиста, рассмотрим далее сущность данного понятия.

В психолого-педагогических исследованиях (Г. Г. Лигинчук, А. К. Маркова, Н. В. Кузьмина, В. А. Слостенин и др.) понятие «профессиональные умения» трактуется как действия, доведенные до определенного уровня автоматизма, они «характеризуют выполнение деятельности конкретным человеком» (Г. Г. Лигинчук), как «освоенный специалистом комплексный способ успешных профессиональных действий в нестандартных, необычных, сложных ситуациях» (А. К. Маркова). Следует также отметить то, что в основе понятия профессиональные умения лежит некое психическое образование, объединяющее знания и навыки специалиста со специальной обученностью использовать их при действиях в таких ситуациях.

Таким образом, профессиональные умения представляют собой комплекс действий специалиста, направленных на выполнение профессиональной деятельности.

Рассматривая профессиональные умения в контексте педагогической деятельности, мы, следуя за И. А. Зимней, понимаем их как «совокупность самых различных действий учителя, которые, прежде всего, соотносятся с функциями педагогической дея-

тельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности учителя (преподавателя) и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции» [2. С. 45].

Анализируя любую педагогическую систему, Н. В. Кузьмина выделяет структурные и функциональные компоненты, среди которых она называет следующие профессиональные умения: 1) *конструктивные* — связанные с отбором и организацией учебного материала; 2) *организаторские* — связанные с организацией собственной деятельности и деятельности учащихся; 3) *гносеологические (исследовательские)* — позволяющие преподавателю правильно учитывать индивидуальные особенности личности учащихся; 4) *коммуникативные* — обеспечивающие процесс педагогического общения на уроке.

В.И. Загвязинский выделяет следующие общепедагогические умения:

— *конструктивные*, близкие к ним прогностические и проектировочные умения (умения отбирать учебно-воспитательный материал и проектировать его в соответствии с целями воспитания, проектировать личность школьника, отбирать педагогические средства, обеспечивающие достижение запланированных результатов);

— *коммуникативные* умения (служат установлению правильных взаимоотношений с воспитанниками, обеспечивают комфортность и эффективность педагогического общения, открывают возможности для взаимопонимания и сотрудничества учителя и ученика);

— *гностические* умения (помогают использовать литературу, изучать имеющийся опыт и анализировать свой собственный);

— *организаторские* умения (позволяют организовать подопечных на различные виды деятельности, направить их активность в соответствии с целями и задачами обучения и воспитания);

— *прикладные* умения (связаны с реализацией художественных, спортивных и иных способностей педагога-воспитателя, а также с требованием профессиональной работы (рисование, пение, хореография и другие));

— *рефлексивные* умения (важны для педагогического анализа и коррекции как способность видеть себя со стороны, анализировать и оценивать свою работу, выявлять и исправлять ошибки, осознавать и закреплять успехи) [1. С. 184].

Наиболее полное описание педагогических умений представлено в работе А. К. Марковой, где она выделяет десять групп педагогических умений: 1) умения, связанные с формулированием и постановкой педагогических задач, их конкретизацией и пред-

видением результатов их решения; 2) умение работать с содержанием материала и его интерпретировать, осуществлять межпредметные связи, учитывать возможности и возможные затруднения учащихся; 3) владение психолого-педагогическими знаниями и их практическое применение; 4) знание приемов постановки и решения коммуникативных задач; 5) владение приемами достижения продуктивности общения (средствами общения, приемами риторики и так далее); 6) реализация и развитие педагогических способностей, создание и упрочнение позитивной «Я-концепции»; 7) осознание перспективы своего профессионального роста; 8) умение охарактеризовать полученные учащимся знания, определять обучаемость, стимулировать стремление к самообразованию и самообучению; 9) умение оценивать воспитанность школьников; 10) умение интегрально оценивать свой труд, свой профессионализм [6. С. 18-71].

Обобщая изложенное выше, мы рассматриваем профессиональные умения будущих учителей технологии как совокупность различных умений (гностических, проектировочных, конструктивных, коммуникативных и организаторских), включающих в себя комплекс языковых и предметных знаний, навыков профессиональной деятельности, личностных качеств и способностей, обеспечивающих успешность осуществления своей профессиональной деятельности по обучению учащихся (определенных образовательной программой) технологиям, связанным с проектной деятельностью и интегрированными с дизайном, как процессом преобразования объектов окружающей среды.

Из всего комплекса рассмотренных профессиональных умений нами были выделены коммуникативные и проектировочные умения, формирование которых происходит при обучении студентов иностранному языку в вузе. Обоснование выбора данных умений вытекает из их сущности и характера, поскольку коммуникативные и проектировочные умения являются базовыми умениями, входящими в профессиональные компетенции, что показывают представленные выше классификации.

Формирование профессиональных умений будущих специалистов происходит в условиях актуализации коллективного субъекта учебной деятельности, что связано с коммуникативными умениями, которые мы рассматриваем как умственные и практические действия, направленные на установление и поддержание целесообразных взаимоотношений с людьми в процессе учебной, а затем и в профессиональной деятельности. Исходя из того, что проектирование является составляющей профессиональной дея-

тельности учителя технологии, мы выделяем в профессиональных умениях проектировочные умения как способность осуществлять действие (действия), направленное на решение той или иной задачи, обеспечивающей создание проекта.

Рассматривая данные группы умений в профессионально-ориентированном контексте, мы опирались на мнение В. С. Лазарева и Н. В. Коноплиной о том, что выпускник педагогического факультета или вуза должен иметь «способность к педагогическому целеполаганию, проектированию и организации эффективного образовательного процесса, организации межличностного взаимодействия и общения детей, рефлексии процесса и результатов» [5. С.28]. Данное положение также подтверждает логичность объединения этих двух групп умений в новое понятие — коммуникативно-проектировочные умения, которые являются ключевыми для будущих учителей технологии, поскольку они определяют способ, алгоритм и результат выполнения проектной работы в процессе общения на иностранном языке.

Под понятием «коммуникативно-проектировочные умения» мы понимаем способность мотивированно, осознанно и самостоятельно осуществлять проектную деятельность, связанную с проблематизацией, целеполаганием, планированием, реализацией, организацией взаимодействия участников, презентацией и рефлексивной оценкой результатов деятельности в условиях иноязычной коммуникации. Проблематизация предполагает умение студентов выдвинуть и сформулировать проблему проектной работы; целеполагание означает умение определить и сформулировать цели проектной деятельности, которую необходимо тщательно спланировать и реализовать, взаимодействуя с другими субъектами учебной дея-

тельности. Умения представить и оценить результаты проектной деятельности являются важной составляющей профессиональной компетенции.

Формирование коммуникативно-проектировочных умений строится на основе использования проектного метода обучения иностранному языку, как наиболее отвечающего автономному и исследовательскому характеру вузовского обучения, активизирующего студентов как субъектов образовательной деятельности, что обеспечивает успешность их обучения не только в российском вузе, но и в зарубежном. Выполняя иноязычные проекты, студенты овладевают языковыми, социокультурными и профессиональными знаниями и умениями.

Кроме того, изучение иностранного языка формирует ценностное отношение студента к своей будущей профессии, изучению иностранного языка, проектной деятельности как основной форме проявления личностных качеств, творчества, самостоятельности и профессионализма. В процессе овладения профессией у студентов происходит формирование профессиональной рефлексии, т. е. «умения оценивать свои профессиональные планы и устремления, выявлять имеющиеся профессиональные способности резервы личности, изучать опыт своего профессионального прошлого и настоящего, «просчитывать» профессиональное будущее, соотносить стороны своей компетентности с меняющимися запросами общества и т. д.» [6. С. 4].

Таким образом, формирование коммуникативно-проектировочных умений будущих учителей технологии при обучении иностранному языку обеспечивает развитие общепрофессиональной компетенции специалиста и качественную подготовку выпускников вуза на уровне международных стандартов.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЗАГВЯЗИНСКИЙ В. И., АТАХАНОВ Р. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003.
2. ЗИМНЯЯ И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2005.
3. КУЛИК Л. В. Языковая политика российских вузов: реакция на внешние вызовы. Язык. Культура. Общение : сб. науч. тр. в честь юбилея засл. проф. МГУ им. М. В. Ломоносова С. Г. Тер-Минасовой. М. : Гнозис, 2008.
4. ЛАЗАРЕВ В. С., КОНОПЛИНА Н. В. Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования // Педагогика. 1999. №6.
5. ЛАЗАРЕВ В. С., КОНОПЛИНА Н. В. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования // Педагогика. 2000. №3.
6. МАРКОВА А. К. Психология профессионализма. М. : Междунар. гуманитар. фонд, 1996.
7. СЕРГЕЕВА Н. Н. К вопросу о теоретических основах дополнительного филологического образования в вузе // Вестн. Урал. гос. тех. ун-та. 2004. № 6 (36).

С. В. Полуяхтова

Нижний Тагил

**ФЕНОМЕН ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается феномен интерференции в иноязычной профессиональной межкультурной коммуникации. Языковой аспект данного явления представляется достаточно изученным, в то время как лингвокультурная составляющая практически не освещена в методике преподавания иностранного языка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурная коммуникация; интерференция; лингвокультурная интерференция; межкультурные различия; преподавание иностранного языка.

S. V. Poluyakhtova

N. Tagil

**PHENOMENON OF INTERFERENCE IN A PROFESSIONAL
FOREIGN LANGUAGE INTERCULTURAL COMMUNICATION**

ABSTRACT. The article tells about the phenomenon of interference in foreign language professional intercultural communication. Its linguistic aspect has been studied enough, but the linguocultural one is almost uncovered in foreign language teaching methods.

KEY WORDS: intercultural communication; interference; linguocultural interference; intercultural differences; teaching foreign language.

В связи с расширением межкультурных профессиональных контактов возрастает потребность общества в специалистах различного профиля, владеющих иностранным языком. Однако владение иностранным языком для межкультурного профессионального взаимодействия предполагает овладение и профессионально значимыми концептами иноязычной культуры, которые определяют специфику общественного и делового поведения, зависящего от исторических традиций и обычаев, образа жизни и т.п.

Многочисленные исследования вопросов взаимодействия культур свидетельствуют о том, что содержание и результаты многообразных межкультурных контактов во многом зависят от способности их участников понимать друг друга и достигать согласия, с учетом этнической культуры каждой из взаимодействующих сторон, психологии народов, господствующих в той или иной культуре ценностей. В культурной антропологии эти взаимоотношения разных культур получили название «межкультурная коммуникация», которая означает обмен между двумя и более культурами и продуктами их деятельности, осуществляемый в различных формах. [5. С. 115] Подобная коммуникация, осуществляемая на иностранном языке в целях установления или развития отношений в профессиональной среде является профессиональной разновидностью иноязычной межкультурной коммуникации.

Для успешного осуществления собственно речевой коммуникации необходимы определенные знания и умения. Л. И. Гри-

шаева и Л.В. Цурикова [1. С. 387] подразделяют данные знания на контекстные знания (внеязыковые знания о мире), интеракционные знания (отражающие предшествующий дискурсивный опыт участников общения, об алгоритмах стандартного коммуникативного поведения), языковые знания (знания, об оформлении своего коммуникативного намерения в определенной ситуации общения).

Традиционно коммуникативные умения подразделяются на умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению в рамках блока общих умений и блока специальных умений. В обоих блоках выделяют как вербальные составляющие, так и невербальные. К специальным коммуникативным умениям относятся в основном умения необходимые в профессиональной деятельности (умения провести презентацию, деловую беседу, организовать производственное совещание, инструктировать подчиненных и т.д.).

На базе этих видов знаний и соответствующих умений коммуниканты строят дискурс и избирают речевые стратегии в каждом конкретном случае.

Однако, содержание, структура и стратегии осуществления коммуникации культурно обусловлены. Каждый участник культурного контакта располагает своей собственной системой правил, функционирующей таким образом, чтобы отосланные и полученные сообщения могли быть закодированы и декодированы. Признаки межкультурных различий могут быть интерпре-

тированы как различия вербальных и невербальных кодов в специфическом контексте коммуникации. На процесс интерпретации, помимо культурных различий, влияют возраст, пол, профессия, социальный статус коммуниканта. В процесс межкультурного взаимодействия его участники часто вступают с разными коммуникативными ожиданиями, детерминированными социальным и дискурсивным опытом своей родной культуры, а также стереотипами в отношении партнеров по коммуникации, принадлежащим к чуждой культуре. В ходе подобного наложения лингвокультурных кодов участников коммуникации могут возникать коммуникативные помехи, известные как феномен интерференции.

Явление интерференции изучается в лингвистике, социолингвистике, психологии, психолингвистике, методике преподавания иностранных языков. Термин «интерференция» в языкознании впервые ввели ученые Пражского лингвистического кружка, подразумевая под интерференцией процесс отклонения от нормы контактирующих языков.

Проблемами интерференции занимались многие лингвисты (Алимов, Балиашвили, Верещагин, Вишневская, Хашимов, и др.). Однако в лингвистической литературе все же нет однозначного понимания данного явления. Наиболее полное определение интерференции, предлагается В. А. Виноградовым: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [3. С.168].

Актуализация языкового аспекта интерференции происходит на всех уровнях языковой системы и реализуется в речи независимо от сознания говорящего. До недавнего времени исследование феномена интерференции было сконцентрировано на фонетической (Г.В. Бершадская, Г.М. Вишневская, Т.А. Краснова) и лексической (А.Е. Каринский, И.Н. Кузнецова) составляющих. Влияние норм родного языка эксплицируется чаще всего в виде фонетических, грамматических, орфографических и лексических ошибок и необоснованного переноса явлений из одного языка в другой, вследствие чего происходит нарушение норм изучаемого языка.

Однако все данные виды интерференции отражают лишь языковой характер феномена, который проявляется в коммуникации не только в языковом, но и в межкультурном аспекте.

Социокультурная, или культурная, интерференция, по А. В. Щепиловой, вызвана не самой системой языка, а культурой, которую данный язык отражает. Вызвать ин-

терференцию могут сходные в разных культурах реалии, явления, нормы поведения [9. С. 78]. Другими словами, партнер по общению неправильно воспринимает и интерпретирует явления и события иной культуры, а также коммуникативное поведение своего собеседника, т. е. воспринимает и оценивает его личность и сообщение через призму принятых в родном лингвосоциуме норм и ценностей, через призму усвоенной им картины мира.

В лингвистике и методике также существует понятие **лингвокультурной** разновидности интерференции (ЛКИ), возникновение которой в межкультурной коммуникации вызвано несоответствием или наложением одних культурных кодов на другие, а также полной или частичной лакунарностью в сфере культурной коннотации [7. С. 3]. Данная разновидность интерференции охватывает и языковую, и культурную составляющие. П. В. Тимачев рассматривает ЛКИ в рамках лингвокультурологического подхода, который заключается в изучении коммуникативных неудач, возникающих вследствие наложения культурных кодов – определенной совокупности знаний о культуре определенной языковой общности, структурное обозначение данных знаний через определенные вербальные, ментальные, авербальные единицы. В целом проблеме ЛКИ в отечественной науке уделяется недостаточно внимания (Тимачев, Каракотов, Кочетков, Верещагин). Ее вопросами занимаются в основном такие науки, как лингвокультурология, психология, социолингвистика.

В теории межкультурной коммуникации узкое понятие ЛКИ заменяется более широким понятием интерференции. Близким к понятию ЛКИ является также понятие «социокультурная ошибка». Оно подразумевает все те погрешности или недостатки письменной речи, скажем, русских, овладевающих английским языком, которые являются следствием различий в социокультурном восприятии мира, и включают в себя ошибки на уровне социокультурных фоновых знаний; ошибки на уровне речевого поведения коммуникантов; ошибки на фоне общей культуры письменной речи [2. С. 37]. Однако при данном подходе явление интерференции просто сводится к ошибкам и феномен не анализируется с точки зрения причины и последствий его возникновения и проявления.

В методике преподавания иностранного языка интерференцию предлагается рассматривать как конфликтное взаимодействие когнитивно-речевых механизмов, проявляющееся у вторичной языковой личности в отклонениях от языковых, дискурсивных, социокультурных норм одной лингво-

культуры под влиянием другой [8. С. 3].

Данное определение подчеркивает комплексность взаимодействия когнитивных речевых механизмов контактирующих языков и культур, а также справедливо акцентирует внимание на конфликтном характере взаимодействия. Однако специфика межкультурного компонента интерференции как бы отступает на второй план. При этом для методики преподавания иностранного языка очень важна специфика именно этого аспекта интерференции. Если явления языковой интерференции эксплицируются в виде речевых ошибок и нарушения языковых норм и большинстве случаев заметны преподавателю, стремящемуся научить студентов их преодолевать, то нарушения норм межкультурной коммуникации менее очевидны и мало описаны.

Лингвокультурную интерференцию можно определить как *конфликтное явление, возникающее в коммуникации на основе замещения отсутствующих или неполных концептов иноязычной культуры (при их незнании, непонимании, некорректном восприятии или интерпретации) концептами собственной культуры, выраженное в речевой деятельности.*

Данная разновидность интерференции в методике должна учитываться специально относительно лингвистической интерференции, и обучаемые должны быть ориентированы на ее самостоятельное преодоление.

Мы предполагаем, что ЛКИ включает в себя некоторые черты лингвострановедческого и социокультурного типа интерференции с более выраженной языковой составляющей. При этом носителями национально-культурной специфики партнера по иноязычной межкультурной коммуникации могут быть элементы как дискурса, так и неречевого поведения. Феномен ЛКИ в межкультурной профессиональной коммуникации приводит к неверной интерпретации проблемы и конфликтным ситуациям в ситуациях межкультурной коммуникации. Все это может способствовать отказу от последующе-

го межкультурного взаимодействия [4. С. 12].

В теории и практике преподавания иностранного языка одной из важнейших методических задач сегодня является развитие умений и навыков преодоления ЛКИ в межкультурной коммуникации, так как межкультурное обучение становится ведущей парадигмой [4. С. 9]. Для решения этой задачи необходимо дать ответы на ряд методических вопросов: Какие типы межкультурных различий способствуют возникновению ЛКИ? Какое место занимает субкомпетенция по ее преодолению в общей структуре иноязычной познавательной компетенции и профессиональной компетенции специалиста? Как развивать и диагностировать искомую субкомпетенцию?

В России межкультурные деловые контакты часто являются межлингвистическими (то есть связаны с межкультурным взаимодействием на неродном для каждой из сторон языке) [6. С. 3] и проходят между представителями разных языковых и культурных групп. Эффективная межкультурная коммуникация выступает в единстве двух аспектов – лингвистического и культурологического. Для успешного международного бизнеса в равной степени необходимы продвинутое языковое знание и высокий уровень межкультурной компетенции. На сегодняшний день распространенность английского языка как языка международного общения способствует, с одной стороны, облегчению подобных контактов (участникам процесса деловой межкультурной коммуникации не нужно знать несколько иностранных языков), а с другой стороны сглаживая особенности национальных культур собеседников, еще больше усложняет процесс межкультурной коммуникации, так как участники процесса воспринимают друг друга через призму чуждого им языка и неких особенностей англоязычных культур, подсознательно ассоциируемых с ним. В сложившейся ситуации возникает множество новых аспектов феномена интерференции, которые, несомненно, достойны исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГРИШАЕВА Л. И., ЦУРИКОВА Л. В. Стратегии успеха и факторы риска в межкультурной коммуникации. Воронеж : ВГУ, 2005.
2. КУЗЬМИНА Л. Г., САФОНОВА В. В. Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучающихся // Иностр. языки в школе. 1998. № 6.
3. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ энцикл. слов. / гл. ред. В. Н. Ярцев. М., 2002.
4. МЕТОДИКА межкультурного образования средствами русского языка как иностранного : кн. для преподавателя / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов ; под ред. проф. А. Л. Бердичевского. М. : Русский язык, 2011.
5. ОСНОВЫ межкультурной коммуникации : учеб. для вузов / под ред. А. П. Садохина. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003.
6. ПОПОВА Н. Г. Межлингвистическая коммуникация как вид социокультурного взаимодействия : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 Екатеринбург, 2008.
7. ТИМАЧЕВ П. В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха: на материале английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. Волгоград, 2005.
8. ФЕДОРОВА Н. П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Н. Новгород, 2010.
9. ЩЕПИЛОВА А. В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М., 2005.

Е. С. Надточева

Екатеринбург

**РЕФЛЕКСИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА
ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рефлексивно-деятельностный подход; второй иностранный язык; профессионально-методическая подготовка.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается сущность рефлексивно-деятельностного подхода как ключевого в профессионально-методической подготовке будущих учителей второго иностранного языка в условиях языкового факультета педвуза.

E. S. Nadtocheva

Ekaterinburg

**PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE ESL TEACHERS:
REFLEXIVE AND ACTIVITY APPROACH**

KEY WORDS: reflexive and activity approach; English as a Second Language; professional and methodology training.

ABSTRACT. The article discusses the reflexive and activity approach as the key approach to the professional and methodology training of teachers of a Second Foreign Language in a pedagogical university.

Процесс профессионально-методической подготовки будущих учителей второго иностранного языка – это активный процесс, в ходе которого должно происходить переосмысление студентами уже имеющегося педагогического опыта и знаний, полученных в результате овладения основной языковой специальностью в педвузе. В связи с этим, процесс профессионального развития студентов второй языковой специальности должен строиться с учетом следующих принципиальных позиций: отказа от прямой передачи знаний и готовых решений проблемных профессионально-методических задач; осознания отсутствия «правильных» и однозначных решений этих задач; рефлексии на собственный и чужой (преподавателя, коллег-студентов) опыт изучения и преподавания языков и культур, его творческое переосмысление; последовательный переход от решения несложных методико-практических задач к построению более широко структурированных альтернатив деятельности с последовательным увеличением доли самостоятельности. Все сказанное подтверждает, что ключевым подходом к подготовке учителей второго иностранного языка становится рефлексивно-деятельностный.

Рефлексивно-деятельностный подход строится на основе синтеза компетентностного, личностно-деятельностного и рефлексивного подходов.

Компетентностный подход является в настоящее время ведущим подходом в образовании, который противопоставляется «знаниевому», при котором учащимися аккумулируются готовые знания, транслируе-

мые преподавателем.

Личностно-деятельностный подход, психологические основы которого заложены исследованиями Л. С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и продолжены в работах П.Я. Гальперина и Д.Б. Эльконина, основывается на концепции о неразрывности сознания и деятельности, где второе определяет первое, а не наоборот. В основу современного обучения положена идея, сущность которой заключается в развитии личности посредством различных видов учебной деятельности. Рассмотрим «личностную» и «деятельностную» составляющие этого подхода подробнее.

Под деятельностным подходом понимается такой способ организации учебно-познавательной деятельности студентов, при котором они активно участвуют в учебном процессе, а не просто пассивно воспринимают информацию. Эта мысль, применительно к ситуации профессиональной подготовки студентов второй языковой специальности, служит еще одним обоснованием оправданности наполнения всего курса подготовки профессионально ориентированным контентом, так как студенты становятся не пассивными исполнителями заданий практических курсов, а активными участниками процесса своего профессионального развития.

Деятельность преподавателя в условиях деятельностного подхода к обучению также меняется: первоначально он становится старшим товарищем будущих педагогов, организующим их совместную деятельность с целью развития профессионально-методических умений; со временем, с повышением профессиональной самостоятельности сту-

дентов в проектировании своей будущей профессиональной деятельности, роль преподавателя снова меняется – уже на позицию консультанта.

Деятельность не существует без «потребности», лежащей в основе мотива. Конкретизируя данное утверждение к процессу подготовки учителей второго иностранного языка, мы делаем вывод о наличии у студентов познавательного мотива: осознанию того, что изучение иностранных языков им необходимо для интеллектуального развития и получения образования; а развитие профессионально-методических умений – часть процесса профессионального становления в качестве учителя иностранного языка. Поэтому педагогической основой профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, исходя из концепции деятельностного подхода является мотивация учения.

Мотив как «опредмеченная потребность» порождает деятельность, с одной стороны, и задает цель, определяющую действия, синтез которых составляет данную деятельность. В зависимости от конкретных условий одно и то же действие осуществляется разными операциями. Результатом познавательной деятельности является как новый факт предметного содержания, так и новообразования личности (субъекта деятельности), характеризующие развитие ее интеллекта [6]. Таким образом, одним из главных законов развития личности является взаимосвязь деятельности и развития личности (С. Л. Рубинштейн).

Личностный подход к обучению, согласно В. И. Загвязинскому, предполагает формирование в процессе обучения определенных личностных качеств, в том числе креативности, воли, эмоциональной сферы, активной общественной позиции и т. д. [4]. Одной из основных идей данного подхода является необходимость конструирования таких учебных форм, в которых воедино сливаются как собственно учебная деятельность (в нашем случае учебная деятельность студентов второй специальности, нацеленная на развитие коммуникативной компетенции во втором иностранном языке), так и ее осмысление (рефлексия) и поисково-исследовательская работа (этап подготовки и осуществления квазипрофессиональной деятельности), в которой и происходит развитие личностной педагогической позиции будущего учителя второго иностранного языка в русле его собственной образовательной траектории.

Применяя личностно-деятельностный подход в обучении студентов второй языковой специальности, мы организуем учебную работу так, чтобы студенты являлись субъек-

тами собственной деятельности: осознавали и сами могли вычленивать профессионально-методическую проблему, самостоятельно могли поставить цель получения информации для более детального изучения того или иного вопроса для ее решения, применяли полученные знания на практике в проектировании и осуществлении квазипрофессиональной деятельности.

Раскрывая суть личностно-деятельностного подхода в обучении, В. И. Загвязинский также указывает на то, что все педагогические меры в учебном процессе должны быть направлены на организацию интенсивной, постоянно усложняющейся деятельности, т. к. только через непосредственно осуществленную деятельность «человек усваивает науку и культуру, способы познания и преобразования мира, формирует и совершенствует личностные качества» [5].

Согласно теории профессионального образования, ведущая цель процесса профессиональной подготовки – формирование готовности личности к осуществлению профессиональной деятельности. Готовность личности рассматривается как исходное условие эффективности любой деятельности, в том числе и профессиональной (в нашем случае – педагогической в качестве учителя второго иностранного языка).

Таким образом, личностно-деятельностный подход основан на теории деятельности, главное положение которой заключается во взаимообусловленности сознания и деятельности. Деятельность каждой личности направлена на достижение определенных целей, в том числе образовательных и профессиональных. Следовательно, компетенции формируются в деятельности и это подтверждает тот факт, что компетентностный и личностно-деятельностный подходы органично дополняют друг друга и реализуются посредством третьего – контекстного, сформулированного в начале 90-х годов XX в. известным исследователем высшей школы профессором А. А. Вербицким.

Контекстный подход предполагает максимально широкое введение в процесс высшего профессионального образования видов, форм и методов деятельности студентов, так или иначе имитирующих их будущую профессиональную деятельность.

А. А. Вербицкий выделил шесть тенденций в образовании, которые проявляются в разной степени в рамках контекстного подхода [2]. Рассмотрим подробнее некоторые из них. Во-первых, контекстный подход предусматривает использование активных методов и форм обучения, содержащих элементы проблемности, научного поиска; широкое использование резервов самостоятельной работы. Следующая тенденция со-

относится, по А. А. Вербицкому, с переходом от жестко регламентированных, алгоритмизированных способов организации и управления учебным процессом к развивающим, активизирующим, интенсифицирующим, игровым и т.д. Это предполагает стимуляцию, развитие, организацию творческой, самостоятельной деятельности студентов. Еще одна тенденция, выделенная ученым, говорит о необходимости перемещения акцента на активную, познающую деятельность студента [2].

Таким образом, контекстный подход комплексно реализует положения личностно-деятельностного и компетентностного подходов в условиях перехода от учебно-познавательной деятельности к профессиональной (имитирующей профессиональную) с помощью комплекса форм, методов, средств обучения, моделирующих содержание будущей профессиональной деятельности студентов, обеспечивая готовность будущего специалиста к полноценному осуществлению профессиональной деятельности.

Однако, учитывая специфику подготовки специалистов по второй языковой специальности в педвузе, мы также считаем необходимым учет положений рефлексивного подхода. Этот подход рекомендует применять Е. Н. Соловова в частности при переподготовке учителей иностранного языка [7]. Мы полагаем, что условия подготовки учителей по второй языковой специальности имеют некоторые общие черты с условиями переподготовки учителей иностранного языка: во-первых, и те и другие владеют необходимыми теоретическими знаниями из курса теории и методики обучения иностранному языку, во-вторых, имеют определенный практический опыт преподавания этого предмета (для студентов это опыт преподавания основного – первого иностранного языка); в-третьих, цель и тех, и других заключается в дальнейшем профессиональном развитии.

Н.Г. Алексеев полагает, что рефлексивный подход к обучению педагогов способен соединить пропасть между знанием теории и умением ее применить, т.к. умение складывается из анализа опыта как практических, так и мыслительных действий и включает видение, понимание, комплексное переосмысление проблемы или ситуации [1].

В связи с этим, становится очевидным, что профессиональное развитие студента педагогического вуза в русле рефлексивного подхода – есть актуальная задача современ-

ной модели подготовки будущего учителя [7].

Говоря о рефлексивном подходе к подготовке специалистов в рамках второй языковой специальности в педвузе, мы, прежде всего, ориентируемся на тот факт, что студенты, изучающие второй иностранный язык, уже имеют определенный багаж знаний по профилирующим предметам, в том числе и по методике обучения иностранным языкам. Поэтому теоретически они способны осуществлять педагогическую рефлексию в целом, а также профессионально-методическую рефлексию в частности.

Под рефлексией понимается «деятельность человека, направленная на осмысление собственных действий, своих внутренних чувств, состояний, переживаний, анализ этой деятельности и формулирование выводов» [3].

Педагогическая рефлексия помогает будущим учителям определить себя в видении себя как профессионала, увидеть свои сильные и слабые стороны, задуматься над своими образовательными потребностями в сфере профессионально-методической подготовки, поставить перед собой цели по ее усовершенствованию, сформулировать свои собственные педагогические идеи.

Итак, еще раз обозначим, что рефлексивно-деятельностный подход, базирующийся на синтезе идей компетентностного, личностно-деятельностного и рефлексивного подходов и включающий такие компоненты, как компетентностный (акцент на способность будущего учителя второго иностранного языка действовать в различных проблемных ситуациях, ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности и ответственности за результаты своей деятельности); личностно-деятельностный (создание условий для личностной самоактуализации и личностного роста будущих учителей, ориентация студентов на самостоятельную мотивированную постановку и решение личностно-значимых задач профессионального развития); рефлексивный (организация поэтапной рефлексии учебной и квази-профессиональной деятельности будущего учителя, стимулирующей к самостоятельному освоению необходимых знаний, развитию личностно-значимых педагогических умений и освоению новых способов профессиональной деятельности в проблемных педагогических ситуациях), в полной мере учитывает специфику подготовки специалистов второй языковой специальности в педвузе и, следовательно, должен являться ключевым в подготовке.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. АЛЕКСЕЕВ Н. Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. М., 2002.
2. ВЕРБИЦКИЙ А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. : Высш. шк., 1991.
3. ДАУТОВА О. Б., ХРИСТОФОРОВ С. В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития // Инновации в образовании : сб. материалов конф. / С.-Петербург. филос. о-во ; под ред. Ю. Н. Солонина [и др.]. СПб., 2003. Вып. 29.
4. ЗАГВЯЗИНСКИЙ В. И., АТАХАНОВ Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003.
5. ЗАГВЯЗИНСКИЙ В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001.
6. ЛЕОНТЬЕВ А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1983. Т. 2.
7. СОЛОВОВА Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : моногр. М. : Глосса-Пресс, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

Н. Г. Бурухина

Екатеринбург

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА
НА ПЕРВОМ ГОДУ ОБУЧЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социокультурная (межкультурная) компетенция; межкультурная направленность профессиональной подготовки учителя иностранного языка; межкультурное обучение на интеллектуальном, аффективном и поведенческом уровнях.

АННОТАЦИЯ. Современное образование предполагает переход от передачи знаний к формированию компетенций, в том числе социокультурной (межкультурной) компетенции. Межкультурное обучение — это методика как осознанного изучения родной культуры, так и освоения других культур. При профессиональной подготовке учителя иностранного языка целесообразно использование метода межкультурного тренинга.

N. G. Buruhina

Ekaterinburg

INTERCULTURAL TRAINING OF A FUTURE GERMAN TEACHER IN THE FIRST YEAR OF STUDIES

KEY WORDS: socio-cultural (intercultural) competence; intercultural orientation of the professional foreign-language teacher instruction; intercultural education at the intellectual, affective and behavioral level.

ABSTRACT. Modern education presupposes the transfer from simple passing of knowledge to the formation of competences, including socio-cultural (intercultural) competence. Intercultural education is a method of deliberate studying of both native and foreign cultures. During the professional foreign-language teacher instruction it is reasonable to use the method of intercultural training.

Одной из европейских и мировых тенденций развития системы образования, как общего среднего, так и профессионального является новое понимание целей образования, а именно переход от знаниецентричной модели образования к формированию пяти взаимозависимых базовых компетенций: социально-политической, информационной, коммуникативной и социокультурной (межкультурной) компетенций и готовности к образованию через всю жизнь [3. С. 20].

В условиях современной жизни, характеризующейся расширением коммуникации и мобильности, что ведет к быстрому росту контактов между представителями разных стран и культур и в связи с этим к возникновению конфликтов и недоразумений в процессе межкультурного общения, излишне говорить об актуальности проблемы межкультурной коммуникации и ее решения.

В трудах по межкультурной коммуникации последних лет различия культур рассматриваются не только с точки зрения контактов с иностранцами, а более обобщенно: межкультурная коммуникация трактуется как частный случай межличностной коммуникации. Особое значение придается роли языка, которую он играет в процессе межкультурной коммуникации [4. С. 65].

В центре внимания межкультурной коммуникации всегда находилось межкультурное обучение, направленное на воспитание межкультурной компетенции. Межкультурное обучение — это методика осознанного изучения родной культуры и освоения

других культур, «индивидуальный процесс развития личности, ведущий к изменению поведения индивидуума, связанного с пониманием и принятием культурно-специфических форм поведения представителей других культур» [2. С. 17]. Этот процесс имеет несколько этапов, направленных на приобретение следующих навыков: осознание культурной специфики человеческого поведения вообще; осознание системы ориентации, характерной для родной культуры; осознание значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия [2. С. 17].

В современных условиях профессиональная подготовка будущего учителя иностранного языка неизбежно должна быть межкультурно направлена, а развитие умений студентов в области межкультурной коммуникации от курса к курсу должно иметь прогрессию [1. С. 31].

Межкультурная направленность курса немецкого языка, предлагаемого на первом году обучения студентам Института иностранных языков Уральского государственного педагогического университета, имеет содержательной основой повседневную и праздничную культуру немецкоязычных стран и России. Явления российской культуры сопоставляются с аналогами немецкоязычных стран, сходства и различия данных явлений становятся предметом дискуссий и самостоятельных исследований.

При формировании социокультурной компетенции первокурсников большое значение придается учету их индивидуальных интересов. Так, при изучении устно-речевой

темы «Feste» («Праздники») многие студенты изъявляют желание исследовать и сравнить праздничные обычаи в России и в различных немецкоязычных странах в ходе выполнения проектных заданий. Возможные темы подобных проектов: «Weihnachten in Russland und Deutschland» («Рождество в России и Германии»), «Weihnachten in Russland und Österreich» («Рождество в России и Австрии»), «Die russische Masleniza und der deutsche Karneval» («Русская масленица и немецкий карнавал»), «Die russische Masleniza und Fastnacht in Deutschland» («Русская масленица и фастнахт в Германии»), «Die russische Masleniza und die Basler Fasnacht» («Русская масленица и базельский фастнахт»), «Fastnacht in Deutschland und die Basler Fasnacht» («Фастнахт в Германии и базельский фастнахт»). В практике изучения немецкого языка на первом курсе имеется опыт по выполнению проектных заданий и на такие устно-речевые темы, как «Die Küche in Russland und Deutschland» («Кухня в России и Германии»), «Die Küche in Russland und Österreich» («Кухня в России и Австрии»), «Die Küche in Deutschland und Österreich» («Кухня в Германии и Австрии»).

Методы интеллектуального обучения (передача знаний) недостаточны для освоения иных систем поведения и расширения поведенческого репертуара, поэтому дидактика межкультурного преподавания должна предусматривать обучение не только на интеллектуальном, но и на аффективном (эмоциональные связи) и поведенческом уровнях [2. С. 21–22].

Примером тесной связи указанных уровней межкультурного обучения могут служить культурно-специфические представления о приеме пищи. Интеллектуальный уровень — блюдо необычного вида и запаха, предложенное хозяином в иной культуре, может и должно быть съедено (напр., сырое рубленое свиное мясо с солью, перцем и тмином для бутербродов в Германии под названием «Hackepeter»). Эмоциональный уровень — представление о том, что «это» должно быть съедено, может вызвать реакцию неприятия (до физической). Поведенческий уровень — если реакцию неприятия удалось подавить, возникает проблема съесть блюдо по правилам этикета.

В связи с необходимостью учитывать интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий аспекты межкультурного обуче-

ния целесообразно использовать метод межкультурного тренинга: групповую работу, упражнения (напр., упражнения на культурную сенсбилизацию), анализ межкультурных ситуаций, игры (напр., ролевые игры) и др.

Первокурсникам интересно и посильно выполнение следующих упражнений на культурную сенсбилизацию, т. е. на воспитание ощущения собственных культурных особенностей:

1. «Анализируем пословицы немецкой и русской культур», напр.: «Ordnung ist das halbe Leben» (букв.: «Порядок — это полжизни». Ср. в русском языке: «Закон, что дышло: куда повернешь, туда и вышло»), «Kleider machen Leute» (букв.: «Одежки человека делают»). Ср. в русском языке: «По одежке встречают, по уму провожают»), «Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr» (букв.: «Чему маленький Ганс не учился, того большой Ганс знать не будет»). Ср. в русском языке: «Век живи, век учись»).

2. «По следам родной культуры». Студенты, посмотрев короткий отрывок из отечественного фильма, несущего определенную культурную информацию (напр., «Юность Петра») или прочитав соответствующую статью (соответствующий отрывок из литературного произведения), обсуждают увиденное или прочитанное с точки зрения особенностей русской культуры, явно или скрыто присутствующих в предложенном материале.

На анализ межкультурных ситуаций преподаватель предлагает студентам для изучения описание ситуации, в которой возник международный конфликт, и просит их дать свои объяснения этому конфликту, которые затем обсуждаются в группе. Возможная ситуация: студентка из России стажирруется в Германии и в свой день рождения решает купить продукты и устроить вечеринку для немецких подруг, накрыв праздничный стол. Она сообщает подругам о своем плане, который вызывает их удивление. Российская студентка не знает, как ей поступить: отменить вечеринку, пригласить других людей или сделать все так, как она планирует.

В заключение подчеркнем, что формирование социокультурной (межкультурной) компетенции нельзя связывать только с изучением иностранного языка, нужно использовать возможности всего комплекса учебных дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. ПРОГРАММА профессиональной подготовки учителей немецкого языка / отв. ред. Г. В. Яцковская. М. : Goethe Institut : Inter Naciones, 2002.
2. РОТ Ю., КОПТЕЛОВА Г. Встречи на грани культур: игры и упражнения для межкультурного обучения : метод. пособие. Калуга : Полиграф-Информ, 2001.
3. СОЛОВОВА Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студ. пед. вузов и учителей. М. : АСТ : Астрель, 2008.
4. KNAPP R., KNAPP-POTTHOFF A. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 1990. № 1.

О. Г. Путырская

Екатеринбург

ОБУЧЕНИЕ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** деловой иностранный язык; деловая коммуникация.**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается обучение деловому иностранному языку в языковом вузе. Затрагивается проблема определения границ учебной дисциплины. Основное внимание уделяется проблеме содержания дисциплины «деловой иностранный язык». С учетом опыта деятельности в области деловой коммуникации, определяются составляющие содержания дисциплины, а также их соотношение и взаимосвязь.**O. G. Putyrskaya**

Ekaterinburg

BUSINESS LANGUAGE TEACHING IN A LINGUISTIC UNIVERSITY**KEY WORDS:** business language; business communication.**ABSTRACT.** This article is devoted to business language teaching in a linguistic university. The author deals with the problem of the subject bounds determination. The focus of the article is the meaning of the subject 'Business language'. Relying on personal experience of business communication the author assigns the subject's content and also the correlation of its parts.

Словосочетание «деловой иностранный язык» появилось в России в конце 80-х гг. XX в., с началом активной интеграции России в мировой экономический процесс. Постепенно это словосочетание перешло из сферы профессионального перевода в сферу образования, где оно стало употребляться в окружении специальных терминов дидактики и обозначать полноправную учебную дисциплину (здесь и далее используется обобщенный термин «деловой иностранный язык»).

Однако по прошествии более чем двадцати лет в практике обучения иностранным языкам в вузе не возникло единого понимания делового иностранного языка, как учебной дисциплины. Такое положение создалось потому, что сегодня в ходу обобщенное представление, по которому деловой иностранный язык — это средство межнациональной коммуникации в любых деловых кругах и во всех областях, имеющих отношение к бизнесу, производству и трудовой деятельности. Отсутствие какого-либо упоминания о специальной профессиональной составляющей делового иностранного языка делает неопределенными границы дисциплины и неясным ее содержание. При наличии общих предпосылок и основ обучения деловому иностранному языку, в разных языковых вузах, и даже в рамках одного языкового вуза программы делового иностранного языка значительно различаются. Единственным общим для всех языков разделом обучения является раздел «Деловая переписка», неоспоримо необходимый для деловой международной коммуникации.

Обучение деловому иностранному языку в языковом вузе обладает рядом особенностей, которые определяются объектом и образовательной основой обучения.

Студенты языкового вуза начинают изучение дисциплины «Деловой иностранный язык», когда они уже обладают определен-

ными языковыми знаниями и речевыми умениями. Они обладают некоторой стратегической компетенцией, позволяющей им заменять элементы, отсутствующие в их лексическом запасе или речевом и социальном опыте общения, на известные им, близкие по смыслу и функции. Это обстоятельство позволяет поднять языковое содержание обучения на достаточно высокий уровень, а также не только ставить перед обучаемыми сложные коммуникативные задачи, но и уделять значительное время неязыковым аспектам деловой коммуникации.

Образовательная основа, облегчающая обучение деловому иностранному языку, создается благодаря присутствию в учебных программах языковых вузов дисциплин: психология, лингвострановедение, история страны изучаемого языка, литература страны изучаемого языка, культурология, межкультурная коммуникация. Знакомство с национальной картиной мира, бытом и нравами народа — носителя соответствующего иностранного языка также способствует развитию понимания студентами общего контекста коммуникации и положительно влияет на ее формальную и содержательную стороны.

Определение содержания обучения является едва ли не основной проблемой обучения деловому иностранному языку.

В содержании обучения деловому иностранному языку целесообразно различать четыре составляющих, функционирующих совместно в сочетании и пропорциях, зависящих от тематической направленности изучаемого материала. Это языковая, речевая, неязыковая специально-профессиональная, фоновая составляющие.

Хотя языковая и речевая составляющие и названы первыми, качественно и количественно они определяются неязыковой специально-профессиональной составляющей. Спе-

циально-профессиональная составляющая состоит в отражении предметно — фактологических компонентов конкретной профессиональной, специальной сферы деятельности. Именно предмет и фактология специально-профессиональной деятельности представляют основную трудность для студентов, так как они относятся либо к малоизвестным, либо к вовсе неизвестным им сферам. Элементы сразу нескольких дисциплин и областей знания могут быть включены в неязыковую специально-профессиональную составляющую: экономика, финансы, международная торговля, юриспруденция, маркетинг, логистика.

Специфической чертой отбора элементов неязыковой специально-профессиональной составляющей содержания обучения является его прагматическая направленность. Она предполагает, что включению в корпус подвергаются явления и ситуации коммуникации, наиболее типичные и часто встречающиеся в конкретной профессиональной деятельности в ее связи с другими областями деятельности человека.

Опыт деятельности в области международной деловой коммуникации подсказывает, что многообразие неязыковой специально-профессиональной стороны делового языка сводится к четырем тематическим блокам, охватывающим и обобщающим подавляющее большинство сфер международной деловой коммуникации: международная торговля; бухгалтерский учет и финансы; совместное производство; международное сотрудничество в сфере услуг.

Формирование речевых навыков и умений международной деловой коммуникации может стать либо самостоятельной целью обучения в русле каждого из тематических блоков, либо составить раздел общего, вводного курса обучения.

Практика показывает, что элементы блока «Финансы и Бухучет» являются универсальными компонентами тематических блоков делового иностранного языка. Еще одна универсальная специальная составляющая — юридическая, постоянно присутствует в любом блоке, так как для всех международных отношений в сфере бизнеса характерно и обязательно наличие юридического сопровождения. Элементы универсальных тематических блоков присутствуют в каждом основном блоке в разных пропорциях, образуя вспомогательную часть понятийного и лексического корпуса основного блока. Однако их универсальный характер ограничен прагматическими потребностями основной профессиональной области деятельности. Например, в реальной жизни, в рамках международной торговли неизбежно не только

прямое взаимодействие между партнерами, но и их взаимодействие с банками, налоговыми органами, таможенной стран партнеров, а также с транспортными предприятиями. Это значит, что в блоке Международная Торговля будут присутствовать и элементы блока Финансы. В блоке Совместное Производство при главенстве составляющей Производство, неизбежно будут присутствовать элементы бухгалтерского учета, финансового аудита и международной торговли.

Языковая составляющая содержания обучения деловому иностранному языку так же сложна и многообразна. Она включает в себя сообщение знаний языкового характера и состоит в изучении студентами языковых единиц, принадлежащих к разным лингвистическим уровням и разделам: лексика и лексическая семантика, грамматика и грамматическая семантика, словообразование, фразеология, терминология, стилистика. Дополнительно изучается функционирование языковых единиц в письменной и устной деловой речи и закономерности их употребления. При этом подавляющее большинство языковых единиц носит специальный, профессиональный характер.

Отдельное и целенаправленное изучение языковых единиц не исключает общей коммуникативной направленности обучения, но имеет место параллельно с ней. Обучение строится на сочетании тематического и ситуативного подходов. Речевая составляющая обучения заключается в формировании навыков и умений речевой деятельности во всей их полноте: понимания речи на слух, говорения, чтения и письма. Речевой учебный материал состоит из речевых образцов, распространенных в практике деловой коммуникации, от формул этикета, до сложных образцов, варианты которых употребляются в процессе деловых переговоров. Почти невозможно найти аутентичные учебные тексты, в которых был бы сосредоточен учебный материал в нужном количестве и качестве. Поэтому целесообразно строить обучение на аутентичных документах, которые могут послужить средством обучения (контрактах, транспортных инвойсах, деловых письмах и т. п.). Тогда в дальнейшей деятельности их содержание и форма не станут для студентов открытием.

Фоновая составляющая содержания обучения деловому иностранному языку состоит в сочетании знаний и умений из области делового этикета, этики, деонтологии труда, культуры страны носителя иностранного языка и всех дисциплин, которые способны вызвать у студентов верные смысловые ассоциации и коннотации, необходимые им в практике деловой коммуникации на иностранном языке.

Ю. В. Репин

Екатеринбург

ОБЖ — ФУНДАМЕНТ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: безопасность; безопасность жизнедеятельности; основы безопасности жизнедеятельности; образование; стандарт образования; учитель безопасности жизнедеятельности; индивидуальный проект школьника; гражданская позиция; личность безопасного типа.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы организации курса «Основы безопасности жизнедеятельности» в образовательных учреждениях общего образования, вопросы формирования современной культуры безопасности жизнедеятельности в образовательных учреждениях общего образования с введением в учебно-воспитательный процесс в школы Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования.

Yu. V. Repin

Ekaterinburg

BASES OF SAFE LIFESTYLE — AS THE FOUNDATION OF HIGH QUALITY EDUCATION

KEY WORDS: safety; safe lifestyle; bases of safe lifestyle; education; standard of education; teacher of Bases of Safe Lifestyle; individual project of a pupil; civil position; person of a safe type.

ABSTRACT. Some questions of the organization of the course “Bases of Safe Lifestyle” in secondary educational establishments are discussed, problems of building modern culture of safe lifestyle in secondary schools after introduction of the Federal State Educational Standards of Primary, Secondary Education are analyzed.

В этом году мы отмечаем 20-летие курса «Основы безопасности жизнедеятельности», да и в общем и всей образовательной области «Безопасность жизнедеятельности». Рождение и становление курса ОБЖ проходило в переломный момент исторического развития нашего государства. Но несмотря на это курс выжил и состоялся, что, безусловно, является велением времени.

В той обстановке было очень нелегко проводить в жизнь внедрение данного курса. В школах началось изучение полноценного совершенно нового предмета, аналогов которого не было ни одной стране мира, содержанием которого являлось обучение учащихся основам безопасности жизнедеятельности с 1 по 11 класс. Не было учителей, учебников методик преподавания, опыта — ничего! Были военруки, которые под флагом ОБЖ в основном продолжали вести НВП, были учителя физической культуры сводившие ОБЖ к обучению самозащиты от криминала, были другие предметники, просто нуждавшиеся в дополнительных запасах учебной нагрузки, были абсолютно далекие от методики обучения безопасности жизнедеятельности люди, что-то понимающие в безопасности. К сожалению, многие из них никаких полезных знаний и навыков детям не дали, и вместо собственного отношения к вопросам безопасности углубляли непонимание этого важного требования жизни, усиливали так называемый «пофигизм», формировали негативное мнение о новом предмете, способствовали дискредитации и его, и самой идеи о необходимости воспитания у людей культуры безопасности с детства.

Изначально образовательная концепция предполагала, что курс ОБЖ должен быть основополагающим основным предметом обучения в школе.

Не будем сегодня осуждать их — тех, первых. Напротив, скажем им спасибо (всем или нет — другой вопрос). Не взялись бы за новое дело они, возможно, не взялся бы никто, и жизнеутверждающая идея растворилась бы в истории, как это часто бывало. Хотя многое, как нам видится сейчас, делалось ими не так, неправильно, плохо. Они не дали курсу погибнуть! Формируя отрицательный опыт они давали своим последователям возможность не совершать уже сделанные ошибки, идти новыми путями, продвигать дальше вперед.

В период 1998–2000 годов, когда безжалостно начал урезаться курс ОБЖ, казалось, ему не выжить. С вступлением России в Европейский союз, курс ОБЖ отвергался западными специалистами и был почти уничтожен в школах. Только вмешательство В.В. Путина позволило включить ОБЖ в число обязательных предметов.

Особую заслугу в этом становлении, конечно, нужно отнести МЧС России. Активная деятельность специалистов МЧС позволила курсу ОБЖ встать на ноги, за минувшие два десятилетия его авторитет окреп. Именно благодаря ему уменьшается количество пожаров из-за детской шалости с огнем, дети осторожнее себя ведут в быту, на водоемах, улицах, дорогах.

Жизнь убедила большое количество россиян в том, что изучать ОБЖ необходимо. И это неудивительно — он существенно изменился. Практика откорректировала со-

держание предмета, и сегодня в нем наряду с прикладными знаниями важное место отводится мировоззренческой составляющей. Подготовлено большое количество профессиональных учителей безопасности жизне-

Астраханская область (1)
Брянская область (1)
Волгоградская область (1)
Воронежская область
Ивановская область (1)
Иркутская область (1)
Калужская область (1)
Краснодарский край (1)
Красноярский край (2)
Курганская область (1)
Липецкая область (1)
Москва (4)
Мурманская область (1)
Новосибирская область (1)
Омская область (1)

Оренбургская область (2)
Орловская область (1)
Пермский край (2)
Псковская область (1)
Республика Адыгея (1)
Республика Алтай (1)
Республика Башкортостан (1)
Республика Дагестан (1)
Республика Карелия (1)
Республика Коми (1)
Республика Марий Эл (1)
Республика Саха (Якутия) (1)
Республика Татарстан (2)
Республика Хакасия (1)
Ростовская область (2)

Санкт-Петербург (3)
Саратовская область (3)
Сахалинская область (1)
Свердловская область (2)
Смоленская область (1)
Ставропольский край (3)
Тамбовская область (1)
Томская область (1)
Тульская область (1)
Тюменская область (4)
Удмуртская Республика (1)
Хабаровский край (2)
Челябинская область (2)
Читинская область (1)
Ярославская область (1)

Безопасность жизнедеятельности — это область научных знаний, охватывающих теорию и практику защиты человека от опасных и вредных факторов во всех сферах его деятельности.

По данным электронных каталогов Российской государственной библиотеки (Москва), Российской национальной библиотеки (Санкт —Петербург) и Государст-

венной научной педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского (Москва) за период с 1993- 2009 гг. в России были защищены 214 диссертаций, в которых отражены проблемы безопасности жизнедеятельности, что составило около 0,6 % диссертаций педагогического отраслевого потока (в скобках указано количество докторских диссертаций).

венной научной педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского (Москва) за период с 1993- 2009 гг. в России были защищены 214 диссертаций, в которых отражены проблемы безопасности жизнедеятельности, что составило около 0,6 % диссертаций педагогического отраслевого потока (в скобках указано количество докторских диссертаций).

Таблица

Динамика защиты педагогических диссертаций (кол-во)

1993 г.- 2	1999 г.- 7	2005 г.- 22 (2)
1994 г.- 3	2000 г.- 8	2006 г. — 27 (2)
1995 г.- 0	2001 г.- 9 (1)	2007 г. — 19
1996 г.- 3 (1)	2002 г. — 17 (2)	2008 г. — 24
1997 г.-4 (2)	2003 г. — 17 (2)	2009 г. — 23 (2)
1998 г.- 5 (2)	2004 г. — 24 (1)	

Диссертации защищались по научным специальностям:

- 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»
- 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (БЖ)»
- 13.00.04 «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры»
- 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»
- 27.00.06 «Педагогика безопасности жизнедеятельности»

В диссертационных исследованиях наиболее часто объектами исследования выступали проблемы формирования безопасности жизнедеятельности у детей и подростков (87 диссертаций). В структуре диссертаций этой возрастной группы ведущий вклад имеют работы по дидактическим проблемам формирования безопасности жизнедеятельности у школьников средней школы (36%) и у детей социально-педагогических групп

риска (40%), употребляющих наркотики, воспитывающихся в неблагоприятных социальных условиях, в неблагоприятных семьях и т.д. Дидактическим основам конструирования и реализации учебного курса «Безопасность жизнедеятельности», управлению профессиональным развитием педагогов в сфере обеспечения безопасности жизнедеятельности человека посвящено 36 диссертаций. 19 работ были посвящены формированию информационной безопасности, 6 диссертаций — экологической и экономической безопасности, 4 работы — вопросам охраны труда.

Проведенные исследования показывают, что безопасность жизнедеятельности является актуальной педагогической проблемой.

Но не будем утверждать, что сейчас по прошествии 20 лет, для курса ОБЖ наступили, наконец, безоблачные времена. Только недавно ему «перемывали косточки» в связи с обсуждением грядущих госстандартов в образовании.

Согласно новым стандартам образования курс ОБЖ должен изучаться как основ-

ной предмет обучения на всех ступенях общего образования: начальное общее — в содержании предмета «Окружающий мир»; основное общее, среднее(полное) общее — отдельным курсом «Основы безопасности жизнедеятельности». С этого года начался переход на стандарт второго поколения начального общего образования, а также предполагается переход на новый стандарт основного общего образования школами, признанные готовыми к переходу на новый ФГОС. Стандарт же старшей школы еще находится в проекте, в обсуждении. Но введение его предусматривается с 2015 года. Предполагается завершить переход на новые ФГОС в 2020 году полностью.

В качестве целевой установки учебных программ по всем предметам была поставлена задача «не превращая научную новизну в самоцель, вместе с тем ввести школьников в мир современной науки, вооружить их знанием всего наиболее существенного и передового, что составляло ее содержание». Инновацией в структуре Базового образовательного плана выступает то, что выделяются три раздела: инвариантная часть, вариативная часть, а также предусмотрена внеурочная деятельность учащихся, осуществляемая во второй половине дня.

Инвариантная часть. Содержание образования, обеспечивающее приобщение учащихся к общекультурным и национально значимым ценностям, формирует систему предметных навыков и личностных качеств, создает основу для непрерывного образования на протяжении всей жизни.

Вариативная часть. Формируется участниками образовательного процесса, обеспечивает этические, культурные и региональные особенности содержания образования и индивидуальные потребности учащихся.

Внеучебная деятельность. Образовательные учреждения предоставляют учащимся возможность широкого выбора спектра занятий, направленных на их развитие (экскурсии, кружки, секции, «круглые столы», конференции, диспуты, КВНы, олимпиады, школьные научные общества, соревнования, исследования и пр.).

Процесс учения понимается не только, как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащихся, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта.

Начальное общее образование («Окружающий мир»).

Основные задачи реализации содержания:

- формирование уважительного отношения к семье, населенному пункту, региону, России, истории, культуры, природе нашей страны, ее современной жизни;

- осознание ценности, целостности и многообразия окружающего мира, своего места в нем;

- формирование модели безопасного поведения в условиях повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях.

- формирование психологической культуры и компетенции для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме.

Портрет выпускника начальной школы:

- любознательный, активно и заинтересованно познающий мир;

- владеющий основами умения учиться, способный к организации своей деятельности;

- любящий свой народ, свой край и свою Родину;

- уважающий и принимающий ценности семьи и общества;

- готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом;

- доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение;

- выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни.

Основное общее образование (курс ОБЖ).

Основные задачи реализации содержания:

- формирование современной культуры безопасности жизнедеятельности на основе понимания необходимости защиты личности, общества и государства посредством осознания значимости безопасного поведения в условиях чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера;

- формирование убеждения в необходимости безопасного и здорового образа жизни;

- понимание личной и общественной значимости современной культуры безопасности жизнедеятельности;

- понимание роли государства и действующего законодательства в обеспечении национальной безопасности и защиты населения от опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, в том числе от экстремизма и терроризма;

- понимание необходимости подготовки граждан к защите Отечества;

- формирование установки на здоровый образ жизни, исключая употребление алкоголя, наркотиков, курение и нанесение любого вреда здоровью;

- формирование антиэкстремисткой и антитеррористической личной позиции;

- понимание необходимости сохранения природы и окружающей среды для полноценной жизни человека;
- знание основных опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, включая экстремизм и терроризм, и их последствий для личности, общества и государства;
- знание и умение применять меры безопасности и правила поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций;
- умение оказать первую помощь пострадавшим;
- умение предвидеть возникновение опасных ситуаций по характерным признакам их проявления, а также на основе информации, получаемой из различных источников, готовность проявлять предосторожность в ситуациях неопределенности;
- умение принимать обоснованные решения в конкретной опасной ситуации с учетом реально складывающейся обстановки и индивидуальных возможностей;
- овладение основами экологического проектирования безопасной жизнедеятельности с учетом природных, техногенных и социальных рисков на территории проживания.

Портрет выпускника основной школы

- любящий свой край, свое Отечество, знающий русский родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества;
- активно и заинтересованно познающий мир, осознающий ценность труда, науки и творчества;
- умеющий учиться, осознающий важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способный применять полученные знания на практике;
- социально активный, уважающий закон и правопорядок, соизмеряющий свои поступки с нравственными ценностями, осознающий свои обязанности перед семьей, обществом, Отечеством;
- уважающий других людей, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов;
- осознанно выполняющий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды;
- ориентирующийся в мире профессий, понимающий значения профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы.

Среднее (полное) общее образование (курс ОБЖ)

Изучение курса ОБЖ должно обеспечить:

- сформированность представлений о культуре безопасности жизнедеятельности, в том числе о культуре экологической безопасности как о жизненно важной социально-нравственной позиции личности, а также как о средстве, повышающем защищенность личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз, включая отрицательное влияние человеческого фактора;
- сформированность гражданской позиции, направленной на повышение мотивации к военной службе и защите Отечества;
- знание основ государственной системы, российского законодательства, направленных на защиту населения от внешних и внутренних угроз;
- сформированность личной гражданской позиции отрицания экстремизма, терроризма и других действий противоправного характера, а также асоциального поведения;
- сформированность представлений о здоровом образе жизни как о средстве обеспечения духовного, физического и социального благополучия личности;
- знание распространенных опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера;
- негативное отношение к наркомании, алкоголизму, токсикомании, как к факторам, пагубно влияющим на здоровье человека и исключения из своей жизни вредных привычек (курения, пьянства и т.д.);
- знание основных мер защиты и правил поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций, в том числе и в области гражданской обороны;
- умение предвидеть возникновение чрезвычайных ситуаций по характерным для них признакам, а также используя различные информационные источники;
- умение применять полученные знания в области безопасности на практике, проектировать модели личного безопасного поведения в повседневной жизни и в различных опасных и чрезвычайных ситуациях;
- знание основ обороны государства и военной службы: законодательство об обороне государства и воинской обязанности граждан; права и обязанности гражданина до призыва, во время призыва и прохождения военной службы, уставные отношения, быт военнослужащих, порядок несения службы и воинские ритуалы, строевая, огневая и тактическая подготовка;
- знание основных видов военно-профессиональной деятельности, особенности прохождения военной службы по призыву и контракту, увольнения с воинской службы и пребывание в запасе;
- владение основами медицинских знаний (девушки) и оказания помощи пострадавшим.

давшим при неотложных состояниях (при травмах, отравлениях и различных видах поражений), включая знания об основных инфекционных заболеваниях и их профилактике.

Портрет выпускника среднего (полного) общего образования

- любящий свой край и свою Родину, уважающей свой народ, его культуру и духовные традиции;
- осознающий и принимающий традиционные ценности семьи российского гражданского общества, многонационального российского народа, человечества, осознающий свою сопричастность к судьбе Отечества;
- креативный и критически мыслящий, активно и целенаправленно познающий мир, осознающий ценность науки, труда и творчества для человека и общества, мотивированный на образование и самообразование в течение всей своей жизни;
- владеющий основами научных методов познания окружающего мира, мотивированный на творчество и современную инновационную деятельность;
- осознающий себя личностью, социально активный, уважающий закон и правопорядок, выполняющий свои обязанности перед семьей, обществом, государством, человечеством;
- уважающий мнения других, умеющий вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать;
- осознанно выполняющий и пропагандирующий правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для самого человека и других людей;
- подготовленный к осознанному выбору профессии, понимающий значение профессиональной деятельности для человека и общества, его устойчивого развития.

Изучая содержание новых стандартов образования, мы приходим к выводу, что в них заложены ценностные идеалы демократического общества: **социальная справедливость, равенство возможностей, благосостояние, безопасность.**

Стратегические цели системы образования:

- обеспечение консолидации нации;
- обеспечение конкурентоспособности нации (личности, общества и государства);
- обеспечения безопасности нации.

Основная задача в контексте обеспечения консолидации нации — это формирование национальной системы позитивных ценностей и идеалов взаимоуважения, творчества и солидарности.

Идеологические задачи:

- формирование в массовом сознании

идеалов равенства возможностей и социальной справедливости гражданского общества;

- формирование гражданской идентичности личности;
- осознание нравственного смысла свободы в неразрывной связи с ответственностью, развитие правосознания, умения отстаивать личностный выбор;
- выработка национального согласия по основным этапам становления и развития страны;
- воспитание гражданского патриотизма, основанного на признании культурного многообразия российского общества важнейшим национальным достоянием России.

Главная задача заключается в достижении цели по обеспечению конкурентоспособности, преумножение национального ресурса фундаментальных и прикладных знаний, развитие современных технологий.

Основным направлением в области безопасности нации является воспитание в общественном сознании установок социальной ответственности, толерантности и патриотизма.

Инновационность стандартов заключается в том, что образование рассматривается в них в качестве важнейшей социальной деятельности общества, направленной на формирование российской идентичности как неотъемлемого условия укрепления российской государственности. Ключевая особенность стандартов — переход от предметно-центрированной модели к модели вариативного личностно-центрированного образования, к партнерским отношениям основных институтов социализации в достижении целей образования.

Формируя целевые установки, необходимо понять, что успешность современного человека определяют ориентированность на знания и использование новых технологий, активная жизненная позиция, установка на рациональное использование своего времени и проектирование своего будущего, активное финансовое поведение, эффективное сотрудничество, здоровый и безопасный образ жизни.

Изучая новые стандарты образования, приходим к выводу, что действительно курс «Основы безопасности жизнедеятельности», цель которого формирование личности безопасного типа, безопасной для себя и окружающих, среды обитания, ориентированной на созидание и развитие, находит свое центральное место в системе общего образования и признается одним из основных предметов обучения в школе. Поэтому в требованиях к уровню подготовки обучающихся наряду с предметно-информационной и деятельностно-коммуникативной составляю-

щами образованности рассматривается и ценностно ориентированная составляющая образованности, основу которой составляет уверенность ученика в возможности развития и саморазвития, а также формирование его активной жизненной позиции, ориентированной на созидание и развитие страны.

Естественно возникает вопрос: каким должен быть учитель, способный выполнить задачи, указанные в стандартах образования?

В современных условиях только та нация, которая сумеет создать более совершенную систему «Учитель», сделается лидером XXI века (Н. Н. Моисеев). Но, по сути, речь идет о качественно новой работе учителя в изменяющихся социально-педагогических условиях.

Каким должен быть преподаватель-организатор ОБЖ? В идеале, наверное, это прежде всего человек, повидавший трудности, побывавший в опасных ситуациях, имеющий основание учить по принципу «делай, как я». Чтобы сам любил детей и мог убеждать в необходимости быть осторожными и предусмотрительными. Нужны большой объем знаний, умение творчески донести их до обучаемых, увлечь ребят, азартность энергичность.

Процесс обучения курсу ОБЖ независимо от его структуры, содержания и направленности является творческим процессом формирования собственного отношения учащихся к предмету, событиям и явлениям действительности. Каждое занятие, каждая встреча с обучаемыми не должны быть похожи друг на друга. Всякий раз они строятся с учетом многих как постоянных, так и переходящих обстоятельств и являются творчеством преподавателя. Творчество невозможно без глубокого знания педагогики, психологии, передового опыта обучения и воспитания. Преподаватель ОБЖ — это личность уникальная, имеющая опыт и знания во всех образовательных дисциплинах, способная творчески анализировать любую ситуацию, найти и подсказать обучаемым их действия в процессе жизнедеятельности.

Такую миссию учителя новой формации способен нести не каждый педагог, допущенный к проведению занятий по ОБЖ. Пришло время новаторов. А с ними, просто, катастрофическое положение. И это не текучка, как говорится на разных форумах и официальных мероприятиях, это сокращения. Более 50% уроков ведут учителя других предметов. Внеурочная деятельность по ОБЖ почти отсутствует. Многие преподаватели — только урокодатели, недостаточно владеющие методикой обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности, не понимающие сам процесс формирования у школьников культуры безопасности жизнедеятельности.

Сформировать гражданина-патриота России может только учитель. Только учитель способен исправить современного человека и создать цивилизованное общество. Вернемся к истории. Кто победил фашизм? Учитель. Он смог создать такую систему подготовки патриотически настроенных людей.

Наша задача действовать и развивать предмет, нести культуру безопасности молодому поколению, учить его жить в условиях современной цивилизации, бережно относиться к истории, своей семье, общества, государства, воспитывать патриотов.

Стандарт (проект) среднего (полного) общего образования несколько отличается от предыдущих стандартов своим содержанием. Основная образовательная программа содержит обязательную часть и часть, формируемую участниками образовательного процесса. Обязательная часть программ составляет 40%, а часть, формируемая участниками образовательного процесса — 60% от общего объема основной образовательной программы.

Учебные предметы общие для освоения всеми обучающимися:

- **Россия в мире** (интегрированный уровень);

- **Физическая культура** (базовый уровень);

- **Основы безопасности жизнедеятельности** (базовый уровень);

- **Индивидуальный проект**, представляющий собой учебный проект или учебное исследование, выполняемое обучающимися в рамках одного или нескольких учебных предметов, должен обеспечивать приобретение навыков в самостоятельном освоении содержания и методов избранных областей и/или видов деятельности, или самостоятельном применении приобретенных знаний и способов действий при решении практических задач, а также развитие способности проектирования и осуществления целесообразной и результативной деятельности (познавательной, конструкторской, социальной, художественно творческой, иной).

Результаты выполнения индивидуального проекта должны отражать:

- умение планировать и осуществлять проектную и исследовательскую деятельность;

- способность презентовать достигнутые результаты, включая умение определять приоритеты целей с учетом ценностей и жизненных планов; самостоятельно реализовывать, контролировать и осуществлять коррекцию своей деятельности на основе предварительного планирования;

- способность создавать продукты своей деятельности, востребованные обществом, обладающие выраженными потребительскими свойствами;

- сформированность умений использовать многообразие информации и полученных в результате обучения знаний, умений и компетенций для целеполагания, планирования и выполнения индивидуального проекта.

Успех в современном мире во многом определяется способностью человека организовать свою жизнь так, чтобы достичь поставленных целей. Многочисленные исследования, проведенные как в нашей стране, так и за рубежом, показали, что большинство успешных людей в политике, бизнесе, искусстве, спорте обладают проектным типом мышления. Поэтому в проекте стандарта второго поколения для старшей школы для развития проектного мышления предусматривается индивидуальный проект.

Индивидуальный проект — это модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию личности учащегося, развитие его интеллектуальных и физических возможностей и волевых качеств в процессе создания нового проекта под контролем квалифицированного педагога, имеющего опыт в той или иной сфере профессиональной деятельности.

Индивидуальный проект, как правило, должен иметь лично значимую для учащегося цель, сформулированную в виде проблемы. Решая проблему, автор проекта определяет свою стратегию и тактику, распределяет время, привлекает необходимые ресурсы, в том числе информационные. Если в прежние годы серьезную трудность представлял поиск информации в условиях ее дефицита, то спецификой сегодняшнего дня становится работа в условиях обилия информации. Это работа развивает навыки критического подхода к источнику информации, приучает к проверке достоверности, отсеиванию второстепенных или сомнительных сведений. Такая подготовка делает школьника устойчивым к разного рода влияниям, в том числе и к агрессивной рекламе.

Индивидуальный проект должен быть направлен на расширение академических рамок обучения, применение знаний в реальных жизненных ситуациях и на создание условий для социального становления и саморазвития учащихся.

Особой платформой для самовыражения молодежи и формирования ее жизненной позиции являются социальные сети. Будучи специфической формой социальной активности личности, жизненная позиция проявляется во всех сферах человеческой деятельности. Ее стержнем выступает мировоззрение личности, установка на духовно-нравственные ценности. Как социально-нравственная категория активная жизненная позиция выражает стремление личности к достижению высоких нравственных идеалов.

Введение в практику преподавания в школе индивидуального проекта является, скорее всего, поиском путей решения явно обозначившихся проблем, которые в рамках традиционно исследовательских методов обучения решить невозможно.

- **Программа индивидуального проекта** должна содержать описание основных направлений учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в рамках урочной и внеурочной деятельности. Это исследовательское, информационное, социальное, игровое, творческое направления.

- **Основой индивидуального проекта** должна стать личностная концепция педагогики, которая предусматривает создание таких психолого-педагогических условий, при которых ученик перестает быть получателем знаний, а стремится к ним сам, проявляя и развивая свои творческие способности. При работе над проектом возникают устойчивый интерес, постоянная потребность в творческом поиске, ибо вне деятельности интерес и потребности не появляются.

Организации индивидуального проекта требует от его руководителей большой работы по конструированию специальных условий для учащегося. Вовлечение в исследовательскую деятельность должно происходить постепенно. Как показывает опыт разных школ, интерес к такой, в значительной степени, самостоятельной работе проявляется в основном в старших классах общего образования. Подростки уже обладают достаточными знаниями, опытом исследовательской работы (написание рефератов, различного рода заданий и т.д.), необходимыми волевыми качествами, чтобы преодолеть трудности и не утратить интерес к длительной работе, способны не терять из поля зрения значимую цель, владеют навыками использования компьютера для поиска информации и оформления проекта. Проектная деятельность позволяет минимизировать отрицательные проявления подросткового кризиса и удовлетворить важные потребности школьников:

- желание почувствовать себя взрослым и самостоятельным. Если школа не предложит подростку способы реализации его чувства взрослости, оно может проявиться рискованным поведением, уверенностью в несправедливости и необъективности взрослых;

- склонность подростка к фантазированию, когда результат действия становится второстепенным по сравнению с собственным авторским замыслом. Если в ходе учебы оценивается только результат работы и не находится места для творческого подхода и оценки оригинальности замысла, то процесс изучения теряет в глазах подростка свою привлекательность;

• стремление к эксперименту, которое проявляется в попытках определить границы своих возможностей — физических и интеллектуальных. Если подросток не получает приемлемых форм для реализации потребности экспериментировать, она реализуется в экспериментах со своей внешностью, а в худших случаях — и с психоактивными веществами.

Научным руководителем индивидуального проекта должен быть квалифицированный педагог, имеющий соответствующее образование для руководства исследовательской деятельностью. Он должен понимать, что индивидуальный проект ориентирован не на интеграцию имеющихся знаний, а на приобретение и применение новых, порой и путем самообразования.

Результатом исследовательской работы школьников должны стать умения:

- обозначить проблему и определить конкретные задачи для ее решения;
- собрать фактический материал в ходе проведения исследования, систематизировать его;
- обработать полученные данные, проанализировать их, сопоставить с имеющимися в литературе и жизни сведениями;
- сделать выводы на основании анализа полученных данных;
- оформить результаты исследования в соответствии с требованиями, предъявляемыми к исследовательским работам.

Итоговым результатом выполнения индивидуального проекта должна стать публичная защита проекта с последующим обсуждением и выставлением оценки в соответствии с установленными критериями.

Примерная тематика индивидуальных проектов по направлениям (образовательная область «Безопасность жизнедеятельности»):

Исследовательское:

Доступность и достаточность российского образования;

Безопасность военной службы — состав-

ная часть военной реформы;

Этические аспекты помощи ВИЧ-инфицированным и больным СПИДом;

Инженерное:

Современный автомобиль и безопасность человека;

Нанотехнологии как средство улучшения жизни человека;

Прикладное:

Экологическая безопасность района проживания;

Человек — труд — профессия;

Жизнь — самовоспитание и самосовершенствование личности;

Проектирование личной жизнедеятельности (самореализация);

Информационное:

СМИ и формирование человека безопасного типа поведения;

Я и компьютер;

Молодежь в меняющемся мире;

Социальное:

Здоровье — критерий безопасной жизнедеятельности;

Гармонизация межэтнических отношений в России как средство укрепления национальной безопасности;

Россия без наркотиков;

Религиозный экстремизм и защита личности.

Анализируя содержание новых стандартов общего образования приходим к выводу, что должность учителя безопасности жизнедеятельности (преподавателя-организатора ОБЖ) в современных новых условиях — это ключевая фигура формирования человека цивилизованного общества.

Исполняя требования новых стандартов образования школа должна выполнить свою основную цель подготовки молодого человека к жизни, к самостоятельной адаптации его к трудным условиям существования и совершенствования. В настоящее же время, к сожалению, школа готовит молодых людей к ЕГЭ.

ЛИТЕРАТУРА

1. МЕЛЬНИКОВА Н. Ф. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности : учеб. пособие / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2011.
2. РЕПИН Ю. В. Индивидуальный проект школьника // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2011. № 6.
3. РЕПИН Ю. В. Подготовка бакалавров в области безопасности жизнедеятельности // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2011. № 7.
4. РЕПИН Ю. В. Магистерская программа в действии программа в действии // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2011. № 7.
5. МИХАЛЬЦОВА Л. Ф. Формирование ценностных ориентацией учащихся // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2011. № 8.
6. ФЕДЕРАЛЬНОЕ государственное образовательные стандарты общего образования второго поколения.

Д. Н. Корнеев

Челябинск

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ К УПРАВЛЕНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: конкуренция; конкурентоспособность выпускника; система профессиональной подготовки; профессиональная подготовка; профессионально-значимые качества менеджера.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются содержательные аспекты системы профессиональной подготовки менеджеров к управлению инновационной деятельностью. Осуществлен анализ потребностей и требований производства в условиях острой конкуренции к современному, конкурентоспособному менеджеру, способному разрешать современные хозяйственные задачи российского экономического пространства.

D. N. Korneyev

Chelyabinsk

SUBSTANTIAL ASPECTS OF SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING OF MANAGERS TO MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY

KEY WORDS: competition; competitiveness of the graduate; vocational training system; vocational training; is professional-significant qualities of the manager.

ABSTRACT. In article substantial aspects of system of vocational training of managers to management of innovative activity are considered. The analysis of requirements and requirements of manufacture in the conditions of an intense competition to the modern, competitive manager, capable to resolve modern economic problems of the Russian economic space is carried out.

В условиях перехода к новым социально-экономическим отношениям и создания рынка труда резко возрастают требования к кадрам. От них требуют высокого профессионализма, компетентности, точности и тщательности выполнения трудовых обязанностей, профессиональной мобильности, творческого подхода к деятельности, к обеспечению конкурентоспособности.

В программных документах Правительства Российской Федерации в последние годы все отчетливее прослеживается тенденция к переходу отечественной экономики от ресурсно-сырьевого к инновационному пути развития. Опыт индустриально развитых стран показывает, что в условиях современной динамичной конкуренции успешное превращение научно-технических разработок в инновационный продукт, привлекательный для инвестора, производителя и покупателя, способны обеспечить лишь профессионально подготовленные конкурентоспособные менеджеры.

Конкурентоспособность, как ее определяет «Современный экономический словарь», это «свойство объекта, характеризующее степень удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с лучшим аналогичным объектом, представленным на данном рынке посредством управления инновационной деятельностью»[6].

Г. Я. Гольдштейн под управлением инновационной деятельностью подразумевает деятельность, направленную на использование и коммерциализацию результатов науч-

ных исследований и разработок для расширения и обновления номенклатуры и улучшение качества выпускаемой продукции (товаров, услуг)[2].

В отечественной экономической науке в течение многих лет изучаются закономерности научно-технического прогресса, научно-технических циклов, смены технологических укладов (А. И. Анчишкин, С. Ю. Глазьев, Н. Д. Кондратьев, Д. С. Львов, Ю. В. Яковец); идеи и положения в области образования (В. А. Беликов, Б. С. Гершунский, Г. Г. Гранатов, Э. Н. Гусинский, В. Д. Шадриков и др.); разработанные теории профессионального образования (В. М. Жураковский, Э. Ф. Зеер, П. Ф. Курбушко, Л. В. Моисеева, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, В. А. Фёдоров); теории образовательных систем (Ю. К. Бабанский, Б. С. Гершунский, В. А. Караковский, Т. Н. Шамова, Е. Я. Ямбург, М. Н. Скаткин, Г. Г. Щедровицкий и др.); теории о личностном развитии и профессиональном становлении конкурентоспособного выпускника (А. С. Белкин, В. Т. Бенин, С. Я. Батышев, В. И. Загвязинский, В. С. Леднев, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. М. Новиков, В. В. Сериков, В. А. Слостенин, Е. В. Ткаченко, Н. Н. Тулькибаева, И. С. Якиманская и др.).

Исследован широкий спектр проблем, связанных с повышением эффективности подготовки выпускников в новых условиях хозяйствования, с учетом развития у них профессионально значимых качеств личности (Н.Н. Бульнский, О.В. Лешер, Л.Д. Старостина, И.В. Резанович и др.).

В педагогической и экономической науке О. С. Анисимовым, М. Альбертом, Е. Е. Вендровым, А. А. Деркачом, А.Л. Журавлевым, А. В. Карповым, Р. Л. Кричевским, А. И. Пригожиным, Э.А. Уткиным, Т. Шибутани, Л. Якоккой и др. рассматривалось содержание профессиональной деятельности менеджеров.

За рубежом подготовка менеджеров рассматривается в русле классической теории менеджмента, разработанной М. Альбертом, Т. Бойделом, М. Д. Вудкоком, П. Друкером, М.Х. Месконом, Д.Ф. Френсисом, Ф. Хедуори, Л. Якоккой и др.

Анализ исследований, касающихся различных аспектов процесса формирования готовности будущих менеджеров к управлению инновационной деятельностью (Е. А. Гришина, Л. В. Журавлева, М. В. Загорочай, Б.Т. Изгашев и др.).

Ключевым моментом в решении вопроса по переводу экономики России на инновационный путь развития является формирование профессионально-образовательной системы масштабной подготовки менеджеров для инновационной деятельности на предприятиях различных отраслей. Обеспечить за короткий период качественную подготовку и переподготовку менеджеров способна лишь гибко и оперативно реагирующая на запросы рынка труда и эффективно действующая многоуровневая система профессионального образования.

В современном философском словаре понятие «система» рассматривается как целостный объект, состоящий из элементов, находящихся во взаимных отношениях. Отношения между элементами формируют структуру.

Ю. А. Конаржевский под системой понимает «некоторую совокупность взаимосвязанных, взаимодействующих элементов, спроектированных для достижения определенной цели, представляющих целостное образование» [3].

В разработках В. Н. Садовского названы содержательные признаки системы, подробно перечислены те признаки, которые характеризуют внутреннее состояние системы, специфические системные свойства и признаки, относящиеся к поведению системы. К признакам, раскрывающим внутреннее состояние системы, относятся: множество, элемент, свойства, структура, связь, иерархическое строение системы. Специфические системные свойства: интеграция, дифференциация, централизация и другие [7].

К исследованию специфики педагогических систем в разное время обращались педагоги и психологи С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, Ю. А. Конаржевский, В. А. Сластенин и др. Так, если в исследованиях Ю.К. Бабанского и Ю.А. Конаржевского

в большей степени нашел отражение управленческий аспект педагогических систем, то в исследованиях Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина основное внимание уделяется характеру связей, возникающих, функционирующих и развивающихся в условиях педагогической системы и проблемы посвященные «педагогическому проектированию».

Анализ научной литературы показал, что осмысление понятия «педагогическое проектирование» ведется на протяжении нескольких десятилетий. В науке пока нет однозначного толкования этого понятия, что в значительной мере определяется не только сложностью и многоаспектностью педагогической категории, но и разнонаправленностью подходов к ее исследованию.

Развитию теории проектирования педагогических объектов и систем посвящают свои работы О.С. Анисимов, В.П. Беспалько, В.С. Безрукова, Е.С. Заир-Бек, Е.А. Крюкова, В.М. Монахов, Г.А. Монахова, А.И. Нижников, В.Е. Радионов, В.В. Сериков, Т.К. Смыковская, Н.О. Яковлева и др.

Н. В. Кузьмина, в частности, отмечает наличие в педагогической системе многообразных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям учебно-воспитательного процесса. Она вводит понятие «функциональные компоненты системы», понимая под ними базовые связи между исходным состоянием «структурных элементов педагогической системы и конечным исходным результатом или операций в решении управленческих, педагогических и учебных задач» [5].

Вместе с тем, среди исследователей педагогических систем нет единства в вопросе об определении основных структурных и функциональных компонентов. В данном вопросе заслуживает, на наш взгляд, внимания точка зрения С.И. Архангельского, считающего, что компонентный анализ должен представлять педагогическую систему как сложное динамическое образование, отражающее основные компоненты педагогического процесса, его системообразующие факторы и ведущие условия функционирования [1].

Педагогическое проектирование рассматривается исследователями в двух аспектах: как этап любой отдельной педагогической деятельности при решении конкретной учебно-воспитательной задачи (В. В. Краевский); как проектирование педагогических систем разных типов и уровней, педагогических процессов и ситуаций как результата функционирования этих систем (В. Е. Радионов).

Результатом исследовательских усилий явилось собственное понимание педагогического проектирования как особого вида в профессиональной деятельности педагога,

представляющего собой систему технологических регулятивов, обеспечивающих построение целостного учебного процесса.

Система профессиональной подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью в отличие от существующих разработок по данной проблеме, представляется нами как совокупность взаимосвязанных подсистем, необходимых для создания организованного и целенаправленного педагогического влияния на процесс формирования готовности менеджера к инновационной профессиональной деятельности. Рассмотрим содержание спроектированной нами системы подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью. Системообразующим фактором данной системы является цель: формирование у менеджеров готовности к управлению инновационной деятельностью. Сегодняшняя социальная действительность объективно требует формирования личности профессионально компетентной, с диалектическим мышлением, глубоким образованием, знанием культуры, конкурентоспособной в рыночных условиях экономического пространства. В связи с этим мы считаем, что содержание системы профессиональной подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью должно предполагать: формирование универсальной системы знаний и умений, необходимой для осуществления данного вида деятельности; специализированные курсы, организацию непрерывной практики, закрепление за квалифицированными менеджерами. Рассмотрим виды профессиональной подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью. Методологическая подготовка включает в себя: осознание необходимости инновационной трудовой деятельности; понимание разнообразия управленческой профессии; освоение знаний об особенностях профессиональной деятельности. Теоретическая подготовка предполагает: овладение элементами теоретических знаний по конкретной профессии; основные теоретические основы профессиональных умений; овладение основными элементами категориального аппарата конкретно выбранной профессии. Методическая подготовка подразумевает использование педагогами различных форм и методов профессионально направленной образовательной деятельности (лекции, семинары и др.). Практическая подготовка опирается на систему методологических, теоретических, методических знаний и умений. При этом педагог в своей деятельности должен использовать различные фор-

мы развивающе-диагностических занятий и особый акцент делается на предметно-практические занятия по овладению элементами профессии. Таким образом, содержание системы профессиональной подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью может быть представлено как совокупность компонентов: когнитивного (отражающего диапазон осведомленности), мотивационного (отражающего отношение к проблеме) и практического (отражающего наличие опыта) характера. Определить уровень профессиональной подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью позволяет педагогический мониторинг. В основе организации педагогического мониторинга находятся следующие принципы: принцип непрерывности, принцип научности, принцип воспитательной целесообразности, принцип диагностико-прогностической направленности, принцип прогностического мониторинга, принцип целостности преемственности. В качестве обобщающих критериев, достижение которых, позволит подготовить менеджера, отвечающего предъявленным требованиям и в тоже время провести слежение за этой подготовкой в ходе педагогического мониторинга мы хотим предложить следующие критерии: мотивы и интересы к профессиональной деятельности, качество овладения профессиональной деятельностью, усвоение содержания структурных элементов системы знаний, способность выходить в рефлексивную позицию. Для оценки эффективности системы профессиональной подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью мы предлагаем осуществлять мониторинг данного процесса по следующим уровням: копирующий – воспроизводящий – минимальный уровень; поисково – исследовательский – потенциальный уровень; творческий – оптимальный уровень. Схематично система профессиональной подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью представлена на рис.

Для реализации цели системы профессиональной подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью нами была разработана программа «Первый курс – пятый курс» направленная на формирование готовности менеджера к управлению инновационной деятельностью. Данная программа реализуется в Профессионально-педагогическом институте ГОУ ВПО «ЧГПУ», в рамках профессиональной подготовке по направлению 521500 – менеджмент.

Рисунок. Система профессиональной подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью

Программа представляет собой блочно-модульную структуру, которая включает три основных компонента (теоретическое обучение, учебно – практическое обучение, самостоятельная деятельность) и шести образовательных модулей: модуль 1 – структура инновационной управленческой деятельности, ее планирование и условия реализации; модуль 2 – формы и методы управленческой деятельности менеджера организации в рамках внедрения специализированного теоретического обучения по отраслям менеджмента; модуль 3 – применение элементов профессиональной деятельности в проблемных ситуациях на занятиях; модуль 4 – введение элементов профессиональной деятельности при работе на стажерских площадках; модуль 5 – производственная практика; модуль 6 – реализация проектно-созидательных технологий. В ходе реализации разработанной нами системы профессиональной подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью мы планируем сформировать следующие профессионально-значимые качества инновационного менеджера: наличие определенного багажа базовых способностей менеджера; опыт практической инновационно- управленче-

ской деятельности; готовность работать в стрессовой ситуации; преданность корпоративной культуре; высокая мотивация к достижению цели; инициативность и творчество; постоянная жажда нового; способность генерировать идеи.

Подводя итог необходимо отметить, что с целью активизации процесса подготовки кадров для инновационной сферы на наш взгляд требуется реализация следующих направлений:

1. Сделать опорными центрами формирующейся многоуровневой системы непрерывного образования в инновационной сфере вузы региона, на базе которых должна быть организована система повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, осуществляющих или планирующих осуществление подготовки кадров.

2. Внедрить систему профессиональной подготовки менеджера к управлению инновационной деятельностью, в которой понятие «система подготовки менеджеров по управлению инновационной деятельностью» рассматривается как процесс взаимодействия обратных связей между всем комплексом факторов, определяющих подготовку профессионалов.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. АРХАНГЕЛЬСКИЙ С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы, методы. М. : Высшая школа, 2009.
2. ГОЛЬДШТЕЙН Г. Я. Инновационный менеджмент. Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2010.
3. КОНАРЖЕВСКИЙ Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление. М. : Педагогический поиск, 2009.
4. КОРОЛЕВ Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. 1990. № 9.
5. КУЗЬМИНА Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1997.
6. РАЙЗБЕРГ Б. А., ЛОЗОВСКИЙ Л. Ш., СТАРОДУБЦЕВА Е. Б. Современный экономический словарь. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2006.
7. САДОВСКИЙ В. Н. Основание общей теории систем. М. : Наука, 2005.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. Ф. Аменд

А. Н. Перминов

Екатеринбург

**РАЗВИТИЕ У СПЕЦИАЛИСТОВ СЕРВИСА И ТУРИЗМА УМЕНИЙ УПРАВЛЯТЬ СОБОЙ
В ПРОЦЕССЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ситуативный подход; умения управлять собой; специалист сервиса и туризма; ситуация; модель.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема развития у студентов сервиса и туризма умений управлять собой при общении с клиентами. В качестве наиболее эффективных и продуктивных направлений подготовки студентов рассматриваются выделенные критерии и показатели.

A. N. Perminov

Ekaterinburg

**PREPARATION OF STUDENTS OF SERVICE AND TOURISM OF PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL
FOR WORK ON ABILITY TO OPERATE ITSELF**

KEY WORDS: The situational approach; abilities to operate itself; the expert of service and tourism; a situation, model.

ABSTRACT. The article describes the problem of development of Service and Tourism students' skills to control themselves while dealing with clients. The most effective and productive tendencies of training students are discussed in the article.

Понятие «умение управлять собой» подразумевает поддержание в себе устойчивого состояния равновесия и ощущения сознательного Я, которое способно регулировать как наши внешние действия и поступки, так и внутренние состояния. Анализ психолого-педагогических исследований, затрагивающих проблему умения управлять собой специалистов сервиса и туристов, свидетельствует о повышенном к ней интересе. Проблема развития умений управлять собой занимает значительное место в исследованиях С. Д. Резник, М. Вудкок, Д. Френсис, Джордж Смит, Е. Емеленко. Результатом успешного развития умений управлять является высокий уровень стрессоустойчивости, и правильными овладениями навыками коммуникации. Базируясь на идеях перечисленных ученых при уточнении содержания ключевого понятия, под умением управлять собой, мы понимаем комплекс индивидуально-психологических качеств личности будущего специалиста сервиса и туризма (личная организованность, знание собственного потенциала, мыслительные качества); уровень знаний, умений об использовании психологических методов и приемов управления собой (управление эмоциями, управление мыслями, отслеживание и регулирование своих чувств) желание и потребность вступать в коммуникативную деятельность (гибкость в общении; способность выражать собственные идеи). Опираясь на идеи С. Д. Резника, М. Вудкок, Д. Френсис, Джордж Смит, Е. Емеленко мы выделили критерии умения управлять собой:

– мотивационный критерий, который

характеризуется следующими показателями: личной организованностью, знанием собственного потенциала и мыслительными качествами.

– коммуникативно-деятельностный критерий, который характеризуется показателями: гибкости в общении; в умении доказывать, аргументировать и объяснять свою точку зрения без негативных эмоций, а также способность выражать собственные идеи.

– оценочно-рефлексивный – проявляется в умениях: управлять эмоциями; управлять мыслями отслеживать, регулировать свои чувства и эмоций от общения;

На основе разработанного нами критериального аппарата были подобраны диагностики (тест: «Организованный ли Вы человек?»; «Каков Ваш характер?»; Многофакторный личностный опросник Р. Кэттелла 16 РФ.; тест-опросник Г. Айзенга; Т Лири; тест «Умение управлять своими эмоциями»; методика Q-сортировки; Опросник для выявления уровня и типа самоуправления (В. И Андреева)), с помощью которых мы выявляли уровни развития умений управлять собой у студентов в процессе профессиональной подготовки в университете.

Учитывая особенности развития умений управлять собой у студентов в процессе профессиональной подготовки в университете, мы выделяем три уровня развития умений управлять собой у студентов: высокий, средний, и низкий. Под «уровнем» мы понимаем характеристику развития умений управлять собой у студентов в процессе профессиональной подготовки в университете, положительную динамику в развитии умений управлять собой у студентов в процессе про-

фессиональной подготовки в университете, способствующую переходу от одного уровня – низкого, к более сложному – высокому.

Мы ввели количественные показатели для оценки выделенных критериев: 0 - баллов, характеризует низкий уровень владения умениями управлять собой, 1 - балл, средний уровень, 2 – балла, высокий уровень. Введение балльных оценок дает возможность оценить каждый из критериев количественно и определить уровень развития умений управлять собой у студентов в процессе профессиональной подготовки в университете.

Экспериментальная работа по развитию умений управлять собой осуществлялась с 2003 по 2011 год на базе Магнитогорского государственного университета и института Туризма, г. Магнитогорска. Всего в эксперименте приняло участие 420 человек из них: 116 преподавателей и 304 студента. На фор-

мирующем этапе в эксперименте принимали участие студенты трех экспериментальных групп в количестве 181 человек и двух контрольных, в количестве 123 человек.

На констатирующем этапе эксперимента мы разработали методическое обеспечение для организации формирующего этапа эксперимента; выявили оптимальные условия организации педагогического процесса по развитию умений управлять собой у студентов в процессе профессиональной подготовки в университете. Для построения экспериментальной работы нам необходимо было выявить исходное состояние формируемой готовности как начальной точки отсчёта для анализа последующих изменений. Метод тестирования был нами избран как один из основных методов получения первичной информации о состоянии развития умений управлять собой у студентов в процессе профессиональной подготовки в университете.

Таблица 1

Сводные данные на развитие умений управлять собой у будущих специалистов сервиса и туризма экспериментальных и контрольных групп

Группа	Показатели абсолютного прироста (G)				
	G по уровням (в %)			G по Ср	G по Кэфф
	низкий	средний	высокий		
Экс. гр. - 1	-23,0	11,5	11,5	0,3	0,1
Экс. гр. - 2	-21,7	8,3	13,3	0,4	0,1
Экс. гр. - 3	-31,7	10	21,7	0,5	0,2
Контр.гр. - 1	-6,5	3,2	3,2	0,1	
Контр.гр. - 2	-6,6	3,3	3,3	0,1	

На формирующем этапе экспериментальной работы было реализовано комплексное научно-методическое обеспечение, разработанное на основе общей гипотезы исследования. В ходе формирующего этапа эксперимента была проведена проверка эффективности разработанной модели развития умений управлять собой у студентов в процессе профессиональной подготовки в университете.

В качестве основных направлений организации работы нами были определены следующие: организация заседаний; семинаров и круглых столов для студенческой аудитории по проблемам общения; подготовка студентов к участию в студенческих научно-практических конференциях, конкурсах; участие в тренингах и проигрывании ситуаций.

На заключительном этапе экспериментальной работы мы провели итоговую диагностику уровней развития умений управлять собой у студентов в процессе профессиональной подготовки в университете.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов экс-

перимента, в основу которого был положен метод математической статистики, позволил нам сделать вывод о том, что стартовая готовность студентов к развитию умений управлять собой у студентов в процессе профессиональной подготовки в университете в экспериментальных (ЭК) и контрольных (КК) классах была приблизительно одинаковой; после проведения формирующего этапа эксперимента в экспериментальных группах можно отметить, значительное возрастание среднего показателя (Ср) в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. В (Экс. гр. 1) Ср возрастает на 0,3; в (Экс. гр. 2) – на 0,5; в (Экс. гр. 3) –на 0,5; в контрольных группах (Контр. гр. 1) Ср возрастает на 0,1; (Контр. гр. 2) –на 0,1. Это говорит о том, что хотя в контрольных группах у специалистов сервиса и туризма идет развитие умений управлять собой у будущих специалистов сервиса и туризма, однако переход на более высокий уровень происходит гораздо медленнее.

Таблица 2

Динамика развития умений управлять собой будущих специалистов сервиса и туризма

Группы	Удовлетворенность методикой организации процесса обучения			Удовлетворенность в овладении опытом		
	Ку	Кз	уровень	Ку	Кз	уровень
Начало опытно-экспериментальной работы						
Экс. гр. - 1	0,3	-0,4	Низкий	1,1	0,05	Средний
Экс. гр. - 2	0,5	-0,3	Средний	0,5	-0,3	Средний
Экс. гр. - 3	1,3	0,1	Средний	1,3	0,1	Средний
Контр.гр. - 1	1	-0,03	Средний	0,9	-0,06	Средний
Контр.гр. - 2	0,7	-0,1	Средний	0,8	-0,1	Средний
Конец опытно-экспериментальной работы						
Экс. гр. - 1	4,5	0,6	Высокий	6,6	0,7	Высокий
Экс. гр. - 2	5,6	0,7	Высокий	11,	0,8	Высокий
Экс. гр. - 3	11	0,8	Высокий	19	1	Высокий
Контр.гр. - 1	1,4	0,2	Средний	1,3	0,1	Средний
Контр.гр. - 2	1,2	0,08	Средний	1,8	0,3	Средний

ЛИТЕРАТУРА

- АНДРЕЕВ В. И. Саморазвитие менеджера // Народное образование. 1995.
- ВУДКОК М. Раскрепощенный менеджер. для руководителя-практика. М. : Дело, 1991.
- ДУНКАН Д. У. Основопологающие идеи в менеджменте: уроки основоположников менеджмента и управленческой практики : пер. с англ. М. : Дело, 1996.
- ЗАЙВЕРТ Л. Ваше время - в ваших руках: советы руководителям, как эффективно использовать свое время. М. : Экономика, 1990.
- ЗИГЕРТ В. Руководитель без конфликтов : сокр. пер. с нем. М. : Экономика, 1990.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. И. Савва

К. С. Шумакова

Ревда

ТЮТОРИНГ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** тьютор; тьюторинг; профессиональная компетентность педагога; субъектная позиция.**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается тьюторинг как условие профессионального сопровождения и поддержки педагога в процессе повышения квалификации, приводящее к становлению субъектной позиции профессионала в педагогической деятельности. Показываются возможности тьюторинга в комплексном использовании подходов: лично-деятельностного, компетентностного. Обосновывается, что применение тьюторинга создает условия для реализации педагогом возможностей непрерывного образования, самостоятельного конструирования образовательного маршрута с учетом своих профессиональных потребностей, развития профессиональной компетентности педагогов.**К. S. Shumakova**

Revda

TUTORING AS PART OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS**KEY WORDS:** tutor; tutoring; teachers' competence; subjective attitude.**ABSTRACT.** Tutoring is considered as professional supervising and encouragement for teachers during their professional development. Tutoring as well helps to establish professional subjective attitude towards education. Possibilities of tutoring are described within different approaches such as person — science — methodological and competence approach. The main junction principles of tutor support are observed. It is proved that tutoring makes favorable conditions for teachers' continuous education, for self-development of individual teacher's education route, based on their professional requirements, and for professional development of a teacher's competence.

Процесс модернизации системы образования РФ направлен на приведение ее в соответствие с современными потребностями личности, общества, государства. Президентская национально-образовательная инициатива «Наша новая школа» определяет новые задачи повышения профессионализма педагогов, разработку и экспериментальную апробацию моделей реформирования системы повышения квалификации педагогических кадров. «Эффективные способы работы лучших учителей должны находить распространение в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров. Образовательные программы повышения квалификации учителей должны строиться по модульному принципу, гибко изменяться в зависимости от их уровня педагогов» [6]. вариантов возможностей в совершенствовании повышения квалификации педагогов ведутся довольно давно. Например, теоретические основы проблемы педагогического мастерства рассматриваются в трудах В. И. Байденко, А. С. Белкина, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина и др.

Процесс профессионального становления и развития педагога в системе повышения квалификации и в контексте образования взрослых раскрывается в работах В. Г. Воронцовой, Э. Ф. Зеера, С. А. Дружилова, Ю. К. Кулюткина, Э. М. Никитина, С. Е. Шишова и др.

Вопросы развития профессиональной компетенции педагогов в различных формах повышения квалификации представлены в работах М. М. Поташника, П. И. Третьякова, А. М. Моисеева, Т. Г. Калугиной, Д. Ш. Матроста, Б. С. Гершунского, и др.

Перечисленные выше авторы под повышением квалификации педагогов понимают образовательный процесс, нацеленный на преодоление несоответствия между требованиями, предъявляемыми к педагогу, и уровнем его профессиональной подготовки. Другими словами, повышение квалификации — это совершенствование профессиональных знаний и умений на основе осмысления и анализа собственной деятельности через предоставление педагогу максимального спектра возможностей улучшить свою профессиональную деятельность путём получения новых импульсов, инициатив, через введение педагога в систему активных методов и средств обучения.

Исследование запросов педагогов в области повышения квалификации, показали, что чаще всего они выдвигают к содержанию образовательной программы следующие требования: новизна информации, ее актуальность, практическая значимость, компактность и в то же время научность, обобщенность, проблемность, выход за рамки узкопредметного рассмотрения в сферы междисциплинарной, общекультурной проблематики.

Респонденты отмечают, что содержание

программ курсовой подготовки в основном соответствует профессиональным ожиданиям (80%), 40% педагогов готовы представить информацию с курсов в своих образовательных учреждениях, 10% педагогов не воспользуются полученной информацией, 20% будут самостоятельно дорабатывать материал, 30% педагогам понадобятся консультации, помощь.

Достаточно высоко оценивают педагоги продуктивное изложение материала преподавателями, отмечают обратную связь, практикоориентированный характер курсов, но при этом, результаты опроса показывают, что такие значимые критерии как «повышение профессионального уровня», «знакомство с новыми формами и методами работы» и «знакомство с последними научными достижениями в области предмета», оказываются на низком уровне.

По мнению педагогов, популярными и традиционно используемыми в повышении квалификации являются такие формы обучения, как: лекционные занятия, практические занятия, мастер — классы. Менее применяемые формы: семинары — практикумы, деловые игры, дискуссии, тренинги.

Проведенное нами исследование показывает, что существующая система повышения квалификации — вполне сложившаяся отрасль профессиональной образовательной деятельности, обладающая содержанием, своими особыми формами и методами работы. Однако теоретические исследования и практический опыт работы в сфере повышения квалификации педагогов позволяет сделать вывод о том, что традиционная система повышения квалификации не способна разрешить противоречия:

– между возрастающими требованиями к уровню профессиональной деятельности педагога и неготовностью его к созданию педагогического пространства, обеспечивающего реализацию индивидуальных учебных программ;

– между утвердившимся образом профессиональной деятельности педагога с творческой направленностью педагогического мышления и сложившейся моделью профессионального образования, ориентированного преимущественно на традиционную «знаниевую» парадигму педагогической деятельности;

– между динамично меняющимися потребностями общественной практики и сложившейся системой повышения квалификации.

Решение данных противоречий видим в обеспечении активной деятельности обучающегося педагога, вплоть до самоанализа и самоконтроля, не говоря уже о самостоятельном выборе содержания, времени и места повышения квалификации. Этому в полной мере содействует создание и реализация

особых форм сопровождения профессиональной деятельности, которое понимается нами как реализуемая в многообразных формах и технологиях система взаимосвязанных действий, процедур, мероприятий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи педагогу.

Одним из таких направлений может быть пролонгированное наставничество, которое способствует развитию субъектности каждого участника образовательного процесса повышения квалификации. Предполагает специально организуемые педагогические условия: блочное структурирование и системное предъявление содержания образовательного процесса; деятельностное его освоение; рефлексирование результатов учебно-познавательной деятельности слушателями курсов; субъект — субъектный характер отношений в системе «обучающий — обучающийся».

Деятельностное освоение содержания образовательного процесса мы рассматриваем как основное условие, обеспечивающее развитие субъектности педагога: решение педагогических ситуационных задач, участие в деловых, имитационных, ролевых играх, самостоятельная работа, выполнение творческих заданий и т. д. Оценивание Я-реального, Я-актуального и Я-идеального заставляет педагога взглянуть на себя как на личность, профессионала, выявить резервы саморазвития, самосовершенствования, тем самым педагогическая рефлексия является условием выхода педагога на новый уровень личностно-профессионального развития.

В ситуации наставничества функции преподавателя курсовой подготовки меняются — содержанием деятельности становится не столько передача знаний, сколько приобщение педагогов, слушателей курсов к путям и методам, которые позволяют им использовать собственные резервы для решения профессиональных проблем, а образовательный процесс, в котором будут созданы названные условия, обеспечит развитие субъектности педагога.

Учитывая перечисленные факты, мы выступаем за необходимость тьюторинга, при котором процесс обучения педагогов, будет индивидуальным и дифференцированным, позволяющим гибко реагировать на профессионально личностные запросы и потребности каждого педагога, устраняющим причины их профессиональной неудовлетворенности, формирующим позитивные профессиональные установки, актуализирующим личностный потенциал развития.

Историческое формирование тьюторинга проходило параллельно культуре преподавания и обучения.

Тьютор — понятие, являющееся англицизмом в русском языке и в терминологическом аппарате педагогической науки. «Тьютор» — «tutor» в переводе с английского — педагог-наставник, преподаватель-консультант, домашний учитель, репетитор, дающий частные уроки, школьный наставник. Этимология этого слова (лат. *tueor* — заботиться, оберегать) связана с понятиями «защитник», «покровитель», «страж».

В английских университетах тьютор — руководитель группы студентов, подобно российскому куратору; в Америке — младший преподаватель высшего учебного заведения. Понятие *tutorage* в английском языке рассматривается в деятельностном смысле как работа учителя, наставника, опекуна; *tutorial* — качественная характеристика особенностей педагогической деятельности, связанной с организацией наставнической деятельности: например, *tutorial system* — университетская система обучения путем прикрепления студентов к отдельным консультантам, консультативная работа, встречи с научным руководителем, период обучения в колледже; *tutorship* — должностные, функциональные обязанности наставника.

Согласно толковому словарю современного русского языка, данное слово обозначает «преподаватель, наставник, помогающий студентам колледжа, университета наиболее оптимально построить учебный процесс» [8. С. 187].

Представления различных авторов о предназначении и содержании тьюторской деятельности имеют как общие черты, так и различия, которые обусловлены особенностями исторического и организационно-педагогического контекстов, во многом определяющих содержание тьюторинга.

В российском образовании понятие «тьютор» имеет различные определения в соответствующих работах ученых (Л. В. Бендова, Г. А. Гуртовенко, Ю. Л. Деражне, С. И. Змеев, Т. М. Ковалева, Ю. А. Павличенко, Н. В. Рыбалкина, Н. Д. Хатькова, С. А. Щенников и др.).

Согласно исследованиям Т. М. Ковалевой, в России выделяются три типа тьюторских практик, каждый из которых предлагает собственные основания для организации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу и соответственно задает определенный тип тьюторского сопровождения: 1) тьюторская практика дистанционного образования (информационный контекст), задачей которой является помощь подопечному в построении обучения с использованием навыков работы в Интернет-среде; 2) тьюторская практика открытого образования (социальный контекст), главной задачей при

этом является адекватное сопряжение различных культур в индивидуальном пространстве институтов гражданского общества; 3) тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст), где основной целью становится сопровождение всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, углублением этого интереса за счет образовательных исследований или проектов, специальной работы по формированию этого проекта, как образовательного, и до тьюторского консультирования в области профессиональных образовательных программ [3. С. 188].

С. А. Щенников понятие «тьютор» определяет как преподаватель — консультант — «специалист в области организации образования и самообразования. На тьютора возлагается ответственность за ведение целостного образовательного модуля, организацию групповой и индивидуальной работы с обучающимися. Актуальные роли тьютора — дидактические, организационные, маркетинговые, консультационные, лидерские» [9. С. 488].

В. Г. Онушкин и Е. И. Огарев дают следующее определение понятия «тьютор» — «педагог, осуществляющий общее руководство самостоятельной внеаудиторной работой обучающихся» [7, с. 212].

По мнению Ю. Л. Деражне, «тьютор в системе образования выполняет функции преподавателя, консультанта, методиста и наставника» [1. С. 5].

В результате проведенного анализа существующих подходов к толкованию «тьютор» мы уточнили его определение применительно к системе повышения квалификации педагогов.

Тьютор — это преподаватель — консультант, наставник, партнер обучающихся взрослых, обеспечивающий сопровождение индивидуальной траектории образования и развития педагога в системе повышения квалификации.

На тьютора возлагается особая ответственность, т.к. он создает условия для непрерывного роста педагога как субъекта собственной учебной деятельности, знающего, зачем он учится (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющего способности к ее осуществлению. Выделенные особенности педагогической деятельности тьютора позволяют сформулировать его предназначение: актуализация и развитие (доставление) поддерживающей образовательной (учебно-социально-профессиональной) среды, позволяющей педагогам в удобном для них режиме достигнуть целей развития собственной компетентности, благодаря осуще-

ствлению синтеза педагогических, информационных и организационных технологий.

Своеобразие деятельности тьютора заключается в том, что она органично сочетает в себе научную и педагогическую работу. Работа тьютора протекает в условиях общения с обучающимися педагогами, суть которого не исчерпывается информационным обменом.

Рассмотрим этапы тьюторинга, направления и содержание деятельности тьютора и обучающегося педагога в процессе повышения квалификации.

Ориентационный этап: выявление ожиданий педагога в отношении повышения квалификации; соотнесение их с возможностями курсов и самого обучающегося, выбор формы сопровождения (индивидуальная, групповая); определение актуального направления для профессионального саморазвития, разработка программы взаимной деятельности педагога и тьютора. Важным на данном этапе является исследование проблемы, устанавливается ее аспект, и на этой основе достигается с обучающимся педагогом единое понимание проблемы, а также диагностирование затруднений и ограничений. Происходит смена мотивации, т.к. изменяются цели и потребности педагога. Педагог пытается определить свои профессиональные проблемы и выбрать необходимую ему форму поддержки или научно-методического сопровождения. Это могут быть разовые консультации, психологические тренинги, методические семинары или научно-методическое сопровождение тьютора.

Роль тьютора является ведущей на данном этапе. Основные способы направления деятельности: диагностика, анализ, проектирование, согласование.

Этап — активизирующий: просвещение и активное вовлечение в педагогическую деятельность как основные формы работы педагога; расширение границ профессиональной компетентности, переход от репродуктивных способов освоения педагогического опыта к продуктивным, повышение инициативности и самостоятельности педагога в процессе выполнения программы повышения квалификации с тьюторским сопровождением.

Основным «исполнителем» на данном этапе является педагог, повышающий свою квалификацию, роль тьютора сводится к организационным, конкретизирующим, консультационным, оценочным действиям. Основные направления деятельности: соотнесение с проектом программы повышения квалификации, предварительное оценивание результативности, при необходимости — коррекция и уточнение ближайших и итоговых действий педагога, необходимых для достижения продуктивного результата.

Тьютор конструирует модель предстоя-

щей деятельности, выбирает способы и средства, позволяющие в заданных условиях и в установленное время достичь цели. На данном этапе важно согласование образовательной цели с ожиданиями педагога, заключение «учебного контакта», определение конкретной стратегии профессиональной деятельности, способной изменить реальную образовательную практику, ликвидировать имеющиеся дефициты, внести коррективы.

Совместная деятельность с тьютором может развиваться в формате краткосрочного сопровождения, либо в формате пролонгированного сопровождения: обучение растягивается на более продолжительный период; педагогу дается время между отдельными блоками для воплощения полученных знаний и навыков на практике, осмысления опыта работы и обсуждения результатов с коллегами и тьютором.

Этап отличается активностью и самостоятельностью обучающегося педагога, выраженной в критическом анализе проблемы, установлении взаимосвязей между элементами содержания и построением целостного понимания изучаемой области. Педагог реализует в образовательном процессе разработанные стратегии при прямом или косвенном сопровождении тьютора. При этом прямое сопровождение предполагает активное участие тьютора в профессиональной деятельности педагога с последующим анализом, косвенное — получение соответствующей информации от педагога. И в том, и в другом случае важным представляется детальный анализ результативности используемых стратегий и определение дальнейших перспектив профессионального роста.

Основной ролью тьютора является роль консультанта, помощника. При этом он адаптирует стандартные технологии под потребности конкретных обучающихся педагогов. По ситуации ориентируется на индивидуальное содержание практической деятельности конкретного педагога.

Коррекционно-оценочный этап: диагностика и самодиагностика динамики знаний, умений, опыта педагогической деятельности, уточнение областей успешности и нуждающихся в поддержке, составление программы коррекционных действий, уточнение доли участия тьютора в ее реализации.

На данном этапе тьютор совместно с педагогом оценивает степень реализации поставленной цели, уровень удовлетворенности педагогов процессом и результатами обучения. Определяется содержание дальнейшей индивидуальной образовательной траектории педагога.

Педагог сам инициирует обмен профессиональной информацией в сообществе, стремится к саморазвитию, инновационной

деятельности (расширяет круг самостоятельно решаемых профессиональных задач, возглавляет проблемную группу, в конечном счете, способен заменить тьютора). В итоге, согласно типологии педагогических взаимодействий Е.В. Коротаевой, между тьютором и курируемым педагогом устанавливаются отношения реструктивного (обеспечивающие решение тактических задач педагогического процесса) и конструктивного характера: «не только обеспечивающие целостность с учетом ситуации «здесь и сейчас», но и создающие перспективы для развития, условия для творческого совершенствования личности» [4. С. 48].

Уточнив содержание деятельности тьютора и педагога в процессе повышения квалификации, мы подошли к определению «тьюторинга».

Тьюторинг в повышении квалификации — это форма взаимодействия обучающего и обучаемого, характеризующаяся профессионально и личностно ориентированным сопровождением и поддержкой последнего, осуществляемая через ориентационный, активизирующий и коррекционно-оценочный этапы, приводящая к становлению субъектной позиции профессионала в педагогической деятельности.

В отличие от преподавателей, традиционно осуществляющих курсовую подготовку педагогов, деятельность тьютора имеет свои особенности:

- тьютор создает особую профессиональную среду общения с учетом индивидуальных образовательных потребностей педагогов в профессиональном саморазвитии;
- совместно с педагогом определяет индивидуальную профессионально-образовательную стратегию, выраженную в процессе выявления и оценки состояния проблемы, причин, пути достижений и решения проблемы, позитивной динамики профессионального роста педагога;
- на каждом этапе совместной деятельно-

сти роль тьютора меняется: от главной, ведущей на ориентационном этапе до роли помощника, консультанта на активизирующем и коррекционно-оценочном этапах;

– выполнение контрольно-диагностических, проектных, мотивационных, информационно-содержательных, организационно-деятельностных, технологических, консультационных, рефлексивных функций.

Применение тьюторинга способствует разрешению противоречий и недостатков процесса повышения квалификации, т.к. содержание обучения трансформируется, обеспечивая возможность его гибкого вариативного изменения; появляется возможность перехода на вариативные дифференцированные и индивидуальные программы обучения; обучение происходит на основе деятельностного подхода, появляется возможность со- и самоуправления учебной деятельностью; взаимодействие между тьютором и педагогом становится субъект-субъектным (оба являются равноправными участниками педагогического процесса).

Ожидаемый результат применения тьюторинга: становление субъектной позиции профессионала, развитие профессиональной компетентности, проектирование индивидуальной программы обновления образовательной практики и системы педагогической деятельности.

Мы предполагаем, что применение тьюторинга обусловлено его продуктивностью для процесса повышения квалификации педагогов, которая определяется содержанием и организационно-методическим сопровождением обучения, поскольку процесс обучения становится личностно ориентированным, траектории профессионального развития педагога становятся более вариативными, в них учитывается специфика внешних и внутренних обстоятельств, влияющих на совершенствование профессионализма педагога; и такое развитие может продолжаться в течение всей профессиональной карьеры.

ЛИТЕРАТУРА

1. ДЕРАЖНЕ Ю. Л. Педагогические основы открытого обучения. М., 1997.
2. ЗМЕЕВ С. И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов. М. : Флинта : Наука, 1999.
3. КОВАЛЕВА Т. М. Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора : материалы всерос. науч.-метод. сем. «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика». М. : АПК и ППРО, 2009.
4. КОРОТАЕВА Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практика. Екатеринбург : СВ-96, 2011.
5. МОИСЕЕВА М. В., ЧЕРНЯВСКАЯ А.Г., ВЕРБИЦКИЙ А.А., ГАВРИЛОВА Е.Л. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования. Спец. уч. курс. 2-е изд. Дрофа, 2006. (Сер. «Информационные технологии в образовании»).
6. НАЦИОНАЛЬНАЯ образовательная инициатива «Наша новая школа». Из послания Президента Российской Федерации Д. А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации 12 ноября 2009г. //Вестн. образования России. 2009. №23.
7. ОНУШКИН В. Г., ОГАРЕВ Е. И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. СПб. ; Воронеж, 1995.
8. ТОЛКОВЫЙ словарь современного русского языка. Альта-Принт, 2007.
9. ЩЕННИКОВ С. А. Открытое дистанционное образование. М. : Наука, 2002.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

УДК 371.124
ББК 4421.421

ГСНТИ 14.01.79

Код ВАК 13.00.08

Ф. Я. Манихова

Нижекамск

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ МНОГОМЕРНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное становление; профессиональная компетентность; многомерность; многомерные педагогические компетенции; дидактическая модель.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается содержание понятия «многомерные педагогические компетенции» в контексте профессионального становления будущего учителя начальных классов, выявлены теоретические основы и условия формирования многомерных педагогических компетенций в процессе обучения в педагогическом колледже. Обоснованы технология и модель профессионального становления учителя начальных классов на основе многомерных педагогических компетенций.

F. Y. Manihova

Nizhnekamsk

SIMULATION OF PROFESSIONAL FORMATION OF PRIMARY SCHOOL'S TEACHER ON THE BASIS OF MULTIDIMENSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCES

KEY WORDS: professional forming, professional competence, multidimensionality, multidimensional pedagogical competences, didactic model.

ANNOTATION. In this article the meaning of the notion "multidimensional pedagogical competences" in the context of professional formation of primary school's teacher is defined, the theory and the conditions of multidimensional pedagogical competences' forming in the process of education in Teachers' Training College are revealed. The techniques and the model of professional formation of primary school's teacher on the basis of multidimensional pedagogical competences are proved.

Система российского образования на современном этапе развития общества претерпевает существенные изменения. Реформа общеобразовательной и профессиональной школы требует принципиальных изменений во всей системе педагогики. Изменяются цели образования, содержание учебной информации, средства педагогической коммуникации и сам объект педагогического воздействия — учащиеся. Для успешного введения в практику различных инноваций для решения поставленных обществом задач учитель начальных классов должен обладать сформированностью многомерных педагогических компетенций.

В стратегии модернизации российского школьного образования определено, что основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не только система знаний, умений и навыков, а сформированность ключевых компетенций в разных сферах. Основной целью профессионально-педагогического образования является подготовка квалифицированного педагога, компетентного, готового к работе в непрерывном инновационном режиме, к гибкому, оперативному, мобильному реагированию в своей профессиональной деятельности на постоянно изменяющиеся потребности общества и рынка труда. Поэтому развитие профессиональной компетентности

студентов педагогического колледжа, формирование у них многомерных педагогических компетенций является одним из важнейших условий обновления и модернизации системы образования.

Вопросы профессионализма и профессиональной компетентности в последнее десятилетие стали предметом пристального внимания психолого-педагогических наук (Е. А. Климов, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков и др.). Исследования В. А. Адольфа, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, В. В. Краевского, Н. В. Кузьминой, П. И. Пидкасистого, В. А. Сластенина и других отечественных учёных подтверждают, что от качества освоения основных видов подготовки при получении педагогической профессии зависит уровень становления общепрофессиональных компетенций. В их работах рассматриваются следующие виды профессиональной компетентности учителя: коммуникативная, предметная, психолого-педагогическая, аутопедагогическая, социальная, методическая. Формирование у студентов многомерных педагогических компетенций является одним из важнейших условий повышения качества профессиональной подготовки специалистов.

Проблеме формирования профессиональной компетентности посвящены рабо-

ты: Б.С. Гершунского, В.Г. Горчаковой, М. А. Холодной, Т. Г. Браже, Н. И. Запрудского, В.С. Безруковой, Э.Ф. Зеера и др. Анализируются, изучаются понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность», сущность компетентностного подхода. Достаточно широко в научной литературе представлено и раскрывается понятие «профессиональная компетентность» (В. А. Адольф, Т. Г. Браже, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, А. М. Новиков, Г. С. Трофимова, М. А. Чошанов, Дж. Равен и др.). Однако до сих пор нет однозначности в его определении.

Анализ и изучение психолого-педагогической отечественной и зарубежной литературы показывает, что в современном социально-образовательном поле происходит модернизация социальных функций учителя начальных классов, изменение системы ценностей, развитие его индивидуальности, современного стиля мышления, мобильности, готовности к принятию новаторских и инновационных решений. Профессиональное становление педагога в современной педагогической науке рассматривается как становление личностных, личностно-деловых качеств, профессиональных компетентностей и профессионализма (С. Б. Елканов, В. Г. Маралов, Э. Ф. Зеер, Л. М. Митина, Е. А. Климов, Л. Ф. Обухова, В. Д. Шадриков и др.). Вопросы профессионального становления широко рассматриваются в зарубежных исследованиях и, как правило, представлены с точки зрения компетентностного подхода (Д. Мертенса, А. Шелтена, С. Шоу и др.). Профессиональное становление характеризуется тем, что в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности помимо знаний, умений и навыков формируются «профессионально важные личностные качества», такие как эрудиция, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуиция, наблюдательность, предвидение, рефлексия и т.д. Отсюда одним из основных внешних условий профессионального становления педагога является профессиональное образование.

Проведенный нами анализ показал, что основу профессиональной педагогической компетентности учителя начальных классов составляет глубина профессиональной подготовки, причем в разных областях наук, а также владение им в совершенстве профессиональными умениями и профессионально значимыми качествами личности. В условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, основанных на компетентностной парадигме, проблема формирования многомерных педагогических компе-

тений будущего учителя начальных классов приобретает особое значение.

С точки зрения компетентностного подхода профессиональное становление педагога рассматривают И.Ю. Алексахина, Н. В. Боровская, А. А. Реан, Б. С. Гершунский, Л. Н. Горбунова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Никитина, Н. В. Кислинская, В. А. Толочек и Ф. Г. Ялалов и др. А. К. Маркова определяет профессиональную педагогическую компетентность как свойства личности педагога, обеспечивающие высокий результат профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность, по Э. Ф. Зееру, одна из подструктур становления субъекта деятельности наряду с направленностью и профессионально важными качествами.

На наш взгляд, в профессиональном становлении учителя важен компетентностный подход, который позволяет определить комплексную оценку профессиональной подготовки выпускника педагогического колледжа. Важнейшим фактором признания компетентностного подхода становится перенос акцентов от содержания к результатам, от знаний к развитию и готовности личности. По мнению европейских ученых, тенденция заключается в том, что результаты обучения обычно выражаются в терминах компетенций или навыков и компетентностей. Европейский проект «Tuning education structures in Europe» (TUNING) [10] утверждает мысль, что информация о целях образования, выраженная на языке компетенций, дает более целостный взгляд на образовательные программы, исходя из посылки, что степени (квалификации) в международном плане могут быть сравнимы и совместимы, если сравнимо то, что способны выполнить обладатели этих степеней, если сравнимы соответствующие академические профессиональные профили. На сегодняшний день компетентность рассматривается новым результатом образования и соответственно новым объектом педагогической оценки.

Компетентностный подход предполагает следующее: проектирование результата профессионального образования, его заданность, предустановленность, где требуется ясное определение задач и целей профессионального образования, релевантных критериям оценки, которые должны быть достигнуты; детализированные/операционализованные задачи гарантируют измеримость результата и его устойчивость. О. Е. Лебедев рассматривает компетентностный подход как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [7. С.3-12]. Компетентный учитель начальных классов обладает

следующими основными качествами:

— во-первых, его отличает способность среди множества решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергая ложные решения, т.е. обладает критическим мышлением;

— во-вторых, он постоянно обновляет знания, владеет новой информацией для успешного решения профессиональных задач в данное время и в данных условиях, т.е. обладает мобильностью знания;

— в-третьих, компетентность интегрирует в себе три аспекта — когнитивный (знание), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности) и аксиологический (наличие определенных ценностей). Поэтому, компетентный педагог должен не только понимать существо проблемы, но и уметь решить ее практически, т.е. обладать методом решения («знание плюс умение»). Причем в зависимости от конкретных педагогических задач он может применить тот или иной метод, как наиболее подходящий к данным условиям, т.е. обладает вариативностью метода решения.

В своем исследовании мы разделяем мнение В.А. Адольфа и И.Ю. Степанова [1], которые в структуре профессиональной компетентности педагога выделяют следующий компонентный состав:

— *Мотивационно-ценностный*, который характеризует профессиональную направленность личности педагога, осознанность цели профессиональной деятельности, его побуждения к ее осуществлению и достижению результата. В рамках этого компонента профессиональной компетентности педагога формируется ряд знаний («что делать?») и умений («как делать?»).

— *Содержательно-операциональный*, который складывается на основе предметной деятельности, выполняющей управленческую функцию в системе «учитель — информация — ученик». К таковым умениям относятся: информационная трансляция научных знаний; принятие решений, предусматривающих оценку условий деятельности; анализ и отбор имеющейся научной информации; экспертиза результатов совместной с учащимися учебно-познавательной деятельности; заключение о характере учебного труда учащихся, о соответствии личностных качеств возрастным нормам развития, нормам учебной деятельности; коррекция учебных действий учащихся; использование в педагогической деятельности алгоритмических методов и методик эвристического содержания и т.д.

— *Исследовательско-рефлексивный*, который предполагает осуществление исследовательской деятельности и рефлексии. Исследовательская деятельность «пронизы-

вает» все виды деятельности, поскольку без постоянного анализа ситуаций (явлений, фактов), изучения и анализа литературы, выдвижения гипотез и составления прогнозов, оценивания результатов собственной деятельности невозможно осуществление любого вида профессиональной деятельности педагога.

Исследовательская деятельность выполняет также функцию средства развития профессиональной компетентности педагога, так как умение организовать педагогический процесс с учетом результатов своих исследований является необходимым профессиональным умением современного учителя. В то же время осознание собственных результатов профессиональной деятельности возможно за счет включения в ее осуществление механизмов рефлексии. При этом осознание выступает в качестве побудительного мотива для изменения деятельности (методов, приемов, технологий организации), что, в свою очередь, влечет изменение и качества самого субъекта.

Далее в нашем исследовании анализ и отбор основных групп умений будущего учителя начальных классов осуществлялся с учетом следующих положений: а) педагогическая деятельность — это «метадеятельность», т.е. управление другой деятельностью; б) комплекс педагогических компетенций должен отражать реальные функции и педагогические задачи, с которыми учитель встречается в процессе профессиональной деятельности.

Определение «многомерные компетенции» введено в науку Ф.Г. Ялаловым [9, С.89-93]. Сегодня выпускник педагогических образовательных учреждений должен обладать многомерными педагогическими компетенциями, т.е. способностями, такими, как системность, структурированность, многозадачность, мобильность, синергичность, без которых он не сможет оптимально строить образовательный процесс, а в целом педагогическую деятельность.

Системность — это способность учителя рассматривать педагогические ситуации, задачи целостно, как результат действия внутренних и внешних факторов. Педагоги с системным мышлением к анализу ситуации подходят многосторонне, рассматривают её под разными углами, что позволяет им выработать множество вариантов решения, из которых отбирается наиболее оптимальное, соответствующее конкретной ситуации.

Структурированность — это способность учителя мысленно разбивать образовательные задачи на составные части, которые могут отличаться значимостью, выполняемыми функциями. В каждом конкретном случае имеется свое основание для структу-

рирования, т.е. свой структурообразующий параметр.

Мобильность педагога — это его способность легко ориентироваться в потоке информации, переключаться с обучающей деятельности к развивающей или воспитательной, умение перестраивать свою педагогическую деятельность в зависимости от запросов общества.

Многозадачность — это способность одновременно решать как дидактические, так и воспитательные задачи. Многофункциональность позволяет учителю выполнять одновременно различные педагогические функции: когнитивные, аксиологические, диагностические, мотивационные и т. д.

Синергетичность — это способность современного педагога формировать сплоченную команду (коллектив класса, рабочие (творческие) группы, классный актив, родительский совет, методобъединение) с высоким уровнем самоорганизации; команду, объединяющую людей, способных работать согласовано, дополняющих друг друга, тем самым усиливающих общую энергетику команды ради достижения наивысшего результата (успеха).

На основе анализа содержания данных способностей мы понятие «многомерные педагогические компетенции» трактуем следующим образом. *Многомерные педагогические компетенции* — комплексные новообразования, которые включают теоретические и практические профессиональные знания, находящиеся в постоянном переплетении и слиянии и проявляющиеся через: умение оптимально применять их, активизировать и синтезировать в образовательной деятельности; потребность в обновлении и совершенствовании теоретических и практических профессиональных знаний. *Многомерные педагогические компетенции* показывают теоретико-методическую готовность учителя начальных классов к оптимальной профессиональной деятельности, сопровождающейся совокупностью психолого-педагогических и специальных знаний и проявляющейся в обобщенном умении педагогически мыслить. Многомерные педагогические компетенции характеризуются как единство теоретических и практических профессиональных знаний будущего учителя начальных классов и его готовность к осуществлению педагогической деятельности, саморазвитию и совершенствованию.

Совокупность многомерных компетенций трактуется нами как способность будущего учителя начальных классов решать различные типы педагогических задач через многомерное моделирование задачной структуры педагогической деятельности. Система подготовки учителя начальных классов

содействует приобретению им многомерных педагогических компетенций в следующих направлениях его деятельности: дидактической, воспитательной, психологической, общественной, сотрудничества и т.д., выражающейся в способности к самообразованию, саморазвитию, нестандартной деятельности во взаимосвязи с адаптационными способностями, мобильностью, гибкостью, креативностью; праксеологической, которая отражается в эффективности организации, планирования, реализации контроля и оценки деятельности учащихся на разных этапах образовательного процесса; коммуникативной, которая выражается в эффективном вербальном и невербальном поведении учителя в разных проблемных ситуациях и т. д.

Для эффективного формирования профессиональной компетентности, многомерных педагогических компетенций, профессионального становления выпускника педагогического колледжа необходима совокупность педагогических условий, система их формирования, включающая следующие условия: концептуальные, содержательные, мотивационные, инновационно-технологические, рефлексивно-корректирующие, вспомогательные.

В нашем исследовании в процессе моделирования профессионального становления будущего учителя начальных классов на основе многомерных педагогических компетенций мы использовали следующие принципы: индивидуализации и дифференциации формирования педагогической культуры; профессионально-педагогической направленности целостного образовательного процесса; единства научной и педагогической деятельности в процессе формирования профессионально-педагогической компетентности; социокультурной детерминации профессионально-педагогической деятельности; непрерывности и преемственности; целенаправленного включения будущего учителя начальных классов в инновационную деятельность; гуманистической направленности профессионально-педагогической деятельности будущего учителя начальных классов; единства системного, личностно-деятельностного подходов в формировании личности будущего учителя начальных классов; профессионально-деятельностного самосовершенствования [5.С. 125—134]. На основе этих принципов нами разработана дидактическая модель формирования многомерных педагогических компетенций будущего учителя начальных классов в процессе его профессионального становления. Основная идея разрабатываемой модели заключается в создании условий для формирования многомерных педагогических ком-

петенций студентов педагогического колледжа. В ней выделены: целевой, содержательный, организационно-деятельностный результативный компоненты. Модель сформированности многомерных педагогических компетенций будущего учителя начальных классов ориентирована на подготовку специалистов со свойствами интегральной индивидуальности педагога т. е. со свойствами многомерности и ориентирована на формирование совокупности многомерных педагогических компетенций.

Полученные за период обучения в педагогическом колледже результаты позволят будущему учителю начальных классов стать профессионалом в своей деятельности; они преимущественно диагностируют достигнутый уровень студента в освоении содержания профессиональной образовательной программы, его портфолио, т.е. его знаниево-технологическую, профессиональную готовность к обучению младших школьников, где, непременно, найдет отражение сформированность его многомерных педагогических компетенций, уровень развития интеллектуальных способностей в целом.

Применяя инновационные формы и средства обучения, современные средства оценивания результатов обучения студентов,

мы задавались целью – научить студентов самостоятельно критически мыслить, уметь видеть проблемные ситуации и искать пути их преодоления с помощью современных технологий; развивать и быть способным к генерированию новых идей, креативно мыслить; компетентно работать с полученной информацией; быть коммуникабельным, толерантным, контактным в различных социокультурных группах, уметь работать в команде, предотвращая конфликтные ситуации или грамотно выходя из них; самостоятельно заниматься саморазвитием, работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, общего культурного (поликультурного) уровня.

Формирование многомерных педагогических компетенций является вектором в профессиональной подготовке учителя начальных классов. В педагогическом колледже закладывается база получения теоретических и практических знаний будущего учителя начальных классов, что позитивно влияет на профессиональное становление личности современного типа, успешность этой личности, формирование индивидуальности, неповторимой в своих профессиональных качествах.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. АДЛЬФ В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : моногр. Красноярск : Изд-во ЮГУ, 1998.
2. ВВЕДЕНСКИЙ В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога //Педагогика. 2003. № 10.
3. ЗЕЕР Э.Ф., ПАВЛОВА Э. Э., СЫМАНЮК Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие М. : Моск. психолого-социальный институт, 2005.
4. ЗИМНЯЯ И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос : интернет-журн. 2006. 5 мая. URL: www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm.
5. ИСАЕВ И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002.
6. КОДЖАСПИРОВА Г. М. Педагогика : учеб. М. : КНОРУС, 2010.
7. ЛЕБЕДЕВ О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5.
8. ЧЕКАЛЕВА Н. В. Педагогическая подготовка будущего учителя к профессиональной деятельности в современной школе : науч.-метод. материалы. СПб. : Книжный дом, 2008.
9. ЯЛАЛОВ Ф. Г. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России : науч.-пед. журн. Мин-ва образования и науки РФ. 2008. №1.
10. TUNING Educational Structures in Europe. Line 1. Learning Outcomes. Competences. Methodology. 2001–2003. Phase 1. URL: www.relint.deusto.es/Tuning Project / index.htm.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Маркова

О. Е. Кузовенко

Челябинск

МОДЕЛИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: моделирование; подготовка педагогов профессионального обучения; компетентностно ориентированная подготовка.

АННОТАЦИЯ. Предлагается опыт моделирования компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения: теоретически обосновывается и описывается комплекс моделей, состоящий из компетентностной модели будущего педагога профессионального обучения, структурно-функциональной и процессной.

O. E. Kuzovenko

Chelyabinsk

MODELING OF COMPETENCE ORIENTED ECONOMIC PREPARATION OF FUTURE VOCATIONAL TRAINING TEACHERS

KEY WORDS: modeling; preparation of vocational training teachers; competence oriented training.

ABSTRACT. The article describes the experience of modeling competence oriented economic preparation of future vocational training teachers. It gives theoretical grounds and describes the complex of methods consisting of a competence model of future vocational training teachers, structural-and-functional and process ones.

От степени овладения экономическими знаниями, умениями, опытом и способами деятельности, профессионально значимыми качествами зависит не только их профессиональное и личностное развитие, успешность и конкурентоспособность на рынке труда будущих педагогов профессионального обучения, но и то, как они будут осуществлять свою профессионально-педагогическую деятельность в перспективе, как они смогут передавать знания и умения подрастающему поколению, формировать у них экономически значимые качества, профессиональную компетентность и многое другое.

Поэтому, исходя из идеи нашего исследования, мы предлагаем усовершенствовать процесс экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, который будет заключаться в овладении ими профессионально значимыми качествами, общекультурными, профессиональными и специальными компетенциями, а именно готовностью к формированию профессиональной компетентности у будущего специалиста, к анализу эффективности и организации экономической деятельности в учебно-производственных мастерских и на предприятиях, способностью к постоянному самообразованию, а также овладению такими качествами, как социальная активность, креативность, мобильность, ответственность, толерантность, стрессоустойчивость, трудолюбие и др. Для реализации данного предположения мы считаем целесообразным разработку комплекса моделей компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профес-

сионального обучения. Проблемы подготовки педагогов профессионального обучения носят системообразующий характер для системы среднего профессионального образования, а инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании являются основой развития системы среднего профессионального образования. Организованный в соответствии с нашей идеей процесс компетентностно ориентированной экономической подготовки педагогов профессионального обучения будет способствовать формированию у них готовности к инновационному экономическому образованию будущих специалистов, повышению их конкурентоспособности, которая является основой устойчивого развития экономики.

Проектирование комплекса моделей строилось нами с использованием системного, личностно ориентированного и компетентностного подходов. Основанием для такого выбора стали существенные характеристики и содержание выделенных подходов. Рассмотрим значение каждого подхода для решения стоящей перед нами задачей.

Системный подход выступает общенаучной основой исследования проблемы; обеспечивает комплексное изучение компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения; позволяет спроектировать комплекс моделей компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, определить их взаимосвязь и взаимозависимость, а также структуру и функции блоков, компонентов внутри каж-

дой модели; представляет возможность для эффективной реализации подходов конкретно-научного уровня методологии.

Личностно ориентированный подход является теоретико-методологической стратегией и позволяет раскрыть основные характеристики взаимодействия преподавателя и студентов, определить предметное содержание, методы, формы и средства обучения и контроля в процессе компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Выступая практико-ориентированной тактикой, компетентностный подход позволяет определить процесс и результат компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. В частности, он является доминирующим при определении компетенций, выступающих результатом данного процесса; при построении критериев, определяющих уровень готовности педагогов профессионального обучения к инновационному экономическому образованию будущих специалистов; при отборе содержания обучения; при выборе методов, средств, форм обучения и контроля.

Таким образом, в качестве теоретико-методологической основы будут выступать системный, личностно ориентированный и компетентностный подходы. Мы считаем, что сочетание названных подходов будет являться достаточной основой для разработки комплекса моделей компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Одним из методов научного познания является моделирование. Метод моделирования рассматривается в трудах многих отечественных ученых (С. И. Архангельский, В. В. Давыдов, Ю. А. Конаржевский, Н. В. Кузьмина и др.). Под моделированием будем понимать воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения, который называется при этом моделью [9. С. 289]. В свою очередь, модель — это «мысленно представленный и материально реализованный аналог, воспроизводящий изученный объект и способный заменить его так, что появляется возможность получить новую информацию об объекте [5. С. 45].

В философской и педагогической литературе существует множество классификаций моделей [1; 4; 5; 10 и др.]. Проанализировав различные классификации моделей, а также принимая во внимание, что исследуемая нами проблема предполагает подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности, мы сделали вывод, что наиболее продуктивным будет построение компетентностной, структурно-функцио-

нальной и процессной моделей, т. е. комплекса моделей.

Само понятие «комплекс» произошло от латинского слова «complexus», что дословно переводится связь, сочетание. Согласно словарю иностранных слов, под комплексом понимают совокупность предметов или явлений, дающую возможность образовать единое целое [8. С. 369].

При этом для обоснования необходимости проектирования комплекса моделей мы опирались на исследования В.Д. Могилевского [6], Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой [11] и др. Особую значимость для нас представляет следующее утверждение: «Изучение отдельных сторон исследуемого феномена более эффективно на языке конкретной модели, в то время как всестороннее его описание возможно лишь через комплекс частных моделей. Причем никакая отдельно взятая модель, даже очень сложная, не может дать адекватного представления об изучаемом объекте... что приводит к необходимости построения комплекса моделей» [11. С. 126].

Аналогичного мнения придерживается и В.Д. Могилевский, справедливо подчеркивая: «При построении модели системы вначале создаются микромодели ее отдельных элементов или проявлений, чтобы в итоге прийти к макромодели... Для всестороннего изучения системы требуется множество моделей» [6. С. 53].

Существенной для нашего исследования является точка зрения В.В. Краевского, который видит взаимосвязь теоретической и нормативной моделей в педагогическом исследовании и их роль в реализации единства теории и практики. Он считает, что «нормативная модель сама по себе не составляет непосредственного проекта педагогической деятельности, будучи лишь впоследствии реализуемым прообразом таких проектов... теоретическая модель представляет собой некоторую четкую фиксированную связь элементов, предопределяет определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности» [Цит по: 3. С. 114].

На основе системного, личностно ориентированного и компетентностного подходов нами был спроектирован комплекс моделей компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, состоящий из компетентностной, структурно-функциональной и процессной моделей.

По терминологии В. В. Краевского, наша компетентностная модель, раскрывая в своем содержании характеристики статических явлений, выступает нормативной моделью, отражающей цель и результат компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессиональ-

ного обучения, а структурно-функциональная и процессная — теоретические модели, посредством которых реализуется компетентностная, они, в свою очередь, выступают динамическими моделями.

Построение структурно-функциональной модели компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения позволило раскрыть связи строения изучаемого объекта (целевой, содержательный, организационный и диагностико-результативный блоки) с выполняемыми функциями (планово-прогностическая, мотивации, обучающая, поведенческая, организационная и контроля). Данный тип моделей предполагает обязательное представление структурного и функционального блоков и игнорирование всех остальных.

Исследуемая нами компетентностно ориентированная экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения является процессом, под которым в самом общем виде понимают последовательную смену состояний в развитии чего-либо [7. С. 627]. Опираясь на данное утверждение, была обоснована необходимость построения процессной модели. При этом выделение этапов компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения было основано на декомпозиции целей и на каждом этапе характеризовались целевые установки; содержание; методы, формы и средства; показатели эффективности и полученный результат.

Особенностью спроектированного комплекса моделей является его нацеленность на повышение уровня готовности педагогов профессионального обучения к инновационному экономическому образованию будущих специалистов в условиях информационно-насыщенного и рыночно-экономического пространства.

Графическое изображение комплекса моделей компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения представлено на рис. 1.

Остановимся на подробной характеристике каждой модели.

Компетентностная модель специалиста, ориентированного на сферу профессиональной деятельности, менее жестко привязана к конкретному объекту и предмету труда, что обеспечивает мобильность выпускников в изменяющихся условиях рынка труда. Модель представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его готовности к

выполнению конкретных обязанностей [2].

При разработке компетентностной модели необходимо учитывать требования к специалисту «со стороны общества и государства, со стороны субъектов образования, со стороны сферы труда и со стороны самого специалиста» [11. С. 140]. На основании этого нами был разработан инструментарий опроса, представленный в виде номенклатуры вероятных компетентностей специалиста, и было проведено исследование среди преподавателей экономических дисциплин Профессионально-педагогического института ЧПУ, осуществляющих подготовку студентов по специальности Профессиональное обучение (экономика и управление), директоров учреждений среднего профессионального образования г. Челябинска, а также студентов учреждений среднего и высшего профессионального образования г. Челябинска (общая численность выборки свыше 250 чел.). Обобщая полученные в ходе исследования данные, нами была спроектирована компетентностная модель будущего педагога профессионального обучения (экономика и управление), состоящая из четырех блоков: профессионально значимых качеств, общекультурных, профессиональных и специальных компетенций.

Блок профессионально значимых качеств в компетентностной модели будущего педагога профессионального обучения (экономика и управление) определяет формирование таких качеств, как профессиональная активность, креативность, ответственность, стрессоустойчивость, работоспособность и трудолюбие, гибкая адаптация в меняющихся жизненных ситуациях и др.

Второй блок компетентностной модели — **блок общекультурных компетенций**. Общекультурные компетенции будущего педагога профессионального обучения имеют двойственную природу. С одной стороны, они не являются профессионально обусловленными, этими компетенциями должны обладать все современные специалисты независимо от сферы их деятельности. С другой стороны, общекультурные компетенции профессионально значимы, поскольку они составляют основу для профессиональных и специальных компетенций, позволяют им более полноценно реализовываться. Примеры общекультурных компетенций:

1) осознание культурных ценностей, понимание роли культуры в жизнедеятельности человека;

2) понимание философии как методологии деятельности человека и т. д.

Третьей составляющей компетентностной модели являются компетенции, которыми должен обладать педагог профессионального обучения (без учета отраслевой

направленности). Данный блок мы назвали **блоком профессиональных компетенций**, который включает в себя компетенции, необходимые для выполнения учебно-профессиональной, научно-исследовательской, образовательно-проектировочной, организационно-технологической деятельности и обучения по рабочей профессии. Например:

1) способность развивать профессионально важные и значимые качества личности будущего рабочего (специалиста);

2) способность организовывать учебно-исследовательскую работу обучающихся;

3) готовность к разработке, анализу и корректировке учебно-программной документации подготовки рабочих, специалистов;

4) готовность к формированию профессиональной компетентности рабочего (специалиста) соответствующего квалификационного уровня и др.

Компетентностная модель выпускника должна содержать компетенции, характеризующие его как работника определенной сферы производства, науки, культуры. Поэтому четвертым мы выделили **блок специальных компетенций**, включающий способность специалиста привлекать для решения профессиональных задач знания, умения, навыки, формируемые в рамках конкретной предметной области (экономика и управление), например:

1) знание и умение использовать особенности анализа и обобщения экономических, социальных и организационных показателей, характеризующих состояние производства и управления;

2) способность осуществлять экономическое обоснование и экономический контроль технологического процесса в учебно-производственных мастерских и на производстве;

3) способность оценивать конкурентоспособность отрасли, предприятия, продукции (услуги, работы) и на основе полученных результатов предлагать меры по их совершенствованию и др.

Компетентностная модель, являясь статической, определяет цели и результаты подготовки будущего педагога профессиональное обучение (экономика и управление), задает ориентиры при проектировании содержания образования, его организации (методы, формы, средства), при выборе контрольно-оценочных процедур. Поэтому для реализации компетентностной модели нами были разработаны структурно-функциональная и процессная модели.

Структурно-функциональная модель компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения состоит из целевого, содержательного, организацион-

ного, диагностико-результативного блоков и выполняет *планово-прогностическую, обучающую, поведенческую, организационную функции*, а также *функции мотивации и контроля*.

Целевой блок структурно-функциональной модели определяется компетентностной моделью будущего педагога профессионального обучения (экономика и управление) и представлен целью и задачами компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

Целью данной модели является повышение уровня готовности педагогов профессионального обучения к инновационному экономическому образованию будущих специалистов. Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

– формирование и развитие учебной и профессиональной мотивации;

– овладение экономическими знаниями;

– овладение профессионально значимыми качествами, общекультурными, специальными и профессиональными компетенциями.

Целевой блок определяет назначение проектируемой модели, а также содержание и структурные связи остальных ее блоков. Данный блок выполняет *планово-прогностическую функцию*, которая заключается в планировании деятельности преподавателя вуза по компетентностно ориентированной экономической подготовке будущих педагогов профессионального обучения и прогнозировании этого процесса.

Целевой блок модели определяет содержание процесса компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения, а также методы, формы и средства обучения и нацеливает на достижение определенного результата. Таким образом, целевой блок структурно-функциональной модели взаимосвязан с содержательным, организационным и диагностико-результативным блоками.

Содержательный блок модели определяется целевым блоком и раскрывает содержание образования студентов по специальности Профессиональное обучение (экономика и управление). Подготовка данных специалистов объединяет в себе педагогическую и экономическую составляющие. Данная интеграция может обеспечиваться посредством:

1) использования элементов педагогической практики в процессе изучения экономических дисциплин;

2) выделения модулей, объединяющих педагогические и экономические дисциплины и направленных на формирование общекультурных, профессиональных и специаль-

ных компетенций;

3) открытия дополнительной специальности «Мастер-класс в профессиональном образовании» для студентов 4–5 курсов и разработки и внедрения курса по выбору «Профессиональная компетентность будущего педагога».

Содержательный блок модели представлен совокупностью трех компонентов: мотивационно-эмоционального, когнитивно-операционного и деятельностного. Перечисленные компоненты взаимосвязаны и непосредственно влияют друг на друга.

Мотивационно-эмоциональный компонент направлен на формирование у будущих педагогов профессионального обучения ценности педагогической профессии, мотивации к осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

Когнитивно-операционный компонент включает педагогические и экономические знания, умения, способности, опыт деятельности, необходимые будущим педагогам профессионального обучения для эффективного осуществления инновационного экономического образования будущих специалистов.

В составе деятельностного компонента представлена имитация будущей профессионально-педагогической деятельности, в которой формируются и развиваются профессионально значимые качества, общекультурные, профессиональные и специальные компетенции.

Описание мотивационно-эмоционального, когнитивно-операционного и деятельностного компонентов содержательного блока модели позволяет нам выделить *функцию мотивации, обучающую и поведенческую функции*. Реализация этих функций в рассматриваемом педагогическом процессе позволяет будущим педагогам профессионального обучения овладеть в равной степени педагогическими и отраслевыми аспектами профессиональной компетентности, педагогическими и экономическими знаниями, умениями, способностями, опытом деятельности, а также профессионально значимыми качествами.

Организационный блок модели отражает многообразие методов, форм и средств компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения. Поскольку компетентность проявляется и развивается в процессе деятельности, наиболее целесообразным будет применение активных и интерактивных методов обучения. В соответствии с теоретико-методологическими подходами нашего исследования при выборе форм работы мы ориентировались на индивидуальные и групповые, позволяющие поставить

в центр учебного процесса субъект деятельности учения с учетом личностных интересов. Помимо методов и форм организационный компонент включает средства обучения — идеальные и материальные. Данный блок выполняет *организационную функцию*.

Диагностико-результативный блок модели определяется целью, содержанием и организацией компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения и отражает эффективность реализации спроектированной модели.

Данный блок выполняет *функцию контроля* процесса компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения и представлен критериями, показателями, уровнями готовности к инновационному экономическому образованию будущих специалистов (высокий, средний и низкий), а также ожидаемыми результатами. Идеальным результатом функционирования модели является достижение педагогом профессионального обучения высокого уровня готовности к инновационному экономическому образованию будущих специалистов.

Структурно-функциональная модель предполагает обязательное представление структурного и функционального блоков и игнорирование всех остальных. Исследуемая нами компетентностно ориентированная экономическая подготовка будущих педагогов профессионального обучения является процессом, что обосновывает необходимость построения **процессной модели**. При этом выделение этапов компетентностно ориентированной экономической подготовки будущих педагогов профессионального обучения было основано на декомпозиции целей и на каждом этапе характеризовались целевые установки; содержание; методы, формы и средства; показатели эффективности и полученный результат в соответствии со структурно-функциональной моделью.

Целью процессной модели является повышение уровня готовности педагогов профессионального обучения к инновационному экономическому образованию будущих специалистов. Достижение поставленной цели предполагает процесс, состоящий из трех этапов: 1) мотивационного; 2) когнитивного; 3) поведенческого.

Целью мотивационного этапа является формирование и развитие учебной и профессиональной мотивации у будущих педагогов профессионального обучения, а его **содержание** определяется мотивационно-эмоциональным компонентом. На данном этапе используются такие **методы**, как лекция вдвоем, лекция-шоу, проблемная лекция, эвристическая беседа, мастер-класс,

метод примера, видео-метод, творческие практические занятия и др. Основными **формами** являются фронтальная работа (различные виды лекций, дискуссии, экскурсии, творческая деятельность и др.), выполнение групповых и индивидуальных творческих заданий. Наиболее эффективными, на наш взгляд, **средствами обучения и контроля** на данном этапе выступают видеофильмы, опорные конспекты, раздаточные материалы. **Результат** — готовность и стремление у будущих педагогов профессионального обучения к овладению экономическими знаниями.

Целью когнитивного этапа выступает овладение будущими педагогами профессионального обучения экономическими знаниями. Содержание определяется когнитивно-операционным компонентом. На данном этапе мы использовали такие **методы обучения**, как лекция вдвоем, практические задания, видео-метод, метод кейсов, дебаты, дискуссия, «круглый стол», деловые, ролевые и блиц игры, метод проектов, мастер-класс и др., которые одновременно являются и методами обучения, и методами контроля. Эффективными **формами работы** на данном этапе, на наш взгляд, выступают коллективная творческая деятельность, групповые и индивидуальные творческие работы, научно-практические конференции и др. В качестве основных **средств обучения** можно выделить специально разработанные листы рабочей тетради, опорные конспекты (разработанные как преподавателем, так и самими студентами), различные видеоматериалы, презентации, иллюстрирующие теоретический материал, средства ИКТ. **Результат** — готовность и стремление у будущих педагогов профессионального обучения к овладению профессио-

нально значимыми качествами, общекультурными, профессиональными и специальными компетенциями.

Цель поведенческого этапа — овладение будущими педагогами профессионального обучения профессионально значимыми качествами, общекультурными, профессиональными и специальными компетенциями. **Содержание** определяется деятельностным компонентом. На данном этапе использовались такие **методы**, как ролевые, деловые и блиц игры, взаимообучение, самоанализ, самооценка, дискуссия, мозговой штурм, метод проектов, мастер-класс, работа с портфолио и др. Среди **форм обучения** на обобщающем этапе целесообразно использовать следующие: создание научно-методических и научно-исследовательских разработок, коллективная творческая деятельность, групповые и индивидуальные творческие задания, итоговая конференция. Эффективными средствами обучения на данном этапе являются видеоматериалы, раздаточный материал, научно-методические и научно-исследовательские разработки. Переход с одного этапа на другой обеспечивает **результат** процессной модели — готовность педагогов профессионального обучения к инновационному экономическому образованию будущих специалистов на более высоком уровне.

Таким образом, внедрение разработанных нами компетентностной, структурно-функциональной и процессной моделей компетентностно ориентированной экономической подготовки педагогов профессионального обучения обеспечивает комплексное достижение цели — повышение уровня готовности к инновационному экономическому образованию будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. АРХАНГЕЛЬСКИЙ С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М. : Высшая школа, 1976.
2. Болонский процесс в России — документы // Глоссарий [Сайт]. URL://www.bologna.mgimo.ru/documents.php?cat_id=4&doc_id=373 (дата обращения: 25.20.10).
3. ВВЕДЕНИЕ в научное исследование по педагогике / Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, В. К. Розов и др. ; под ред. В. И. Журавлева. М. : Просвещение, 1988.
4. ГОСТЕВ А. Г., НАЙН А. Я. Понятийный аппарат диссертационных исследований: каким ему быть: диссертации по педагогике // Образование и наука. 2002. № 1(13).
5. ЗАГВЯЗИНСКИЙ В. И., АТАХАНОВ Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2001.
6. МОГИЛЕВСКИЙ В. Д. Методология систем: вербальный подход. М. : Экономика, 1999.
7. ОЖЕГОВ С. И., ШВЕДОВА Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М. : Азбуковник, 1997.
8. СЛОВАРЬ иностранных слов : в 2 т. Т. 1 : А—Л. М. : ТЕРРА : Книжный клуб, 2002.
9. ФИЛОСОФСКИЙ словарь / под ред. Фролова. М. : Политиздат, 1987.
10. ШТОФФ В. А. Проблемы методологии научного познания. М. : Высшая школа, 1978.
11. ЯКОВЛЕВ Е. В., ЯКОВЛЕВА Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М. : ВЛАДОС, 2006.

Н. Г. Соснина, Е. Е. Горшкова

Екатеринбург

**СИСТЕМНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ 100100 СЕРВИС
ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научно-исследовательская компетенция; системная модель; профессионально-ориентированная конференция.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается выбор формы профессионально-ориентированной конференции для развития научно-исследовательской компетенции.

N. G. Sosnina, E. E. Gorshkova

Ekaterinburg

**A LARGE-SCALE MODEL OF RESEARCH COMPETENCE BUILDING
IN THE SYSTEM OF TEACHING ENGLISH TO BACHELOR STUDENTS OF SERVICE**

KEY WORDS: research competence; large-scale model; professionally-oriented conference.

ABSTRACT. The article deals with the research competence model building by means of professionally-oriented conference.

Современный этап развития общества предъявляет новые требования к качеству подготовки специалистов, заключающиеся в формировании научного мировоззрения выпускников, способных к непрерывному профессиональному росту [5]. В то же время в российской высшей школе для научно-исследовательской деятельности были характерны особые, творческие, форма организации и система оценивания, что создает предпосылки для ее органичной и более быстрой реализации в рамках компетентностного подхода.

Анализ стандарта нового поколения для направления подготовки «100100 Сервис» показывает, что единство требований к уровню подготовки выпускника в области социокультурного сервиса и туризма (СКСиТ) обеспечивается во многом за счет конкретизации научно-исследовательской и коммуникативной компетенций как на общекультурном, так и на профессиональном уровне. Таким образом, мы считаем обоснованным наполнить дисциплину «Английский язык» научно-исследовательским содержанием, реализуя тем самым принципы междисциплинарной направленности и модульности подготовки бакалавров.

Научно-исследовательскую компетенцию в контексте данного направления подготовки мы понимаем как способность будущих выпускников самостоятельно использовать совокупность методологических, коммуникативных и когнитивно-рефлексивных знаний, умений, навыков, а также опыта исследовательской деятельности и ценностных ориентаций, заключающихся в осознании социальной ответственности перед потенциальными потребителями в процессе решения теоретических и практических задач профессиональной действительности в области мониторинга рынка услуг.

Мы предположили, что развитие науч-

но-исследовательской компетенции (НИК) бакалавров по направлению «100100 Сервис» на занятиях по английскому языку будет успешным при условии реализации разработанной нами системной модели на основе интеграции системного, личностно-деятельностного, компетентностного и коммуникативного подходов с учетом организационно-педагогических условий, а ведущей формой их научно-исследовательской деятельности будет выступать профессионально-ориентированная конференция на английском языке.

«Развитие НИК в условиях профессионально-ориентированной конференции» мы определяем как целенаправленный педагогический процесс организации и стимуляции учебно-исследовательской деятельности будущих специалистов через создание условий для творческой самореализации и актуализации накопленного исследовательского опыта в процессе решения проблемных ситуаций профессиональной действительности, а также при общении с представителями профессиональных сообществ.

Опираясь на перечисленные выше подходы, мы смоделировали процесс развития НИК в условиях профессионально ориентированной конференции (ПОК). В основе создания модели лежат философские (реализация системного подхода для раскрытия целостности сложного объекта), социально-политические (определение компонентов системной модели на основе интеграции социальных институтов «наука – государство – экономика – образование»), методологические (отбор методов научного поиска в СКСиТ), психологические (выделение этапов развития НИК на основе теории поэтапного формирования умственных действий, ассоциативно-рефлекторной теории, условно-рефлекторной теории, теории деятельности

и коммуникации) и дидактические (определение общедидактических и частнометодических подходов) положения.

На основе указанных принципов мы разработали системную модель развития НИК, под которой мы понимаем модель учебного процесса, отражающую совокупность иерархически взаимосвязанных компонентов профессиональной подготовки будущих бакалавров, позволяющую осуществлять педагогические действия прогнозирования, планирования, оценки и анализа прогноза взаимодействия всех компонентов для обеспечения успешности процесса развития НИК.

Данная модель включает социально-регулирующий (установление фундаментально-правовых основ развития НИК [6], координация совместных действий всех социальных институтов, стимуляция и ускорение процесса нововведений на международном, национальном, региональном и межинститутском уровнях), производственный (создание современной инфраструктуры рынка услуг, способной к удовлетворению туристско-рекреационных потребностей, содействие модернизации процесса профессиональной подготовки будущих специалистов) и научно-методический (развитие научного и вузовского потенциала путем модернизации системы профессиональной подготовки) компоненты.

Структура каждого компонента системной модели развития НИК будущих бакалавров по направлению «100100 – Сервис» определяется пятью взаимосвязанными блоками (элементами): целевым (цели и задачи функционирования в процессе развития НИК), содержательным (информационное обеспечение, результаты анализа особенностей профессиональной научно-исследовательской деятельности), деятельностным (совокупность действий и операций, направленных на развитие НИК), контрольно-рефлексивным (мониторинг развития НИК, возможные коррекционные действия) и результативным (показатели развития НИК).

Если в основе целевого блока лежат обозначенные в стандарте компетенции, то ме-

тодическое наполнение остальных элементов модели планируется детализировать на примере ПОК на английском языке.

Для обеспечения успешности реализации данной модели была выявлена система организационно-педагогических условий:

- реализация интеграции «наука — государство — экономика — образование»;
- создание комплекса исследовательских задач;
- максимальное приближение тематики ПОК и содержания исследовательских заданий к условиям будущей профессии;
- обеспечение каждого участника доступом к информационным ресурсам;
- организация профессионально-ориентированной конференции на всех этапах подготовки;
- привлечение работодателей к разработке содержания обучения и к оцениванию учебных достижений студентов в условиях ПОК;
- создание ситуаций рефлексии с целью формирования положительной мотивации к будущей профессии, активной жизненной позиции и ответственности за свои действия.

Обобщая все выше изложенное, мы считаем, что именно на примере научно-исследовательской компетенции может быть успешно решена остро стоящая перед высшей школой проблема методической конкретизации и измерения компетенций, т.к. именно общие когнитивные компетенции, к которым и относится НИК, являются предпосылкой для развития функциональных профессиональных компетенций. В свою очередь профессионально-ориентированная конференция может стать оптимальной формой как организации, так и контроля развития НИК у будущих бакалавров по направлению «100100 – Сервис», поскольку моделирует максимально близкие к реальным условия научно-поисковой деятельности в процессе межкультурной коммуникации и предоставляет конечный речевой продукт, дающий широкие возможности для оценивания не только знаний, навыков и умений, но и готовности к осуществлению такой деятельности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ДОЛЖЕНКО О. В. Новая динамика высшего образования: на пути к устойчивому развитию // Вестн. высш. шк. 2010. № 4.
2. НАДТОЧЕВА Е. С. Развитие профессионально-методической компетенции будущего учителя иностранного языка в рамках рефлексивного подхода // Изв. Урал. гос. ун-та. Сер. 1 : Проблемы образования, науки и культуры. 2010. № 3 (78).
3. СЕЛЕВКО Г. К. Технология саморазвития личности школьника // Школьные технологии. 1999. № 6.
4. СЕРГЕЕВА Н. Н., АБЫШЕВА Н. Ю. Применение регионального компонента на уроках иностранного языка // Изв. высш. учеб. заведений. Социология. Экономика. Политика. 2009. № 2. / Тюм. ГНГУ.
5. СЕРГЕЕВА Н. Н., НАДТОЧЕВА Е. С. Стратегии модернизации высшего педагогического образования в XXI веке // Стратегии развития российского аграрного образования и аграрной науки в XXI веке : материалы науч.-практ. конф., посв. 70-летию Урал. ГСХА. 2010.
6. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «100100 Сервис» (квалификация «бакалавр»). Приложение. URL: www.osu.ru/docs/bachelor/fgos/100100b.pdf (дата обращения: 25.10.2011).

Н. А. Риттель

Екатеринбург

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иноязычная компетентность; сфера гостеприимства; модель формирования иноязычной компетентности; критерии оценки компетенций; технологии обучения.**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается теоретическая модель формирования профессиональной иноязычной компетентности специалистов сферы гостеприимства. Выявляются профессиональные компетенции специалиста сферы гостеприимства, критерии их оценки и технологии их формирования.**N. A. Rittel**

Ekaterinburg

THEORETICAL MODEL OF FORMATION PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF HOSPITALITY SPECIALISTS**KEY WORDS:** foreign language competence; hospitality; model of foreign language competence; foreign language communication; competences; criteria of competency assessment; teaching technologies.**ABSTRACT.** In the article we consider the theoretical model of professional competence of foreign language specialists in the hospitality. We identify professional competencies of hospitality specialists, the criteria for their evaluation and technology in their formation.

Эффективная работа административного персонала сферы гостеприимства в современных условиях требует профессионального владения иностранным языком. Профессиональная иноязычная компетентность администратора или менеджера гостиницы обеспечивает высокую результативность его труда, является одним из важных условий успешной адаптации и самореализации специалиста в сфере гостеприимства.

Иностранный язык становится универсальным средством профессиональной жизни, поэтому все более актуальной становится проблема развития профессиональных умений посредством иностранного языка в рамках профессионально ориентированного обучения. П. И. Образцов трактует его как «обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [4. С. 114], предполагающее сочетание овладения профессионально ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях.

Цель такого обучения — формирование профессионально-иноязычной компетентности, которая, согласно Г. А. Кручининой и Н. В. Патяевой, заключается в «способности и готовности будущих специалистов решать коммуникативные задачи в сфере профессиональной деятельности, выполнять поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного опыта, работать с технической литературой и документацией на иностранном языке в области выбранной специализации» [3. С. 87]. По мнению авторов

дефиниции, данная компетентность включает три компонента: мотивационно-ценностный (интерес к профессионально-иноязычной подготовке и осознание ее значимости для будущей карьеры); когнитивно-деятельностный (объединяющий иноязычную коммуникативную компетенцию в сфере профессиональной деятельности и общие компетенции, представляющие собой профессионально важные качества и умения); эмоционально-волевой (связанный с адекватной самооценкой способностей и выработкой чувства ответственности за успехи в учебной и будущей профессиональной деятельности).

В рамках нашего исследования под профессиональной иноязычной компетентностью мы понимаем способность будущего специалиста к межкультурной коммуникации в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции.

Для выявления важности и необходимости формирования иноязычной профессиональной компетентности в сфере гостеприимства нами было проведено анкетирование администраторов службы приема и размещения отелей г. Екатеринбурга, целью которого было выявление трудностей в иноязычном общении при выполнении должностных обязанностей, с которыми сталкиваются администраторы службы размещения. Согласно проведенному опросу, к основным трудностям можно отнести следующие: решение проблем, связанных с неудовлетворительным обслуживанием клиентов и проведение соответствующих организационно-технических мероприятий (60%); разрешение конфликтов, возникающих при обслуживании гостей (55%); информирование о бизнес-услугах отеля и их бронирование (50%); расчет с клиентом и решение спор-

ных ситуаций (40%) и другие.

Результаты исследования показывают недостаточный уровень сформированности профессиональной иноязычной компетентности выпускников специализированных вузов, причиной которой является, на наш взгляд, отсутствие целостной системы профессионально направленного обучения иностранным языкам будущих специалистов сферы гостеприимства. По словам О. П. Казаковой, «методика профессионально ориентированного обучения иностранному языку предполагает разработку теоретической модели для каждой специальности, которая раскрывает цель, научные подходы, принципы, содержание, формы и методы обучения, а также предполагаемый результат такого обучения, должен быть выражен определенными компетенциями» [2. С. 137].

Модель формирования профессиональной иноязычной компетентности специалистов сферы туризма и гостеприимства долж-

на строиться на том, что в ситуациях иноязычного общения профессиональная деятельность не является исключительно речевой и требует привязки не только к предметной и информационной среде производства, но и к ее технологии [1. С.165]. Кроме того, как отмечает И. И. Халеева, «любая лингводидактическая модель не может быть функционально эффективной, если при ее обосновании не будет найдено корректных выходов за пределы статичного образа языка как системы» [5. С.78].

На основании вышесказанного мы разработали теоретическую модель формирования профессиональной иноязычной компетентности специалистов сферы гостеприимства, которая включает в себя: цель, научные подходы, принципы, содержание, критерии, уровни, технологии формирования иноязычной и общей профессиональной компетентностей, условия, обеспечивающие эффективную реализацию модели и результат (см. рис.).

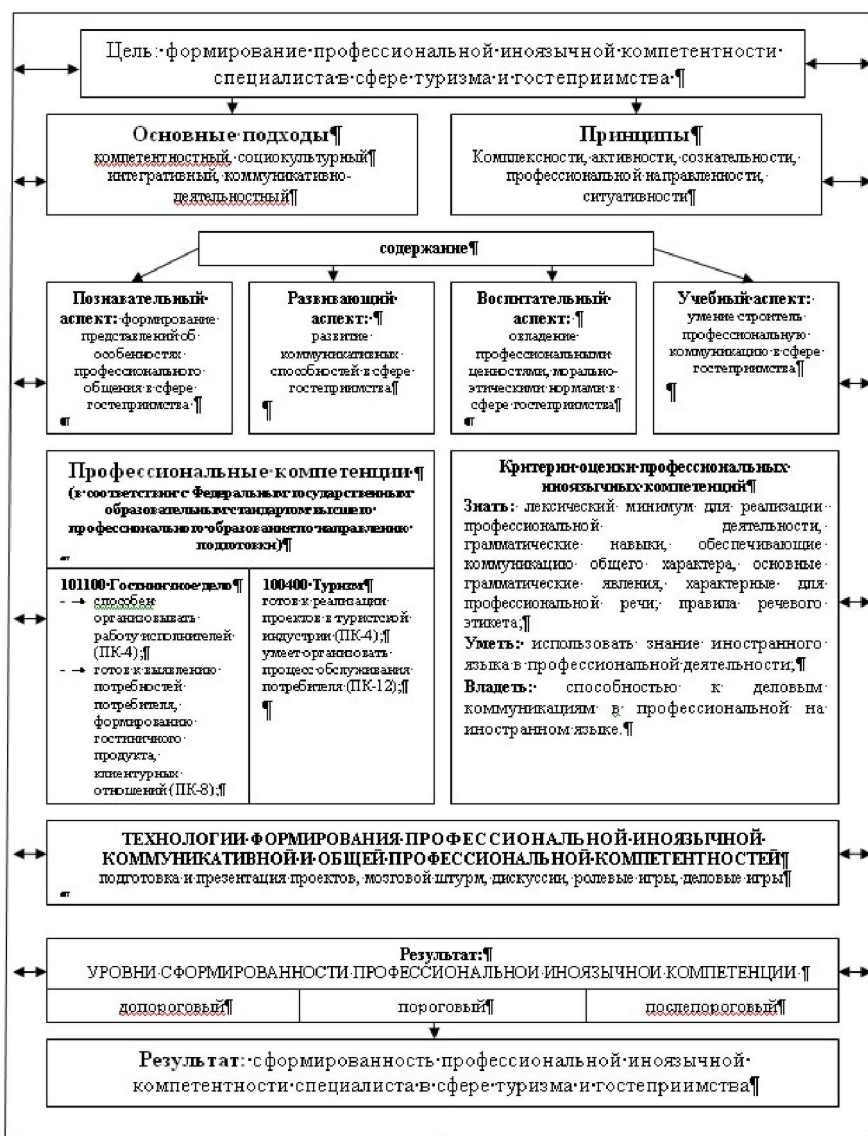


Рис. Модель формирования профессиональной иноязычной компетентности специалиста в сфере туризма и гостеприимства. В качестве предметной основы формирования профессиональной компетентности

специалиста, включающей иноязычную компоненту, рассматривается включение учебной деятельности студента по иностранному языку в аналог его будущей производственной деятельности посредством моделирования в учебных ситуациях иноязычного общения технологических процессов его труда.

Наша модель ориентирована на формирование ряда профессиональных компетенций в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 «Туризм» и 101100 «Гостиничное дело».

Для данных компетенций определяются критерии оценки уровня их сформированности, которые включают знания, умения и навыки по специальным дисциплинам, владение способами решения профессионально направленных задач, владение системой ценностей специалиста, владение творческими профессиональными способностями, необходимый уровень мотивации для выполнения профессионально значимых задач в профессиональной сфере, развитие необходимых личностных и профессионально значимых качеств. Данная модель предполагает применение современных технологий обучения: подготовку и презентацию профессиональных учебных проектов, мозговой штурм, дискуссии, ролевые игры, и т. д. Уровни сформированности профессиональной иноязычной компетенции обозначаются в соответствии с европейской шкалой само-

оценки уровня владения коммуникативными умениями уровень A1 приравнен к уровню breakthrough, A2 — waystage («допороговому уровню»); B1 — Threshold («пороговому уровню»); B2 — vantage («послепороговому уровню»).

Отличие данной модели от существующих моделей формирования профессиональной иноязычной компетентности в том, что она сочетает традиционные подходы и принципы с современными технологиями формирования профессиональной иноязычной коммуникативной и общей профессиональной компетентностей, которые реализуются на основе профессиональных компетенций специальностей «101100 Гостиничное дело» и «100400 Туризм» в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования по направлению подготовки.

Итак, комплексность разработанной теоретической модели формирования профессиональной иноязычной компетентности заключается в ее направленности на развитие различных умений, необходимых будущему специалисту (лингвистических умений иноязычного общения, прагматических, социокультурных, стратегических, дискурсивных, творческих, профессиональных, организационных и управленческих умений) в сфере туризма и гостеприимства и позволяет сформировать профессиональную иноязычную компетентность современного специалиста.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. АНДРЕЕВА Г. М. Социальная психология. М. : МГУ, 1988.
2. КАЗАКОВА О. П. Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам // Известия Южного федерального ун-та. Педагогические науки. 2011. №6.
3. КРУЧИННИНА Г. А., ПАТЯЕВА Н. В. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении : моногр. Н. Новгород : НГАСУ, 2008.
4. ОБРАЗЦОВ П. И., ИВАНОВА О. Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел : ОГУ, 2005.
5. ХАЛЕЕВА И. И. Интеркультура — третье измерение межкультурного взаимодействия? М. : МГЛУ, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.111.1
ББК Ч-486

ГСНТИ 14.35.01; 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

А. А. Махмутова, Н. В. Бугуева

Екатеринбург

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: принцип, Интернет-экзамен, технический вуз, обучение.

АННОТАЦИЯ. На основании теоретического анализа и опыта работы раскрывается выбор принципов обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза к сдаче Интернет-экзамена по английскому языку.

A. Makhmutova, N. Bugueva

Ekaterinburg

THE PRINCIPLES OF TEACHING ENGLISH IN NON LINGUISTIC UNIVERSITY

KEY WORDS: principle, Internet-examination, technical higher educational establishment, teaching.

ABSTRACT. Based on the theoretical analysis and work experience, the article reveals the choice of principles of non linguistic university students' foreign language training in the aspect of preparing for Internet-examination in English.

Экономические и социальные условия современной жизни предъявляют в сфере педагогических наук иные требования к обучению иностранным языкам. В настоящее время необходимо основательное переосмысление принципов обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. В дидактике и методике обучения иностранным языкам под принципами понимаются исходные базовые положения, на основе которых происходит обучение и воспитание подрастающего поколения.

Проблема принципов обучения иностранным языкам традиционно находится в центре внимания отечественных ученых и учителей-практиков. В большинстве случаев методисты пытаются установить определенную иерархию принципов обучения иностранным языкам. При этом они исходят из того, что, с одной стороны, иностранный язык как учебная дисциплина является одним из учебных предметов в системе образования и, следовательно, «подчиняется» законам, провозглашенным общей дидактикой, а с другой — у методике обучения иностранным языкам есть своя методологическая основа, которая имеет свои собственные закономерности, поэтому общепринятым является разделение всех принципов обучения иностранным языкам на общедидактические и методологические (Р. К. Миньяр-Белоручев, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович и др.). Придерживаясь вышесказанного положения, мы считаем целесообразным выделить в своей работе как общедидактические, так и методические принципы обучения иностранным языкам в аспекте подготовки

студентов неязыкового вуза к сдаче Интернет-экзамена.

Общедидактические принципы

Принцип результативно-целевой направленности обучения и содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе (О. Н. Федорова). Принцип результативно-целевой направленности обучения иностранному языку в неязыковом вузе предполагает рассматривать компетентности, сформированные в результате освоения содержания обучения иностранному языку, как планируемые цели. Формулирование цели через результаты обучения — это стремление достичь большей точности того, чем завершится процесс обучения иностранному языку для каждого студента, что именно он будет знать и понимать, будет способен и готов делать после завершения процесса обучения.

Содержание обучения иностранному языку в неязыковых вузах должно быть ориентировано на реализацию цели, которая, как уже известно, состоит в формировании и развитии специалиста. В этой связи отбор и построение содержания обучения иностранному языку будут ориентированы на требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к специалисту, его профессиональной компетентности и его иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности.

Принцип сознательности (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез). Содержание данного принципа состоит в том, что студенты осознают осваиваемые действия и операции с языковым материалом (прежде всего грамматиче-

ским). Иными словами, навыки и владения языковым материалом формируются на сознательной основе [2, с. 144]. Данное утверждение базируется на том, что глубинную основу развития студентов составляют умения сознательно пользоваться изучаемым языком как средством общения и самовыражения и знание важнейших подсистем изучаемого языка.

Принимая во внимание особенности процесса обучения иностранному языку в неязыковом вузе, мы, в разрабатываемом курсе по подготовке студентов к сдаче Интернет-экзамена, предполагаем наличие опоры на родной язык, что способствует осмыслению языкового и грамматического материала. В данном случае принцип сознательности исключает формирование у студентов навыков и умений за счет механического или автоматического подражания, а, наоборот, подчеркивает важность глубокого осмысления каждого языкового и грамматического явления.

Обучение иностранным языкам должно быть направлено на формирование автономии обучающегося в учебной деятельности по овладению конкретным изучаемым языком (Н.И. Гез). Данный принцип обусловлен необходимостью актуализации учебной деятельности студента по усвоению иностранного языка. При этом важны не дисциплина и прилежание, а проявление студентом собственной (умственной, речевой, речемыслительной) активности, наличие радости и удовольствия от иноязычного общения субъектов учебного процесса. Важным фактором успешности усвоения иностранного языка является автономность (самостоятельность) студента как в конкретной учебной ситуации, так и в контексте дальнейшего непрерывного обучения. Рассматриваемый нами принцип связан с формированием у студента неязыкового вуза готовности и привычки самостоятельно работать над языком и с языком, принимать собственные независимые решения и брать на себя ответственность за них, в том числе и в ходе обучения [2. С. 150].

Принцип продуктивности (В. А. Сластенин) исходит из положения о том, что если обучение не приводит к достижению поставленных целей, то в нем нет педагогической необходимости. Принцип продуктивности тесно связан с принципом результативно-целевой направленности обучения. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе должно быть, прежде всего, продуктивным и призвано нацелить студентов на продуктивную творческую деятельность, на создание реальных «продуктов» обучения (например, написание аннотаций, рефератов, информационных сообщений, исследо-

ваний, сочинений и т.п.).

Методические принципы обучения иностранным языкам

Принцип коммуникативной направленности обучения (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез). Практическая цель обучения иностранным языкам в любом типе учебных заведений рассматривается как овладение учащимися иноязычной речевой деятельностью. Иными словами, практическая цель обучения выражается через коммуникативность, под которой ряд авторов (И.А. Зимняя, И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, А.А. Миролубов и др.) понимают обучение общению и овладение системой речевых навыков и умений, обеспечивающих возможность участия как в устном, так и письменном общении. В нашем исследовании мы, вслед за Н. Д. Гальсковой, в качестве основной сущности данного принципа выдвигаем следующее: «Обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у обучающегося черт би/поликультурной языковой личности, делающих его способным равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении» [2. С. 150]. Отсюда, согласно принципу коммуникативной направленности, обучение иностранным языкам в вузе должно создавать условия, обеспечивающие студенту возможность: а) свободно проявлять все мыслительные операции и действия; б) использовать языковые средства для реализации личных потребностей («действовать от собственного лица»); в) преодолевать так называемые языковые барьеры [2]. Как отмечает М. В. Ляховицкий, многократное решение коммуникативных задач приводит также к формированию умений и навыков в сфере основных видов речевой деятельности. Поэтому на каждом из этапов обучения в вузе учебный процесс по иностранному языку должен быть насыщен речевыми упражнениями, которые являются решающим фактором практического владения иностранным языком.

Принцип взаимосвязи основных видов речевой деятельности (М.В. Ляховицкий) подчеркивает объективную необходимость на всех стадиях обучения иностранному языку мотивированно сочетать одни виды речевой деятельности с другими. В учебном процессе в условиях неязыкового вуза невозможно изолировать эти виды речевой деятельности друг от друга на продолжительное время. В речи, а тем более в учебном процессе по иностранному языку, как доказано во многих исследованиях, все основные виды речевой деятельности – аудирование, говорение, чтение, письмо – тесно связаны между собой, они дополняют и «подстраховывают» друг друга [3], т. е. если

в одном из них успехи недостаточны, то в формировании необходимых умений и навыков помогает другой вид речевой деятельности. Так, обучение говорению не достигает цели без овладения аудированием, а изучение правил чтения нельзя успешно провести без опоры на письмо.

Принцип доминирующей роли упражнений (М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов) во всех сферах овладения иностранным языком. Программа по иностранному языку для неязыковых вузов нацеливает преподавателей и студентов на практическое овладение изучаемым языком, извлекая из иноязычных текстов новую, профессионально значимую информацию. Достижение состояния обученности в сфере владения иностранным языком связано с необходимостью создания речевых стереотипов, в основе которых лежит упражнение [2. С.35]. Любое объяснение нового языкового материала следует завершать упражнением, которое показывало бы, как изучаемое явление иностранного языка функционирует в речи, как оно используется в решении актуальной для обучаемых задач. Только в результате многократного повторения одних и тех же речевых единиц или комбинаций создаются прочные умения и навыки пользования изучаемым языком как средством общения. Только правильно построенные серии упражнений делают процесс обучения иностранным языкам целеустремленным, коммуникативным и результативным.

Принцип профессиональной направленности и межпредметной интеграции в обучении иностранному языку (О.Н. Федорова). Принимая во внимание общеизвестное положение психологов и методистов о максимальном приближении процесса обучения иностранному языку в техническом вузе к условиям, адекватным реальному общению, в нашем случае в сфере профессиональной деятельности, мы считаем необходимым придание всему курсу обучения иностранному языку профессиональной направленности. Теоретическая платформа принципа профессиональной направленности на занятиях гуманитарных дисциплин была разработана А.И. Власенковым, который рассматривал его как такое использование дидактических средств, которое, обеспечивая усвоение студентами предусмотренного программами минимума знаний, умений, навыков, в то же время способствует развитию у них ценностного отношения к избранной профессии, формированию качеств личности будущего работника. Другими словами, профессиональная направленность обучения повышает значимость гуманитарного образования, а также способствует созданию социально-

психологических условий для успешного овладения профессией на основе тесной связи обучения с формированием личности будущего инженера, развивает у студентов положительное отношение к будущей профессии.

Наряду с принципом профессиональной направленности в обучении иностранному языку мы тесно связываем принцип межпредметной интеграции, сущность которого (в тесной взаимосвязи с первым принципом) заключается в интеграции иностранного языка со специальными дисциплинами с целью формирования в сознании студентов целостной структуры будущей профессиональной деятельности. Как отмечает О.Н. Федорова, в данном случае иностранный язык способен выступить в качестве средства и способа повышения профессиональной компетенции и личностно-ориентированного развития студентов и является необходимым условием для успешной профессиональной деятельности выпускника неязыкового вуза [5. С. 89].

Принцип преемственности в обучении иностранному языку (Д.В. Булатова). Одним из ответственных этапов обучения является переход от общего среднего образования к высшему, поскольку здесь обучаемые как объекты учебно-воспитательного процесса переходят из одной системы образования в другую. Вопрос обеспечения преемственности в обучении иностранному языку стоит особенно остро. Учащийся становится студентом и возникает противоречие между новыми требованиями учебы и его недостаточным опытом, т. е. возникает проблема адаптации выпускника школы. Проблема преемственности в системе «школа-вуз» рассматривалась во многих методических исследованиях (А.В. Батаршев, М.И. Махмутов, Ю.А. Кустов, А.М. Лушников, С.М. Годник, Е.А. Маслыко, И.Г. Ольгинская, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова и др.), согласно которым принцип преемственности подразумевает установление связи каждого последующего знания и умения с предшествующим, при этом новое должно продолжать старое. Мы реализуем данный принцип в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Анализ методической литературы показал, что наряду с традиционным пониманием принципа преемственности, который выражается в опоре на усвоенный языковой материал и речевые умения и навыки, сформированные за период обучения в средней школе, в курсе прослеживается и его другая форма проявления. Принцип преемственности способен выражаться на уровне мотивационной сферы дальнейшего развития положительных мотивов по осознанию значимости овладения иностранным языком

в неязыковом вузе. Следует развивать положительные мотивы в отношении осознания необходимости в изучении иностранного языка профессионального становления личности студентов неязыковых вузов.

Принцип модульной организации содержания обучения иностранному языку (О. Н. Федорова). Под модульностью понимается принцип работы с содержанием обучения и конкретной учебной информацией [5.С. 94]. Ряд исследователей (Н.В. Борисова, Е.М. Дурко, В.В. Карпов, С.И. Куликов и др.) трактуют понятие «модуль» в рамках процесса обучения в образовательном учреждении любого образовательного уровня как автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя цели, логически завершенную единицу учебного материала,

составленную с учетом межпредметных связей, методическое руководство по освоению этого материала и систему контроля за его освоением. Например, один из этапов обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза может включать в себя несколько модулей, каждый из которых содержит аутентичные специализированные тексты, дополнительную информацию по теме, комплекс упражнений, блок контроля и завершается заданиями исследовательской, проектной или творческой деятельности. На наш взгляд, модульная организация обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов может рассматриваться как краткосрочный профессиональный специализированный курс иностранного языка, организованный на основе профессиональных потребностей студентов.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. БУЛАТОВА Д. В. Теоретические основы курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1999.
2. ГАЛЬСКОВА Н. Д., ГЕЗ Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. 5-е изд., стер. М. : Академия, 2008.
3. МЕТОДИКА обучения иностранным языкам в средней школе : учеб. / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов и др. М. : Высш. шк., 1982.
4. СЕРГЕЕВА Н. Н. К вопросу о теоретических основах дополнительного филологического образования в вузе // Вестн. Урал. гос. тех. ун-та. 2004. № 6 (36).
5. ФЕДОРОВА О. Н. Обучение английскому языку студентов неязыкового вуза на основе компетентностного подхода : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

Е. М. Колесова

Екатеринбург

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АУТЕНТИЧНЫХ РАДИОПЕРЕДАЧ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** новости на радио; информационное радиointerview; информационный радиорепортаж; методические особенности.**АННОТАЦИЯ.** Раскрывается проблема обучения французскому языку студентов языкового вуза с использованием аутентичных материалов радиопередач. Дается характеристика особенностей трех информационных жанров с теоретической и методической точек зрения.**E. M. Kolesova**

Ekaterinburg

**METHODICAL FEATURES OF AUTHENTIC BROADCASTS
IN THE COURSE OF TRAINING STUDENTS OF LANGUAGE HIGH SCHOOL FRENCH****KEY WORDS:** news on the radio; information radio interview; information radio reporting; methodical features.**ABSTRACT.** The article deals with the problem of teaching French high school students using authentic broadcast materials. The characteristic features of the three genres of information from the theoretical and methodological perspectives are given.

Проблема применения аутентичных аудио- и видеоматериалов на занятиях по иностранному языку исследовалась и продолжает привлекать внимание многих ученых, таких как Н. Н. Сергеева, А. Е. Чикунова [2], О. С. Дворжец и др.

В системе средств массовой информации радио завоевало себе позиции наиболее удобного, доступного, регулярного, дешевого канала трансляции новостей.

В исследовании предпочтение отдается таким жанрам, как новости на радио, информационное радиointerview и информационный радиорепортаж. Рассмотрим данные жанры с теоретической точки зрения.

Новости. В выпуске новостей создается панорама происходящих событий. В. В. Смирнов определяет выпуск новостей как «живое движение, непрерывный конвейер информации» [3]. Выпуски новостей дополняются комментариями, обзорами, беседами с самым широким кругом людей. Информация подается в программах в самых разных формах. Информационное вещание обращено к самой широкой аудитории, поэтому оно сочетает в себе сообщения о важных событиях, проблемах общественной жизни с их доступностью для слушателей. Объем звучания новостей в эфире составляет от 3–4 минут до 10 [там же].

Выпуск имеет свое «фирменное» звуковое оформление. Такое специальное оформление выделяет информационный выпуск из других передач.

С методической точки зрения студентам языкового вуза необходимо прививать умение понимать на слух монологическую речь (тема высказывания, его основная идея,

главная информация, заключенная в каждой смысловой части высказывания), умение предвосхищать и последовательно находить наиболее важную информацию, умение выделять главную информацию, умение понимать второстепенную информацию. Важным является развитие навыка концентрации и поддержания внимания в процессе длительного прослушивания выпуска новостей на радио и обучение догадке о значении незнакомых слов с помощью звукового оформления. Развитие навыка анализа и синтеза иноязычной информации является неотъемлемой частью обучения пониманию на слух аутентичной радиопередачи.

Радиointerview. Радиointerview диалогично по своей природе. Диалогом по сути является и один из самых характерных для вещания жанров — интервью. Согласно Смирнову В.В., «радиointerview — коммуникативный акт между интервьюируемым, журналистом и слушателем. Цель этого жанра — получение актуальной, интересной информации от компетентного человека.» [2] В основе данного жанра лежит чередование вопросов и ответов.

Специфика радиointerview заключается в том, что корреспондент записывает материал на пленку или передает его сразу в эфир. Это живой, звучащий разговор. Структурно радиointerview состоит из трех частей: небольшого вступления, основной части и заключения. Во вступлении слушатели вводятся в тему, им представляют собеседника.

Во вступлении к разговору ставится вопрос, выносятся тема, волнующая многих, и к ее обсуждению привлечены компетентные люди [2].

В основной части радиointервью идет развитие темы, раскрывается суть беседы. Заключение подводит итог разговора.

Наиболее распространенный объем интервью от 2 до 8 минут. Оптимальное интервью содержит 5—6 вопросов.

Рассмотрим некоторые методические особенности работы с этим жанром.

Как видим, жанр радиointервью диалогичен по своей природе. Следовательно, необходимым является формирование умения понимать на слух диалогическую речь (основное содержание диалога, коммуникативное намерение его участников).

В процессе длительного прослушивания информационного радиointервью формируются умение концентрировать внимание, навыки иноязычной диалогической речи, знание вопросно-ответных форм, умение различать информацию (вводную, основную). Для всех жанров характерно владение языковым и речевым материалом, обеспечивающим адекватное восприятие устного звучащего текста.

Радиорепортаж. Основные жанровые признаки радиорепортажа — его документальность, достоверность, оперативность. Радиорепортаж базируется на актуальной информации. Его задачей является отражение событий информационного, временного процесса свершения события. Чаще всего радиорепортаж посвящается актуальному, общественно-значимому событию, представляющему интерес для значительной части аудитории (например, запуску космического корабля, открытию выставки, спортивному состязанию, интересному представлению, фестивалю и т. д.).

Классическим видом жанра является репортаж, идущий в эфир прямо с места события. Но нередко слушателям предлагаются радиорепортажи, предварительно записанные на пленку. Встречаются и репортажи, смонтированные в студии. Репортаж относится к синтетическим жанрам, так как он может включать в себя элементы зарисовки, интервью, комментария. Интервью в радиорепортаже берутся на месте события. Если в обычном интервью журналиста интересуется актуальная информация, то в интервью радиорепортажа корреспондент направляет разговор на характеристику самого события или проблемы.

«Радиорепортаж, — утверждает Ю. Летунов, — имеет особенности структуры, свои тонкости. Репортаж — это маленькое, но законченное произведение, с завязкой, кульминацией и развязкой. Он должен быть драматургичен».[3]

Композиция радиорепортажа должна быть подчинена раскрытию темы — освещению события. Информационного повода может и не быть, но передача сведений о проис-

ходящем на том месте, куда пришел репортер, обязательна. Поверхностное представление события без раскрытия его значения становится расширенным радиосообщением.

Первая часть радиорепортажа важна не только потому, что в ней дается мотивировка выбора темы, события и информация о месте и времени события. Эти информационные данные вводят слушателя в курс дела, настраивая его на определенные ожидания. Начало должно заинтриговать слушателя. Иногда журналист прибегает к использованию характерной звуковой детали, которая становится лейтмотивом всего материала. Звуковая картинка события может нести в себе большую эмоциональную информацию.

Шум служит в радиоочерке звуковой декорацией, помогая описать место, время, передать особенности происходящего. Это могут быть гул толпы людей (общий план) — сирена милицейской машины — команды, говор нескольких человек (ближний план) — реплика ребенка — шум движения колонны — лозунги — музыка — песня — надвигается шум ног (удаляется постепенно).

Таково звуковое оформление информационного радиорепортажа. Кульминация связана с развитием события.

Музыка в радиорепортаже присутствует как естественный звук во время события.

Радиорепортаж достаточно сложен по своей структуре, поэтому, с методической точки зрения, требует комплексного формирования полного понимания аудиотекста, общего содержания текста, главной мысли аудиотекста, основной проблемы текста, фактов, заключенных в аудиотексте, логико-смысловой структуры текста, выделение новой информации, содержащейся в тексте, понимание авторского отношения к информации, содержащейся в тексте, понимание подтекста.

При прослушивании аутентичного информационного радиорепортажа студентов языкового вуза следует обучать работе со звуковым образом радиорепортажа для развития догадки с опорой на звуковой фон. Немаловажным фактором успешного понимания аутентичного радиорепортажа является владение студентами языкового вуза элементами ярко выраженной эмоционально окрашенной лексики.

Следует отметить, что каждый из представленных жанров радиопередачи (новости на радио, информационное радиointервью, информационный радиорепортаж) имеет свои специфические жанровые и методические особенности, которые необходимо учитывать в процессе развития аудитивных умений на занятиях по аудированию студентов языкового вуза.

1. СЕРГЕЕВА Н. Н.,ЧИКУНОВА А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России 2011. № 1.
2. СМИРНОВ В. В. Жанры радиожурналистики : учеб. пособие для вузов М. : Аспект Пресс, 2002.
3. ЛЕТУНОВ Ю. А. Что скажешь людям? М. : Мысль, 1980.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

Н. Н. Сергеева, Е. А. Иванова

Екатеринбург

СТРАТЕГИИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ОВЛАДЕНИЯ СЛУХОПРОИЗНОСИТЕЛЬНЫМ НАВЫКОМ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: слухопроизносительный навык; стратегия; трудность; когнитивный; метакогнитивный; социально-эмоциональные стратегии.

АННОТАЦИЯ. Представлены четыре группы стратегий преодоления трудностей овладения слухопроизносительным навыком студентами, изучающими иностранный язык: лингвистические (когнитивные), самостоятельной учебной деятельности (метакогнитивные: мотивационные, учебные), рефлексивные и социально-эмоциональные.

N. N. Sergeeva, E. A. Ivanova

Ekaterinburg

STRATEGIES OF DIFFICULTIES OVERCOMING IN PRONUNCIATION SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE MASTERING

KEY WORDS: pronunciation skills; strategy; difficulty; cognitive; metacognitive; socio-emotional strategies.

ANNOTATION. The article presents four groups of strategies of overcoming pronunciation skills difficulties in the course of linguistics, they are: linguistic (cognitive), independent academic activity (metacognitive: motivational, academic), reflexive and socio-emotional.

При изучении иностранного языка студенты языкового вуза испытывают многочисленные трудности: лингвистические (лексические, грамматические, фонетические), психологические и возрастные.

Фонетические трудности, или трудности овладения слухопроизносительным навыком, имеют разноплановую природу. С одной стороны, это объективные внешние трудности (интерференция), с другой стороны, это трудности, которые носят индивидуальный характер (неустойчивая мотивация, понижение самооценки, ослабление механизмов слуховой памяти и сохранения информации, трудности саморегуляции, самоконтроля и организации самостоятельной работы).

Следует отметить, что наличие возрастных трудностей, а именно, ослабление сохранения информации и ослабление слуховой памяти, влияют на усвоение знаний, что приводит к лингвистическим трудностям. С другой стороны, снижение уровня самооценки студентами влияет на мотивацию овладения слухопроизносительным навыком.

Исследование трудностей овладения слухопроизносительным навыком и индивидуальных механизмов познавательной деятельности привели к необходимости расширить спектр направлений и путей организации учебного процесса по овладению фонетической стороной иноязычной речи.

Управление учебной деятельностью для преодоления трудностей предполагает наличие определенного набора средств — стратегий, способствующих формированию слухопроизносительного навыка студента.

Разработкой стратегий при изучении иностранного языка занимались как отечественные, так и зарубежные ученые:

Т.Н. Астафурова, А.В. Зыкова, П.П. Литвинов, С.В. Малышко, И.Ю. Мангус, О. Г. Серебрянцева, J.M. O'Malley, R.L. Oxford, J. Rubin и др.

Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил нам интерпретировать стратегию овладения слухопроизносительным навыком, как *интегрированную модель действий, предназначенную для достижения высокого уровня владения иноязычным произношением, анализа и синтеза получаемой информации, понимания, запоминания и использования в иноязычной речи базовых фонетических единиц, и направленную на преодоление произносительных трудностей.*

Содержанием любой стратегии служит набор правил принятия решений, используемый для определения основных направлений деятельности. Различают стратегии изучения и коммуникации, стратегии обучения и усвоения, стратегии продукции и рецепции и другие. В зависимости от характера решаемых проблем и анализа различных аспектов языка выделяют различные виды стратегий: общие и частные, прямые и непрямые, стратегии, применяемые при оценке результатов деятельности.

Используя существующие виды стратегий изучения иностранного языка ([2.С.25-30], [6.С.43], [3.С.61], [4.С.182-186]) и в соответствии с трудностями овладения слухопроизносительным навыком, мы подразделяем их на типы, виды, группы и подгруппы стратегий преодоления трудностей овладения навыком.

I. Для преодоления лингвистических трудностей применяется первый тип стратегий — **прямые** (или когнитивные), т.е. прямо влияющие на научение.

Когнитивными стратегиями, по утверждению Т.Н. Астафуровой[1], И.Ю. Мангус[5] и R. Oxford[8], являются ментальные стратегии, подразумевающие планирование, контроль и оценку знаний.

В качестве когнитивных стратегий, которые предполагают запоминание и манипулирование структурами изучаемого языка, мы предлагаем следующие группы стратегий:

- **имитацию**, т.е. подражание как носителям языка, так и преподавателю, использование в качестве примера предлагаемых фонетических, интонационных, языковых клише, их звуковое копирование;

- **поиск информации** — использование имеющихся знаний о предмете для нахождения нужных языковых явлений (поиск образцов, сходств и различий, деталей, особенностей);

- **анализ информации** — вычленение языковых явлений, позволяющее провести детальное рассмотрение сходств и различий;

- **синтез информации** дает возможность осмыслить изученный материал, использовать полученные данные для дальнейшего изучения новых явлений, организовать свою деятельность так, чтобы расширить возможности получения новой информации;

- **стратегии развития памяти** (слуховой, образной, словесно-логической, эмоциональной, произвольной, произвольной) способствуют устранению трудностей запоминания и сохранения информации.

II. Для организации *самостоятельной деятельности* в обучении слухопроизводительному навыку используется второй вид стратегий — **непрямые** (или метакогнитивные), т.е. опосредованные, непрямо влияющие на обучение. К ним относятся организационные стратегии, которые предполагают выбор оптимального способа организации собственной деятельности и позиции в коллективе.

Метакогнитивные стратегии направлены на планирование учебных действий, построение мотивационных задач и умение самостоятельно организовывать свою учебную деятельность. Основными задачами реализации таких стратегий являются: осмысление учебного процесса; планирование учения; управление пониманием и продуцированием; самооценка (предварительная организация, организационное планирование, внимательное отношение к отбору, самоконтроль). Метакогнитивные стратегии делятся на группы мотивационных и учебных стратегий, которые, в свою очередь, включают в себя соответствующие подгруппы:

Для достижения гармонии между внутренней и внешней мотивационной системой необходимы *мотивационные стратегии*, которые, по мнению R.J. Wlodkowski, явля-

ются специфическими преднамеренными действиями преподавателя, направленными на повышение интереса учащихся и их мотивации к учению [7:69].

К мотивационным стратегиям преодоления трудностей овладения слухопроизводительным навыком относятся стратегии:

- а) личностного развития (концентрация внимания на восприятии материала, выбор и демонстрация собственных предпочтений в учебном процессе, составление плана самостоятельной работы);

- б) включения в деятельность (наибольшая открытость студентов к учению, равноправие отношений в группе, доверительность, взаимная поддержка, свобода высказываться и быть естественным, отношение к человеку как к разумному существу);

- в) стимулирования (создание ситуации успеха путем поощрения промежуточных действий обучаемого, открытые перспективы улучшения результата);

- г) повышения уровня самооценки (построение положительных аффирмаций, формирование положительного настроения к самому себе, устранение самокритики, построение списка собственных достижений, ведение дневника прогресса, формирование уверенного образа в глазах партнеров по группе).

Организация учебной деятельности имеет особое значение для достижения образовательных целей. В связи с этим используются следующие учебные стратегии:

- а) узнавание (использование имеющихся знаний для достижения учебной цели, использование подсказок в виде ключевых слов и понятий);

- б) дифференцирование (различение и использование соответствующего уровня сложности, выбор развивающих заданий);

- в) структурирование (использование вспомогательных средств при выполнении заданий; использование дополнительных заданий для развития творческого потенциала студентов).

III. Преодоление *рефлексивных трудностей*, а именно трудностей самоанализа уровня и качества формируемого навыка, умения сформировать механизм самоконтроля и самооценки, может осуществляться через создание третьего вида стратегий — рефлексивных стратегий (стратегий оценки результата).

IV. *Социально-эмоциональные*, или аффективные (О. Г. Серебрянцева), стратегии связаны с коллективной учебной деятельностью, с получением информации от носителей языка, создание учебного алгоритма действия для преподавателя с учетом возможностей и психологических особенностей учащегося. В них включены следующие подгруппы стратегий:

а) стратегии переключения (постепенный переход от простых заданий к сложным и наоборот, смена сложных заданий простыми, с учётом внутреннего эмоционального состояния обучающегося);

б) стратегии группового взаимодействия (совместное групповое взаимодействие предполагает работу в команде для достижения общей цели учения, дает возможность творческого развития, снимает напряжение в затруднительной ситуации учения).

в) стратегии консолидации или сотрудничества — совместная работа с другими участниками учебного процесса, выступления с просьбой о помощи, обсуждение хода обучения, кооперация для решения простых и сложных задач, оказание помощи в затруднительных ситуациях учения, выработка доброжелательного отношения к другим участникам учебного процесса; применяются при выполнении домашних заданий, для оценки работы студентов, строятся на основе баланса интересов партнёров, на признании ценности межличностных отношений.

г) стратегии релаксации (устранение напряжения в процессе обучения, путем использования приемов мышечного расслабления, дыхательных упражнений и др., использование музыкального сопровождения);

д) стратегии внутреннего контроля (принятие решений в выборе целей обучения, установление приоритетов в обучении, самоконтроль выполняемых действий).

Преодоление трудностей овладения слухопроизводительным навыком зависит от того, какие цели ставятся обучающимся, ка-

ково значение целей для его личностного и профессионального развития. Чем значительнее цель, тем более существенные трудности могут быть преодолены для её достижения. Только обладая чёткими моральными принципами, устойчивыми взглядами и убеждениями, можно успешно преодолевать трудности.

Для достижения поставленных целей в преодолении трудностей, возникающих у обучающихся, должны быть сформированы конструктивные стратегии, которые возникают на базе существующих ценностей развивающейся личности, системы средств самопознания и самосовершенствования, стремления к профессиональному самоутверждению.

Цель, задачи и стратегии преподавателя должны сочетаться с целями, задачами и стратегиями студентов. Преподаватель и студент совместно определяют основные стратегии обучения. Впоследствии студенту рекомендуется самостоятельно расширить данные стратегии, помогающие планировать индивидуальное обучение, то есть выбрать индивидуальную траекторию работы над формированием слухопроизводительного навыка.

Рассматриваемые нами стратегии преодоления трудностей при овладении слухопроизводительным навыком представляют собой комплекс действий, которые позволят студентам успешно приобретать, усваивать и использовать знания, необходимые для формирования устойчивого произносительного навыка.

ЛИТЕРАТУРА

1. АСТАФУРОВА Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты) : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1997.
2. ЗЫКОВА А. В. Методика расширения словарного запаса иноязычной лексики на основе индивидуальных стратегий обучения. (на материале французского языка как второго иностранного в языковом вузе) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2010.
3. ЛИТВИНОВ П. П. Как быстро выучить много английских слов. Изд. 3-е. М. : Айрис-пресс, 2006.
4. МАЛЫШКО С. В. Педагогические трудности современного учителя и стратегии их преодоления // Вестн. Ставроп. гос. ун-та. 2008. № 59.
5. МАНГУС И. Ю. Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного: на примере учебников в эстонской школе : дис. ... д-ра пед. наук. М.
6. СЕРЕБРЯНЦЕВА О. Г. Аффективные стратегии обучения иностранному языку // Аспирант и соискатель. 2006. № 4.
7. O'MALLY J. M., CHAMOT J. U., KUPPER L. Listening comprehension strategies in second language acquisition. Applied Linguistics. Oxford, 1989. № 10(4).
8. OXFORD R. L. Language learning strategies. What every teacher should know. Heinle & Heinle Publishers, 1990.
9. RUBIN J. What the "Good" Language Learner can teach us. / TESOL Quarterly. 1975. Vol.9. №1.
10. WLODKOWSKI R. J. Enhancing adult motivation to learn: a comprehensive guide for teaching all adults. Jossey Bass Publishers, 1999.

Е. Н. Шилова

Екатеринбург

МУЗЫКА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ПРОДВИНУТЫЙ ЭТАП)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучение английскому языку; музыка; навык говорения; акцентная интонационная структура; словарный запас; грамматический навык.

АННОТАЦИЯ. Описывается практика творческого использования музыкальных композиций в обучении английскому языку на продвинутом этапе. Рассматриваемые приёмы подразумевают групповую форму работы и направлены на развитие лексического, грамматического и речевого навыков студентов.

E. N. Shilova

Ekaterinburg

MUSIC IN TEACHING ENGLISH (ADVANCED LEVEL)

KEY WORDS: ELT; music; oral skills; stress and intonation patterns; vocabulary; grammar skills.

ABSTRACT. The article describes instances of creative usage of music and songs in teaching advanced students. The activities in question aim at developing students' lexical, grammatical and oral skills and require group work.

Обучая английскому языку студентов, преподаватель старается максимально разнообразить учебный процесс: сделать интересным не только изучение проблемных тем, но и увлекательно подать информацию, касающуюся грамматического и лексического строя языка. В этом плане огромную помощь окажет музыка, которая при использовании приёмов, описанных в данной статье, может стать коммуникативным пиком, своеобразной «изюминкой» занятия по английскому языку.

Правомерность использования музыки на уроках иностранного языка не только в качестве развлекательного момента, но и обучающего средства обоснована научно: когда люди слушают музыку, активизируются те же самые области мозга, которые отвечают за изучение и анализ языка. Более того, и язык, и музыка — системы, базирующиеся на своде правил; многие механизмы чтения можно применить и к музыке, а для всех языков в определённой степени важны высота голоса, ритм и ударение [7].

При разработке упражнений с использованием музыкальных или песенных фрагментов для занятия по английскому языку преподавателю необходимо ответить на ряд вопросов, служащих ориентиром в этом процессе: какой аспект языковой компетенции требуется актуализировать; какое музыкальное направление более всего соответствует активизации данного аспекта; как можно сделать задание не только полезным, но и увлекательным.

Так, образцы весьма популярной на сегодняшний день рэп-культуры могут быть использованы для развития чувства ритма английского языка, что особенно важно для студентов младших курсов языковых фа-

культетов в рамках курса фонетики. Использование образцов рэп-культуры позволяет снять напряжение, которое некоторые студенты могут испытывать в связи с собственной некомпетентностью в музыкальном плане, — не все обладают музыкальным слухом и сильным голосом, но каждый может постараться говорить более ритмично. Кроме того, рэп практически немедленно завоевывает симпатии молодой аудитории — для нее данная культура привлекательна прежде всего в качестве возможности высказать своё истинное мнение и выразить сильные чувства [4. С. 25—27].

Целесообразно, на наш взгляд, будет выбрать относительно небольшой фрагмент известной композиции. Для того чтобы помочь студентам уловить и повторить ритмический рисунок того или иного рэп-трека, нужно создать так называемый бит. Не обязательно искать минус-запись композиции (хотя и такой вариант возможен) — можно к решению этой задачи привлечь самих учащихся. Для большинства исполнителей подойдёт бит $\frac{3}{4}$ (два хлопка по коленям, хлопок в ладоши и пропущенный четвёртый счёт). Овладеть элементарными навыками чтения рэпа преподавателю приходится ещё дома, так как пример чтения фрагмента под бит первым показывает он. Вместе со студентами необходимо наметить акцентную структуру отрывка. Только после этого можно пригласить наиболее активных студентов повторить фрагмент, соблюдая чёткий ритмический рисунок. Наконец, к чтке фрагмента приглашаются все учащиеся «по цепочке» — каждые две строки чтец меняется, а группа при этом не прерывает бита.

После того как студенты привыкнут к ритмической структуре английского текста,

можно предложить им попытаться создать собственную рэп-композицию на свободную тему в микрогруппах и презентовать её всему коллективу. Сочинение рэпа также позволяет преподавателю доступно преподнести особенности современной разговорной речи, в частности сокращённые формы, используемые носителями языка очень активно. Нередко сокращение сопряжено с фонетической ассимиляцией:

I am not pleased = I ain't pleased.

I am going to fix it = I'ma fix it.

What are you going to do? = What'cha gonna do?

Don't you dare do that! = Don'cha dare do that!

Конечно, необходимо снабдить эту информацию культурологическим комментарием — студенты должны быть осведомлены не только о существовании данных разговорных форм (чтобы легко воспринимать их на слух), но и о том, что использование этих сокращений нередко является индикатором низкого уровня образованности, а в официальном контексте становится запрещённым. Лексические единицы, не укладывающиеся в «сложное и многоаспектное понятие “языковая норма”» [2. С. 42], тем не менее заслуживают изучения: «Нам нужно признать, что, даже если данные слова вводятся в оборот и используются преимущественно необразованными людьми ... на определённой территории, к ним нужно относиться как к полноправным лексемам. Чтобы слово вошло в языковую узус, необходима “санкция” всех классов страны, где говорят на данном языке: и образованных людей, и тех, кто не получил достаточного образования» [3. С. 82].

Тексты песен также способны проиллюстрировать использование лексики и функционирование грамматических явлений. Вместо простой идентификации изученных грамматических особенностей можно выполнить упражнение, направленное на выявление синтаксических и лексических связей в предложении. Текст песни разрезается на фрагменты, которые перемешиваются между собой; учащимся соответственно предлагается восстановить исходный порядок, работая в небольших группах. Впоследствии преподаватель и учащиеся слушают песню целиком, проверяя правильность выполнения задания. В зависимости от уровня языковой компетенции студентов фрагменты могут варьироваться по размеру от половины или трети куплета до отдельных строк или даже слов. Б. Рассел, преподаватель, успешно интегрирующий музыку в процесс изучения английского языка, утверждает, что для выполнения данного упражнения идеально подходят тексты не только поп-, но и фолк-композиций, так как в них присутст-

вует ярко выраженный нарративный компонент [7].

Музыку, песни можно использовать и для развития навыков говорения у студентов, причём для этого не обязательно присутствие слов. Сторонники применения нейролингвистического программирования в преподавании английского языка Дж. Ревелл и С. Норман предлагают во время прослушивания музыкального отрывка длиной 5–7 минут раздать группе листы с изображением звезды, возле каждого луча которой студентам предлагается записать или зарисовать ассоциации, возникающие в воображении при прослушивании песни: зрительные («See»), тактильные («Feel»), ольфакторные («Smell»), звуковые («Hear») и даже вкусовые («Taste»). Дж. Ревелл и С. Норман полагают, что фиксирование этих образов создаёт в сознании учащихся своеобразные коммуникативные якоря, которые и позволят учащимся развить отрывочные записи в интересные эссе или рассказы [6].

Использованию музыки на занятиях по английскому языку можно придать и более узкий фокус — к примеру, посвятить «музыкальный фрагмент» урока отработке лексического материала. В этом случае студентам выдаётся текст тематически соответствующей занятию песни, который был предварительно «обработан» преподавателем — содержит ошибки в использовании активного вокабуляра (например, нарушения узальной сочетаемости слов). Учащимся предлагается устранить неточности при прослушивании песни. Тренируемый словарный запас может встречаться прямо в ошибках, тщательно продумываемых преподавателем. На наш взгляд, целесообразно сообщить учащимся о количестве несоответствий, которые им предстоит найти, заранее. «Неправильно услышанные» слова могут создавать самые неожиданные альянсы между темами и песнями.

Наконец, композиции проблемного характера могут предоставить учителю возможность спровоцировать интересное обсуждение той или иной темы. В том варианте, когда музыка или песня не является вспомогательным элементом занятия, но его тематическим фокусом, желательно подготовить завершающий этап работы с музыкой. Он может включать следующие виды деятельности: создание (или просто описание) клипа к данной песне; написание письма (или СМС-сообщения) от одного из лирических героев песни; написание фрагмента дневника одного из героев песни; диалог или ролевая игра. Некоторые из перечисленных заданий носят характер проектов или мини-проектов. Основные этапы проектной деятельности и методические рекомендации для учащихся и преподавателей доступны

изложили В. В. Новикова в учебном пособии «A Guide to American and British Culture» [5] и М.Ю. Мамонтова, Д. А. Старкова в статье «Групповая проектная деятельность как средство развития управленческих умений будущих учителей» [1].

При соблюдении основных методических принципов музыка в обучении иностранному языку действительно может стать

источником новых открытий в области лексики и грамматики, развить навыки говорения. Не только создавая учебные материалы для использования музыки и песен на занятиях, но и вовлекая студентов в разработку этих материалов, преподаватель может помочь учащимся сделать эти открытия с удовольствием.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. МАМОНТОВА М. Ю., СТАРКОВА Д. А. Групповая проектная деятельность как средство развития управленческих умений будущих учителей // Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. образования : журн. теоретических и прикладных исследований.
2. САНДАЛОВА Н. В. Норма и вариативность в юридической терминологии (по лексикографическим источникам) // Вестн. Перм. гос. ун-та: российская и зарубежная филология. 2010. Вып. 2 (8).
3. ВЕЧТЕЛ J. H. Slips of Speech: A Helpful Book for Everyone Who Aspires to Correct the Everyday Error-sof Speaking and Writing. Kessinger Publishing, 2004.
4. LIN A. Hip Hop and English Language Learning: Empowering Youth with Positive English-Speaking Identities // Global Perspectives, Local initiatives. Singapore, 2010.
5. NOVIKOVA V. V. A Guide to American and British Culture / Ural State Pedagogical Univ. Yekaterinburg, 2009.
6. RAVELL J., NORMAN S. In Your Hands: NLP in ELT. L. : Saffire Press, 1997.
7. RUSSEL B. Effective Use of Music in ELT. URL: <http://languagepartnership.com/EffectiveUseOfMusicInELT.pdf> (дата обращения: 15.09.2011).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова

Л. Е. Зеленина

Екатеринбург

**КРИТЕРИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ КЛАССИФИКАЦИИ
ЭМОТИВНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ДЕЛОВОГО ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эмотивные лексические единицы; методическая классификация; методические критерии.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются специфические черты эмотивной лексики и описываются критерии методической классификации при обучении эмотивным лексическим единицам делового итальянского языка.

L. E. Zelenina

Ekaterinburg

**THE CRITERIA OF METHODOLOGICAL CLASSIFICATION
OF EMOTIVE LEXICAL UNITS OF ITALIAN BUSINESS LANGUAGE**

KEY WORDS: emotive lexical units; methodological classification; methodological criteria.

ABSTRACT. The article deals with the revealing of specific features of emotive vocabulary and the criteria of methodical classification in training to emotive lexical units of business Italian language are described.

Обучение эмотивной лексике является важным компонентом при обучении иностранному языку. Современный специалист должен быть не только подготовлен в своей конкретной профессиональной области, но и обладать общегуманитарной компетенцией, уметь выражать свои чувства, оценки, мнения, а также уметь конструктивно взаимодействовать с партнерами.

В последние годы появилась реальная возможность использования иностранного языка для успешной реализации диалога разных культур. Речевое поведение при реализации диалога культур антропоцентрично, тематическая направленность высказываний связана с поведением человека, с эмоциональной стороной его речевых действий.

Профессиональная компетентность специалиста — это интегративное свойство личности, которое выражается не только в технических знаниях и умениях, но и «в присутствии профессиональных ценностей и обладании творческим потенциалом саморазвития» [2.С.36].

В контексте сочетания профессионально-деловой и социокультурной ориентаций в обучении иностранным языкам особое значение приобретает использование в учебном процессе ситуаций, имитирующих реальное профессиональное и личностное общение специалистов.

С другой стороны, в Базовой программе курса иностранного языка для Вузов указывается на то, что «будущий специалист должен уметь высказывать «характеристики, оценки событий, фактов, личностей» [1.С.12]. Также специалист должен уметь убеждать в желаемом направлении с помощью аргументов и средств эмоциональности.

Наиболее распространенная точка зре-

ния среди методистов (И.Л. Бим, Е.И. Пасов) на содержание обучения иностранным языкам заключается в том, что в состав содержания обучения иностранным языкам помимо знаний, навыков и умений, входит также опыт эмоционально-оценочного отношения обучающегося. «Развивающее обучение ставит своей целью развитие не только познавательных, но и нравственных способностей обучающихся, уделяя особое внимание эмоциональной сфере, интуиции, предвидению, фантазии» [3.С.49].

Еще одна важная функция для лингводидактики — функция эмоций, их стимулирующее участие в обучении. Эмоционально окрашенная информация запоминается быстрее, прочнее, т.е. на более длительный период, чем безразличная, не вызывающая эмоций.

Учитывая все вышеизложенные факторы, мы уточнили и дополнили методическую классификацию эмотивных лексических единиц делового итальянского языка.

Одним из основных принципов обучения иноязычной лексики является стремление к группированию и перегруппированию лексических единиц [2.С.74]. При обучении деловому итальянскому языку следует реализовать методические критерии отбора корпуса эмотивной лексики.

Классификация иноязычных лексических единиц по тематическим характеристикам является достаточно обоснованной с точки зрения образовательного процесса. В пользу такой классификации лексики говорит и тот факт, что большинство методистов, занимающихся созданием учебных пособий, берут за основу именно тематический признак.

Тематический критерий обычно понимается как отбор слов заданной тематики.

На основе данного критерия нами были выделены эмотивные лексические единицы по темам, которые необходимы для успешного ведения бизнеса и переговоров. К вышеперечисленным темам относятся следующие:

- знакомство (*bravissimo, persona a modo, uomo di portata, avere il manico*);
- готовность к взаимопониманию (*facciamo il nostro meglio, essere a portata di mano, approccio positivo e pragmatico, buonavolonta da arte di entrambi*);
- разрешение затруднения (*ecessiva importanza, vedere le cose nella giusta prospettiva, compromettere ogni possibilita di accordo*);
- обоснование своей точки зрения (*non aver assolutamente dubbi, aver sotto mano I dati, con tutto il rispetto, richiare di perdere dei clienti*);
- высказывание похвалы (*brillante, tirare partito, d'un soldo farne due*);
- высказывание претензии (*mi e costato un occhio, essere buon a nulla*).

Ко второму критерию для методической классификации мы отнесли критерий *коммуникативной ценности*. В последнее время термин «коммуникация» все чаще используется в методике в своем втором значении — общение с помощью языка. В связи с этим говорят о коммуникативной направленности как принципе обучения иностранным языкам.

«При отборе языкового материала с целью обучения деловому общению коммуникативность как принцип приобретает закономерный характер. При этом имеется в виду не только устойчивость и воспроизводимость отобранных единиц, но и их способность поддерживать и организовывать общение» [3. С. 87].

Данный критерий предусматривает использование аутентичных образцов речи носителей языка, отражающих элементы социальной культуры; ориентацию на традиции, принятые в стране изучаемого языка.

В современной лингвистике все чаще рассматриваются эмотивные лексические единицы в контексте культуры. Третий критерий, по которому мы рекомендуем отбирать эмотивные лексические единицы — *лингвокультурологический*. На его основе мы включаем в обучение только те эмотивные лексические единицы, которые несут в себе ярко выраженную лингвострановедческую информацию. Как ним относятся имена собственные (географические названия, имена, реалии страны изучаемого языка).

Лингвострановедение, с одной стороны, представляет сведения о стране, необходимые для эффективной коммуникации, с другой стороны, обучает приемам и способам самостоятельного извлечения фактов куль-

туры из форм языка (лексики, фразеологии, афористики), обучает методике презентации, закрепления и активизации страноведческих сведений. К вышеперечисленным единицам можно отнести следующие: *Roma e toma, Dio si scampi, Dio lo sa, Tutte le strade portano a Roma, Non importa andare a Roma per pentinenza, Roma non fu fatta costruita in un giorno, Bella l'Italia, bella la Spagna, piu bell oil paese dove si manga, Dio li fa e poi li accoppia*.

Также при составлении методической классификации необходимо учитывать критерий *соответствия эмотивных лексических единиц изучаемого и родного языков*.

Т. В. Иванова считает, что «обогащение речи студентов фразеологизмами отнюдь не исключает такие, для которых в родном языке существует полное или почти полное соответствие» [2. С. 19].

Указанное соответствие существенно облегчает запоминание и употребление данных лексических единиц в речи. Для обучения деловому языку мы выделили следующие эмотивные лексические единицы: *chi non spende non vende* «не потратишь — не продашь», *pagare della stessa moneta* «платить той же монетой».

Критерий морфологической характеристики позволяет группировать эмотивную лексику по частям речи. Таким образом, мы распределяем лексические единицы по следующим группам:

Самостоятельные части речи

1) имена существительные (например: *pezzo, massaronino, affaruccio, piace*)

2) глаголы (например: *acconsentire, dibattere, approvare, rifiutare*).

3) имена прилагательные (например: *dannoso, contento, confuse, lieto*).

4) междометия (например: *uffa, allora, ma*).

Данная классификация представляется необходимой для учебных целей, прежде всего для того, чтобы студенты различали части речи при одинаковой форме слов (например: глаголы от имен существительных). *Lavoro* (работа) -*lavoro* (работаю), *faccio* (делаю) — *faccia* (лицо), *sento* (чувствую) — *sento* (чувство).

Критерий трудности усвоения предполагает группирование эмотивной лексики по легкости/сложности усвоения.

Наиболее распространенным подходом к определению трудностей запоминания лексики является подход с точки зрения трудности графической формы слова и его значения.

Детально проблемой методической типологии слов занимался Ладо. Он устанавливал типы трудностей слов при сравнении с родным языком, различая слова, сходные по графической форме, но различающиеся

по значению (трудные); слова, сходные по значению, но различные по графической форме (представляющие норму).

Данный подход может иметь место и применительно к типологии эмотивной лексики. Исходя из указанного признака, предлагаем различать три категории лексических единиц:

1) **полностью подобные** лексические единицы — в данную категорию были включены лексические единицы, имеющие сходство по графической форме слова и одинаковое значение в двух языках:

contratto — контракт, base — база, основа, prospettiva — перспектива, constatare — констатировать, finanziare — финансировать, creativo — креативный;

2) **частично подобные** лексические единицы — в данную категорию вошли лексические единицы, которые имеют сходство по словообразовательной конструкции и имеют одинаковое значение в двух языках:

avere le mani bucate — иметь дырявые руки, essere buon a nulla — не преуспевать ни в чем;

3) **неподобные** — лексические единицы — к данной категории были отнесены такие лексические единицы, которые сходны по значению, но различные по графиче-

ской форме в языках:

trattative — переговоры, consegnare — доставлять, vendere il gatto nel sacco — продавать кога в мешке, mercato e pieno zeppo — рынок перенасыщен;

Предложенную классификацию можно расширить еще одним критерием: **это слова, сходные по графической форме, но различные по значению** — к данной категории относятся слова, которые звучат одинаково, но имеют совершенно разные, часто противоположные значения: firma — подпись, viso — лицо, forniture — поставка, interesse — банковский процент, cento — сто, dati — данные, credito — доверие.

На основе изложенных критериев осуществляется отбор эмотивных лексических единиц на весь курс обучения деловому итальянскому языку. Выделенные критерии можно разделить на две группы: на основные (тематический критерий, критерий коммуникативной ценности) и на вспомогательную (лингвокультурологический критерий, критерий соответствия эмотивных лексических единиц в родном и иностранном языках). Четко структурированный корпус иноязычных эмотивных лексических единиц деловой сферы общения может служить основой для обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. БАЗОВАЯ программа курса иностранных языков для вузов неязыковых специальностей. URL: www.bgita.ru/images/stories/bazowprogrinqz.doc.
2. ИВАНОВА Т. В Отбор и основы обучения немецким фразеологизмам на старших курсах языковых факультетов : дис. ... канд. пед. наук. Владимир, 2002.
3. ЛЯУДИС В. Я. Формирование учебной деятельности студентов. М. : МГУ, 1989.
4. СЕРГЕЕВА Н. Н., ЁЖКИНА Т. М. Критерии отбора учебника иностранного языка как средства развития социокультурной компетенции учащегося / Образование и наука: Урал. отд-ние РАО. 2006. Прил. № 3.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

УДК 811.131.1'36
ББК Ш147

ГСНТИ 16.31.51; 16.21.37;
14.01.07

Код ВАК 13.00.02; 10.02.05

Ю. А. Филипацци

Королев

ОБЪЯСНЕНИЕ ЯВЛЕНИЙ ФОНОТАКТИЧЕСКОЙ ВАРИАНТНОСТИ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ НЕРЕГУЛЯРНОСТИ В ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКЕ ЧЕРЕЗ ДАННЫЕ ДИАЛЕКТОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вариант; литературный итальянский язык; тосканский диалект; фонотактика; артикль; долгота согласного; расподобление.

АННОТАЦИЯ. На конкретных примерах рассматривается возможность использования знаний о закономерностях функционирования диалектов для объяснения явлений вариантности в фонотактике и нерегулярности в грамматике литературного итальянского языка: некоторые особенности литературного языка вытекают из законов фонотактики тосканского диалекта, другие связаны с чертами северных или южных диалектов.

Ju. A. Filipazzi

Korolev

THE EXPLANATION OF FONOTACTIC VARIATION AND LINGUISTIC NONREGULARITY IN THE ITALIAN LANGUAGE VIA DIALECTS: THE DIDACTIC ASPECT

KEY WORDS: variant; literary Italian; the Tuscan dialect; phonotactyc; article; consonant's longness; dissimilation.

ABSTRACT. Particular examples in the article show the possibility of the use of knowledge about the patterns of the dialects functioning in order to explain phonotactyc variation and irregularity in the literary Italian language: some peculiarities of the literary language derive from the phonotactyc of the Tuscan dialect, others are linked with the features of northern and southern dialects.

При обучении итальянскому языку студенты сталкиваются с рядом явлений грамматики, которые практически всей учебной литературой лишь констатируются, но не объясняются, несмотря на то, что их объяснение не только возможно, но даже позволило бы выстроить пусть небольшую, но четко организованную систему. Речь идет о некоторых явлениях фонотактической вариантности и грамматической нерегулярности. На самом деле, закономерности устройства такого языка, как итальянский, представляющего собой результат долгой культурной и литературной обработки, в которой участвовали жители разных областей страны, не могут быть объяснены без обращения к субстанции (термин Г. П. Мельникова) тосканского диалекта, который лежит в его основе, и использования данных других диалектов, которые, будучи построены на иных фонотактических принципах, привнесли в него дополнительные элементы. Отметим, кстати, что в Италии источником языковой нормы являются сразу несколько крупных городов, влияние которых располагается в хронологической последовательности: Флоренция как место зарождения литературного языка и культурная столица, Рим как политический и административный центр и, наконец, Милан как экономический центр страны. Если не считать относительно небольшой прослойки интеллектуальной элиты, основная масса образованных людей

говорит не на литературном языке, а на его региональных вариантах, в которых отражаются законы фонотактики соответствующих диалектных зон.

Исходя из этого, цель данной статьи — дать объяснение некоторым явлениям итальянского языка с точки зрения их диалектной обусловленности и тем самым позволить преподавателю не чувствовать себя беспомощным перед вопросами студентов, тем более, что, по нашему глубокому убеждению, качественное овладение иностранным языком немислимо без глубокого проникновения в принципы его устройства и функционирования.

Одна из грамматических тем вводного грамматического курса — артикли, которые функционируют в виде фонотактических вариантов: студенты должны запомнить, перед каким началом слова используется та или иная форма артикля. Практика показывает, что правильное употребление вариантов для многих так и остается нерешенной задачей. При этом, если выбор варианта при оппозиции «консонантное — вокалическое начало слова» обычно не вызывает затруднений (la donna, но l'amica), то выбор варианта при оппозиции консонантных начал различного качества часто остается на уровне механического ментального усилия и не достигает уровня автоматического навыка, возможно также и потому, что остается необъясненным.

Эта проблема связана с употреблением вариантов определенного артикля мужского рода: *il/lo* в единственном числе и *i/gli* во множественном числе, а также отражается в употреблении прилагательных *bello, quello* в положении перед определяемым существительным. Есть еще третий вариант артикля *l'*, который является превокалическим вариантом *lo*, а потому здесь не рассматривается. В основе функционирования вариантов *il* и *lo* лежат различные фонотактические механизмы: первый используется перед простыми согласными и перед сочетаниями смыхных с сонорными (*il duomo, il tappo, il prete, il biondo* и т. п.), второй — перед сочетанием «*s impura*», т. е. *s* в группе с другим согласным (*lo sposo*), перед *z* [*ts*], *ps* [*ps*], *gn* [*ñ*] (*lo gnocco, lo zio, lo psicologo*).

Обращение к этимологии не дает однозначного понимания того, почему из единой формы *illo* возникли два этих варианта: *il(lo) pezzo* и *(il)lo stato*. Очевидно, дело в долготе согласного, поскольку глухой *s* в итальянском языке и в его центральных диалектах всегда долг, в отличие от короткого звонкого *ś*, всегда долгими являются также *z, gn*, заимствованные сложные звуки *x, ps*, в составе которых есть *s*, то есть как раз те фонемы, перед которыми требуется употреблять варианты артикля *lo/gli* (всегда долг также *gl* [*ʎ*], но он никогда не составляет начало слова). Долгий согласный в начале слова, при присоединении, например, артикля, становится амбисиллабическим элементом, артикуляционно относящимся сразу к обоим слогам: *loz-zio, loñ-ñocco, los-sposo*, а это возможно лишь при наличии гласного. Поэтому синкопа (выпадение срединного безударного слога между двумя ударными) в сочетании *il-(lo) pezzo* была невозможна в сочетании *il-lo(s) sposo*, поскольку гласный здесь выполняет функцию артикуляционной опоры; напротив, сократился начальный слог *il*. Что касается форм множественного числа *i/gli*, то здесь развитие «утяжеленной» формы *gli* с долгим начальным согласным в качестве варианта к простому гласному *i* может быть объяснено через необходимость дифференцировать артикль от простого опорного гласного (*iscola* 'scuola', *istrada* 'strada', *iscritto* 'scritto'), до сих пор используемого в живой тосканской речи. В этом случае появляется средство, чтобы разграничить употребления *istucchi* без артикля и *gli stucchi* с артиклем. Использование же варианта *gli* перед вокалическим началом вызвано необходимостью устранить зияние гласных: **i occhi* > [*ʎ(i)okki*], которое в данной языковой системе нежелательно.

Закономерности употребления вариантов итальянского артикля основаны на законах функционирования именно тосканского

диалекта, где имеется «аномальный» ряд всегда долгих согласных, которые сохраняют долготу даже в начале слова, в то время как другие согласные в начале слова выступают в своем кратком варианте, отсюда варианты *il pezzo — lo sposo*. Эта ситуация отсутствует в северных диалектах из-за тотальной дегеминации (краткости) согласных и отсутствия опорного гласного: так, в венецианском диалекте на месте тосканских *lo, gli* используются *il, i*: *un spogasso, un steco, i sposi*. Такое употребление типологически близко к русскому языку и представляет собой типичную ошибку русскоговорящих студентов. Отсутствуют варианты и в южных диалектах из-за противоположной тенденции к геминации (долготе) всех согласных, поэтому здесь закрепились варианты форм артикля с конечным гласным перед любым началом слова: в неаполитанском диалекте (*l)u mmare, (l)u vvicu, (l)u sposu, (l)u ttiempu*.

Что касается употребления форм артикля перед гласным началом слова, то следует отметить, что зияние гласных широко распространено в северных диалектах и не создает препятствий для смыслового различения: ср. в венецианском диалекте *osei 'uccelli'*, *beesa 'bellezza'*, в ломбардском диалекте *diavol 'diavolo'*, *laur 'lavoro'*, и тот же принцип применяется к артиклям: *i inverni, i afari dei altri*. На юге Италии, напротив, существует тенденция к устранению зияния, отсюда произношение *ayereyo, ideya, wuomini 'uomini'*, *rinesciri 'riuscire'*, консонантизация артикля *gli > jj* с полной утратой гласного: *jjocchi, jjitaliani*. Итальянское употребление артиклей, основанное на тосканском, и здесь занимает промежуточное положение: так, артикль *gli* все меньше сливается с начальным гласным существительного, в том числе */i/*: *gl'italiani > gli italiani, gl'amori > gli amori*, допуская зияние гласных.

Таким образом, при обращении к данным диалектов правило употребления артиклей в итальянском языке становится более понятным с точки зрения тосканской речи как переходного типа между северными и южными диалектами.

Другим интересным фактом, традиционно оставляемым за рамками объяснимого, является вариантность предлога *fra/tra*, которая преподносится как свободная и необузданная. На самом деле, в тосканском диалекте действует фонотактический запрет на использование подряд двух похожих сегментов, будь то гласные или согласные, и в числе слов с нейтральной окраской такие образования — редкость (исключения — *sosomero, rere* и т. п.). Напротив, в словах детской речи, в прозвищах, словах с пейоративной окраской использование одинаковых слогов — норма: *poppo* «дедушка», *babbo*

«папа», Gigi «Луиджи», Верре «Джузеппе», Toto «Антонио», ciccio «толстяк», zozzo «грязный», sossò «баловень» и др. Исходя из этого правила в предложных конструкциях с *tra/fra* носитель итальянского языка неосознанно выбирает вариант *tra*, если в начале следующего слова есть звук /f(r)/: *tra fratelli, tra fiori, tra Franco e me*. Если же в составе слова есть звук /t(r)/, то предпочтительный вариант предлога в этом случае — *fra*: *fra tre anni, fra tante cose, fra tutti*. Расподобление между /t/ и /f/ в фонотактическом ряду имеет ту же природу, что и расподобление клитик *si si > ci si* в безличной форме возвратных глаголов, однако эти два явления в дидактике итальянского языка никогда не были связаны между собой как общая существенная черта фонотактики тосканского диалекта. За пределами Тосканы это правило уже не действует: ср. формы *gìgì 'ridere'* из сицилийского, *se se stanca 'ci si stanca'* из венецианского диалекта.

Нечто подобное наблюдается и в области гласных: в тосканском диалекте, как и в литературном языке, не столь часты слова, в которых используется подряд несколько одинаковых гласных, в основном гласные расподобляются. Например, варьируется форма приставок *de-/di-*, *re-/ri-* и др. перед корнем глагола: *deridere, deprimere, no dipendere, difendere; reintegrare, redigere, no rientrare, rivedere*. Особенно это заметно на фоне данных диалектов: *decidere* в ломбардском диалекте будет *decedi*, в сицилийском *dicidiri*, *dimenticare* — в венецианском — *desmentegar*, в сицилийском — *diminticari*. Здесь уместно вспомнить тосканские формы будущего времени, образованные из инфинитивной конструкции с глаголом *avere*, которые также подчиняются этому правилу: в глаголах на *-are* возникала ситуация следования подряд двух гласных /a/: *parlar-a, cantar-a, parlar-anno, cantar-anno*, которые подверглись расподоблению *a-a > e-a* (*parlera', cantera'*), что зафиксировано в виде отдельного грамматического правила. Действие этого закона заметно на фоне соседних центрально-южных областей, начиная с города Сиены, где расподобления гласных не происходит: *cambiara', trovarra'*.

Вариантность служебных слов *e/ed, a/ad* также носит региональную окраску: на севере, где зияние гласных допустимо, использование варианта на *-d* факультативно (*e ora, a essere, e era, a Ada*), на юге, где зияние не допускается, оно императивно (*ed ora, ad essere, ed era, ad Ada*), в центральной Италии и в Тоскане оно императивно только при со-

судстве двух одинаковых гласных (*e(d) ora, a(d) essere, no ed era, ad Ada*).

Если отойти от фонотактики и обратиться к грамматической вариантности вне очевидной связи с законами организации языковой субстанции, наше внимание должны привлечь формы давнопрошедшего времени — *passato remoto*. Само употребление этого грамматического времени в речи итальянцев варьирует по диалектным зонам: в Тоскане и, следовательно, в литературном языке, оно обусловлено стилистически и функционально, на севере совсем не используется, на юге используется как безальтернативное. В то же время грамматика стандартного итальянского языка предлагает спряжение глаголов в *passato remoto* с наличием почти обязательного варианта для глаголов на *-ere*: *potti — potetti, riceve' — ricevette, crederono — credertero*, а также некоторых других глаголов, например, *diede — dette*. В чем здесь дело?

По всей видимости, вариантность форм также носит диалектный характер: если мы обратимся к системе прошедшего времени южно-итальянских диалектов, то увидим стройную систему спряжения на *-ette* (в которую вошла также большая часть глаголов на *-ire*): в народной песне «*Canzone dei sette mariti*» на неаполитанском диалекте используются формы *perdette 'perse', trasette 'trasi' ('entro')*, в тарантелле «*Lo guarracino*» — формы *facette 'fece', se ne jette* от *ire 'se ne ando', sentette 'senti', dicette 'disse', mettette 'mise', ascettere 'uscirono'*. Отсутствие форм аналитического прошедшего времени в южных диалектах Италии заставляет предположить, что формы *passato remoto* — это и есть исторический синтетический аналог тосканских форм *passato prossimo*: *perdette ~ perduto, ricevette ~ ricevuto, conoscette ~ conosciuto* и мн. др., в которых, кстати, сохранился этимологический гласный /e/ *-ere*. Таким образом, за вариантностью форм спряжения в этом случае также стоит конкуренция географических вариантов употребления языка.

Подобный принцип объяснения итальянского языка может быть интересен и полезен не только для преподавания итальянского языка как иностранного в России, но может быть применим и в самой Италии, где для большинства населения страны, живущего не в Тоскане, итальянский язык с его тосканской основой является неродным и изучается в школе как иностранный, и многие его правила воспринимаются как застывшая и скучная догма.

ЛИТЕРАТУРА

1. МЕЛЬНИКОВ Г. П. Системная типология языков. М. : Наука, 2003.
2. ROHLFS G. Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. *Fonologia*. Torino : Giulio Einaudi Ed. s.p.a., 1966.
3. ROHLFS G. Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. *Morfologia*. Torino : Giulio Einaudi Ed. s.p.a., 1966.
4. STORIA della lingua italiana. *L'italiano nelle regioni*. Milano : Garzanti Ed. s.p.a., 1996. Vol. 1, 2.

Е. М. Суменкова

Екатеринбург

**ПРОЦЕСС УСВОЕНИЯ ПРАГМАТИКИ КАТЕГОРИИ ЗАЛОГА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРАКТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКЕ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: залог; прагматика; коммуникативный регистр; психолингвистический эксперимент.

АННОТАЦИЯ. Дается анализ прагматики страдательного залога в английском и русском языках в соответствии с классификацией, предложенной Г.А. Золотовой. Затем, на основе результатов психолингвистического эксперимента, выявляются ошибки при усвоении прагматики залога.

E. M. Sumenkova

**THE PROCESS OF COMPREHENSION OF PRAGMATICS OF THE VOICE
AT PRACTICAL GRAMMAR LESSONS AT THE INSTITUTE OF FOREIGN LANGUAGES**

KEY WORDS: voice, pragmatics, communicative register, psycholinguistic experiment.

ABSTRACT. The article is devoted to the study of the pragmatics of the passive voice in English and Russian based on G.A. Zolotova's classification. Due to the psycholinguistic experiment it became clear what mistakes students make and how to avoid those mistakes.

Прагматика — это область исследований в семиотике и языкознании, в которой изучается функционирование языковых знаков в речи [7. С. 389]. Термин был введен И. Кантом, а широкое употребление приобрел после появления работы Ч. У. Морриса «Основания теории знаков» (1938), в которой он использовался для обозначения раздела семиотики, связанного с изучением отношения знаков к интерпретаторам. «С точки зрения прагматики, структура языка — это система поведения» [4. С. 49]. В связи с этим появляется учение о речевых актах.

За основу нашего анализа была взята классификация коммуникативных регистров Г. А. Золотовой, поскольку именно она была разработана применительно к художественному тексту и определялась типом репрезентируемой в тексте информации, грамматически и функционально.

Исследование коммуникативной организации текста было стимулировано теорией актуализации и актуального членения, которые имеют текстовую природу и проявляются в текстовом пространстве. Теория актуального членения рассматривает предложение в динамическом аспекте, т.е. в аспекте продвижения в нем информации. При этом выделяются два коммуникативных центра: тема (известное) и рема (новое), предполагающие друг друга по принципу обязательной дополнительнойности и составляющие нерасторжимое единство. По мнению Г. А. Золотовой, «динамическое единство текста обеспечивается поступательным движением в нем информации» [Цит. по: 1. С. 173]. Оба компонента выполняют текстообразующую функцию. Тема играет первостепенную роль, так как она вызывает появление

информационно значимой ремы. Г.А. Золотова предложила текстовую категорию коммуникативных регистров, которая определяется типом информации в тексте. Ею предложены следующие коммуникативные регистры: репродуктивный, информативный, генеритивный, волюнтивный и реактивный. Коммуникативная функция репродуктивного регистра, по мнению Г. А. Золотовой, заключается в воспроизведении, репродукции средствами языка фрагментов, картин, событий действительности как непосредственно воспринимаемых органами чувств говорящего, наблюдателя, локализованных в едином с ним хронотипе (реально или в воображении). В литературно-художественных произведениях данного коммуникативного регистра наблюдается процесс отображения, фиксации реально наблюдаемых автором текста явлений, событий, фактов внешнего микромира в совпадении их с моментом речи. Вследствие этого грамматическая доминанта подобного регистра — настоящее время, а в плане контекстно-вариативного выражения — описание.

В отличие от вышеупомянутого регистра коммуникативная функция блоков информативного регистра состоит в сообщении об известных говорящему явлениях действительности в отвлечении от их конкретно-временной длительности от пространственной соотносительности к субъекту речи. Обычно этот регистр является основным в повествовательных и описательных контекстах, формирующих образы персонажей и событийный ряд литературно-художественного произведения. Используя информативный регистр, автор, как правило, выражает свои знания о повторяющихся, типичных явлениях

ях, при этом обычно воспроизводятся факты, имевшие место в прошлом. В художественных текстах информативного регистра грамматическая доминанта — глагол прошедшего времени, тип контекстно-вариативного членения, как правило, повествование.

Функция генеритивного регистра — обобщение, осмысление информации, соотнесение ее с жизненным опытом, с универсальными законами мироустройства, с фондом знаний, проецирование ее на общечеловеческое время за темпоральными рамками текста. Литературно-художественные произведения данного типа содержат преимущественно концептуальную информацию, которая преобладает над денотативной, так как главное в них — воспроизведение устойчивых знаний о мире в виде сентенций, размышлений, умозаключений.

В волюнтивном регистре обычно организуются разговорные и художественные тексты и фрагменты, которые передают интонацию, мелодику устной речи, поскольку основная его функция — волеизъявление говорящего, побуждение к действию. В таких текстах доминирует прагматическая информация, они насыщены эмоционально-оценочной лексикой и экспрессивными синтаксическими конструкциями.

В реактивном регистре организуются тексты, выполняющие контактоустанавливающую, контактоподдерживающую и реактивно-оценочную функции. В прозаических произведениях это обычно реплики персонажей, чаще всего выражающие их собственные переживания, эмоции, а также оценивающие что-либо в окружающем мире: события, их участников и т.п. Трудно найти художественный текст, основанный только на реактивном регистре. Обычно это небольшие текстовые фрагменты, передающие преимущественно чужую речь, речь персонажей (внутреннюю и внешнюю). Целостные завершённые тексты могут быть оформлены как в одном регистре (монорегистровые структуры), что реже, так и содержать коммуникативные блоки различной регистровой принадлежности (полирегистровые структуры). При этом варианты монтажа регистров являются уникальными для каждого отдельного произведения. Кроме того, в каждой структуре может быть выявлен доминирующий тип регистрового оформления, выполняющий текстообразующую функцию. Любое отдельное литературно-художественное произведение в плане коммуникативно-регистровой организации уникально и самобытно, чем принципиально отличается от текстов других функциональных стилей.

Таким образом, функция залога заключается в выражении различных отношений

глагольного действия и его субъекта к подлежащему и дополнению. Но под влиянием среды эта функция может измениться, тем самым оказывая влияние на структуру используемой пассивной конструкции. Следовательно, грамматика и прагматика находятся в очень близком взаимодействии.

Для изучения прагматической направленности залога в английском языке было исследовано около 4 000 страниц аутентичной английской художественной литературы, были отобраны наиболее яркие, репрезентативные примеры употребления пассивного, среднего, взаимного и возвратного залогов. Все примеры подверглись анализу в соответствии с классификацией коммуникативных регистров Г. А. Золотовой. Как показало исследование, наиболее часто встречается информативный регистр (63,3%): *They were cheered by the easier discipline, and stimulated by the exercise* [14. P. 50].

Употребление пассива объясняется желанием говорящего акцентировать внимание именно на процессе, а не на том, чем это действие вызвано.

На втором месте — генеритивный регистр (25,4%), т. е. залог употребляется для обобщения информации: *There's nothing to be concerned about* [9. P. 49].

Автор обобщает известную ему информацию и приходит к выводу, что беспокоиться не о чем, а отсутствие указания на субъект действия подчеркивает тот факт, что центральное место в данном высказывании имеет само действие.

Третью позицию занимает волюнтивный регистр (8,5%), основная функция которого — волеизъявление говорящего, побуждение к действию. Залог в данном регистре употребляется с модальными глаголами, именно они помогают выразить волю и намерения говорящего: *Every possibility had to be explored* [9. P. 104].

Еще реже встречаются примеры употребления репродуктивного регистра (2,8%). Залоговые формы достаточно редко применяются для выражения информации, воспринимаемой органами чувств говорящего: *At the end of the hall, a voice could be heard* [12. P. 307].

При исследовании прагматической направленности залога в русском языке выяснилось, что наиболее часто страдательный залог употребляется в информативном регистре (66,2%): *But they saw now that the commandment had not been violated* [5. P. 79].

Но теперь они убедились, что заповедь не была нарушена ... [6. С. 26].

На втором месте стоит генеритивный регистр (13,6%), т.е. страдательный залог употребляется для обобщения информации: *It is summed up in a single word — Man* [5.

Р. 16]. Он заключается в одном единственном слове — человек [6. С. 2].

Третью позицию, в отличие от английского языка, занимает репродуктивный регистр (12,6%): There were blue tattoos on his arms — arcane symbols which looked as if they had been drawn by a child [13. Р. 32]. На руках была синяя татуировка — скрытые символы, будто нарисованные ребенком [3. С. 19].

Следующую позицию занял волюнтивный регистр (5,8%): His masculinity had borne an insult which he felt must be avenged [13. Р. 34]. Его мужскому самолюбию было нанесено оскорбление, которое должно быть отомщено [3. С. 21].

Самая малочисленная группа — это реактивный регистр (2%), используемый для выражения переживаний, эмоций, оценки окружающего. В английском языке этот регистр с пассивными конструкциями не был представлен: Those machines give you cancer! [13. Р. 107]. От этих машин будет рак! [3. С. 82].

Для сопоставительного анализа был проведен психолингвистический эксперимент. Группой информантов послужили студенты второго курса Института иностранных языков УрГПУ в количестве 40 человек. Цель эксперимента — установить степень понимания студентами категории залога (его структуры и прагматики) в английском и русском языках, выявить возможные причины ошибок при употреблении средств выражения залога. Студентам было предложено перевести высказывания, содержащие страдательный залог, с английского языка на русский. Исследование показало, что залоговые конструкции более чем на 80% передаются студентами доминантой ФСК залога в русском языке, т. е. конструкцией с глаголом «быть» и страдательным причастием: To confuse things the messages had been delivered somewhere else [11. Р. 25]. Дабы со-

всем запутать дело, сообщения были доставлены не туда.

Далее следует употребление неопределенно-личных оборотов и действительный залог: He's been arrested [8. Р. 64]. Его арестовали. As he was giving his order to the waiter, a hand was placed on his shoulder [10. С. 12]. Пока он давал указания официанту, кто-то положил руку на его плечо.

Другие способы передачи значения залога (глаголы на -ся, безличное предложение, страдательное причастие) студентами используются редко. Это можно объяснить тем, что они употребляют страдательный залог в русском языке по аналогии с английским с использованием глагола «быть».

Далее мы сделали попытку найти связь между грамматическим и прагматическим уровнями употребления пассива в речи и выяснить, является ли прагматика источником ошибок при переводе конструкций с залогом. В результате исследование показало, что употребление студентами залоговых форм по коммуникативным регистрам не всегда совпадает с выделенной нами прагматикой залога в английском языке. Информативный регистр на 100% совпадает с прагматикой залога в английском языке. Генеративный регистр совпадает лишь на 64,3%, волюнтивный регистр — на 50%. Что касается репродуктивного регистра, то студенты не увидели прагматики и употребили залоговые конструкции в информативном регистре. Основным объяснением появления ошибок можно считать недостаточное внимание при обучении студентов практической грамматике. Правильность речи — обязательный, но не единственный показатель культуры. Умелая речь характеризуется такими признаками, как ясность, точность и т.п. Для этого и необходимо изучать прагматику пассива, а не только его структуру [2. С. 118—123].

ЛИТЕРАТУРА

1. БАБЕНКО Л.Г. Филологический анализ текста. Основы теории, принципы и аспекты анализа. М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2004.
2. КАСАРОВА В. Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины // Гуманитарные науки. 2003. № 21.
3. КИНГ С. Оно : [пер. с англ.] М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2005.
4. ЛЕВИЦКИЙ Ю. А. Проблемы лингвистики текста. Пермь, 2002.
5. ОРУЭЛЛ Дж. Скотный двор : [на англ. яз.]. М. : Цитадель, 2001.
6. ОРУЭЛЛ Дж. Скотный двор : [пер. с англ.]. URL: <http://www.uni-muenster.de/cgi-bin/simplex/koi8/orwell>.
7. ЯЗЫКОЗНАНИЕ : больш. энцикл. слов. /гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд. М. : Большая Российская Энциклопедия, 1998.
8. ARCHER J. As the Crow Flies. Harper Torch. N. Y. : Harper Collins Publishers.
9. BALDACCI D. Total Control. L. : Pocket Books, 2000.
10. CHRISTIE A. Murder on the Orient Express. СПб. : Антология, 2004.
11. FRANCIS D. The Danger. N. Y. : Fawcett Books, 1999.
12. GRISHAM J. The Firm. Great Britain : Arrow Books, 1999.
13. KING S. It. New English Library. Hodder and Stoughton, 2005.
14. LEE H. To Kill a Mockingbird. Warner Books, 1995.

А. И. Глазырина

Екатеринбург

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОНКОРДАНСЕРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Федеральный государственный общеобразовательный стандарт; язык для специальных целей (ЯСЦ); конкорданс; конкордансер; классификация конкордансеров; программные средства составления конкордансов.

АННОТАЦИЯ. Обсуждаются новые Федеральные государственные образовательные стандарты в сфере лингвистики и информатики в свете вызовов информационного общества и общества знаний на примере программных средств составления конкордансов в преподавании английского языка для специальных целей.

A. I. Glazyrina

Ekaterinburg

USING OF CONCORDANCERS IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES

KEY WORDS: Federal state educational standard; English for Specific Purposes (ESP); concordance; concordancer; classification of concordancers; concordancing software.

ABSTRACT. The article discusses new Russian federal state educational standards both in the spheres of language and computer teaching in the light of challenges of information and knowledge society on the example of such tool as concordancing software in teaching English for Specific Purposes (ESP).

Современное общество обычно характеризуется как переходное от информации к знаниям. Вызовы, которая информационная эпоха ставит перед человеком, требуют ответа [см. подробнее: 6].

Одним из таких вызовов является компьютеризация гуманитарного знания в общем и использование компьютерных технологий в лингвистике в частности. Зачастую и учитель, и ученик остаются один на один с массой литературы по информационным технологиям и существующему компьютерному инструментарию. Наибольший интерес в настоящее время представляет обучение, связанное с управлением данными (data-driven learning, или DDL) [2. С. 7].

Проанализируем Федеральные государственные образовательные стандарты (бакалавриат и магистратуру) в области лингвистики и информационных технологий на предмет преемственности как содержания указанных ступеней в рамках одного направления, так и их связей между собой, а также на степень представленности инфокоммуникационных технологий в лингвистике.

Как показывает табл. 1, лингвистика и информационно-коммуникационные (инфокоммуникационные) технологии составляют предметное содержание восьми программ направлений подготовки бакалавров и магистрантов и представляют в пропорциональном соотношении известный феномен золотого сечения, т.е. воспринимаются людьми как наиболее гармоничные построения. В самом деле, 37,5 % программ подготовки относятся к языковым направлениям

(специальности под кодами 035800, 032700, 035700), 37,5% составляют долю направлений, связанных с информатикой (специальности под кодами 010300, 230700, 231000), «стыковые» направления имеют 35% (специальности под кодами 036000, 071900).

Дисциплина «Иностранный язык» входит во все Федеральные государственные стандарты по направлениям подготовки бакалавров и магистрантов. Именно поэтому так важно научить студентов умению пользоваться инструментарием корпусной и компьютерной лингвистик.

Спектр использования конкордансеров для построения конкордансов безграничен: они могут быть использованы как при обучении профессионально ориентированному иностранному языку на неязыковых факультетах, так и при обучении языку для специальных целей (ЯСЦ) на языковых факультетах в рамках занятий по устной и письменной речи, практикуму по культуре речевого общения на старших курсах бакалавриата, в магистратуре и в системе дополнительного и послевузовского образования (аспирантуре, докторантуре).

Остановимся на программных средствах составления конкордансов, поскольку данные программы существуют уже в течение 20 лет и являются относительно простыми для понимания «традиционными лингвистами» и учителями иностранного языка. Несмотря на изначальную ориентацию конкордансеров на литературоведение, все-таки наибольшее распространение они получили при обучении ЯСЦ (ESP): первопроходцем в этом направлении стал Тим Джонс (Tim Johns) [2. С. 345].

Таблица 1

Сравнительный анализ Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и образовательного стандарта, самостоятельно устанавливаемого МГУ имени М.В. Ломоносова (ОС МГУ)

Дисциплины бакалавриата	Дисциплины магистратуры
035800 «Фундаментальная и прикладная лингвистика»: модуль «Профессиональные рабочие языки»	
	«Английский язык для профессиональной коммуникации», «Иностранный язык для профессиональной коммуникации» «Основные направления лингвистического обеспечения новых информационных технологий»
модуль «Прикладная лингвистика»	
«Введение в прикладную лингвистику», «Автоматическая обработка текста», «Автоматическая обработка звучащей речи», «Лингвистические аспекты новых информационных технологий»	
модуль «Языковые технологии»	
«Технологии обработки текста и звучащей речи», «Технологии корпусной лингвистики»	
032700 «Филология» (модуль «Прикладная филология»)	
«Основы филологической работы с текстом (создание/редактирование/перевод)»	
035700 «Лингвистика» (модуль «Теоретическая и прикладная лингвистика»)	
«Информационные технологии в лингвистике», «Основы теоретической и прикладной лингвистики», «Математика и информационные технологии», «Автоматизированная обработка текстовых массивов»	«Квантитативная лингвистика и новые информационные технологии»
036000 «Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере»	
«Введение в компьютерную лингвистику»	«Компьютерная лингвистика», «Английский профессиональный язык»
071900 «Библиотечно-информационная деятельность»	
«Лингвистические средства библиотечных и информационных технологий», «Мировые информационные ресурсы и сети», «Информационное обеспечение профессиональных коммуникаций»	
010300 «Фундаментальная информатика и информационные технологии»	
«Технологии баз данных»	«Анализ информационных технологий», «Объектные базы данных»
230700 «Прикладная информатика», 231000 «Программная инженерия»	
«Базы данных»	

Конкордансеры являются одними из основных инструментов для анализа корпусов. Несмотря на тесную связь компьютерной и корпусной лингвистики, конкордансы и конкордансеры рассматриваются исключительно в рамках корпусной лингвистики.

Англоязычная литература пестрит синонимами для обозначения программных продуктов, связанных с построением конкордансов: «генератор конкордансов» («concordance generator», C. Tribble, G. Jones [4. С. 7]), «конкордансер» («concordancer», S. Thornbury, A. Chambers [2. С. 274; 2. С. 345]), «конкорданс» («concordance», S. Hunston [2. С. 162]), «компьютерный конкорданс» («computer concordance», S. M. Parrish) [2. С. 13]), «машинно генерируемый конкорданс» («computer generated concordance», C. Tribble [2. С. 169]), «конкорданс в режиме он-лайн» («on-line concordance», D. Y. W. Lee [2. С. 114]), «автоматизированная программа составления конкордансов»

(«computer concordancing programme», M. McCarthy [2. С. 3]), «программа составления конкордансов (текстов)» («concordance programmeme», P. Thompson, S. Thornbury [2. С. 95; 2. С. 274]; «concordancing programmeme», S. Hunston, C. Tribble [2. С. 156, 173]; «text-concordancing programmeme», P. Thompson [2. С. 103]), «инструментальные программные средства создания конкордансов» («concordancing tools», P. Sripicharn [2. С. 377]). Однако наиболее устоявшимся является термин «программные средства составления конкордансов» («concordancing software», C. Tribble, Th. Anh Vo и R. Carter, W. Cheng, A. Chambers, G. Gilquin и S. Granger [4. С. 7; 2. С. 173, 306 321, 326, 345, 361]).

Обычно под конкордансом (concordance, KWIC (key word in context)) понимают «указатель (reference book), содержащий все слова, использованные в определенном тексте или в работах отдельных авторов за исключением артиклей и предлогов» [4. С. 7]; «спи-

сок всех употреблений данного слова в контексте со ссылками на источник» [5. С. 8]; «совокупность всех вхождений словоформы с контекстами (textual environment)» [3. С. 32]; «список всех случаев употребления определенного поискового термина (search term) в корпусе, представленных в контекстном окружении» [1. С. 43].

В русскоязычной традиции принято выделять «(универсальный) корпусный менеджер» — специализированную поисковую систему, включающую программные средства для поиска данных в корпусе, получения статистической информации и предоставления результатов пользователю в удобной форме [5. С. 57, 58]; «конкордансер», «конкорданс отдельных слов» [5. С. 72]. Под конкордансером понимают инструментальное программное обеспечение, выполняющее операцию поиска в корпусе каждого случая употребления словоформы, словосочетания или другого элемента и их контекстного окружения с целью создания конкорданса» [1. С. 44].

Эвристический потенциал конкордансов состоит именно в способности визуализации сочетаемости слов и их ближайшего окружения. Конкордансеры позволяют выполнять запрос по так называемым групповым символам (wildcards).

Классификации конкордансов и конкордансеров обычно не совпадают. В более ранних работах [см. 4] можно встретить следующие типы конкордансов: потоковые (streaming), индекаторы текстов (text-indexers), конкордансеры «в памяти» (in-memory) [4. С. 13]. Конкордансеры подразделяют на безиндексные («on the fly»), не требующие предварительного индексирования, и индексные (index-based), требующие предварительного индексирования.

Исходя из практического применения конкордансеров в обучении иностранному языку, выделим конкордансеры, основанные на Интернет-технологиях и работающие непосредственно в режиме on-line («on-line, web-based»), и стационарные программные средства составления конкордансов («concordancing software») [ср.: 2].

Первая группа представлена, во-первых,

персональными средствами поиска в сети Интернет («personal Internet search agent»). К ним относится прежде всего KWicFinder и GlossaNet. Во-вторых, это он-лайн конкордансеры, рассматривающие сеть как один большой корпус текстов (концепция «Web as a Corpus»): BNCWeb, WebCorp, WebCONC, WebKWic, Linguist's Search Engine. Особо можно выделить корпуса «Деловая переписка» (Business Letter Corpus) и «Письма личного характера» (Personal Letter Corpus). Оба корпуса оснащены он-лайн конкордансерами (<http://ysomeya.hp.infoseek.jp>, <http://ysomeya.hp.infoseek.co.jp>).

Стационарные программные средства составления конкордансов подразделяются на шесть подгрупп: 1) конкордансеры («concordancers» — AntConc, MicroConcord); 2) инструменты для анализа корпусов («corpus analysis tools» — International Corpus of English Corpus Utility Programme (ICECUP), SGML — Aware Retrieval Application (SARA) for British National Corpus, Xaira, WordCruncher, WordSmith Tools); 3) системы анализа («analysis system» — Wmatrix); 4) приложения для составления конкордансов («concordance application» — ConcApp); 5) пакеты программ для составления конкордансов («concordance packages» — Corpus Wizard, Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung (IMS) Corpus Work Bench, Multiconcord, Multilingual Concordancer); 6) программы составления конкордансов («concordance programmemes» — Concordance (R. J. C. Watt), Concordancer/Le Concordanceur (D. W. Rand), MonoConc, Oxford Concordance Programme (OCP), ParaConc).

Представим стационарные программные средства составления конкордансов в соответствии со следующими критериями для определения степени возможности их использования в преподавании ЯСЦ: 1) тип используемой операционной системы (технология Java, Linux, Mac OS, MS DOS, OS/2, Windows); 2) способ дистрибуции (платное, бесплатное, условно-бесплатное); 3) совместимость-несовместимость с кодировкой Unicode.

Таблица 2

Тип используемой операционной системы	Способ дистрибуции		
	Бесплатное программное обеспечение	Условно-бесплатное программное обеспечение	Платное программное обеспечение
Unix	Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung (IMS) Corpus Work Bench	X	X
Технология Java			
Linux			
Mac OS			
MS DOS			
OS/2	Corpus Wizard		Oxford Concordance Programme
Windows	ConcApp, Xaira, AntConc	WordSmith Tools, WordCruncher	Concordance (R. J. C. Watt), MonoConc, ParaConc, Multiconcord

Итак, в настоящее время в России возможно использование конкордансеров на

основе Windows и Java (в редких случаях — Linux и Unix) независимо от способа дистри-

буции. Предпочтение, естественно, будет отдаваться бесплатному и условно-бесплатному программному обеспечению. Эти ограничения связаны с объективными причинами: в основном конкордансеры разрабатывались в начале 1990-х г.г., следовательно, некоторые операционные системы в настоящее время уже устарели. Однако конкордансер AntConc совместим с тремя опера-

ционными системами — Windows, Mac OS X и Linux.

Именно конкордансы и конкордансеры делают из изучающего иностранный язык будущего исследователя, который открывает для себя безграничные возможности Интернета и информационно-коммуникационных технологий вне зависимости от выбранной профессии.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ЗАХАРОВ В. П., БОГДАНОВА С. Ю. Корпусная лингвистика : учеб. для студентов гуманитарных вузов. Иркутск : ИГЛУ, 2011.
2. ИНФОРМАЦИОННАЯ эпоха: вызовы человеку / под ред. И. Ю. Алексеевой и А. Ю. Сидорова. М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010.
3. BAKER P., HARDIE A., Mcenery T. A Glossary of Corpus Linguistics. Edinburgh : Edinburgh Univ. Pr., 2006.
4. O'KEEFFE A., McCARTHY M. The Routledge Handbook of Corpus Linguistics (Routledge Handbooks in Applied Linguistics). Abingdon : Routledge, 2010.
5. SINCLAIR J. Corpus, Concordance, Collocation. Oxford : Oxford Univ. Pr., 1991.
6. TRIBBLE C., JONES G. Concordances in the Classroom. Harlow : Longman, 1990.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

М. С. Мысик

Екатеринбург

**ТРУДНОСТЬ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ: ПЛАНИРУЕМАЯ И РЕАЛЬНАЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** тестовое задание; трудность; французский язык

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема трудности тестовых заданий (ТЗ). На материале ЕГЭ по французскому языку, проведенного в Свердловской области, анализируется взаимосвязь различных факторов, влияющих на трудность ТЗ. Отмечается большое значение, которое имеет в данном вопросе форма ТЗ.

M. S. Mysik

Ekaterinburg

TEST ITEM DIFFICULTY: CONCEPTION AND REALITY (IN FSL TEACHING)**KEY WORDS:** test item; difficulty; the French language.

ABSTRACT. The article deals with the problem of test item difficulty. The analysis departs from the State Exam (in the French language) scores of Sverdlovsk region high school graduates. It goes through the study of the interdependence of different factors that could strongly influence the test item difficulty and stresses the important role of the test item format.

Тестовая форма оценки уровня подготовленности учащихся является на сегодняшний день объективной реальностью. Оставим в стороне споры о ее достоинствах и недостатках; отнесемся к ней как к свершившемуся факту. Тем более что выявление несовершенств, равно как и утверждение преимуществ, должно опираться на научно обоснованные и статистически выверенные данные. В настоящей статье мы бы хотели затронуть вопрос о трудности тестовых заданий. Трудность задания является одной из ключевых характеристик; она определяет оптимальное соотношение заданий в рамках теста. Очевидно, что на этапе разработки теста трудность того или иного задания — величина предполагаемая; реальность же может внести свои коррективы. Мы попытаемся разобраться, какие факторы влияют на трудность тестового задания. Мы отдаем себе отчет в том, что полученные результаты не могут претендовать на универсальность ввиду ограниченности статистических данных. Однако эти результаты, возможно, будут полезны для дальнейшего исследования в теории тестологии. В классической теории тестов трудность задания исчислялась как отношение верно данных на него ответов к общему количеству испытуемых [2]. Естественным образом, чем ближе полученный результат к 1 (единице), тем большее количество испытуемых с ним справилось, следовательно, тем легче задание. Поэтому со временем показатель трудности задания стали рассчитывать как отношение неверно данных ответов к общему количеству испытуемых. Суть от этого, правда, поменялась не очень сильно. Формула позволяет констатировать, что с заданием X испытуемые справляются лучше (или хуже),

но не дает никакого представления о том, почему. Соотношение верно и неверно выполненных заданий является ключевым элементом в вычислении вероятности правильного ответа, предложенном Г. Рашем [См: 1]. Он предложил опираться только на «наблюдаемые параметры», такие как количество верных ответов, данных на ряд заданий испытуемым N, и количество верных ответов, данных всеми испытуемыми на задание X [4. С.325]. Оба примера пригодны для обработки результатов тестирования. Если их использовать на различных этапах текущего контроля, они станут эффективным инструментом коррекции дальнейших действий педагога. Кроме того, расчет вероятности правильного ответа (например, по Рашу) позволит дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения.

Однако одной оценки результатов тестирования *post factum* недостаточно. На этапе разработки тестов важно заранее спрогнозировать трудность того или иного задания. И в этом случае тестологи отмечают два возможных фактора, определяющих трудность задания: форма и содержание [2]. И если допустить, что тестовые задания разработаны качественно (то есть имеются четкие инструкции к выполнению задания, ответы однозначны и соблюдены другие требования к составлению тестовых заданий, а содержательно задания соответствуют уровню подготовки испытуемых), то наиболее вероятно, что трудность задания будет зависеть от сформированности/не сформированности соответствующих знаний, умений и навыков. Открытым остается вопрос о зависимости трудности задания от вероятности угадывания правильного ответа.

Трудность заданий закрытой формы: опыт ЕГЭ по французскому языку. В закры-

той части ЕГЭ по французскому языку традиционно предлагаются задания с выбором правильного ответа (одного из четырех или одного из трех) на установление соответствия и задания с кратким ответом. Все задания распределены на три уровня: базовый, повышенный и высокий. Логично было бы предположить, что трудность задания будет возрастать пропорционально его уровню. Однако статистические данные говорят об обратном. Так, в 2009 году успешность выполнения заданий базового уровня была сопоставима с успешностью выполнения заданий высокого уровня, а задания повышенного уровня оказались наиболее сложными для выполнения, а в 2010 году наименьший процент верно выполненных заданий в закрытой части пришелся на базовый уровень [3.С.58]. Результаты вполне можно назвать парадоксальными. Каковы же факторы, влияющие на трудность/легкость задания?

Можно констатировать прямую зависимость успешности выполнения заданий от их типа по возрастающей трудности: с кратким ответом, на установление соответствия и с множественным выбором. При этом совершенно неважна заявленная сложность задания. Так, задания В4–В16 (с кратким ответом) по спецификации ЕГЭ относятся к заданиям базового уровня, и в действительности проверяют навыки использования базового грамматического материала в соответствии с образовательным стандартом, однако в реальности оказывается, что учащиеся с трудом трансформируют исходную грамматическую форму с учетом заданного контекста.

Посмотрим, каково соотношение заданий с различной вероятностью угадывания на каждом из уровней. Задания базового уровня: общее количество в частях А и В — 15; из них 2 — задания на установление соответствия (вероятность угадывания близка к нулю) и 13 — с кратким ответом (вероятность угадывания нулевая). Задания повышенного уровня: общее количество в частях А и В — 15; из них 1 — на установление соответствия (вероятность угадывания близка к нулю), 14 — с выбором одного правильного ответа из трех или четырех предложенных (вероятность угадывания 33% и 25% соответственно в зависимости от количества дистракторов). Задания

высокого уровня: общее количество в частях А и В — 14; все они — задания с выбором одного правильного ответа из четырех предложенных (вероятность угадывания равна 25%).

К другим факторам, влияющим на успешность выполнения заданий, можно отнести а) степень адаптации языкового материала к заявленному уровню; б) пооперационный состав действий, необходимых для выполнения того или иного задания; в) время, отводимое на выполнение задания, в сочетании с его объемом. В рамках данной статьи мы рассмотрим картину в целом. Анализ контрольно-измерительных материалов, ежегодно размещаемых на сайте Федерального института педагогических измерений, показывает, что а) языковой и речевой материал заданий разных уровней практически не отличается по сложности; б) пооперационный состав действий также неоднороден и в) тексты действительно различаются по объему, но это различие «компенсируется» тем, что на базовом и повышенном уровне часть текстов содержит лакуны, а такой текст требует большего времени на осмысление.

Таким образом, ни один из трех перечисленных факторов не является определяющим для трудности тестовых заданий, а значит, тип тестового задания играет далеко не последнюю роль.

Выводы. На частном примере (ЕГЭ по французскому языку, проводимый в Свердловской области) мы рассмотрели факторы, способные влиять на трудность тестового задания. К таковым относятся языковой/речевой материал, объем текстов, операционный состав действий (содержательные трудности) и тип тестового задания (формальные трудности). На протяжении двух лет проведения ЕГЭ по французскому языку фиксировалась в среднем обратная зависимость успешности выполнения заданий от их заявленного уровня. Анализ возможных содержательных трудностей показал, что в общем и целом очевидного различия между заданиями разных уровней не обнаруживается, а следовательно, они могли бы быть отнесены к «прочим равным данным». В результате формальная трудность, а именно: вероятность угадывания правильного ответа, выходит на первый план.

ЛИТЕРАТУРА

1. АВАНЕСОВ В. С. Применение тестовых форм в Rasch Measurement // Педагогические измерения. URL: <http://testolog.narod.ru/Theory49.html> (дата обращения: 9.09.2011).
2. АВАНЕСОВ В. С. Трудность теста и тестовых заданий // Теория и методика педагогических измерений. URL: <http://testolog.narod.ru/Theory7.html> (дата обращения: 9.09.2011).
3. РЕЗУЛЬТАТЫ единого государственного экзамена в Свердловской области в мае-июне 2010 года (иностранные языки) / авт.-сост. : И. С. Машарова, И. А. Бредихина, Г. А. Лукина, М. С. Мысик, Л. Ф. Гавриш. Екатеринбург : ГБОУ ДПО СО «ИРО». URL: <http://ege.midural.ru/sites/default/files/%20языки.pdf> (дата обращения: 10.10.2011).
4. RASCH G. On general laws and the meaning of measurement in psychology. URL: http://projecteuclid.org/DiPubS/Repository/1.0/Disseminate?view=body&id=pdf_1&handle=euclid.bsmsp/1200512895 (дата обращения: 3.10.2011).
5. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ институт педагогических измерений. URL: <http://www.fipi.ru> (дата обращения: 14.10.2011).

Н. Н. Сони́на

Нижний Новгород

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ АСПЕКТ
ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммуникативный подход; денотативные роли; протагонист; агенс; пациенс; фразеологические единицы.**АННОТАЦИЯ.** Предлагается классификация фразеологических единиц в рамках функционально-коммуникативного подхода. На основе данного подхода автор исследует фразеологические единицы, относящиеся к фразеосемантической группе «Труд человека».**N. N. Sonina**

Nizhniy Novgorod

**COMMUNICATIVE AND FUNCTIONAL-BASED APPROACH
TO THE STUDY OF THE RUSSIAN AND ENGLISH PHRASEOLOGY****KEY WORDS:** communicative approach; the denotative roles; protagonist; agent; patient; phraseological units.**ABSTRACT.** The article presents the classification of phraseological units according to the communicative and functional-based approach. The author analyses phraseological units relating to the semantic group "Human labour".

Современное филологическое образование школьника направлено на развитие личности обучаемого, включение его в мир культуры, предоставление возможности реализации своих социальных, профессиональных, коммуникативных притязаний. Одним из результатов изучения предметной области «Филология» является овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, приобретение опыта их использования в речевой практике при создании устных и письменных высказываний [1.С. 11].

При обучении иностранному языку важно познакомить учащихся с иной социальной культурой, осознать то общее, что есть у народов, принадлежащим к разным культурам. В этом процессе нельзя обойти вниманием такие значимые языковые средства как фразеологический фонд языка.

По общепринятому мнению, фразеологический состав языка представляет собой наиболее самобытное явление как в плане системно-регуляторной аномальности, так и в плане выражения фразеологическими единицами национальной самобытности народа-носителя языка [3.С. 82].

По мнению В. Н. Телия, «система образов, закрепленных во фразеологическом составе языка, служит своего рода нишей для кумуляции мировидения, и так или иначе связана с материальной, социальной или духовной культурой данной языковой общности [4.С. 215].

Таким образом, решение задач филологического образования в родном языке оказывает положительное влияние на усвоение иностранного (английского) языка, позволяет

применять элементы системного анализа фразеологических единиц, в частности, использовать тексты как источники самой разнообразной информации (на языковом, речевом и социокультурном уровнях), способствует появлению интереса к языкознанию, активному изучению как родного, так и иностранного языка.

Коммуникативный подход к значению как слова, так и ФЕ означает, что содержание той или иной единицы формируется под влиянием ее роли в предложении. Отсюда основной единицей денотативного уровня принято считать денотативную роль. По классификации М. В. Всеволодовой роли в общем виде подразделяются на актантные, сирконстантные и предикатно-атрибутивные. К предикатам относят действия, отношения, зависимости, признаки (качественные и количественные), связывающие актанты и сирконстанты друг с другом; при этом актанты – это участники событий, а сирконстанты – различные обстоятельства и характеристики событий [2.С. 21].

Характер предикатной роли обуславливает актантные роли, которые подразделяются на следующие типы:

- **протагонист** — единственный или первый денотативный участник ситуации;
- **пациенс** — второй денотативный участник ситуации, на который направлено действие протагониста;
- **адресат** — третий после протагониста и пациенса, не подвергающийся прямому воздействию протагониста;
- **ситуант** — участник ситуации, осложняющий основную ситуацию и не относящийся к названным выше ролям.

Протагонист при бытийном предикате выступает как экзистенс. Например: Браки совершаются на небесах / *Marriages are made in heaven*; Он всю жизнь был на побегушках / *He has been at everybody's beck and call all his life*.

При акциональном предикате одушевленный протагонист выступает как агенс. Например: «Как я уже говорил Вам однажды, — сказал Клейн, — его высочество делает Вам честь» / «*As I once told you*», said Klein. «*your loyalty does you credit*» (I. Shaw).

Неодушевленный протагонист действует как сила или функтив: Внешность обманчива / *Appearances are deceptive/deceiving*.

При предикатных состояниях протагонист выступает как экспериенцер: Я вижу, что Майк влюблен в нее по уши / *I can see that Mike is over head and ears in love with her*.

Остановимся на двух денотативных ролях протагониста: *агенса* и *экспериенцера*. Агенс — это одушевленный протагонист при предикатах действия в физической, интеллектуальной или социальной сферах. Например: Когда она ушла, он дал волю своему гневу / *When she left, he gave vent to his anger*.

Экспериенцер — одушевленный протагонист физиологического или эмоционально-психического состояния, действия, отношения. Например: Во всех ситуациях он мрачно смотрит на жизнь / *In every situation he looks at the dark side of things*. Для него это тяжело, он не привык играть вторую скрипку / *It is going to be hard on him, he is not used playing the second fiddle*.

Пациенс может быть как одушевленным, так и неодушевленным, и в предложении он обычно представлен в активной или пассивной конструкции [там же.С. 30].

Наиболее часто пациенс в активной конструкции представлен прямым дополнением: жаждать крови / *be out for blood*. Например: «Она жаждет крови, — думал он. — Моей крови» (И. Шоу). / *She is out for blood, he thought. My blood* (I. Show).

В пассивной конструкции пациенс выступает в роли подлежащего: Обстоятельства поставили меня в затрудненное положение. / *I'm hard pressed for time now*. Его великодушные — у всех на устах. / *His generosity was on everybody's lips*. «Я думал мое прошлое было для Вас открытой книгой». «Не такой открытой» (И. Шоу). / «*I thought my past was open book for you*» «*Not that open*» (I. Show). Оставьте меня одного! Я сыт Вами по горло! / *Leave me alone! I'm fed up with you!*

Сирконстанты, как уже отмечалось выше, являются выражением обстоятельств и событий. Одним из видов сирконстанта является локум, который несет информацию о протагонисте при его имплицитном представлении, вследствие чего собственно лока-

тивное значение взаимодействует со значением лица [там же; 30].

Основным способом представления локума является *локативная словоформа*, или *локатив*, который реализует пространственные отношения: Его сын закончил Оксфорд, и сейчас он пошел в гору / *His son has graduated from Oxford, and now he is up and coming*.

Эти компоненты являются обязательными для характеристики денотативной основы предложения или высказывания.

Учитывая вышесказанное, нами отобраена для анализа достаточно многочисленная (и характерная для любого языка) подсистема фразеологических единиц, семантически ориентированных на труд человека, в английском и русском языках. Фразеологизмы, в которых выражено отношение человека к труду, к работе, могут положительно или отрицательно характеризовать 1) сам труд, качество выполнения работы человеком, трудолюбие; 2) лень, безделье, праздность, которые обычно порицаются в обществе; 3) медлительность как способ выполнения деятельности.

Анализ фразеологизмов первой подгруппы показывает, что качественное выполнение работы положительно оценивается в обществе. Например, в русском языке о человеке умелом, профессиональном, хорошо выполняющим свою работу, трудолюбивом говорят «трудиться, работать как вол». В английском языке соответствующий фразеологизм — *work like an ox / a horse, a mule, a dog*. Следует отметить, что часто символом трудолюбия в русском языке являются образы вола, муравья (трудолюбивый, как муравей), пчелы (трудолюбив, как пчела). В английском языке наряду с образом вола (*an ox*) и образом пчелы (*as busy as a bee*) существует еще и образ бобра — *an eager beaver* (*inform.*) — *smb. who makes himself, particularly enthusiastic and busy about smth.* — тот, кто себя сделал сам, особенно своей энергичностью и трудом (дословно, энергичный как бобр).

Человека трудолюбивого, упорного и настойчивого в работе характеризует фразеологизм «зарабатывать своим (собственным) горбом» — *with one's own sweat, by the sweat of one's own brow, by one's own toil, by dirt of hard work (labor)*. Например: «Все подтверждают и другое — [Мигулин] образованный книголюб, грамотней его не сыскать, сначала учился в церковно-приходской, потом в гимназии, в Новочеркасском юнкерском, и все своим горбом, натужливыми стараниями...» (Трифонов). *Everyone claims that he [Migulin] has other qualities besides; that he is educated, that a better read, more literate man you won't find. First he went*

to the parish school, then to the high school and Novocherkassk Cadet College, and all by the sweat of his... brow, by his own strenuous efforts.

При этом человек, много работающий, не всегда достигает большого достатка или положения в обществе. Например: «...Над тобой стоят дармоеды-надзиратели... тебя попрекают куском хлеба, который ты заработал своим горбом» (Марченко). ... You have these parasitical wanders standing over you, grudging you the crust of bread that you've earned with your own sweat.

Особенно ярко этот фразеологизм представлен в английском языке синонимическим рядом with one's own sweat (собственным потом), когда пот струится по лицу (бровям) – by the sweat of one's own brow, тяжелым (обычно физическим) трудом – by one's own toil или грязной работой – by dirt of hard work.

Человек, качественно выполняющий свою работу, может показать класс (марку): show one's staff, do a first-class job. Например: «Через несколько минут мы были на шоссе. Сергей показывал класс. «Чудо! – кричал я на ухо Сергею – Скорость! Двадцатый век, Сережа!» (Аксенов). 'Within a few minutes we were on the highway. Sergey was showing his staff... 'A marvel!' I shouted in Sergey's ear, 'Speed! The twentieth century, Sergey!'

Человек, занятый делом, работает так, что дохнуть (дыхнуть) некогда – has no time to catch his breath. Кроме того, в английском языке этот фразеологизм представлен синонимом 'have to work without a break' (вынужден работать без перерыва).

Упорный и настойчивый в труде человек делает (сделает) карьеру – make oneself a career / a career for oneself. Например: «Князь Иван Иванович в конце прошлого столетия...сделал еще в очень молодых годах блестящую карьеру» (Толстой). While he was still very young at the end of the last century, Prince Ivan Ivanovich has made himself a brilliant career.

В другом примере у человека, сделавшего карьеру, дела могут идти как по маслу – go on (oiled) wheels, что также может рассматриваться как результат напряженной, целенаправленной деятельности: «Этот генерал за короткий срок сделал головокружительную карьеру, потому что четыре года он носил еще одну шпалу и командовал ротой. Но однажды ему крупно повезло... С тех пор дела его пошли как по маслу» (Войнович). The general had made a fabulous career for himself in a very short span of time. Four years before he still wore only a single stripe and commanded a company. But then he had one great piece of luck... From then on, things went on oiled wheels.

Трудолюбивый человек дело делает – keep oneself busy. Например: «Эхе, хе! двена-

дцать часов! – сказал наконец Чичиков, взглянув на часы. – Что ж я так закопался? Да еще пусть бы дело делал...» (Гоголь). 'Oh, my, it's twelve o'clock already', said Chichikov, glancing at his watch. 'Why have I been lingering over the staff so long? Had I been keeping myself busy, it wouldn't have been so bad...'

Работник, у которого много дел, и некогда сделать перерыв, сравнивается с белкой в колесе: вертеться (кружиться, крутится) как (будто, словно, точно) белка в колесе – to be like a squirrel on a treadmill (in a cage). Например: «...[Виллон] жил в Париже как белка в колесе, не зная ни минуты покоя» (Мандельштам). ... [Villon] lived in Paris in a constant whirl – like a squirrel on a treadmill, never still for a moment.

Тот, кто много и упорно работает, может воротить (своротить, свернуть) горы (горы) или ворочать (двигать и т.д.) горами (горы) – move mountains. Например: «По молодости он спешил двумя руками сворачивать горы в одиночку, обгонял проторенный общий порядок офицерского учения, а едва кончив академию, предлагал реформу генерального штаба и военного министерства» (Солженицын). In his youth he had been in a hurry to move mountains single-handed. The routine of a regular officer's training was too slow for him, and he was hardly out of the academy when he put forward a plan for the reform of the General Staff and the War Ministry.

Безделье, лень, нежелание работать односторонне отрицательно оцениваются во фразеологическом фонде как русского, так и английского языков: бить баклуши – twiddle one's thumbs; бобы разводить – fritter (fiddle) away the time; толочь воду в ступе – beat the air or pour water through a sieve; пахать песок – plough the sand.

Такое качество как «медлительность», в русском языковом сознании не одобряется, медлительные люди любят тянуть (разводить) канитель – to drug things out / to drug one's feet, тянуть вольнку – to take one's own sweet time.

Судя по английским фразеологизмам, в английском языковом сознании нет осуждения по отношению к такой черте, как медлительность. Напротив, делать медленно – лучше: slow and sure, slowly but surely.

В целом можно говорить о значительном сходстве семантики рассмотренных фразеологических единиц в английском русском языках. Анализ фразеологических единиц в рамках функционально- коммуникативной парадигмы представляет большой интерес для изучения общих и отличительных признаков русского и английского языков. При этом отбор фразеологических единиц по семантическому и функционально- коммуникативному признакам представля-

ется наиболее оправданным, т. к. во-первых, лингвистическая сущность фразеологизма определяется преимущественно его семантикой, а, во-вторых, аксиологическая составляющие наиболее ярко представляются во фразеологической системе языка, что дает возможность установить парадигму уни-

кальных образов фразеологизмов русского и английского языков во фразеологической группе «Труд человека». В-третьих, именно данная фразеологическая группа является наглядным примером взаимодействия не только лингвистических, но и экстралингвистических факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт основного общего образования / Минобрнауки России. М.: Просвещение, 2011. (Стандарты второго поколения).
2. ВСЕВОЛДОВА М. В., ДЕМЕНТЬЕВА О. Ю. Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигматика предложений (на материалах двусоставных глагольных предложений, включающих имя локума). М.: КРОНПРЕСС, 1997.
3. СКОРНЯКОВА Р. М. Универсальное и этноспецифическое в русской фразеологии // Русский язык в школе. 2009. № 5.
4. ТЕЛИЯ В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. Ф. Глебова

ЛИТЕРАТУРА, ПЕРЕВОД, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ТЕКСТА В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.1
ББК Ш107

ГСНТИ 16.31.41; 17.07.61

Код ВАК 10.02.20

И. Г. Мальцева

Екатеринбург

ОБУЧЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ПЕРЕВОДУ: МЕТОДИКА УСТАНОВЛЕНИЯ АДЕКВАТНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественный перевод; адекватность; эквивалентность; художественный концепт; метафора; контекст; признаки концепта.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается методика установления адекватности художественного перевода. На основе сопоставления признаков художественных концептов оригинала с соответствующими признаками концепта перевода предлагается судить о достижении адекватности художественного перевода.

I. G. Maltseva

Ekaterinburg

THE TEACHING OF FICTION TRANSLATION: THE METHODS FOR ASCERTAINMENT OF THE ADEQUACY

KEY WORDS: adequacy; equivalence; fiction concept; metaphor; context; characters of the fiction concept.

ABSTRACT. The article deals with the methods for ascertainment of the adequacy in fiction translation. On basis of the comparison of original fiction concepts' characters and fiction concepts' characters in translation we judge whether the fiction translation is adequate.

Основной целью курса теории и практики художественного перевода является теоретическая подготовка студентов к переводческой практике, дающей возможность выпускникам факультетов иностранных языков переводить художественные произведения с изученного ими иностранного языка на родной для них русский язык.

Одной из лингвистических проблем, связанных как с общей теорией и практикой перевода вообще, так и с теорией и практикой художественного перевода в частности, является проблема основных критериев оценки перевода художественного произведения.

Художественный текст как информация, подлежащая декодированию, относится к неопределенным, информационно открытым понятиям, концептуальная сущность которых отличается динамическим, подвижным характером.

Это подтверждается феноменом многочтения, а также наличием различных переводных вариантов одного и того же исходного текста в истории межкультурных отношений.

Открытость языкового знака, обусловленного системой художественного текста, проявляется в том, что его окончательное прочтение, т.к. извлечение наиболее полной информации, может быть достигнуто только в результате сопоставления, соответствия, истолкования, сопереживания и иных ког-

нитивно-эмотивных процедур.

Представление о художественном переводе как об «иноязычном подобии исходного художественного текста на основе культурологических суперфреймов» [1. С. 23] позволяет моделировать процесс и результаты художественного перевода в терминах и понятиях когнитивной лингвистики, в частности, рассматривать перевод как разновидность интеллектуальной деятельности по созданию текстов, обладающих заданными или близкими к заданным эстетическими свойствами.

Если рассматривать художественный текст как опосредованное отображение представлений о реальной или вымышленной действительности, обусловленных как языковой, так и концептуальной картинами мира, формирующими данную культуру, то основной задачей, стоящей перед художественным переводом, станет определение и воссоздание сложной структуры художественного концепта.

Все попытки оперирования отдельными языковыми единицами различных уровней при художественном переводе приводят к утрате важнейшей художественной информации в тексте перевода, так как действительность или то или иное ее отражение в художественном тексте представлена в виде множественности взаимосвязанных субъективных образов, составляющих тот или иной художественный концепт.

Художественный концепт, как и другие типы концептов, является единицей ментального лексикона и возникает в процессе построения информации об объектах и их свойствах, его можно определить как «систему и структуру поэтических образов и разноуровневых языковых средств, которыми уникально выражаются объективные и субъективные авторские и читательские представления и суждения о признаках и свойствах объектов и явлений в реальном или фантазийно-ассоциативном мире, а также авторские приемы разрушения суверенности этого мира» [3. С. 117].

Распознавая, оценивая и воспроизводя на другом языке художественные образы исходного текста, интерпретируя их, переводчик вынужден выходить за рамки переводимого текста и рассматривать его в связи с литературным процессом, традицией и выразительными возможностями языка оригинала, чтобы на основе этой интерпретации восстановить художественный концепт в его единстве со способами выражения, традициями и выразительными возможностями языка перевода.

Таким образом, качество художественного перевода будет складываться из двух составляющих: адекватности, которая означает воспроизведение в переводе функции исходного сообщения, и эквивалентности, предполагающей максимальную лингвистическую близость текстов оригинала и перевода (точнее, максимально возможную применительно к каждому конкретному случаю).

Категории адекватности и эквивалентности находятся в отношениях иерархии, т.е. эквивалентность является категорией, подчиненной по отношению к адекватности, и по своей значимости она второстепенна.

В художественном переводе, особенно в переводе поэтическом, адекватность невозможна без обеспечения определенного художественно-эстетического воздействия на читателя. Оказание такого воздействия во многих случаях предполагает отказ от сугубой лингвистической близости перевода к оригиналу.

Адекватность художественного перевода обусловлена не только знанием алгоритмов «чужой» культуры, но и столкновением картин видения или ментальных пространств автора исходного текста и его переводчиков, т.е. их индивидуально-личностных особенностей восприятия объективной и субъективной действительности.

Таким образом, адекватность художественного перевода будет зависеть от степени воссоздания и воспроизведения в переводе художественных концептов, выраженных в тексте множественностью субъективных поэтических образов [2].

Мы предлагаем методику установления адекватности перевода художественного текста на основе сопоставления признаков художественного концепта оригинала с соответствующими признаками концепта перевода.

Суть предлагаемой методики установления адекватности художественного перевода заключается в следующем: перевод является адекватным, если сохранена качественно-количественная характеристика набора признаков художественных концептов оригинала в тексте перевода.

Данная методика предполагает определенную последовательность шагов:

Шаг 1. Выявление признаков художественных концептов оригинального текста. Процесс выделения признаков проходит в три этапа и предполагает использование когнитивно-дискурсивного и литературоведческого методов, а также метода интерпретации текста.

Данная методика предполагает следующие этапы:

I этап. Общий литературоведческий анализ и критический анализ исследований творчества автора.

II этап. Структурно-семантический анализ поэтического микроконтекста концептообразующих метафор.

III этап. Структурно-семантический анализ поэтического макроконтекста концептообразующих метафор.

Шаг 2. Выявление признаков художественных концептов текста перевода.

Шаг 3. Сопоставление качественно-количественной характеристики набора признаков художественных концептов оригинала и перевода.

При сопоставлении и оценке качества перевода также необходимо учитывать следующие принципы.

1. Если все произведения автора являются единым, неразрывным текстом, сквозные ядерные признаки релевантны для всего его творчества. В переводе одного произведения невозможно сохранить все сквозные ядерные признаки оригинального концепта.

2. При оценке адекватности перевода художественного текста необходимо абстрагироваться от сквозных ядерных признаков и ориентироваться на спорадические ядерные признаки, которые наиболее ярко проявляются в конкретном тексте.

3. Наибольшее значение для оценки качества перевода конкретного текста имеют спорадические периферийные признаки, непосредственно связанные с дополнительной эстетической информацией, заключенной в контексте.

Таким образом, адекватными можно считать те переводы, в которых сохраняется

сверхинформативность оригинала, представляющая собой набор ядерных и периферийных признаков художественного концепта, необходимый для передачи объективной и субъективной информации оригинала в переводе.

При этом дополнительная субъективная

информация переводчика должна совпадать в общих чертах с объективной информацией поэта, отражающей существование текста как автономной системы знаков и являющейся вариантом независимой от частного истолкования информации.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. КАЗАКОВА Т. А. Художественный перевод: в поисках истины. СПб. : Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2006.
2. МАЛЬЦЕВА И. Г., ПЕСТОВА Н. В. Проблема адекватности перевода метафорического концепта цвета (на материале переводов поэзии Г. Тракля) // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер. «Лингвистика». 2007. Вып. 5. № 15 (87).
3. ПЕСТОВА Н. В. Случайный гость из готики: русский, австрийский и немецкий экспрессионизм / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова

Т. В. Неустроева

Екатеринбург

**ДЕТСКАЯ И ЮНОШЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА
КАК КЛЮЧ К ПОНИМАНИЮ ОСНОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** интерпретация художественного текста; автор; повествователь; тема; идея; языковая реализация.**АННОТАЦИЯ.** Рассматриваются основные этапы интерпретации художественного текста, реализуемые в курсе изучения детской и юношеской литературы Германии.**T. V. Neustroeva**

Ekaterinburg

**CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE
AS A KEY TO UNDERSTANDING THE BASICS OF LITERARY TEXT INTERPRETATION****KEY WORDS:** literary text interpretation, author, narrator, theme, idea, linguistic realization.**ABSTRACT.** The paper discusses the main phases of the literary text interpretation, implemented in the course of studies of German children's and youth literature.

Использование текстов детской и юношеской литературы является целесообразным уже на начальном этапе обучения педагогического и лингвистического направления бакалавриата, поскольку эта литература служит базой для формирования эстетической компетенции наряду с адресованными взрослому читателю художественными произведениями. Детская и юношеская литература обладает богатым текстовым потенциалом, позволяющим обратиться к основным элементам интерпретации художественного текста [2].

Во-первых, это обращение к категории автора: изучение личности автора и его потенциальных интенций создания того или иного произведения. Например, книги Эриха Кестнера (Erich Kästner) могут быть адресованы как молодой, так и взрослой аудитории. В предисловии к «Das fliegende Klassenzimmer» Э. Кестнер описывает предысторию создания этого произведения: его мама попросила написать летом рождественскую историю, поэтому он едет к подножию горы Цугшпитце — одному из немногих мест в Германии, где можно увидеть снег в это время года. С карандашом и листом бумаги в руке автор сидит на солнечном лугу в окружении животных, ищущих спасения от полуденной жары. Таким образом, Э. Кестнер кокетничает с ролью писателя, обладающего способностью переключаться между реальным миром и вымышленным.

Во-вторых, следует отметить категорию повествователя. Повествователь — это посредник между повествуемыми событиями и читателем. Эта фигура может быть представлена в тексте в подробном описании, а может быть лишь контурно обозначена. Она может почти полностью скрываться за опи-

сываемыми событиями и читателю кажется, что события изображаются сами по себе. При этом выделяются:

а) аукториальный рассказчик — незримый, необозначенный в тексте повествователь, максимально приближенный к автору и ведущий рассказ от третьего лица. Он не принадлежит к действующим лицам художественного произведения и не участвует в художественном действии, а лишь наблюдает за ним;

б) персонифицированный рассказчик — одно из действующих лиц художественного произведения, «рассказчик — участник происходящего», комментатор «изнутри» действия, отражающий субъективное восприятие;

в) совмещение в одном лице и рассказчика, и главного действующего лица художественного произведения. Это повествование от первого лица единственного числа, показ действия изнутри, но со смещением в сторону рефлекторного, эмоционально-оценочного изображения событий.

Произведения детской и юношеской литературы написаны, как правило, от лица аукториального рассказчика, но могут включать в себя также и персональную перспективу.

В-третьих, при анализе текстов детской и юношеской литературы на начальном этапе целесообразно обратиться к краткой передаче содержания текста (Inhaltsangabe), отвечая на вопросы «Wer?/Was?», «Wo?», «Wann?», «Wie?», «Warum?», «Wozu?». Это позволит выявить степень понимания прочитанного текста.

Следующий этап текстового анализа предполагает выход на уровень обоснования событий в тексте (Begründungsebene): почему события происходят именно так?, почему персонажи реагируют именно так, а не ина-

че? и т.д. На данном этапе целесообразно выделить композицию текста: экспозицию, завязку, дальнейшее развитие действия, кульминацию и развязку.

Сняв трудности содержательного плана, рекомендуем перейти к анализу языкового оформления текста. На данном этапе студенты должны ответить на следующие вопросы: 1) Какие языковые средства использует автор в своем произведении?; 2) как эти языковые средства помогают реализации поставленной автором цели, как они обеспечивают желаемый прагматический эффект?

Для полного языкового анализа художественного текста необходимо охарактеризовать особенности как внешнего (архитектоника текста), так и внутреннего оформления текста. Языковой материал следует рассмотреть на фонетическом (аллитерация, ассонанс, звукоподражание), лексическом (нейтральная/высокая/разговорная лексика, жаргонизмы, диалектизмы, историзмы, архаизмы, заимствования; тропы, эпитеты, сравнения) и грамматическом (стилистика частей речи, типы предложений, порядок слов, повторы, перечисления) уровнях. На данном этапе целесообразно пропедевтическое обращение к курсу стилистики, предусмотренному учебным планом лишь на 4-м курсе бакалавриата.

Следующий этап работы над художественным текстом – выход на концептуальный уровень произведения, на котором выявляются тема текста, проблемы, затрагиваемые автором, и идея текста. Следует также активизировать студентов выражать свое собственное мнение о прочитанном произведении, например, при помощи следующих вопросов:

– Читателям какого возраста адресовано данное произведение?

– Каково ваше личное мнение по затронутым проблемам?

– Убедителен ли автор в художественном воплощении затронутых им проблем?

Все рассмотренные нами выше этапы интерпретации художественного текста представляют собой аналитический подход к рассмотрению текста. Как показала многолетняя практика преподавания курса детской и юношеской литературы Германии на 1-м курсе специалитета Института иностранных языков, студенты охотно включаются также и в креативные виды работы с художественным текстом, такие, как:

- напишите продолжение книги/рассказа;
- напишите аннотацию прочитанного текста;
- восполните пробелы в описании событий в тексте;
- измените повествовательную перспективу в тексте;

– включите себя в текст в качестве одного из персонажей;

– измените стилевую окраску текста;

– перенесите описываемые в тексте события в настоящее/в прошлое время;

– напишите новое содержание, сохранив формальные характеристики текста;

– разработайте продвижение данного текста на рынке и т.д.

Таким образом, произведения детской и юношеской литературы являются, несомненно, перспективной стартовой площадкой в курсе интерпретации художественного текста. Как отмечает Г.И. Богин, «интерпретация есть рефлексия над пониманием, а понимание есть одна из организованностей рефлексии» [1. С. 18]. Поэтому чем раньше студент выйдет к глубокому пониманию текста, тем богаче будет рефлексия в виде интерпретации. Чем раньше интерпретация будет осуществляться студентом на глубоком уровне, тем богаче будет понимание им художественной ценности произведения.

В немецком литературоведении на рубеже XX и XXI столетий сложилось два основных направления исследования детской и юношеской литературы:

1) литературоведческое направление (Hans-Heino Ewers, Reiner Wild, Dagmar Grenz, Rüdiger Steinlein), изучающее наряду с эстетическими также социально-исторические и литературно-исторические аспекты. Литературоведы рассматривают детскую и юношескую литературу в первую очередь как часть всей литературы на основе теории поэтического или литературного текста, не принимая во внимание теорию детского восприятия литературы (Theorie kindlicher Textrezeption) [3].

2) дидактическое направление (Gerhard Haas, Bettina Hurrelmann, Cornelia Rosebrock), акцентирующее свое внимание на педагогических и психологических аспектах анализа детской и юношеской литературы. Для сторонников данного направления важно не то, какие произведения читают, важен факт самого чтения, а также его способ. Предметом дискуссии внутри данного направления является потенциал литературы для детей и юношества, написанной взрослыми в массовом количестве в 80-90-х гг. прошлого столетия.

В 1995 г. Габриэле Рунге (Gabriele Runge) провела опрос учителей в школах Германии с целью выяснить, что действительно читается на уроках в течение последних двух лет. Результаты опросы были опубликованы в журнале «Praxis Deutsch» 24 (1997) Heft 143 и показали, что большинство учителей ориентируются на современных классиков: Peter Härtling (246 упоминаний), Erich Kästner (163), Astrid Lindgren (153), Christine Nöst-

linger (144) [4]. Таким образом, учителя не идут на эксперименты с прочтением новых имен и остаются приверженцами вышеупомянутых авторов, а также таких писателей, как Ursula Wölfel, Max von der Grün, Hans Peter Richter, Michael Ende, Otfried Preußler, Paul Maar.

Выходом из сложившейся ситуации могло бы стать сочетание лингвистического, литературно-исторического, социологического и психологического анализа детской и юношеской литературы, учитывающее тип текста, цель обучения, степень обучения и личностные качества учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. БОГИН Г. И. Интерпретация текста. Тверь : Изд-во ТГУ, 1995.
2. ЛУППОВА Т. В. Азбука анализа художественного текста : учеб. пособие / ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т»; Ин-т иностранных языков. Екатеринбург, 2007.
3. PAEFGEN E. K. Einführung in die Literaturdidaktik. 2. Aufl. Stuttgart, Weimar : Verl. J. B. Metzler, 2006.
4. RUNGE G. Nur keine Experimente! Was und wie häufig lassen Lehrer lesen? Ergebnisse einer empirischen Untersuchung // Praxis Deutsch. 1997. 24, Heft 143.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова

Т. М. Ромашова

Екатеринбург

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ
СРЕДСТВАМИ СПЕЦКУРСА «АВСТРИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА НАЧАЛА XX ВЕКА»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интеркультурное образование; интеркультурная личность; толерантное отношение; организация самостоятельной работы.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема интеркультурного образования, главной целью которого является формирование интеркультурной личности. Спецкурс, разработанный в рамках дисциплины «Зарубежная литература и литература стран изучаемого языка», выступает инструментом достижения данной цели.

T. M. Romashova

Ekaterinburg

**BUILDING OF THE INTERCULTURAL PERSONALITY BY MEANS OF A SPECIAL COURSE
IN AUSTRIAN LITERATURE OF THE BEGINNING OF THE XXTH CENTURY**

KEY WORDS: intercultural education; intercultural personality; tolerance; organization of individual work.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of intercultural education, the main aim of which is to build an intercultural personality. A special course in "Foreign Literature and German-written Literature" is an instrument to solve this problem.

Россия является частью современного глобального мира, где на международном уровне точками соприкосновения культур являются такие области, как экономика, экология, СМИ, военная сфера и др. Примерами сплетения могут служить такие международные организации, как ООН и ЮНЕСКО, разного рода международные торговые соглашения, действующая система ИВМ, Гринпис и др. Все эти формы сотрудничества констатируют, что реальный мир — это постоянное пересечение различных культур, а также то, что контакты и обмен информацией между культурами технически легко осуществимы, следовательно, социальным заказом современного общества является подготовка таких специалистов, которые эти межкультурные контакты будут осуществлять.

С учетом новых социокультурных реалий мировая педагогическая мысль разрабатывает соответствующую образовательную стратегию, приоритетной составляющей которой, без сомнения, является интеркультурное образование.

Термины «многокультурный», «мультикультурный», «поликультурный», «кросс-культурный» являются синонимами, поскольку первая часть этих слов обозначает одно и то же, но происходит из разных языков. Немецкие педагоги используют термин «интеркультурный» (interkulturell), чтобы подчеркнуть взаимодействие (и взаимопроникновение) между представителями национального большинства и национальных меньшинств (W. Nieke). В России единого термина пока нет: используются термины «многокультурный» (Г. Д. Дмитриев), «поли-

культурный» (Н. В. Бордовская, А. Н. Джуринский, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова). В данной публикации мы сознательно используем термин с компонентом интер-, так как именно термин «интеркультурный» предполагает взаимодействие, в то время как термины «мультикультурный» или «поликультурный» (дискурс, пространство, образование и т.д.) лишь констатируют культурное многообразие.

Приоритетной целью интеркультурного образования является воспитание интеркультурной личности, сохраняющей свою национальную культуру и индивидуальность, но понимающей многомерность мира и признающей и организующей партнерство представителей различных культур [3].

Реализация цели и задач интеркультурного образования осуществляется посредством дисциплин собственно культурологического смысла: истории культуры, эстетических дисциплин, а также посредством предмета «Иностранный язык», так как владение иностранными языками со всей определенностью можно квалифицировать как компонент общей культуры личности, с помощью которого она приобщается к мировой культуре [1].

В программу подготовки как специалистов, так и бакалавров иноязычного образования на последних ступенях обучения входит дисциплина «Зарубежная литература и литература стран изучаемого языка». По нашему мнению, данная дисциплина обладает огромным обучающим потенциалом, потому что формирует средствами своего предмета личность, обладающую широким кругозором, способную не только к репродукции иноязычного материала, но и к кри-

тическому осмыслению и формированию собственных суждений, что в полной мере отражает целевые ориентиры стандартов третьего поколения.

Мы считаем, что в рамках данной дисциплины целесообразна разработка полноценного спецкурса «Австрийская литература начала XX века», которой в настоящее время уделяется недостаточно внимания в силу субъективного отношения некоторых исследователей к статусу последней. Вместе с тем культурное поле Австро-Венгрии конца XIX — начала XX в., получившее определение «венский модерн», представляет собой один из величайших культурных феноменов, оказавших влияние на развитие мировой философии, психологии и литературы.

Именно Вена начала XX в. явилась родиной психоанализа (З. Фрейд), эмпириокритицизма, ставшего философией импрессионизма (Э. Мах), и логического (или «лингвистического») неопозитивизма (Л. Витгенштейн). Новое рождалось в музыке и было связано с целой плеядой австрийских композиторов, таких, как А. Брукнер, Г. Малер, А. Шёнберг, А. фон Веберн и др. Художник Г. Климт и архитектор Й. М. Ольбрих и др. впервые выступили в 1897 г. в Вене как группа «Сецессион», которая устраивала выставки, привлекавшие публику к новым художественным феноменам, и т.д. [2].

Для студентов 5 курса специальности 050303 нами был разработан спецкурс «Австрийская литература начала XX века» общей трудоемкостью в 54 часа. С одной стороны, он был построен с опорой на знания, полученные студентами в процессе изучения других дисциплин (прежде всего практики устной и письменной речи), с другой — ориентирован на «зону актуального развития», потому как предполагает изучение философско-психологического контекста, без которого невозможно представить эпоху «вен-

ского модерна».

Приоритетная воспитательная задача данного спецкурса заключается в формировании аналитических навыков, необходимых для сравнения и оценки явлений родной и «чужой» культуры, развитии толерантного отношения к представителям другой нации. Потому как философы и художники «венского модерна» оказали формирующее влияние на мастеров «серебряного века», обозначенная выше задача получает больше пространства для реализации.

При разработке спецкурса мы много внимания уделили организации самостоятельной работы студентов, поскольку она является необходимым условием эффективного усвоения теоретического и практического материала, а также основной предпосылкой формирования личности исследователя, способной самостоятельно находить и обрабатывать информацию. Напомним, что специалиста такого качества требует от системы образования последний государственный стандарт.

С 2007 г. в распоряжении студентов находится австрийская библиотека, которая успешно функционирует в здании библиотеки главы города. Располагая внушительным собранием аутентичных книг и журналов, она представляет собой образовательную площадку, где проводятся научно-практические конференции, круглые столы с носителями австрийской культуры, тематические вечера, кинопросмотры. Поэтому подготовка к практическим занятиям, а также к форме итогового контроля — реферату по теме — не должна вызывать у студентов особых затруднений.

Разработанный спецкурс будет апробирован со студентами нижнетагильской социально-педагогической академии, скорректирован и составит основу рабочей учебной программы третьего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. БАРЫШНИКОВ Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // ИЯШ. 2002. № 2.
2. ИСТОРИЯ западноевропейской культуры. XX век: Германия, Австрия, Швейцария : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2005.
3. ЛАВРОВА Т. Б. Предмет исследования в межкультурной коммуникации // Система и среда. Язык. Человек Общество : материалы всерос. науч. конф. (Нижний Тагил, 19–20 апр. 2007 г.). Нижний Тагил, 2008.

Е. М. Велижанина

Екатеринбург

**ПОЛЕ ВИДЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СФЕРЫ ПЕРСПЕКТИВА
САКРАЛЬНО-РЕЛИГИОЗНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРИТЧЕВОГО ДИСКУРСА НОВОГО ЗАВЕТА
В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сакрально-религиозная интерпретация; сакрально-религиозный перспектив; сакрально-религиозный символ; поле видения.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются семантические черты сакрально-религиозного символа «Бог, Иисус (Gott, Jesus)» на этапе поля интерпретационного видения и лингвостилистические способы их выражения в притчевом дискурсе Нового Завета.

E. M. Velizhanina

Ekaterinburg

**SEMANTIC FIELD OF VISION PERSPECTATIVE SPHERE OF SACRAL-RELIGIOUS
INTERPRETATION IN NEW TESTAMENT PARABLE'S DISCOURSE**

KEY WORDS: sacral-religious interpretation; sacral-religious perspectativ; sacral-religious symbol; perspective field of vision.

ABSTRACT. The article is devoted to the consideration of semantic features of the sacral-religious symbol "God, Jesus" at the phase of perspective field of vision in New Testament parable's discourse. Linguistic tendencies of the expression's form of this symbol are analyzed.

В понимании интерпретации мы опираемся на концепцию Н.Д. Маровой [1]. Согласно этой концепции, специфика ментального процесса интерпретации заключается в том, что он идентифицируется посредством определенной системы экспликативных признаков, образующих его парадигму. К числу факторов, вызывающих эти парадигматические признаки, относятся: объект, предмет, цель, содержание, способ действия и форма выражения интерпретации. Под влиянием этих факторов с учетом специфики интерпретационного процесса в тексте образуются семантические сферы, идентифицирующие интерпретацию как особую текстоментальную процедуру. Их предложено именовать соответственно теататив, медиатив, претатив, перспектив, метаксатив и текстатив. В своей совокупности семантические сферы представляют сущностные признаки интерпретации, которые выражают ее своеобразие как ментальной системы, тем самым отличая ее от других ментальных систем (понимания, познания, оценки и т. д.). При этом ввиду вербальной оформленности текста специфические приметы этих сфер носят лингвостилистический характер, вследствие чего их выявление содействует установлению лингвостилистического статуса категории интерпретации [1]. Под сакрально-религиозной интерпретацией мы понимаем такую разновидность лингвостилистической интерпретации текста, которая соотносится прежде всего с духовным восприятием, с манерой сакрального видения интерпретатора, со способом выражения его специфической

картины видения.

В качестве содержательного основания каждой из семантических сфер и соответственно всего процесса сакрально-религиозной интерпретации выступает категория перспективы, которая соотносится с сакрально-религиозной картиной видения, отражающей точку зрения Интерпретатора, а также со специфическими способами ее выражения. В своем становлении сакрально-религиозная интерпретация (так же как и ее семантические сферы) проходит три основных этапа перспективирования: поле сакрально-религиозного видения (тематизация видения, т. е. выявление текстовых феноменов, ставших объектом точки зрения наблюдателя), угол сакрально-религиозного видения (аспектуализация видения, т. е. выделение определенных свойств и признаков рассматриваемых объектов, в результате чего производится спецификация видения, установление своеобразных черт объектов видения) и фокус сакрально-религиозного видения (установление процесса фокализации, призванного обеспечить отчетливость видения путем выделения различных его планов: центр — периферия, дальний — близкий и т. п.), в результате чего происходит акцентуализация текстовой действительности, эксплицирующая уровень духовных и идейных установок Интерпретатора.

Особую значимость приобретает интерпретационный процесс создания метаксативного символа в евангельских текстах, когда требуется концентрация неких верховных символических семантик, которые могут вырастать только из общего массива

притчевого дискурса, несущего в себе сакрально-религиозную перспективу Высшего Интерпретатора — Иисуса Христа. Поэтому наше исследование ориентировано на формирование системы таких метасимволов, которые нами обозначены с учетом специфики исследуемого материала верховными сакрально-символическими семантиками. Именно вокруг них возникают признаки всех семантических сфер, которые определяют ведущую интерпретативную картину видения в евангельской притче и ее статусно-претативную ценность. Тем самым верховная сакрально-символическая семантика, вокруг которой формируется семантическая сфера сакрально-религиозной интерпретации, носит «в себе» необходимым образом признаки сакрально-религиозного символа, которые определяют ее статусную самоценность.

В нашей статье мы рассмотрим первый этап перспективирования (поле видения) семантической сферы сакрально-религиозного перспектива. Определение сакрально-религиозного поля видения подразумевает выявление в текстах притч комплекса объектов, которые попадают в поле зрения Интерпретатора, и установление того, что становится темой его духовного отражения, в какой взаимосвязи находятся темы этих объектов, как они выражены в тексте и т. п. Полем видения, по сути, является весь притчевый дискурс как совокупность речевых произведений, так как все, что нашло в нем отражение, — результат рефлектирующей деятельности Интерпретатора как наблюдателя. Текст каждой притчи входит в состав глобального тематического поля видения Христа, но имеет свое, по-особому структурированное текстовое пространство, т. е. текстовую картину видения, объекты которой организованы в зависимости от сакрально-интерпретативной перспективы.

Идентификационным фактором, способствующим созданию семантической сферы перспектива, выступает определенное содержание интерпретации, являемое как «картина видения», специфичность которой находится в зависимости от точки зрения, от перспективы интерпретатора. В соответствии с этим положением мы определяем статус сакрально-религиозного перспектива евангельской притчи как семантической сферы, выражающей сакрально-религиозную картину видения, представленную в тексте с точки зрения некой Высшей силы.

На основе анализа эксплицитных текстов сакрально-религиозной интерпретации нами была выявлена верховная сакрально-символическая семантика «Бог, Иисус (Gott, Jesus)», вокруг которой формируется семантическая сфера сакрально-религиозного перспектива.

Анализ семантической сферы сакрально-религиозного перспектива и его верховной символики «Бог, Иисус (Gott, Jesus)» показал, что данная семантика становится ведущей в следующих притчах: «О двух должниках» («Von den beiden Schuldnern») (Лк 7: 41-43), «О блудном сыне» («Vom verlorenen Sohn») (Лк 15: 11-32), «О лозе виноградной» («Von den wahren Weinstock») (Ин 15:1-13), «О детях на площади» («Von den Kindern auf dem Markt») (Мф 11: 16-19; Лк 7:31-38), «О большом ужине» («Vom großen Gastmahl») (Лк 14: 16-24), «О потерянной овце» («Vom verlorenen Schaf») (Мф 18:12-14; Лк 15:4-7), «О драхме утерянной» («Vom verlorenen Groschen») (Лк 15:8-10) [2;4].

Поле перспективного видения сакрально-символической семантики «Бог, Иисус (Gott, Jesus)» образовано следующими семами. При этом необходимо отметить, что все они становятся коннотациями высокой ценности.

1. Сема «аллегорическая идентификация с человеком», выраженная текстативом житейского уровня интерпретации «человек» («der Mensch»). См. притчи: «О потерянной овце», «О драхме утерянной», «О большом ужине». Приведем пример из притчи «О большом ужине»: «Es war ein Mensch, der machte ein großes Abendmahl und lud viele dazu ein» («Один человек сделал большой ужин и звал многих и, когда наступило время ужина, послал раба своего сказать званым») (Лк 14:16). Тематизация перспективной символики осуществляется в «сильной позиции» (начальной) текста житейской интерпретации, что способствует коммуникативно-прагматической цели Интерпретатора. Следует отметить, что в притче «О потерянной овце» тематизация верховной семантики «Бог, Иисус (Gott, Jesus)» в русском переводе производится имплицитно, а в немецком переводе — эксплицитно. Сравните: «Wenn ein Mensch hundert Schafe hätte und eins unter ihnen sich verirrt» («Если бы у кого было сто овец и одна из них заблудилась») (Мф 18:12); «Welcher Mensch ist unter euch, der hundert Schafe hat und, wenn er eins von ihnen verliert, nicht die neunundneunzig in der Wüste läßt und geht dem verlorenen nach, bis er's findet?» («Кто из вас, имея сто овец и потеряв одну из них, не оставит девяносто девяти в пустыне и не пойдет за пропавшею, пока не найдете ее?») (Лк 15:4). Это позволяет говорить о тенденции к развитию разной степени имплицитности и интенсивности проявления верховной символики перспективной сферы в русском и немецком переводах.

Кроме того, тематизация верховной семантики «Бог, Иисус (Gott, Jesus)» реализу-

ется в притчевом дискурсе Нового Завета на уровне житейской интерпретации:

– существительными, обозначающими качества людей по трудовой деятельности: «виноградарь» («*der Weingärtner*») в притче «О лозе виноградной»: «*und mein Vater der Weingärtner*» («а Мой Отец – виноградарь») (Ин 15:1).

– существительными, обозначающими людей с точки зрения родственных отношений: «Сын» («*der Sohn*»), «Отец, отче» («*der Vater*»), «Сын человеческий» («*der Menschensohn*»); см.: притчи «О детях на площади» («*Von den Kindern auf dem Markt*») (Мф 11:16-19; Лк 7:31-35), «О блудном сыне» («*Vom verlorenen Sohn*») (Лк 15:11-32), «О лозе виноградной» («*Von den wahren Weinstock*») (Ин 15:1-13). Приведем пример из притчи «О лозе виноградной»: «*Ich bin der wahre Weinstock, und mein Vater der Weingärtner*» («Я есмь истинная виноградная лоза, а Мой Отец – виноградарь») (Ин 15:1). Данный пример в русском переводе демонстрирует благоговейное отношение к Богу-Отцу, выраженное посредством графического оформления притяжательного местоимения с заглавной буквы «Мой». В немецком переводе подобный стилистический эффект отсутствует.

Приведем пример из притчи «О блудном сыне»: «*Vater, ich habe gesündigt gegen den Himmel und vor dir*» («отче! я согрешил против неба и пред тобою») (Лк 15:18). Обратим внимание на демонстрацию различных стилистических оттенков в немецко и русскоязычных переводах. Слово «*Vater*» («отче») совпадает по денотативному значению в обоих переводах, но отличается по стилю. В немецком переводе стилистический компонент возвышенности утрачивается за счет использования нейтрального слова, в русском переводе, наоборот, за счет употребления грамматического архаизма экспрессивно-эмоциональной окраски («отче») происходит усиление претативности верховной семантики «Бог, Иисус (*Gott, Jesus*)»;

– существительными, обозначающими людей по общности деятельности, интересов: «заимодавец» («*der Gläubige*») в притче

«О двух должниках»: «*Ein Gläubiger hatte zwei Schuldner*» («у одного заимодавца было два должника») (Лк 7:41).

2. Сема «аллегорическая идентификация с растением» представлена текстативом житейского уровня интерпретации «*der Weinstock*» («виноградная лоза») в притче «О лозе виноградной»: «*Ich bin der Weinstock, ihr seid die Reben. Wer in mir bleibt und ich in ihm, der bringt viel Frucht*» («Я есть лоза, а вы ветви: кто пребывает во Мне, Я в нем, тот приносит много плода») (Ин 15:5). Тематизация данной семы производится посредством метафоризации в обоих переводах, что указывает на общие черты выражения верховной символики перспективной сферы.

Следует особо отметить, что интерпретативные текстативы житейского уровня передают в немецком и русском переводах как одинаковые стилистические оттенки, так и разные. Например, обращает на себя внимание тот факт, что слово «заимодавец» в русском переводе относится к архаизмам [3], а слово «*Gläubige*» в том же контексте в немецком переводе относится к нейтральной лексике [5]. В остальных случаях наблюдается сходство текстативов в проявлении стилистических особенностей в обоих переводах (нейтральная лексика: «Отец» («*der Vater*»), «сын» («*der Sohn*»), «виноградная лоза» («*der Weinstock*»), «виноградарь» («*der Weingärtner*») [3; 5].

Обобщая сказанное о лингвостилистических средствах выражения сакрально-символической семантики «Бог, Иисус (*Gott, Jesus*)» на этапе поля перспективного видения, можно отметить, что данная семантика текстативизируется в немецко и русскоязычных переводах посредством лингвостилистических способов персонификации (уподобляется живым существам) и метафоризации, обнаруживая тем самым общие черты выражения на фоне некоторых отличий (разная степень имплицитности и интенсивности проявления верховной символики в русском и немецком переводах, разное стилистическое и графическое оформление).

ЛИТЕРАТУРА

1. МАРОВА Н. Д. Парадигмы интерпретации текста: монография : в 2 ч. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. Ч. 1.
2. НОВЫЙ завет. Псалтырь. Притчи. М. : Рос. Библийское о-во, 2005.
3. СРЯ = Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М. : Рус. яз., 1985–1988.
4. DIE LUTHER-BIBEL von 1984. URL: <http://www.die-bibel.de/online-bibeln/luther-bibel-1984/ueber-die-lutherbibel/> (дата обращения: 12.01.2010).
5. DUDEN. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache : in 6 Bd. / hrsg. von Gerhard Wahrig [u. a.]. Wiesbaden [u. a.] : Brockhaus, 1980–1984.

Е. М. Божко**КВАЗИЭТНОНИМЫ В РАЗЛИЧНЫХ ПЕРЕВОДАХ НА РУССКИЙ ЯЗЫК
РОМАНА ДЖОНА Р. Р. ТОЛКИНА «ВЛАСТЕЛИН КОЛЕЦ» ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ**

Екатеринбург

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: реалии; квазиреалии; квазиэтнонимы; Дж. Р. Р. Толкин; «Властелин Колец».**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается проблема передачи на русский язык квазиэтнонимов романа Дж. Р. Р. Толкина «Властелин Колец». Анализируются используемые приемы перевода и допускаемые при этом ошибки, а также проблема восприятия интерпретационной картины видения романа русскоязычным читателем.**Е. М. Bozhko****QUASI-ETHNONYMS IN DIFFERENT RUSSIAN TRANSLATIONS
OF THE NOVEL "THE LORD OF THE RINGS" BY J. R. R. TOLKIEN****KEY WORDS:** realias, quasi-realias, quasi-ethnonymes, J. R. R. Tolkien, "The Lord of the Rings".**ABSTRACT.** The article deals with the problem of rendering into Russian the quasi-ethnonymes which could be come across in the novel "The Lord of the Rings" by John R. R. Tolkien. Analysis is made of translation techniques used for this purpose and mistakes made in this respect, as well the problem of perceiving the interpretive projection picture of the novel by a Russian-speaking reader.

Фантастическая литература конструирует «вторичные миры». Термин «вторичный мир» ("secondary world"), введенный Дж. Р. Р. Толкином в работе «О волшебных сказках» [12], обозначает полноправную реальность, отличающуюся от нашей реальности «только отсутствием физического плана» [10]. Изображаемый мир предстает в тексте перед читателем как интерпретационная картина видения (далее — ИКВ) [4. С. 18].

Любой мир обладает присущими только ему характеристиками. На плане вторичной реальности есть типичные для нее реалии, т. е. «моно- и полилексемные единицы, основное лексическое значение которых включает (в плане бинарного сопоставления) традиционно закрепленный комплекс этнокультурной информации, чуждой для объективной действительности языка перевода» [3. С. 58]. Таким образом, реалии — носители культурной информации. В отношении вторичной реальности справедливо говорить о существовании в ней такого явления, как квазиреалии (от лат. «quasi» — «мнимый», «ненастоящий» [8]). Главная функция квазиреалий фэнтези — наименование объектов и явлений выдуманного мира.

Одним из самых ярких примеров детальной разработки вторичного мира фэнтези является роман Джона Р. Р. Толкина «Властелин Колец», описывающий альтернативный мир (Middle-Earth), его историю, культуру, топонимику, антропониимику и т. д. на протяжении нескольких эпох по времени изображенной реальности. Опубликовано более 10 переводов этого романа на русский язык. Для анализа адекватности передачи формируемой квазиреалиями ИКВ выбраны

переводы: 1) А. Грузберга (1972 г.; далее — АГ); 2) В. Муравьева и А. Кистяковского (1982 г.; далее — МК); 3) Н. Григорьевой и В. Грушецкого (1984—1989 гг.; далее — ГГ); 4) М. Каменкович и В. Каррика (1990-е гг.; далее — КК). Анализ вариантов передачи квазиэтнонимов опирается на группы переводческих приемов передачи реалий, выделенные М. Л. Алексеевой [1. С. 70—73] и типы переводческих ошибок, выделенные Д. М. Бузаджи [2].

Квазиреалии романа «Властелин Колец» классифицированы по тематическому принципу, основанному на классификации «самых предметов и явлений» [9. С. 144]. Одной из крупных лексико-тематических групп являются квазиэтнонимы. Квазиэтнонимом мы считаем как самоназвание различных этнических общностей Средиземья, так и название их устами других рас того же мира. В группу квазиэтнонимов входит 234 единицы оригинала и 1 310 вариантов их передачи в переводах. В романе «Властелин Колец» обнаружены упоминания следующих рас: валар, гномы, люди, майар, орки, тролли, хоббиты, эльфы и энты. Каждая раса имеет свой язык, свою культуру, традиции и обычаи.

В двух переводах (а именно: ГГ и КК) ведущим приемом передачи является аналог (соответственно 21,75 и 22,42%). В переводе АГ ведущий прием — аналог с потерей онима (30,23%). Потеря онима стирает идентифицирующую функцию квазиэтнонима, не давая увидеть его как отдельный этнос. Однако подобное утверждение не всегда справедливо. Так, передача квазиэтнонимов Elves, Orcs, Trolls аналогами с потерей онима не мешает восприятию представителей этих

этносов, так как русскоязычный читатель представляет *Elves* и *Trolls* на основании иных источников. Представители же расы *Orcs*, несмотря на неимение мифологического прототипа, в романе уникальны, и их характер и облик легко угадывается по экстралингвистическим факторам. Наконец, в переводе МК ведущий прием — опущение (30,07%).

В переводе АГ среди ведущих приемов передачи квазиэтнонимов также аналог (15,99%), транслитерация (10,76%), транскрипция (10,47%). Референты квазиэтнонимов, переданных аналогом, представить легко: *Guardians* — Стражи; *Wood-elves* — Лесные эльфы. Сложнее с референтами квазиэтнонимов, переданных транскрипцией или транслитерацией: *Lossoth* — Лоссоты; *Easterlings* — Истерлинги; *Ents* — Энты; *Nazgûl* — Назгулы; *Halfling* — Халфлинги. Облик представителей этих этносов описан в романе не всегда, и приходится самостоятельно выстраивать его в формируемой ИКВ исходя из событийной ткани романа. В квазиэтнониме *Halfling* транслитерация стирает намек на рост хоббитов, на котором квазиэтноним строится (*half* — половина).

4,07% квазиэтнонимов в переводе АГ опущены: *Stone-folk*; *Barrow-wight*; *people of the Rose*; *Men of Rhûn*; *Folk under the Mountain* и пр. Наблюдается наименьшее количество случаев замен с ошибкой предметной логичности, когда происходит подмена компонентов значения, что приводит к искажению авторского замысла — 3,49%. Например, *Elder Kindred* — старшие королевства; *House of Durin* — народ Дюрина (речь идет о династии); *Exiles* — Беженцы (на самом деле — Изгнанники).

Таким образом, перевод АГ тяготеет к адекватному отображению авторской ИКВ для русскоязычного читателя. Однако недостаточное внимание к событийному плану оригинала искажает ИКВ в переводе, не позволяя в аспекте передачи квазиэтнонимов отобразить ее полностью.

В переводе МК второе место после опущения принадлежит аналогу (13,18%). доля аналога с потерей онима — 11,49%. В переводе МК, в отличие от АГ, аналог с потерей онима применяется реже, и читатель чаще идентифицирует этнос как отдельный: *Númenoreans* — Нуменорцы; *Men of the Twilight* — Люди Сумерек; *Fell Riders* — Лютые Всадники и пр.

Переводческий неологизм используется в переводе МК в 9,8% случаях: *Big Folk* — Громадины; *Wise People* — Всезнающий Народ; *Little Folk* — Коротышки; *Galadhrim, the Tree-people* — древесяне, или галадриэммы. Даже потеря аналога в некоторых из них не стирает идентифицирующую функцию ква-

зиэтнонима, так как на уникальность и своеобразие обозначаемого референта указывает форма. Многоаспектность ИКВ проявляется и в высоком проценте синонимических замен (5,07%), например: *Elder People* — Перворожденные; *race of the West* — нуменорцы; *Firstborn* — Преображающиеся эльфы и т. д. Что до искажений оригинала, то процент замены с ошибкой предметной логичности достаточно высок — 8,78%. Так, *Men of West-ternesse* переданы как оружейники княжества Арнор; *goblin* — как орк (это разные расы); *Mortal Men* — просто как люди и пр. Схожесть хоббитов с кроликами, на которой в целом настаивают переводчики, прослеживается и при передаче квазиэтнонимов: *the Harfoots* — лапитупы; *the Stoors* — струсы; *the Fallohides* — беляки (три разновидности расы хоббитов).

В переводе МК авторская ИКВ в аспекте квазиэтнонимов подверглась существенному изменению. Значительная доля квазиэтнонимов оригинала опущена. Высокий процент переводческих неологизмов говорит о стремлении кардинально «перекроить» ИКВ оригинала под русскую культуру, хотя и при некотором сохранении авторского замысла.

В переводе ГГ второй прием по частоте после аналога — опущение (17,82%). Опущены названия таких рас и народностей, как *Woodmen*; *Exiles*; *Wights*; *Orcs of the White Hand*; *Bardings of Dale*; *Beornings of the Wood*; *Entmaidens*; *people of the Rose*; *Giants*; *Westfold-men*; *Men of Harad* и др. Доля приема аналога с потерей онима в переводе ГГ — 10,27%. Потеря онима, как и в переводе АГ, стирает идентифицирующую функцию квазиэтнонима (*Men of West-ternesse* — люди с Запада; *the Dead* — мертвецы); но может и не мешать восприятию обозначаемой расы, искажая лишь написание ее наименования в переводе (*Wise People* — Мудрый народ). Из уподобляющих приемов следует упомянуть калькирование (3,02%), с помощью которого переданы, например, *the Firstborn* — Перворожденные; *the Snowmen* — Снежный Народ и пр.

Процент переводческого неологизма в переводе ГГ высок — 8,16%, причем неологизм совершенно может утрачивать связь с квазиэтнонимом оригинала: *Dunlendings* — Дунгары; *Wild Man* — лешак; *Half-elven* — Эльфиниты; *Men of the Harad* — харадримы; *Eldar from beyond the Sea* — Заморские Эльфы; *Grey-elves* — Сумеречные Эльфы. И все же переводческие неологизмы при некоторой степени сохранения авторского интенционала позволяют русскоязычному читателю более ярко представить ИКВ оригинала.

Процент искажений оригинала высок: замен с ошибкой предметной логичности — 6,04%: *troll-men* — тролли; *Fallohides* — Лесовики («слово составлено из английских

“fallow” и “hide” и означает “бледнокожие» [11. С. 18]); Silvan Elves — Сумеречные (не Лесные!) Эльфы; Wolf-riders — оборотни (в оригинале говорится лишь, что они ездят на волках).

В силу высокого процента опущения читатель перевода ГГ не получит адекватного представления о расах квазиреальности оригинала романа «Властелин Колец». Кроме того, высок процент замен с ошибкой предметной логичности, искажающих авторский замысел. Значит, перевод ГГ не только не дает полного представления о расах Средиземья русскоязычному читателю, но и отражает авторскую ИКВ романа в очень искаженном виде.

В переводе КК второе место занимает аналог с потерей онима (13,86%), и это позволяет адекватно представить переданные им квазиэтнонимы. Процент транслитерации — 9,73%: Rohirrim — Рохирримы; Haradrim — Харадримы. Переводческим неологизмом (9,44%) переданы: people of the Rose — племя Розовых Кустов; Halfling — невеличек; the Dead — Те, Что Умерли; Elvish Folk — Старшее Племя; Wights — Навьи; Elves — Дивный Род. Не всегда такие неологизмы понятны. Так, несмотря на славянскую этимологию, непонятым может остаться квазиэтноним «Навьи» («в славян-

ской мифологии “навь” — обитатель загробного мира, призрак мертвеца» [9]).

Доля замен с ошибкой предметной логичности в переводе КК — 3,54%. В ряде случаев наблюдается подмена референтов: Mordor-orc — Черное Наречие; the older race of the Twilight — прочие порождения Тьмы; the Silvan folk — язык лесных эльфов и т. п.

Перевод КК стремится отобразить авторскую ИКВ адекватно и полно, о чём свидетельствуют высокие проценты использования уподобляющих приёмов и приёмов механической передачи. Частотность переводческого неологизма говорит о стремлении показать авторскую ИКВ в близком и понятном для русскоязычного читателя ключе. Однако ИКВ перевода всё же искажена несоответствиями, которые русскоязычному читателю трудно истолковать из контекста, несмотря на то, что их не так много.

Изучив представление ИКВ в плане квазиэтнонимов оригинала романа «Властелин Колец» в четырех его переводах на русский язык, мы можем сделать вывод о том, что ни один из переводов не отображает авторского интенционала достаточно адекватно. Во всех переводах присутствуют искажения, делающие перевод неадекватным или даже непонятным для русскоязычного читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. АЛЕКСЕЕВА М. Л. Приемы передачи реалий в немецких переводах романов Ф. М. Достоевского : дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2007.
2. БУЗАДЖИ Д. М. Белье нитки. Логические аспекты перевода // Мосты. 2006. № 3 (11). URL: <http://www.thinkaloud.ru/featureak.html> (дата обращения: 5.09.2011).
3. ЗОРІВЧАК Р. П. Реалія і переклад. Львів: Вид-во при Львівськ. держ. ун-ті, 1989.
4. МАРОВА Н. Д. Диалоги о перспективе текста (на материале немецкоязычных художественных текстов). Алма-Ата : Изд-во Казах. гос. ун-та им. С. М. Кирова, 1989.
5. ТОЛКИЕН Дж. Р. Р. Хранители : повесть. Две твердыни : повесть. Возвращенье Государя : повесть / пер. с англ. В. Муравьева и А. Кистяковского. М. : ЭКСМО-Пресс : ЯУЗА, 2000.
6. ТОЛКИЕН Дж. Р. Р. Властелин Колец / пер. с англ. Н. Григорьевой, В. Грушецкого ; стихи в пер. И. Гриншпуна; ил. на обл. А. Ломаева. СПб. : Азбука-классика, 2000.
7. ТОЛКИЕН Дж. Р. Р. Властелин Колец : ром. / пер. с англ. А. Грузберга ; стихи в пер. А. Застыльца. Екатеринбург : У-Фактория, 2002. Ч. 1. : Товарищество Кольца : в 2 кн. Ч. 2. : Две крепости : в 2 кн. Ч. 3 : Возвращение Короля : в 2 кн. ; приложения.
8. УШАКОВ Д. Н. Толковый словарь. URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ushakov/> (дата обращения: 5.09.2011).
9. ФИЛИН Ф. П. О лексико-семантических группах слов // Введение в языкознание : хрестоматия / под ред. А. Е. Супруна. Минск : Высш. шк., 1977.
10. ЭЙЛИАН. Магия, как она есть, или Кто такие Эльфы и с чем их едят // Архивы Минас-Тирита. URL: <http://www.kulichki.com/tolkien/arhiv/liter/magiatal.shtml#second> (дата обращения: 5.09.2011).
11. TOLKIEN J. R. R. Guide to the Names in The Lord of the Rings // A Tolkien Compass. Ballantine Books, 1980.
12. TOLKIEN J. R. R. On Fairy-Stories. Медвежья страничка // FTP Server at bjorn.kiev.ua. URL: http://bjorn.kiev.ua/librae/Tolkien/Tolkien_On_Fairy_Stories.htm (дата обращения: 5.09.2011).
13. TOLKIEN J. R. R. The Lord of the Rings : in 3 vol. N.Y. : Ballantine Books, 1965. URL: <http://kniga2001.narod.ru/bibl/index.htm> (дата обращения: 5.09.2011).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова

Н. В. Пестова

Екатеринбург

КЛЮЧЕВЫЕ ТЕКСТЫ МОДЕРНИЗМА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: абсолютная метафора; абстрактные формы; демонизация объектного мира; деформация личности; диссоциация Я; интерпретация текста; картина мира; компетенция; модернизм; современный человек; метафора безумия; отчуждение; очуждение; опредмечивание; одушевление; самоидентификация; самоотчуждение; утрата персональной идентичности; функция очуждения; экспрессионизм.

АННОТАЦИЯ. На примере немецкой экспрессионистской новеллы А. Дёблина 1910 г., включенной в программу по интерпретации художественного текста обсуждаются ключевые понятия и важнейшие характеристики литературы экспрессионизма и модернизма, входящие в специальную компетенцию филолога.

N. V. Pestova

Ekaterinburg

KEY TEXTS OF MODERNISM AT THE FICTION INTERPRETATION CLASSES

KEY WORDS: absolute metaphor; abstract forms; demonization of the object world; deformation of personality; text interpretation; self-dissociation; world view; competence; modernism; a modern person; insanity metaphor; alienation; estrangement; objectivation; animation; self-identification; self-alienation; loss of personal identity; function of estrangement; expressionism.

ABSTRACT. The article discusses key notions and major features of expressionism and modernism literature which form special competence of a future philologist on the example of an expressionist short story by A. Döblin (1910) included into the syllabus «Interpretation of Fiction Texts».

Выбор учебного текста для занятий по интерпретации текста на факультетах иностранных языков должен быть не только обусловлен необходимостью успешного развития навыков и умений устной и письменной речи, стилистического и других видов текстового анализа, но и нацелен на достижение более специальных профессиональных целей, которые ставит перед собой высшее филологическое языковое образование в процессе формирования необходимых компетенций. Очевидно, что предусмотренные Федеральным государственным образовательным стандартом и учебным планом теоретические и практические занятия по зарубежной литературе, изолированные от других языковых дисциплин, не могут полностью решить задачи по развитию общекультурной и специальных компетенций, по приобретению умений и навыков чтения и интерпретации иноязычного текста художественной литературы, особенно, если речь идет о литературе модернизма или постмодернизма. Лекционные и лабораторные занятия по зарубежной литературе, как правило, не предполагают кропотливой и скрупулезной работы с языковым материалом. Таким образом, учебное занятие с преподавателем по интерпретации текста восполняет недостающие звенья в приобретении профессиональных навыков филолога и становится своеобразной школой чтения сложных для понимания и толкования произведений художественной литературы. Одним из таких текстов, открывающих путь к про-

чению других сложнейших произведений литературы модернизма, может служить новелла немецкого писателя А. Дёблина «Убийство одуванчика» («Die Ermordung einer Butterblume», 1910), написанная им в экспрессионистский период его творчества. В ней автор, врач по профессии, отрабатывает центральные понятия не только экспрессионизма, но и всего модернизма в целом: отчуждение и самоотчуждение, деформацию или диссоциацию личности, ее разрыв с природой, обществом, Богом и другие кризисные моменты и катастрофы, постигшие «модерного человека» [1].

Литература сегодняшнего дня немалыми без новых элементов картины мира, которая в переломную эпоху начала XX в. открылась «внутреннему глазу» (К. Эдшмид) экспрессионизма. К ним прежде всего следует отнести новый тип личности катастрофического типа, которая несла в себе хаос и протестовала против отчужденного технизированного мира, которая жаждала его обновления разными путями — в грандиозных визионерских предсказаниях и апокалипсических пророчествах, в утопиях братства и всеобщего счастья, в мессианских, активистских, эскапистских поисках, в «красоте безобразных картин» (Ф. Ницше), в революции и войне как очищении, в сотворении из Абсолюта новой абстрактной формы, неизвестной всему предыдущему искусству. Необычные экзистенциальные состояния такой личности на специфических аренах бытия, трагический характер ее отчуждения

от человека, природы и Бога противопоставили ее всему предшествующему искусству. Вторжение иррационального в жизнь индивидуума и интенсивная «жизнь нервов» (Г. Бар) городского интеллектуала, тотальная демонизация объектного мира и его «вгрызание в мозг субъекта» (С. Виетта), проникновение в литературу мощной волны абстрактного, преобразующего всю поэтическую материю, сделали экспрессионистскую картину мира уникальной. Тотальное отчуждение («Entfremdung») в антропологическом, социологическом и теологическом аспектах, составившее тематический фундамент и основную проблематику большинства литературных произведений экспрессионизма, разрешилось небывалым очуждением, или острашением, литературы и искусства («Verfremdung»).

В лирике и прозе экспрессионизма завершился процесс создания таких метафорических механизмов, в результате которых появляется «абсолютная метафора» и формируются совершенно новые концепты. «Абсолютная метафора» обретает в литературе экспрессионизма статус конструирующего элемента альтернативной авторской реальности. Она представляет собой тем или иным способом отчужденный от реальной действительности признак, базирующийся на создании творческим субъектом тотального тождества между объектами этой действительности. Появление новой «реальности» достигается посредством снятия, или замалчивания, донора и реципиента признака и выдвиганием на передний план *tertium comparationis* — эфемерного, неуловимого, не поддающегося рациональному познанию «Абсолюта», неспособного быть выраженным какими-либо предикатами. Процессы познания и художественного творчества в экспрессионизме приравниваются друг к другу, и метафора перестает быть средством риторического украшения, но становится способом постижения действительности, получает гносеологический и онтологический статус. Важнейшей функцией такого рода метафоры становится функция очуждения.

Проза экспрессионизма, подобно поэзии, противопоставляет духоте и банальности внешнего мира обнаженную структуру души: в центре прозы стоит человек страдающий, надломленный, истерзанный, в плену собственной отрешенности и изолированности, своих страхов и своего отчуждения. Всякое движение и изменение такой личности представляет собой не поступательное развитие, а душевный вопль, рывок, прорыв, бегство, часто связанные с насилием или патологическим состоянием. Не случайно трое из крупнейших немецкоязычных про-

заиков этого периода, заглянувших в самые темные и тайные уголки человеческой экзистенции — А. Дёблин, Г. Бенн и Э. Вейс, — были докторами медицины. Литературоведы называют экспрессионистскую прозу «научно-познавательной прозой-рефлексией» [2. С. 153]. Эти черты сформировали ее специфический профиль и подготовили дальнейшее развитие эпики, которую начиная с австрийцев Р. Музиля и Г. Броха станут именовать «экзистенциальной» [3. С. 157].

Мотив и метафора «безумия» относятся к важнейшим элементам экспрессионистского видения. Присущая всему мотиву безумия амбивалентность и нечеткость границ между реальностью и представлениями безумцев пронизывают всю экспрессионистскую прозу, которая благодаря этим свойствам метафоры безумия всегда остается для интерпретатора двусмысленной, нестатичной. В новелле А. Дёблина «Убийство одуванчика» этот мотив толкуется и как разоблачение латентной криминальной склонности бюргера, и как повышение ценности патологического в обретении всей полноты жизни и освобождение от давления реального мира [4. С. 37]. В «экспрессионистское десятилетие» метафора безумия покидает область только медицинской патологии и обретает экзистенциальное звучание, а сумасшествие как индивидуальная судьба романтического героя трансформируется в судьбу коллективную.

Интерес к безумию в последующих авангардных течениях, теории и практике искусства не только не ослабел, но и остался неотъемлемой частью общественно-критических воззрений XX в. Один из современных швейцарских авторов Б. Штраус считает, что безумие стало сегодня «одной из самых обычных метафор вообще для выражения состояния индивидуума, для интернированных сил его фантазии, посреди того общества, которое во имя разума осуществляет самые изощренные и извращенные формы подавления и господства» [Цит. по: 5. S. 168]. Эта цитата точно характеризует коллизии изучаемой новеллы А. Дёблина, героя которой Михаеля Фишера банальное обстоятельство («Plötzlich sah Herr Michael Fischer, während sein Blick leer über den Wegrand strich, wie eine untersetzte Gestalt, er selbst, von dem Rasen zurücktrat, auf die Blumen stürzte und einer Butterblume den Kopf glatt abschlug.») «сбивает с толку» в буквальном понимании этого фразеологизма и выбрасывает за рамки нормального течения жизни. Протагонист вдруг «выходит из себя» («außer sich»), начинает видеть себя словно снаружи («von außen») и перестает контролировать свои действия. Шаг за шагом контроль сознания ослабевает, и прота-

гонист, который в начале новеллы именовался как «HERR» — господин своих мыслей и поступков, — теряет самообладание и уступает арену действия отдельным частям своего тела. Они обретают зловещую самостоятельность и не подчиняются более своему хозяину («die... Augen starrten», «die Arme schlenkerten», «zuckte der Kopf», «machten die Hände... Abwehrbewegungen»), происходит процесс полного самоотчуждения. Даже грамматические конструкции — отсутствие обычных в таком случае притяжательных местоимений при существительных, обозначающих части тела («его глаза», «его руки», «его голова»), — подчеркивают процессы опредмечивания живого, олицетворения, или одушевления, вещного («Verdinglichung», «Vermenschlichung») [2. S. 40] и отчуждения («Entfremdung»), непрерывно совершающиеся в очужденных пространствах экспрессионистских произведений. Работа с текстовой материей, выстроенной по определенным законам, — нагнетание метафоры безумия и преобладание синекдохи как сигнала деперсонализации; эротические символы, искусно упрятанные в одушевленный растительный мир; постоянная смена перспективы (изнутри — снаружи), несобственно-прямая речь, особая пунктуация и деление на абзацы — позволяют внимательно до момента полной утраты собственного Я.

Традиционные модели интерпретации этой новеллы, которые можно свести к трем — биографической, психоаналитической и социально-критической — выявляют основные проблемные узлы произведения: одиночество и изоляцию городского жителя, недостаточность его социальных и личност-

ных связей и дефектную коммуникацию, жесткий диктат предписанных норм поведения, тщетную попытку героя восстановить равновесие в некоей гармонии с природой, утрату контроля над своей личностью, а также мотивы вины, саморазрушения, безумия, смерти, неразрывную связь Эроса и Танатоса.

Сложнейшие проблемы личностной самоидентификации, обсуждаемые в новелле «Убийство одуванчика», оказываются магистральными для литературы XX и XXI в., а утрата персональной идентичности современным человеком, т. е. проблема «диссоциации Я», как современная западная германистика формулирует центральный тезис литературы начала XX в. («Ichdissotiation», «Ich-Zerfall») [2. . 30], выдвигается на передний план литературного произведения вообще в любые кризисные, переломные годы. Общественные катаклизмы всегда сопровождаются появлением литературы скандального, эпатажного характера, будь то немецкая литература барокко, немецкий и австрийский экспрессионизм или шокирующие романы и пьесы Нобелевского лауреата 2004 г., австрийской писательницы Э. Елинек. Очевидная сложность таких произведений, обладающих для молодого неискушенного читателя отпугивающим эффектом, вполне преодолима и, более того, при кропотливой работе с текстом может стать привлекательной. Умение распознать в ткани литературного произведения модернизма указанные в статье явления и процессы становится ключевым для становления профессиональной компетенции, читательского опыта, развития вкуса и интереса к современной литературе.

ЛИТЕРАТУРА

1. ПЕСТОВА Н. В. Ключевые тексты модернизма: А. Дёблин «Убийство одуванчика» : учеб. пособие для студ. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2005.
2. VIETTA S., KEMPER H.-G. Expressionismus. 5., verbesserte Aufl. München : Wilhelm Fink Verl., 1994.
3. KFHLEH von E. Die Prosa des Expressionismus // Der deutsche Expressionismus: Formen und Gestalten. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht, 1970.
4. KRULL W. Prosa des Expressionismus. Stuttgart : Metzler, 1984.
5. PHANTASIEN über den Wahnsinn: expressionistische Texte / hrsg. von Th. Anz. München. Wien : Hanser, 1980.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

Н. Д. Марова

Екатеринбург

**СТРУКТУРА ТЕКСТОМЕНТАЛЬНОЙ КАРТИНЫ ВИДЕНИЯ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** текстоментальное; перспектива; точка зрения; картина видения.

АННОТАЦИЯ. Излагается концепция, согласно которой текст, рассматриваемый в аспекте выражения им определённого ментального акта, проявляет относительные к точке зрения субъекта-наблюдателя перспективные свойства текстоментальной картины видения. Определяются её структурные компоненты.

N. D. Marova

Ekaterinburg

THE STRUCTURE OF THE TEXT AND MENTAL PICTURE OF VISION**KEY WORDS:** text and mental; perspective; point of view; picture of vision.

ABSTRACT. The article deals with the conception, according to which a text discussed in the aspect of expression of a mental act, shows some perspective qualities of the text and mental pictures, which are relative to the point of view of an observer. The components of the text and mental picture of vision are demonstrated.

В качестве преамбулы поясним опорные понятия нашей концепции. Исходным является понятие *картины видения*, под которой понимается совокупность объектов действительности, интериоризованных сознанием субъекта-наблюдателя и организованных в текстовых формах посредством *перспективы* [5]. Термином «*текстоментальное*» обозначаются специфические качества этих форм как взаимобразного единства ментального и текстуального феноменов [6. С. 21 ff]. *Структура* текстоментальной картины видения рассматривается нами как единство двух её сущностных сторон: 1) целостность элементного состава, определяющего субстанциональный статус картины; 2) совокупность универсальных форм текстоментального процесса, определяющих онтологический статус картины.

I. Элементный состав картины видения. *Субстанциональным* основанием текстоментальной картины нами полагается категория *перспективы*, призванная устанавливать соотносительность картины видения с *точкой зрения наблюдателя* [6]. Тем самым обеспечивается целостность текстоментального действия как некоторой картины видения, опосредствующей его осуществление, и определяется основной состав её *структурных элементов*. Дадим их характеристику.

Ведущий структурный элемент текстоментальной картины видения — **точка зрения**, под которой понимается комплекс пространственно-временных и духовных факторов, обуславливающих особенности текстоментальной картины видения. В категориальном плане она выступает как медиа-

тор, трансформирующий воспринимаемое в соответствии с законами перспективного видения действительности. В этом качестве точка зрения способствует экспонированию атрибутов *антропоцентричности*, с чем связан принцип *относительности* картины видения. В результате возникает диалектический зазор между понятиями «*картина мира*», претендующая на объективное представление о действительности, и «*картина видения*», соотносимая с представлением, субъективированным индивидуальными свойствами наблюдателя [5. С. 18-20]. Это противоречие разрешается, на наш взгляд, признанием прав того и другого и оправданием относительной природы картины вообще: с одной стороны, она есть картина действительности, обладающая экзистенциальным модусом восприятия «*Есть* (в наличии) картина», поскольку она существует в сознании субъекта; с другой стороны, это картина видения наблюдателя, обретающая вследствие этого модальные предикаты «*Картина есть такая-то*». Однако дело, очевидно, не только в придании некоторой степени релевантности фактору точки зрения, но и в том, что она становится тем условием, благодаря которому в тексте запечатлевается субъективная и, следовательно, *индивидуально-своеобразная картина видения*.

Это обстоятельство, в свою очередь, отсылает к следующему структурному элементу — **наблюдателю** как к определённой инстанции в акте видения, дифференцирующей его участников: *автор, персонаж, читатель (слушатель)*, а также так называемые «*третьи лица*» (напр., апелляция к сакральным образам). Необходимость включения наблюдателя обусловлена тем, что

когда речь идёт о картине, то обязательно подразумевается зритель, который «видит» эту картину. Действительность, реальная или изображаемая писателем, предстаёт как нечто объективно существующее, которое без наблюдателя не может обладать признаком картинности. Как только это объективное «*нечто*» встречается с «глазом» наблюдателя, оно становится для него «*что*», т. е. объектом видения и картинирования. Наблюдатель — это и со-носитель, и со-творец духовного начала текстоментальной картины, от его личной точки зрения зависит характер её существования и специфика других её компонентов (например, индивидуальный стиль).

Далее, необходимым элементом картины является **совокупность текстоментальных объектов видения**, предъявляемая сознанию в виде неких конфигураций, создаваемых в процессе перцепции. Они, в сущности, и вызывают эффект картинности, который запечатлевает в тексте «потаённую» дискурсивность сознания. С учётом такой качественности объектов видения их совокупность в тексте целесообразно обозначить, на наш взгляд, терминологическим сочетанием «*фигурообразный дискурс*». В этом сложном понятии термин «*фигурообразный*» (нем. *figurenhaf, gegenstandhaft, dinghaft*) призван подчеркнуть совместность таких представлений, которые в текстоментальной картине видения могут принимать образы не только каких-либо конкретных предметов, вещей, но и их знаков и символов, или их заместителей в виде едва уловимых очертаний и контуров ускользающего от очевидности, но имплицитруемого субъектом восприятия в качестве данного его сознанию некоторого прообраза. В этом отношении «фигурообразы», с позиции лингвистического подхода, — это своего рода субституты таких глубин сознания, которые не воссоздают мир иконически, но позволяют понять «логико-лингвистическую перспективу», которую обуславливает тот факт, что их соотношение есть, наличествует, и за его облечённостью текстоментальной субстратностью угадывается определённый смысл их экзистентности. Определяя его, можно сказать, используя метафору П. А. Флоренского: «От картины созерцатель идёт к коже вещи, а от кожи — к самой вещи» [8. С. 252].

Другое слагаемое вводимого термина — «*дискурс*» — вызывает представление о чём-то центростремительном, но подчиняющемся одновременно единоохватному стремлению к некоторой внешней точке зрения, актуализирующей данную ситуацию как событие, что придаёт отдельному объекту видения, привязанному к ней, динамику расширения

и углубления пространственно-временной и духовной перспективы, которая решает для него признаки картинности. Такого рода дискурсивизация означает, что текстоментальность может категорематически существовать только в статусе картины, а картина — в статусе текстоментальности.

Следующий структурный элемент картины — **текстоментальное полотно видения** — означает как категория содержательно-тематический фон, на котором располагаются и становятся видимыми «*фигурообразы*» дискурса. Полотно символизирует те области действительности, в которые «вписывается» данный дискурс и которым он сопричастует. Благодаря этому картина видения вводится в мир универсумов, что придаёт ей смысл и что становится источником, питающим её существование. Однако и дискурс, в свою очередь, обогащает полотно своей конкретностью, экземплификативной неповторимостью.

Текстоментальная рамка видения — категория, которая определяет границы картины видения, т. е. производит необходимую для текстоментального процесса редукцию мира в его зафиксированный фрагмент, ограничивая распознаваемые пределы неким установленным относительно замкнутостью единством в каждый данный момент видения.

Текстоментальный горизонт видения вводит ограничение другого рода, а именно кругозор, соотносимый с определённой точкой зрения. Вместе с тем эта категория расширяет и углубляет пределы видимости по мере их постижения, выводит их за имеющиеся рамки и устанавливает новый масштаб идейно-тематического развёртывания перспективы видения.

Названный выше *элементный состав картины видения* основывается, таким образом, на факторах наблюдателя, его точки зрения и его перспективы видения, посредством которой фрагмент осознания восприятия раскрывается для обозрения как целостность, обретающая картинную топику и свои собственные контуры. Перспектива в этом случае с её привязанностью к наблюдателю и его точке зрения служит субстанциональным основанием текстоментальной картины видения, её структурный состав картинирует факт индивидуальности имманентного тексту видения. Таков смысл первой сущностной стороны текстоментальной картины. Теперь перейдём к рассмотрению её второй, онтологической, стороны.

II. Совокупность универсальных форм текстоментального процесса. Эти формы обнаруживают *онтологическую* предрасположенность отражать всеобщее, универсальное, внеположенное, созидающее начало текстоментального процесса, которое

исходит из его *трансцендентных* оснований. Оно закладывает необходимость отчасти неосознаваемой, но изначально человеку дарованной полноты *аспектов* соотносённости сознания с действительностью, составляющих *родовые признаки* картины видения. Вследствие этого любой текст как текстоментальная целостность становится носителем определённой *мета-перспективы*, отражающей в синтезированном виде комплекс её *исходных родовых форм*, единство которых в соответствии с их назначением целостно обозначить глобальным *пучком лучей перспективного видения*, сформированным авторской точкой зрения и освещающим значимые для него объекты.

Суть в том, что текстоментальная картина видения, претендующая на то, чтобы выступать в определённой мере «второй действительностью» сознания, остаётся всё же лишь его опосредованностью и предстаёт в качестве некоторого «отсвета» от его родовой заданности, хотя и трансформированной индивидуально-специфической перспективой наблюдателя. В новом статусе, как метаперспектива, она отражает мир не в его реальном виде, но приобретает эффект виртуальной «лучезарности», организуясь при этом в несколько перспективно-лучевых аспектов видения, определяющих (по их внутренней структуре и функциональному выходу) онтологическую полноту текстоментальной картины видения. Для краткости будем называть эти аспекты *лучами*. Охарактеризуем их.

Это прежде всего луч, отражающий глобальный текстоментальный процесс *наблюдения*, который с помощью процедуры *идентификации объектов видения* призван являть, закреплять, фиксировать их в сознании в виде некоторого фигуροобразного дискурса, образующего содержательный контингент картины. В конечном итоге этот процесс функционально выходит на уровень создания общей *картины объектов видения*.

Следующий луч видения отражает глобальный процесс *логического познания*, который призван выявлять картину отвлечённых от текста связей (*коннексий*) и соотносимых с ними категорий. С помощью процедуры *объяснения* наблюдаемое подвергается проблематизации и превращается во фрагмент *картины мира*, претендующей на объективность и истинность.

Другой луч освещает глобальный процесс *понимания*, который снабжает объекты видения некоторым *референциальным* содержанием, понятийно привязанным к ним как носителям этого содержания. С помощью процедуры *герменевтического толкования* эти понятийные элементы функцио-

нально выводятся на уровень создания *концептуальной картины*.

Необходимым видится также текстоментальный луч, отражающий *отношение* субъекта к действительности, его внутренние установки, предпочтения или неприятия, представления об их полезности, важности и т.п. С помощью процедуры *оценки* этот процесс функционально выходит на создание *картины ценностей*.

Существует также своеобразный луч видения, освещающий актуальное внутреннее состояние сознания субъекта, т.е. континуум его спонтанных умственных и душевных представлений, известных в психологии, литературоведении и лингвистике текста как «*поток сознания*». В аспекте картинирования он именуется нами *ментофлуктуацией* (лат. *mens* «ум, образ мыслей, душевный склад» + *fluxus* «течение, поток, движение»). Этот процесс, с помощью экспликативной процедуры *ассоциативации*, устанавливает связи ментальных образов с представлениями, хранящимися в памяти или закреплёнными в культурно-историческом опыте человека, и выстраивает *картину индивидуации* видения, выдвигая на передний план просописические качества наблюдателя, отражая в той или иной мере самые сокровенные его интенции, переживания, мотивации, особость апперцепции, темперамента, внутренней речи, стиля мышления и языка. Тем самым эта картина открывает доступ к восприятию энергетического ключа поведения человека как субъекта создаваемой в тексте картины.

Необычная роль отводится в тексте лучу видения, отражающему глобальный текстоментальный процесс, который помогает «видеть» смысл самого процесса видения в его *своеобразии* и мыслить это своеобразие как признак особой статусной *ценности* видения. Такой процесс умственного зрительствования, задачей которого является усмотрение индивидуально-специфической ценности текста как картины видения мы называем *театацией* (от гр. *thea* «умственное зрелище») [6. С. 48 ff]. Способом осуществления этого процесса служит *интерпретация* как процедура соотношения данной в тексте картины видения с другими, показывающими её своеобразие в ином свете с точки зрения и в терминах иной перспективы. При этом исходная картина видения имплицитно остающейся равной самой себе. На фоне такого соотношения различных перспектив в качестве функционального выхода возникает эффект метаперспективы, т.е. перспективного «удвоения» видения, вследствие чего формируется своего рода символическое *зеркало видения* текста, которое интегрирует текстоменталь-

ные лучи в единый пучок видения, проявляющий их собственную ценность.

Итак, структура текстоментальной картины видения свидетельствует о том, что эта категория обнаруживает следующие глобальные свойства: 1) интегрирование необходимых аспектов связи сознания с действительностью, что позволяет отнести её к *ментальным универсалиям*, служащим основой *гносеологической* функции языка; 2) установление связи с некоторой актуализованной ситуацией, что позволяет отнести её к *дискурсивно-прагматическим универса-*

лиям, являющимся основой *коммуникативной* функции языка; 3) обретение индивидуально-специфических качеств, зависящих от точки зрения наблюдателя и конкретных условий воплощения (в том числе языковых) его перспектив видения, что позволяет отнести её к числу *личностных (просопических) универсалий*, на которых базируется *психологическая* функция языка; 4) выделение признаков, общих с понятием изобразительности, что позволяет отнести её к *художественным универсалиям*, на которых зиждется *эстетическая* функция языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. АРУТЮНОВА Н. Д. Дискурс // Лингвистический энцикл. слов. М., 1990.
2. ВАВИЛОВ С. И. Глаз и Солнце. М., 1981.
3. ДЕШАРНЕ Б., НЕФОНТЕН Л. Символ : пер. с фр. М. : АСТ : Астрель, 2007.
4. ЛОСЕВ А. Ф. История античной эстетики (ранняя классика). М. : Высшая школа, 1963.
5. МАРОВА Н. Д. Диалоги о перспективе текста. Алма Ата, 1989.
6. МАРОВА Н. Д. Парадигмы интерпретации текста: монография : в 2 ч. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006.
7. РОЛЬ человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б. А. Серебренников, Е. С. Кубрякова, В. И. Постовалова и др. М. : Наука, 1988.
8. ФЛОПЕНСКИЙ П. А. Обратная перспектива // Иконостас : избр. труды по искусству. СПб., 1993.
9. NIETZSCHE F. Nachgelassene Fragmente. Kritische Studienausgabe // Sämtliche Werke. KSA in 15 Einzelbänden. München, 1988. Bd. 12.
10. RIESEL E., SCHENDELS E. Deutsche Stilistik. М., 1975.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

Г. Н. Тельминов

Екатеринбург

**ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМА КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ВЕЖЛИВОСТИ
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ САЙТОВ
НА ПРИМЕРЕ МЕТОДА КОМПЬЮТЕРНОГО ПОИСКА ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Интернет, Интернет-реклама, негативная вежливость, позитивная вежливость, обучение, компьютерный поиск.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается изучение лингвистической категории вежливости в Интернет-рекламе на примере метода компьютерного поиска языковых моделей.

G. N. Telminov

Ekaterinburg

**INTERNET ADVERTISING AS AN INTEGRAL COMPONENT
IN THE STUDY OF LINGUISTIC CATEGORY OF POLITENESS
(ON THE BASIS OF METHOD OF COMPUTER SEARCH FOR LANGUAGE MODELS)**

KEY WORDS: Internet, Internet advertising, Negative politeness, Positive politeness, Teaching, Computer search.

ABSTRACT. The article deals with the teaching of the linguistic politeness category in the Internet advertising using a computer search for the linguistic models.

З а последнее время к разнообразным традиционным способам обучения иностранным языкам добавились совершенно новые. Интернет существенно позволяет оптимизировать процесс обучения. Интернет изобилует огромным количеством рекламы. Рекламные сайты могут быть «закамуфлированы» под информационные и даже образовательные. Общеизвестно, что реклама довольно навязчива, но тем не менее, рекламодателю «приходится» смягчать эту навязчивость посредством определенных стратегий и тактик вежливости, типичных для того или иного национального менталитета. Одной из самых важных черт коммуникативного сознания, регулирующих коммуникативное поведение народа, является категория вежливости.

Изучение стратегий и тактик вежливости в Интернет-рекламе помогает обучаемым понять культуру коммуникативного поведения той или иной нации и использовать полученные навыки на практике. Обучение иностранным языкам «должно быть максимально приближено к условиям реальной жизни, в которых учащимся могут понадобиться данные умения» [4. С. 14]. Интернет стал уже неотъемлемой реальностью наших дней.

Вежливость является национально-специфической коммуникативной категорией. Вежливость носит интегрирующий характер и объединяет целый ряд частных категорий (напр., коммуникативная толерантность, психолингвистический подход). Вежливость также является и отражением социально-

культурных отношений.

Давно известен тот факт, что культура как бы находит свое отражение в менталитете человека и даже может определять особенности его коммуникативного поведения. Это подтверждается рядом исследователей: А.А. Потемня, Н.В. Уфимцева, В.И. Карасик, Ю.А. Сорокин, И.А. и др [5, 7, 1, 6].

В настоящее время проблемами вежливости занимается не только психология, культурология, а также лингвистические науки и педагогика.

Выделяется негативная и позитивная вежливость, стратегии которой разработаны известнейшими зарубежными специалистами в области коммуникативистики [8, 9]. Для общего ознакомления приводятся наиболее известные из них [2], но ниже мы детально разберем только некоторые из них применительно английского языка.

Негативная вежливость

1. Be conventionally indirect (Выражайтесь косвенно)

2. Question hedge (Задавайте вопросы)

3. Give hearer the option not to do the act (Предоставляйте слушающему выбор не совершать действие)

4. Make minimal assumptions about hearer's wants (Минимизируйте свои предположения о желании адресата)

5. Apologize (Извиняйтесь)

6. Use family names and titles (Используйте фамилии и титулы)

7. Be taciturn (Будьте немногословны)

Позитивная вежливость

1. Notice, attend to Hearer, his interest,

wants, needs, goods. (Уделяйте внимание интересам и желаниям слушающего)

2. Exaggerate interest, approval, sympathy (Преувеличивайте интерес, одобрение, симпатию)

3. Give gifts to hearer (Делайте [языковые] подарки)

4. Be optimistic (Будьте оптимистом)

5. Claim common point of view, opinions, attitudes, knowledge, empathy (Выдвигайте общее мнение, точку зрения, отношение, знание, эмпатию)

6. Use in-group identify markers (Употребляйте маркеры внутригрупповой принадлежности)

7. Use hearer's language or dialect (Говорите на языке собеседника)

8. Seek agreement (Ищите согласия)

9. Include both speaker and hearer in the activity (Включайте говорящего и слушающего в действие)

10. Be voluble (Будьте многословны)

«Позитивная» вежливость служит для выражения говорящим своей симпатии адресату. «Позитивная» вежливость — это вежливость преувеличения, оптимизма, единодушия и единогласия. В качестве примеров «позитивной» вежливости можно привести комплименты, стремление к отсутствию конфликтов и разногласий, проявление взаимопонимания и внимания, образование комфортной атмосферы.

«Негативная» вежливость обеспечивает независимость личности человека, стремление к отсутствию нарушения ее границ. При такой вежливости возникает определенная дистанция между собеседниками. Примерами «негативной» вежливости могут быть официальность, сдержанность и формальное выражение уважения.

Конечной целью «позитивной» и «негативной» вежливости служит установление между адресантом и адресатом коммуникативных связей, что приводит к порождению «процесса понимания» и «процесса желаний» и «процессу действия», что и необходимо рекламодателю со стороны клиента.

Рассмотрим, как на стратегиях лингвистической вежливости происходит компьютерный поиск определенных языковых структур и моделей.

Рекламные сайты позволяют по ключевым словам находить нужные лексические, грамматические и синтаксические модели. При пользовании Интернетом нет более необходимости в поисковом чтении (scanning). Компьютер по ключевым словам сам ищет нужные модели, тем самым многократно сокращая работу на поиски обучаемого.

Например, по ключевым словам можно определить частоту выражения косвенности

в негативной вежливости (Be conventionally indirect) (Выражайтесь косвенно) в англоязычной рекламе (и, допустим, сравнить ее с российской) — для этого нужно ввести ключевые слова, выражающие косвенное мнение (think, hope, believe и т.д.). Например, рекламный сайт турфирмы Wilderness Inquiry дает нам следующие предложения: We think your course is an amazing, life-changing experience. We also hope that what you learn about yourself and others on your expedition. (<http://www.wildernessinquiry.org>). А сайт компании Outward Bound дает следующее предложение: We believe we are in the business of helping create a better world. (<http://www.outwardbound.org/index.cfm/do/ind.jobs>) Поиск определенных лингвистических моделей, осуществляемый по ключевым словам отлично помогает при сопоставительном анализе в сравниваемых языках (например, по специальности 10.02.20. — «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание»). Автоматический компьютерный поиск также очень удобен и для тех, кто при языковом исследовании пользуется методом «сплошной выборки». Компьютер сам «выбирает» необходимые модели для изучения и исследования.

Теперь рассмотрим, как реализуется стратегия негативной вежливости Apologize (Извиняйтесь). Учащийся в поисковый браузер любого рекламного сайта вписывает ключевые слова, такие как sorry или apologize. Например, рекламный сайт автодилера дает следующее объявление: BMW 3 SERIES 320 SE 2.2 COUPE. SORRY, CAR NOW SOLD (<http://cgi.ebay.co.uk/s/eBayISAPI?ViewItem&item=290380990320>) Подобный пример: We are currently performing system maintenance. The system is expected to be available at 05:00 AM. We apologize for any inconvenience. (<https://global1.onlinebank.com/vt/g/dologinfiles/ited.htm>) Можно, например, выявить частоту употребления извинения с подлежащим (we apologize) и без него (sorry), когда извинение «растворяется» само в себе. И таких примеров на сайтах огромное количество.

Далее рассмотрим, как реализуется стратегия позитивной вежливости Exaggerate interest, approval, sympathy (Преувеличивайте интерес, одобрение, симпатию) на рекламном сайте известного американского супермаркета WALMART (<http://www.walmart.com>). В браузере сайта данного супермаркета впечатываем составляющую превосходной степени имени прилагательного — «most» и компьютер сразу выдает нам огромное количество сочетаний с этим словом (всего 730 наименований рекламируемого товара с этим словом). Most influential (models), most memorable (souve-

nirs), most loved (Christmas carols), most amazing (gifts) и т. д. Сразу становится для обучаемого понятным, какие эпитеты использует автор рекламы для «преувеличения» качеств рекламируемого товара. (Если, например, изучается превосходная степень прилагательных, то обучаемый сразу видит с какими суффиксами должны употребляться прилагательные со словом most (суффиксы : ...tial, ...able, ...ed, ...ing).

Если при анализе стратегии Use hearer's language or dialect (Говорите на языке собеседника) в поисковый браузер рекламного сайта впечатать определенные жаргонизмы, вульгаризмы, диалектизмы и «заставить» компьютер искать их, то можно выявить, являются ли эти слова типичны для языка рекламы. Таким образом можно «пропустить» через поисковый браузер рекламного сайта все стратегии вежливости и выявить интересные языковые модели.

Изучая рекламу в Интернете, учащиеся также формируют и познавательные навыки, ...«умения самостоятельно конструировать свои знания и развивают ориентировку в информационном пространстве» [3. С. 32].

Перед современным преподавателем не

должно существовать проблемы использования Интернет-технологий в процессе обучения. Преимущества использования Интернет состоят в доступности к большому количеству аутентичной информации на иностранном языке. Материалы, взятые из оригинальных источников характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрируют случаи аутентичного словоупотребления, которые хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку.

Новые информационные технологии обучения рассматриваются как прикладное направление информатики. Их отличительным признаком является специфическая среда, в которой осуществляются они и связанные с нею компоненты: технический (вид используемой техники); программно-технологический (программные средства поддержки реализуемой технологии обучения); организационно-методический (инструкции студентам и преподавателям, организация учебного процесса); предметная область знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. КАРАСИК В. И. Модальность рекламного текста // Внешнеторговая промышленная реклама и рекламная направленность технической документации. Челябинск, 1985.
2. ЛАРИНА Т. В. Категория вежливости в аспекте межкультурной коммуникации (на материале английской и русской коммуникативных культур) : дис. д-ра филол. наук. М. : РУДН, 2003.
3. МАМОНТОВА М. Ю., СТАРКОВА Д. А. Групповая проектная деятельность как средство развития управленческих умений будущих учителей // Образование и наука : журн. теорет. и прикладных исследований/ Рос. акад. образования, Урал. отд-ние. 2007. № 6 (10).
4. ОЩЕПКОВА Т. В., ПРОЛЫГИНА М. М., СТАРКОВА Д. А. Приемы обучения различным видам чтения // Иностранные языки в школе. 2005. № 3.
5. ПОТЕБНЯ А. А. Полн. собр. тр.: мысль и язык. М. : Лабиринт, 1999.
6. СОРОКИН Ю. А., МИХАЛЕВА И. М. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993.
7. УФИМЦЕВА Н. В. Русские: опыт еще одного самопознания// Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996.
8. BROWN P., LEVINSON S. Politeness: Some universals in language usage. UK : Cambridge Univ. Pr., 1987.
9. SCOLLON R., SCOLLON S. Intercultural Communication: A Discourse Approach. Second Ed. Oxford : Blackwell Publishers Ltd., 2001.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова

УДК 372.881.1
ББК Ш107

ГСНТИ 16.21.33; 16.31.51;
14.35.09

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

М. Л. Алексеева

Екатеринбург

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ПЕРЕВОДУ РЕАЛИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучение переводу; учебно-методический комплекс; лексические проблемы перевода; реалии.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема профессиональной подготовки переводчиков. Обосновывается необходимость разработки методики обучения переводу реалий. Предлагается вариант методической работы в рамках курса теория перевода.

M. L. Alekseyeva

Ekaterinburg

METHODS OF TEACHING REALIA TRANSLATION IN TRAINING BACHELORS OF LINGUISTICS

KEY WORDS: translation training; Bachelor of linguistics; methodological-teaching complex; lexical translation problems; realia.

ABSTRACT. The article is dedicated to the problem of professional training of translators. The necessity of development of the methods of teaching realia translation is substantiated. A variant of methodological work in the course of translation theory is presented.

Изменение традиционной структуры высшего профессионального образования в России, внедрение двухуровневой системы подготовки переводчиков поставили новые задачи, в частности разработку требований к специалистам разной квалификации. В курсе бакалавриата закладываются основы теоретических знаний и осуществляется систематическое развитие умений и навыков переводческой деятельности.

Пересмотр содержания учебных дисциплин с позиции компетентностного подхода предполагает переход от формирования отдельных знаний, умений и навыков к способности их эффективного применения выпускниками в профессиональной деятельности сразу после окончания образовательного учреждения. Именно «умения, сформированные у обучаемых на основе теоретических знаний, создают тот «мост», который позволяет ликвидировать типичный в настоящее время для переводчиков разрыв между далеким от практики курсом теории перевода и сугубо практическим, далеким от теории, нередко сводящимся к «натаскиванию» подходом к практическому обучению переводчиков в вузе подлинный теоретико-практический характер» [6. С. 10].

В рамках бакалавриата по направлению подготовки 035700 – Лингвистика с профилем «Перевод и переводоведение» программа подготовки специалистов составлена на базе общеобразовательных и общелингвистических дисциплин. Курс «Теория перевода» включен в вариативную часть профессионального цикла. Общий объем дисципли-

ны (4 и 5 семестры) составляет 126 аудиторных часов. Он призван развить общенаучную и сформировать профессиональную (переводческую) компетенцию, создав теоретическую базу для успешной переводческой деятельности и продолжения профессионального образования в магистратуре. Данный курс включает изучение этики перевода, основ истории перевода, основ общей и специальной теорий перевода, транслатологии текста и теории процесса перевода. В результате изучения дисциплины выпускник, бакалавр лингвистики с профильным образованием «Перевод и переводоведение», должен владеть системой теоретических знаний в области письменного, устного последовательного перевода и устного перевода с листа (включающей знание концептуального и терминологического аппарата, этических норм устного перевода, международного этикета и правил поведения переводчика в различных ситуациях), навыками предпереводческого анализа, де- и перекодирования, реферирования переведенного текста и сопоставительного анализа.

Учитывая количество отведенных аудиторных часов, очевидно, что теоретический курс предполагает основательную самостоятельную подготовку студентов. Все практические занятия по данному курсу должны быть направлены на проработку основных дискуссионных понятий и положений современной теории перевода. Поэтому мы поддерживаем мнение о том, что «назрела необходимость в совершенствовании процесса профессиональной подготовки переводчика; в научном обосновании принципиально новых подходов к преподаванию раз-

личных аспектов его профессиональной деятельности; в разработке технологий, нацеленных на развитие переводческих способностей, в частности базовых составляющих профессиональной компетенции переводчика, закладываемых на начальном этапе, одной из которых является способность адекватной передачи лексических соответствий» [5. С. 7].

В данной статье мы представляем методику обучения переводу и сопоставительно-анализу безэквивалентной национально-специфичной лексики — реалий. Разработанная система заданий направлена на формирование базовой составляющей переводческой компетенции студентов-бакалавров в рамках раздела «Лексические проблемы перевода» на семинаре по теме «Реалии» (Состав базовой составляющей переводческой компетенции впервые описали Л.К.Латышев и В.И.Провоторов, отнеся к нему «знания, умения и навыки, в той или иной мере необходимые переводчику во всех видах перевода (будь то письменный или устный в одной из своих разновидностей) и не зависимо от жанра переводимого текста (будь-то научно-технический, деловой, газетно-публицистический или иной текст)» [6. С. 8). Наряду с базовой частично формируются специальная (при переводе текстов определенного жанра и стиля: художественной прозы) и специфическая (при письменном переводе с русского языка на немецкий) составляющие.).

Реалии — традиционная для переводоведения тема, поскольку они составляют трудности в процессе межкультурной коммуникации. Их передача на иностранный язык «представляет собой проблему, равную по значению другим видам переводческой деятельности ... При совершенствовании квалификации нет и не может быть мелких вопросов» [4. С. 127]. Однако данная проблема, насколько нам известно, не имеет системного освещения в дидактике перевода, поэтому актуальной представляется разработка специального учебного пособия.

С этой целью на кафедре немецкой филологии было создано и внедрено в учебный процесс пособие «Теория перевода: реалии» [3]. В его задачи входит ознакомление обучающихся с основными проблемами передачи реалий на иностранный язык, развитие навыков перевода, сопоставительного анализа и оценки адекватности переводческих решений. Содержание учебного материала соответствует требованиям действующего Государственного образовательного стандарта по специальностям направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация» и учебной программе по дисциплине «Теория перевода», разработанной в ИИЯ

УрГПУ. Пособие рекомендуется использовать в комплекте с диахроническим переводным словарем «Русские реалии в разновременных немецких переводах романов Ф.М.Достоевского» [1] и электронным словарем-справочником «Русские реалии в зеркале немецкого языка» [2].

Пособие структурировано с учетом базисных принципов подготовки переводчиков: систематичности, последовательности, доступности и наглядности [4. С. 131]. Оно состоит из 4 разделов, разбитых на главы и посвященных определенной теме. Каждый раздел включает теоретический материал с обобщениями и выводами, а также контрольные вопросы и задания. Задания призваны закрепить знания по теории перевода, сознательно и творчески применить их на практике, научить студентов анализировать переводческие решения, объективно оценивать их качество и эффективность применения того или иного переводческого приема.

В первом разделе затронуты теоретические вопросы изучения безэквивалентной национально-специфичной лексики (проблемы дефиниции, характеризующие признаки, трудности выделения и классификации). В понимании феномена «реалии» автор опирается на более чем полувековой опыт отечественных и зарубежных лингвистов. Чтобы рассмотреть это понятие через призму смежных лингвистических дисциплин, в учебное пособие включены научные обобщения, отражающие развитие теории реалии. После теоретической части следуют задания. Они включают предпереводческие упражнения аналитического характера, развивающие интенциональные переводческие умения. В качестве примера приведем несколько заданий данного типа:

Задание № 1

Реалии или не реалии? Прочитайте предложения. Опираясь на дефиницию реалии, найдите русские реалии в предложениях.

1. Теперь я прошу у него всего только пятнадцать рублей и обещаю, что никогда уже больше не буду просить и выплачу ему весь долг до последней копейки. Я умею на хлебе с квасом целые месяцы просидеть, потому что у меня есть характер.

2. Дело, впрочем, чрезвычайно глупое: был я тогда еще только что прапорщиком и в армии ляжку тянул. Ну, известно, прапорщик кровь-кипяток, а хозяйство копеечное.

Задание № 2

В каждом из следующих предложений есть слово или словосочетание, относящееся к уникальной национально-специфичной лексике. Выделите ее в предложении. К какой тематической группе относится данная реалия?

1. «В Екшайске (городишко такой там есть, всего в двадцати верстах, и не наш уезд), Трепелов там купец есть, бородач и богач...

2. Пробираюсь немедленно в кухню, бужу Савелия-кучера, пятнадцать целковых ему. Чрез полчаса, разумеется, возок у ворот; В пятом часу я в Екшайске, на постоялом дворе.

Задание № 3

Найдите русскую реалию в предложении. Определите ее тип с учетом контекста.

1. Святая Русь — страна деревянная, нищая и опасная, страна тщеславных нищих в высших слоях своих, а в огромном большинстве живет в избушках на курьих ножках.

2. Вы от того опять опустили сейчас глаза, — подхватил Ставрогин с раздражительной насмешкой, — что вам стало стыдно за меня, что я в беса верую, а под видом того, что не верую, хитро задаю вам вопрос, есть ли он или нет в самом деле?

Во втором разделе, наряду с теоретическим осмыслением возможностей передачи данного слоя лексики в разные периоды развития науки о переводе, представлена современная авторская типология приемов передачи реалий, обобщены подходы различных переводоведов и переводческих школ, выделены основные и комбинированные группы приемов, а также раскрывается сущность каждого приема. Термины, используемые при построении классификаций переводческих приемов, носят рабочий и порой дискуссионный характер. Автор пособия старался последовательно придерживаться отечественной терминологии, отвечающей нормам и правилам современного русского языка.

Задания данного раздела относятся к проблемно-переводческим упражнениям синтетического характера, развивающие операциональные переводческие умения. При выполнении некоторых заданий предполагается использование приложения 1 «Актуальные системы транскрипции и транслитерации» и 2 «Толковый словарь русских реалий».

Задание № 1

С помощью каких приемов можно передать данные слова на немецкий язык? Переведите слова на немецкий язык разными способами: тройка, бегун, палка, дядька ...

Оказывает ли влияние контекст, вид и тип перевода на выбор определенного переводческого приема? Сделайте письменный перевод данных предложений на немецкий язык, используя приложения 1 и 2.

1. Мы в палки играли. Потом предложила играть в карты, в дураки.

2. Что у вас тут приготовлено? — Медок разлива братьев Елисеевых, ай да отцы!

Задание № 2

Каждое из следующих предложений содержит реалии, относящиеся к историзмам или архаизмам. Переведите их, используя приложения 1 и 2.

1. Скопец, сидевший в лавке, нанимает комнату вверху.

2. Эти ваньки в нашем городе до сих пор развезжают.

Задание № 3

Переведите следующие предложения, обращая внимание на слова, выделенные жирным шрифтом. С помощью каких приемов можно передать данные реалии на немецкий язык? Какие русские реалии требуют пояснения для немецкого читателя? В какой форме следует вводить пояснение в текст перевода?

1. У Епанчиных была богатая собственная дача в Павловске.

2. Хорошие щи, вчерашние.

Третий раздел содержит сведения по проблематике сопоставительного анализа лексических единиц оригинального и переводного текста, о специфике реалий в словаре и переводном художественном тексте. В данном разделе предлагается оригинальная методика сопоставительно-переводческого анализа на материале переводных художественных текстов.

Задания сопоставительно-переводческого характера направлены на развитие умения быстро, эффективно и научно обоснованно находить оптимальный вариант перевода. Их выполнение предполагает обращение к приложению 3 «Русские словарные реалии». Оно включает список всех русских реалий, освоенных современным немецким языком, отобранных по словарю иностранных слов немецкого языка Duden: Das Fremdwörterbuch..

Задание № 1

Какие из приведенных реалий являются словарными? Запишите их немецкие соответствия. Для проверки написания русских словарных реалий в немецком языке используйте приложение 3: квас, западник, сайка, кацавейка, балалайка, стуколки, палки, комаринская, сибирка ...

Задание № 2

Сравните варианты перевода реалии. Определите тип, вид русской реалии и с помощью какого переводческого приема она передана на немецкий язык (Иллюстративный материал и материал для заданий отобран из трудов лучших немецких и австрийских переводчиков романов Ф. М. Достоевского XX — начала XXI века: Н. Röhl (H. R.) — X. Рёль, Н. Ruoff und R. Hoffmann (H. R. und R. H.) — X. Руофф и Р. Хоффманн; М. Bräuer und R. Bräuer (M. B.) — М. и Р. Бройер; S. Geier (S. G.) — С. Гайер.

У него в роду бегуны бывали, и сам он недавно, целых два года, в деревне, у некоего старца под духовным началом был (Ф. Д., 5. С. 485).

- Von seinen Verwandten haben sich manche den Begunen angeschlossen, und er selbst hat noch vor kurzem ganze zwei Jahre lang auf dem Land bei einem ihrer Ältesten religiöse Unterweisung erhalten (H. R., 1912, S. 703).

- Begunenen* verkehrten mit ihm, und er hat erst vor kurzer Zeit zwei Jahre lang auf dem Lande unter der geistlichen Leitung eines Starez gelebt (R. H., 1960, S. 582).

Сноска

Bezeichnungen russischer Sektierer.

- Verwandte von ihm waren in der Sekte der Läufer, der Begunen, und er selbst hat noch vor kurzem, ganze zwei Jahre lang, auf dem Lande unter der geistlichen Obhut eines Starez gelebt (M. B., 1984, S. 582).

- In seiner Familie gab es Beguny, und er selbst wurde vor nicht langer Zeit zwei Jahre im Dorf vom Starez geistlich unterwiesen (S. G., 1994, S. 615).

Реалия	Время создания перевода			
	до 50-х гг.	50—60-е гг.	70—80-е гг.	с 90-х гг.
двугривенный поддѣвка	Mark f ein Wams ohne Ärmel	Zwanziger m Umhang m	ein paar Groschen langer Mantel	zwanzig Kopeken Poddjowka*f
постные щи	fastenmäßiger Kohlsuppe	Kohlsuppe f	Kohlsuppe f	Fasten-Stschi* f

Четвертый раздел освещает вопросы оценки качества переводческих решений. Рассматривается специфика художественных текстов, концепция адекватного художественного перевода с учетом ранговой иерархии компонентов содержания, требования адекватной передачи реалий при переводе художественной прозы.

Задания, представленные в данном разделе, относятся к упражнениям аналитико-синтетического типа. Они носят творческий, проблемный, поисковый характер, специфичный для критики перевода. Такие задания способствуют развитию критического и творческого мышления, переводческой интуиции, умений анализировать и обобщать, обоснованно высказывать свою точку зрения, предлагать новые варианты на основе анализа традиции перевода.

Задание № 1

Найдите русские реалии. Выделите ядерные и периферийные семы значения, используя приложение 2. Какие из них подлежат обязательной передаче при переводе?

1. Одет же был в рыжеватый длинный армяк, грубого арестантского, по прежнему именованию, сукна и подпоясан толстою веревкой.

2. На кофе да на кулебяки Смердяков у

Примечание

Innerhalb der Masse der Altgläubigen bildeten sich im Laufe des 18. Jahrhunderts mehrere Sekten heraus, darunter auch die der Beguny. Für die Beguny war das Reich des Antichristen auf Erden bereits angebrochen, und sie flohen vor allen Formen, in denen es sich manifestierte: nicht nur vor der Kirche, sondern auch vor dem Staat mit seinen Gesetzen und traditionellen sozialen Institutionen, einschließlich der Familie.

Вы проанализировали варианты перевода реалий из различных тематических групп. Влияет ли отнесенность реалии к той или иной группе на выбор приема перевода? Какие закономерности Вы заметили?

Задание № 3

Сравните варианты перевода русских реалий, выполненные в разное время. Можно ли отметить какие-либо отличия в технике перевода реалий в разное время? Какие закономерности Вы заметили?

Знак * означает наличие пояснений переводчика.

меня артист, да на уху еще, правда.

Задание № 2

Сравните переводные эквиваленты русской реалии. Удалось ли немецким переводчикам сохранить ее форму, содержание, национальный и исторический колорит в переводе?

В каждой волости каждый мужик будет знать.

- In jedem Bezirk wird jeder Bauer wissen.
- In jeder Gemeinde wird jeder Bauer wissen.
- In jedem Dorf wird jeder Bauer wissen.

Задание № 3

Сравните варианты перевода русских реалий, выполненные в разное время. Определите качество их перевода. Выделите наиболее удачные переводческие решения. Обоснуйте свою точку зрения.

Подавали чай, стояла обильная закуска и водка (Ф. Д., 3. С. 58).

- Es wurde Tee gereicht, und es gab reichlich kalten Imbiss und Schnäpse (E. R., 1906. S. 66).

- Es wurde Tee gereicht; auch war ein reichlicher kalter Imbiss und Likören aufgestellt (H. R., 1921. S. 66).

- Es wurde Tee gereicht, Vorspeisen und Schnäpse standen in reicher Auswahl bereit (M. K., 1961. S. 59).

- Es wurde Tee gereicht, eine üppige Sauska und Wodka standen bereit (S. G., 1998.

S. 64).

Для наглядности и с целью повышения степени освоения материала пособие снабжено несколькими приложениями, являющимися удобным учебно-методическим инструментом при практической работе над изучаемым материалом как в рамках аудиторной, так и самостоятельной работы обучающихся. В приложении I представлены сводные таблицы актуальных систем транскрипции и транслитерации русских букв средствами латинского алфавита, действующие в Германии, Австрии и Швейцарии. Приложение II включает толковый словарь русских реалий. Приложение III содержит русские реалии, освоенные немецким языком и зафиксированные в словаре «Duden: Fremdwörterbuch».

Данный учебно-методический комплекс, состоящий из учебного пособия, словаря, электронного справочника, разработан в русле компетентностного подхода. Он направлен на углубление, детализацию и пополнение теоретических положений в процессе их применения при решении конкретных задач перевода и сопоставительного анализа и позволяет организовать самостоятельную работу студентов по формированию компонентов базовой составляющей переводческой компетенции, необходимых специалисту-бакалавру.

Перспективным считаем разработку

электронного интерактивного учебного пособия по типу электронного словаря-справочника реалий [2], включающего толкования реалий на языке оригинала, комментарии переводчиков на немецком языке, цветные иллюстрации, рисунки, фотографии, схемы, что позволяет полнее раскрыть содержание реалий другой культуры, обратиться к широкому контексту оригинала при сопоставлении вариантов и анализе качества перевода, производить быстрый поиск вариантов перевода на основе различных параметров, редактировать их и добавлять собственное решение. Оно должно содержать теоретическую часть, интерактивную систему упражнений различных типов, толковый словарь русских реалий, двуязычный переводной словарь, словарь освоенных немецким языком русских реалий, диахронический переводной словарь реалий и полнотекстовые версии оригинальных произведений. Возможно выборочное использование материала пособия в зависимости от конкретного уровня обучения, включая образовательные программы подготовки бакалавра и магистра лингвистики. Важным представляется строгая интеграция электронного учебника в систему лекционных и практических занятий курса перевода.

ЛИТЕРАТУРА

1. АЛЕКСЕЕВА М. Л. Русские реалии в разновременных немецких переводах романов Ф. М. Достоевского : слов. Екатеринбург : АМБ, 2007.
2. АЛЕКСЕЕВА М. Л. Русские реалии в зеркале немецкого языка : электр. слов.-справ. (Патент РФ № 2008614961, 15.10.2008.).
3. АЛЕКСЕЕВА М. Л. Теория перевода: реалии : учеб. пособие для вузов / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008.
4. БУШЕВ А. Б. Методические особенности преподавания профессионально-ориентированного перевода // Проблемы теории, практики и дидактики перевода : сб. науч. тр. Вып. 14. Т. 1.
5. ЗЕЛЕПУХИНА С. В. Развитие способности адекватной передачи лексических соответствий в процессе профессиональной подготовки переводчика : дис. ... канд. филол. наук. Елец, 2004.
6. ЛАТЫШЕВ Л. К., ПРОВОТОРОВ В. И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе : уч.-метод. пособие. 2-е изд., стер. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001.
7. ЦАТУРОВА И. А., Каширина Н. А. Переводческий анализ текста. Английский язык : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. СПб. : Перспектива, 2008.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.161.1
ББК Ч-426.17:Ш141.21

ГСНТИ 16.21.49; 14.35.01

Код ВАК 10.02.01; 13.00.01

Т. А. Зуева, Г. Н. Плотникова

Екатеринбург

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурные и коммуникативные компетенции, язык, культура, фразеологизм, культурная коннотация, речевая деятельность, речевые стратегии и тактики.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается вопрос о расширении культурологической направленности при изучении лингвистических дисциплин. Раскрываются возможности фразеологического состава русского языка в формировании культурной и коммуникативной компетенций у студентов-филологов.

T. A. Zoueva, G. N. Plotnikova

Ekaterinburg

THE FORMING OF THE CULTURAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCES DURING THE PROCESS OF THE STUDY OF THE RUSSIAN PHRASEOLOGY

KEY WORDS: cultural and communicative competences; phraseologism; cultural connotation; speaking activity; strategies and tactics of speaking.

ABSTRACT. The article is devoted to the Forming of the cultural and communicative competences during the process of the study of the phraseological expressions of the Russian language.

Система высшего профессионального образования претерпевает в настоящее время существенные изменения, обусловленные интеграцией России в мировое образовательное сообщество. Смена образовательной парадигмы осуществляется в рамках компетентностного подхода, требующего от выпускников не только совокупности специальных знаний, умений и навыков, но и способности самостоятельно развивать и совершенствовать свой интеллектуальный и профессиональный потенциал, креативно использовать знания, умения и навыки, полученные в вузе, в любой конкурентной среде с учетом быстро изменяющихся требований рынка труда. Компетентностный подход направлен прежде всего на реализацию личностной ориентации образования, его деятельностно-практическую и культурологическую составляющие.

К числу базовых компетенций в структуре образовательного стандарта относятся общекультурная и коммуникативная компетенции, в процессе овладения которыми обучаемый должен знать особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы, традиции, верования и обычаи отдельных народов, их влияние на формирование общечеловеческих ценностей, а также владеть различными коммуникативными стратегиями и тактиками, необходимыми для осуществления взаимодействия с окружающими и оформ-

ления и выражения собственных мыслей.

Благодатным материалом для формирования данных компетенций является фразеологический состав того или иного языка, поскольку он тесно связан с фоновыми знаниями носителей языка, с их практическим жизненным опытом, культурно-историческими традициями и верованиями. Неоспорим тот факт, что язык является одним из древнейших памятников культуры народа, «выразителем особой национальной ментальности, своеобразным культурным кодом нации» [2. С. 8]. Каждый язык по-своему членит мир, т.е. «имеет свой собственный способ его концептуализации» [2. С. 64]. Это своеобразное видение мира сквозь призму национального языка принято называть языковой картиной мира.

Фразеологические единицы (ФЕ) того или иного языка своеобразно транслируют мировидение этноса. Это обусловлено, прежде всего, особенностями знаковой природы данных номинативных единиц языка: оценочностью, экспрессивностью их значения, в основу которого положены прототипические образы, отражающие культурно маркированное стереотипное представление носителей языка о том или ином фрагменте действительности, поэтому их лингвокультурологический анализ позволит познакомить студентов с самобытной национальной русской культурой, будет способствовать формированию их культурной идентификации.

ФЕ являются культурно маркированными языковыми знаками, поскольку их значение осложнено различного рода культурными коннотациями, следовательно, лингвокультурологический анализ этих языковых единиц должен быть направлен на выявление данных коннотаций. Культурная коннотация предполагает «интерпретацию денотативного или образно мотивированного, квазиденотативного аспектов значения фразеологизма в категориях культуры» [5. С. 214].

Разные типы ФЕ транслируют культурную информацию по-разному, это необходимо учитывать в ходе ее лингвокультурологического анализа.

Прежде всего, ряд ФЕ отражает национальную культуру расчлененно: носителями культурно значимой информации являются в составе данных фразеологизмов их словные компоненты, называющие различные реалии материальной культуры: *не лаптем щи хлебать, тертый калач, лыка не вяжет, печки-лавочки*.

Культурная информация составляет денотативный компонент значения этих слов, принадлежащих к безэквивалентной, и тем самым национально маркированной лексике.

Однако у подавляющего большинства фразеологизмов, прежде всего это фразеологические сращения и единства, культурная информация содержится в их образном основании (внутренней форме), в основу которого кладутся прототипические генетически свободные сочетания слов, указывающие на подробности повседневного быта русского крестьянина: *грести лопатой, первый блин комом, загнать салазки, огород городить, дым коромыслом*; его трудовой, профессиональной деятельности: *разделать под орех, на одну колодку, стричь под одну гребенку, ловить рыбу в мутной воде*, описывающие устройство крестьянского жилища: *красный угол, не ко двору*; типичную русскую флору и фауну: *выть волком, как от козла молока, медведь на ухо наступил, глухая тетеря, дрожать как осиновый лист*; традиционные русские игры, развлечения: *лежащего не бьют, стенка на стенку, положить на обе лопатки* (правила кулачного боя), *играть в прятки (жмурки), кошки-мышки*; повествующие о фактах нашей истории: *как Мамай прошел, как швед под Полтавой, во всю ивановскую, потемкинские деревни*; о русских традициях и обычаях: *хоть из-под земли достать* (об обычае наших предков зарывать деньги в землю на черный день), *каши не сварить* (обычай братчины готовить еду коллективно).

Будучи воспроизводимыми, устойчивыми по составу и структуре, они навязывают

носителем языка особое видение мира, задают эталоны поведения, способствуют формированию национально-культурных стереотипов. Стереотип, применительно к задачам лингвокультурологического анализа ФЕ, — это некое устойчивое, минимизированно-инвариантное, обусловленное национально-культурной спецификой представление о предмете или ситуации. Причем не о конкретном предмете или конкретной ситуации, когда-либо имевших место, но о предмете или ситуации, так сказать, «вообще» [4. С. 19].

Во ФЕ как устойчивом, воспроизводимом языковом знаке культурные стереотипы этноса находят свое яркое образное воплощение. Так, фразеологизмы *переливать из пустого в порожнее, носить воду решетом*, характеризующие безделье через образы активной, но бессмысленной и бесполезной деятельности человека, передают стереотипное представление о профанации плодотворного труда. Фразеологические единицы *под носом, в двух шагах, рукой подать, на расстоянии вытянутой руки* отражают стереотипное представление этноса о близком, достигаемом пространстве, фразеологические обороты *в большом горшке на доньшке, по пальцам можно перечесть, кот заплакал* выступают в роли стереотипов стандартного для русской культуры представления о незначительном количестве чего-либо.

ФЕ транслируют культурные установки этноса и через систему устойчивых эталонных сравнений. Эталонные устойчивые сравнения не только отражают мировидение этноса, но и связаны с его миропониманием, поскольку такие абстрактные понятия, как особенности характера человека, его интеллектуальные способности, осмысляются и передаются ими через образы вполне конкретные — животного, растительного и предметного мира, представители которого как бы «задают» эталоны здоровья — *здоров как бык*, глупости — *глуп как пробка*, упрямства — *упрямый как баран*, кроткости — *кроткий как овечка* и т. п.

Фразеологизмы возникают в национальных языках на основе такого образного представления действительности, которое, как видно их приведенных выше примеров, опирается на обиходно-эмпирический, исторический опыт языкового коллектива. Этот опыт, безусловно, связан и с культурными традициями, обычаями, обрядами и верованиями этноса.

Наши предки были язычниками, они обожествляли явления природы, по-своему их переосмысляя. Мифологическое верование о том, что славянский бог Перун выражает свой гнев и карает своих врагов громом

и молнией нашло свое отражение во внутренней форме таких ФЕ, как: *метать перуны, метать громы и молнии* [3. С. 235—240]. Значительное место в составе рядов ФЕ занимает сакральная лексика, называющая представителей различной нечистой силы: *на кой черт (леший, ляд), кикимора болотная, леший попутал*.

ФЕ избирательно отражают действительность, они выделяют в ней наиболее значимые для практической жизни этноса фрагменты, номинируя их через образное и экспрессивно-оценочное восприятие.

Одним из таких фрагментов является значительный по составу пласт ФЕ (более 800 фразеологизмов), репрезентирующий представление о речевой деятельности русского этноса.

подавляющее большинство данных ФЕ представляет собой «свертки» таких речевых актов, как одобрение, порицание, осуждение, неодобрение и т.п. Речевая деятельность представлена в них в сжатом, компрессированном виде [5]. Денотативная отнесенность этих ФЕ служит лишь мотивом для дальнейшего развертывания в сознании носителей языка определенной прагматически ориентированной речевой ситуации, которая благодаря образности фразеологического значения обрастает различными коннотативными подробностями. Так, фразеологизм *развязать язык* — «не сдерживаться в высказываниях, говорить лишнее, болтать» представляет собой компрессию речевого акта, который можно развернуть следующим образом: говорящий не просто активно общается, но в процессе общения говорит лишнее, не контролирует себя, тем самым наносит вред себе или другим людям. Образная модель фразеологизма, в основе которой лежит метонимический перенос — *развязать язык*, опирающийся на физиологические подробности, способствует снижению стилистического регистра фразеологизма и появлению в его значении негативного эмоционально-оценочного начала.

Во ФЕ *метать бисер перед свиньями* — «напрасно разъяснять, доказывать тому, кто не понимает или не хочет понять что-л.» в свернутом виде представлена неудачная коммуникативная ситуация: один из коммуникантов ориентирует свою речь на адресата, который не способен ее адекватно воспринимать. Эта коммуникативная ситуация опирается на яркий метафорический образ, в основу которого кладется занятие социально бесполезное, лишнее здравого смысла.

Речевые ситуации, транслируемые исследуемыми ФЕ в сжатом виде, воспринимаются носителями русского языка как прототипические и приобретают статус эталона, стереотипа

определенного речевого поведения.

Как показывает анализ языкового материала, данные ФЕ обладают сложной смысловой структурой. Они не только оценивают собственно речь: *владеть словом* — «обладать способностью выразительно, красиво говорить», *жевать мочалку* — «говорить нудно и бестолково», *попадать в самый глаз* — «очень точно сказать что-л.», но и в опоре на нее — коммуникативное поведение участников речевого акта, которые в зависимости от их речевого поведения получают вполне конкретное определение: *обманщик (вешать лапшу на уши* — «одурачить, обмануть, провести кого-л.»), *болтун (язык развязался* — «кто-л. становится излишне болтливым»), *сплетник (вешать собак* — «наговаривать на кого-л., клеветать»), *льстец (ходить на цыпочках* — «заискивать перед кем-л.»).

Большинство описываемых ФЕ обладает мотивированным образным значением экспрессивно-оценочного типа и является однозначным, что свидетельствует о достаточно четком представлении этноса о тех или иных качествах речи.

Характер оценки позволяет разбить все ФЕ на две большие группы: ФЕ, позитивно оценивающие речевую деятельность, и ФЕ, дающие негативную оценку этой деятельности.

В русских фразеологизмах речевая деятельность человека оценивается в основном отрицательно, поскольку в народном сознании слово противопоставляется делу.

Негативной оценкой прежде всего наделены ФЕ, объединенные общим прагматическим результатом «говорить плохо»: о высказываниях, не отвечающим требованиям, предъявляемым к хорошей речи, или нарушающих этические нормы общения.

Данные ФЕ образно характеризуют такие качества дефективной речи, как бессодержательность: *нести ахинею* — «говорить разный вздор», *нести и с Дона и с моря* — «болтать чепуху, разный вздор»; невыразительность: *крутить шарманку* — «надоеливо говорить, повторять одно и то же», *жевать жвачку* — «говорить нудно об одном и том же»; неуместность: *ни к селу ни к городу* — «говорить некстати», *попадать пальцем в небо* — «говорить невпопад, не то что следует»; непоследовательность: *с пятого на десятое* — «непоследовательно, бессвязно говорить, рассказывать».

К нарушениям этических норм речевого общения относятся: неискренность: *ломать комедию* — «притворяться перед кем-л., лицемерить», *кривить душой* — «быть неискренним в общении, лицемерить»; болтливость: *лить воду* — «вести пустые разговоры», *бобы разводить* — «вести пустые, бес-

полезные разговоры»; лживость: *втирать очки* — «обманывать, врать», *метать петли* — «намеренно обманывать кого-л.»; угодничество: *петь сладкие песни* — «льстить, чрезмерно восхвалять кого-л.»; возносить до небес — «чрезмерно восхвалять кого-л.»; наговор, клевета: *смешивать с грязью* — «наговаривать, возводить вину на кого-л.», *бросать тень* — «чернить, порочить кого-л.»

Положительную оценку содержат ФЕ, указывающие на соблюдение норм речевого общения, на умение владеть словом.

К ним относятся ФЕ, отмечающие такие качества речи, как: содержательность, красоту, стройность: *владеть словом* — «обладать способностью выразительно, красиво говорить»; уместность: *в самое яблочко* — «очень метко, затрагивая самое существенное, главное, к месту (о речи)»; логичность: *разложить по полочкам* — «излагать в продуманной последовательности, в строгом порядке что-л.»; точность: *буква в букву* — «совершенно точно без искажений пересказать, повторить что-л.»

В качестве этических норм речевого общения ФЕ отмечаются: искренность: *говорить от чистого сердца* — «говорить искренне, откровенно»; сдержанность: *держаться при себе* — «не говорить ничего лишнего, молчать»; доброжелательное отношение к собеседнику, открытость в общении: *замолвить словечко* — «сказать что-л. в пользу кого-л., походатайствовать перед кем-л.», *находить общий язык* — «добиваться взаимопонимания, договариваться».

Отличительной особенностью ФЕ, характеризующих речевую деятельность, как уже подчеркивалось, является образность их значения, возникающая в основном за счет таких типов переноса, как метафора и метонимия.

Наиболее востребованными для обозначения речевой деятельности оказываются антропоморфные метафорические и метонимические модели, что во многом обусловлено спецификой репрезентируемой ими денотативной сферы.

Прежде всего образно переосмыслиется речевая способность человека, чему во многом способствует метонимический перенос: 1) сам процесс речи: *шутки шутить, судить да рядить, глотать слова, говорить русским языком, говорить на разных языках*; 2) умение говорить: *владеть словом, двух слов связать не может, язык подвешен*; 3) различные физиологические подробности, связанные с органами речи, чаще с языком: *прикусить язык, мозолить язык, язык отнялся, стать комом в горле, закубить губу*; 4) акустические качества речи: *во все горло, дурным голосом, кричать на всех*

перекрестках, орать благим матом.

Важную роль в создании образности исследуемых ФЕ играют глаголы речи: *говорить, шутить, кричать, судить* и т.п., в опоре на лексическое значение которых в значительной мере формируется их целостное значение.

В основу антропоморфных метафорических моделей чаще положены: 1) различные виды созидательной деятельности человека: *снимать стружку, метать петли, перебрасывать колокола, кормить завтраками, лить колокола*; 2) характер взаимодействия человека с различными объектами (людьми, животными): *обливать помоями, гладить по головке, втаптывать в грязь, бросать в лицо, гладить против шерсти, тянуть кота за хвост, тыкать в глаза*; 3) эмоциональное состояние человека: *облегчить душу, распускать нюни, плакаться в жилетку, выложить душу*; 4) поведение человека по отношению к нормам нравственности: *резать правду-матку, сулить золотые горы, ломать комедию, возносить до небес, наврать с три короба*; 5) способ перемещения в пространстве: *ползти на брюхе, далеко заехать, забежать вперед.*

Образность ФЕ, образованных по этим моделям, как правило, опирается на прагматику быта: *поймать на удочку, задавать баню, огород городить, обливать помоями, кормить завтраками, каши не сварить.*

Зооморфные метафорические модели менее продуктивно используются в процессе фразеологической номинации речевой деятельности, что объясняется, очевидно, спецификой обозначаемого: способностью к речепорождению обладает только человек. В сетку образных стереотипов, характеризующих речевую деятельность, вписываются прежде всего те зооморфные метафорические модели, которые могут быть спроецированы на человеческую речь. К ним относятся: 1) особенности поведения животного: *извиваться ужом, метать икру, ходить на задних лапках, скалить зубы, вилять хвостом*; 2) характер издаваемых животным звуков: *выть волком, заливаться соловьем.*

В данных ФЕ в стереотипной форме отражают представление русского народа о типовых коммуникативных стратегиях и тактиках. Под речевой стратегией мы, вслед за О. С. Иссерс, понимаем комплекс речевых действий, направленных на достижение определенной коммуникативной цели. Коммуникативная стратегия «включает в себя планирование речевой коммуникации в зависимости от условий общения и личностей коммуникантов, а также реализацию этого плана» [1. С. 54]. Та или иная коммуникативная стратегия достигается с помощью набора типизированных речевых средств и

приемов — коммуникативных тактик, которые говорящий сознательно использует в процессе коммуникации.

Не претендуя на окончательность формулировок, с учетом диффузности фразеологического значения, нами выделяются следующие наиболее продуктивные коммуникативные стратегии и тактики, репрезентируемые исследуемыми ФЕ:

1. Стратегия дискредитации, направленная на обострение отношений коммуникантов, конфронтацию, которая реализуется с помощью таких речевых тактик, как: насмешки, осуждения (*прохаживаться на счет* (кого-л.), *попадать на зубок* (кому-л.)), наговора, очернительства (*втапывать в грязь, обливать помоями, вешать собак*); оскорбления, ругани (*задать баню, прописать ижцу, намылить голову*); тактики обмана, запутывания речевой ситуации (*мутить воду, вешать лапшу на уши, водить за нос*).

2. Стратегия вербального принуждения, основная цель которой подавить речевую активность собеседника, принудить его к определенным действиям и поступкам. Реализации данной стратегии способствуют следующие речевые тактики: подавления речевого высказывания (*заткнуть рот, наступить на горло*); ограничения речевого высказывания (*прикусить язык, держать язык за зубами, укоротить язык*); принуждения к речевому высказыванию (*брать за горло, тянуть за язык, разжимать губы, вытягивать слова*); тактика акустического воздействия на собеседника (*распутить глотку, брать горлом, орать благим матом*).

Перечисленные речевые стратегии и тактики коммуникативными могут быть названы с известной степенью условности, поскольку они противоречат нормам общения и относятся к числу коммуникативно неуспешных.

К числу коммуникативно состоявшихся, хотя и не всегда успешных, можно отнести следующие речевые стратегии и тактики:

1. Контактоустанавливающие стратегии, направленные на коммуникативное взаимодействие партнеров, диалог. Они воплощаются в таком наборе типовых тактик, как: тактика речевой активности, избыточности

(*зацепиться языками, точить лясы, трепать языком*); тактика взаимопонимания, достижения компромисса (*находить общий язык, сглаживать углы*); тактика прямоты, искренности при передаче информации (*излить душу, положить руку на сердце, открыть сердце*).

2. Риторические стратегии, в рамках которых используются разнообразные эффективные приемы воздействия на адресата, повышение позиции партнера. Они реализуются с помощью тактики похвалы, восхваления, лести (*петь дифирамбы, возводить на пьедестал, возносить до небес*); просьбы (*припадать к ногам, бить челом*); поддержки, защиты (*замолвить словечко, стоять горой*).

Анализ коммуникативных стратегий и тактик по данным русской идиоматики позволяет сделать вывод о том, что они в основном демонстрируют модели неуспешного коммуникативного поведения, что во многом обусловлено отрицательной направленностью фразеологической номинации в целом, в рамках которой те или иные ментальные представления этноса характеризуются, как правило, от противного, в результате чего происходит своеобразное наложение противоположных смыслов и увеличение объема передаваемой ими позитивной информации, определяющей ценностный аспект фразеологической картины мира.

Фразеологический материал не содержит прямых рекомендаций необходимых для осуществления оптимального речевого общения, но тем не менее дает достаточно четкое представление о тех сторонах речевого поведения коммуникантов, которые в большей степени импонируют национальному самосознанию русского этноса. Для традиций русского национального общения, отмечают фразеологизмы, характерно ощущение чувства меры, открытость, искренность, доброжелательное отношение к собеседнику.

Таким образом, обращение к фразеологическому составу языка, его анализ в лингвокультурологическом аспекте способствует реализации культурологической модели профессионального образования, формирует у студентов чувство национального самосознания и интерес родному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. ИССЕРС О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2006.
2. МАСЛОВА В. А. Лингвокультурология. М., 2001.
3. МОКИЕНКО В. М. Образы русской речи : историко-этимол. очерки фразеологии. М., 1999.
4. РУССКОЕ культурное пространство : лингвокультурологический слов. /под ред. И. С. Брилевой, Н. П. Вольской, Д. Б. Гудкова, И. В. Захаренко, В. В. Красных. М., 2004. Вып. 1.
5. ТЕЛИЯ В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический, лингвокультурологический аспекты. М., 1996.

Н. С. Роготнева

Екатеринбург

**ИНОЯЗЫЧНАЯ ЛИНГВОНОРМАТИВНАЯ УЧЕБНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ:
ОБОСНОВАНИЕ И ВЗАИМОСВЯЗИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иноязычная лингвонормативная учебная компетенция; профессиональная компетентность лингвиста; языковые и речевые нормы; самостоятельная учебная деятельность.

АННОТАЦИЯ. Формулируется определение понятия «иноязычная лингвонормативная учебная компетенция», обосновывается необходимость выделения данной субкомпетенции в составе профессиональной компетентности лингвиста, характеризуется соотношение лингвонормативной учебной компетенции с другими компетенциями в структуре профессиональной компетентности лингвиста.

N. S. Rogotneva

Ekaterinburg

LINGUO-NORMATIVE ACADEMIC COMPETENCE: GROUNDING AND INTERRELATIONS

KEY WORDS: linguo-normative academic competence, linguist's professional competence, language and speech norms, self-assess.

ABSTRACT. The article makes a study of the linguo-normative academic competence. The term "linguo-normative academic competence" is defined, the necessity of emphasizing the linguo-normative academic subcompetence within linguist's professional competence is grounded, correlation between the linguo-normative academic competence and other competencies within linguist's professional competence is characterised.

В соответствии с современным компетентностным подходом федеральные государственные стандарты нацеливают высшее профессиональное образование на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов [см., напр., 13; 14].

Профессиональная компетентность понимается исследователями как готовность и способность к успешной профессиональной деятельности на основе соответствующей мотивации, приобретенных знаний, умений и навыков, а также личностных качеств, убеждений и опыта [6; 7; 12 и др.]. В профессиональном языковом образовании в соответствии с функционально-целевыми объектами усвоения обычно выделяют лингвистическую, коммуникативную и социокультурную компетенции [4; 5; 8]. В качестве одного из ключевых компонентов профессиональной компетентности будущих лингвистов И. А. Гиниатуллин называет самообразовательную компетенцию, определяемую как способность поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного самосовершенствования профессиональной деятельности [3. С. 44].

Неотъемлемым условием и базой успешного становления и совершенствования профессиональной компетентности в целом и самообразовательной профессиональной компетенции в частности является обладание учебной компетенцией, так как формирование основ профессиональной компе-

тентности происходит в процессе учебной деятельности. Под учебной компетенцией принято понимать совокупность способов деятельности, общих и специальных учебных навыков и умений, личностных качеств, необходимых для осуществления эффективного самостоятельного управления учебной деятельностью [1; 2; 10]. Применительно к овладению иностранным языком на специальном факультете речь идет о становлении иноязычной учебной компетенции, интерпретируемой как «способность к эффективной самостоятельной учебной деятельности по овладению ИЯ в процессе обучения в условиях взаимодействия функционирующего и постепенно редуцирующегося педагогического управления и формирующегося и нарастающего самоуправления» [11. С. 36].

Можно говорить о взаимосвязи двух видов компетенций: учебной и самообразовательной в рамках специальной (лингво) познавательной компетенции, определяемой О. В. Кирюшиной как «способность и готовность студента к эффективному управлению своей самостоятельной учебной деятельностью (учением и самообразованием) по овладению иностранным языком как специальностью» [9. С. 12].

В составе лингвопознавательной компетенции будущих учителей иностранного языка мы считаем целесообразным выделить еще один компонент, а именно иноязычную лингвонормативную учебную компетенцию. Обоснуем правомерность данного предположения.

Овладение иностранным языком в рамках профессионального языкового образования, как отмечалось ранее, предполагает усвоение ряда комплексных объектов, соотносящихся с лингвистической, коммуникативной и социокультурной компетенциями, что, в свою очередь, подразумевает знание обучающимися единиц языкового, речевого и межкультурного субстрата, а также владение операциями и действиями с этими единицами. Адекватное выполнение операций и действий с вышеперечисленными единицами регулируется языковыми и речевыми нормами, которые представляют собой правила употребления (характеристики функционирования) языковых средств, традиционные реализации лингвокультурной системы. Следовательно, умения и навыки самоуправления нормативным качеством речи, понимаемого нами как соответствующий определенной мотивации системный процесс планирования, реализации и контроля соответствия иноязычной речи языковым, речевым и культурным нормам, представлены в качестве субкомпетенций, соответственно, в рамках каждой из трех компетенций в составе профессиональной компетентности лингвиста: лингвистической, коммуникативной и социокультурной. Важно отметить, что языковая нормативность иноязычной речи выступает как один из ключевых критериев оценки степени сформированности иноязычно-речевой компетенции, а умения самоуправления совершенствованием нормативного качества речи являются профессионально значимыми для выпускников языкового вуза. Данные умения предполагают овладение всеми видами норм: структурно-языковыми, коммуникативно-прагматическими и этико-речевыми, а также самомониторинг соответствия иноязычной речи этим нормам. Следовательно, нормативность иноязычной речи специалиста-лингвиста является важным показателем качества его подготовки.

Таким образом, значимость владения нормой может служить основанием для выделения особой частной компетенции (субкомпетенции) в составе профессиональной компетентности учителя ИЯ — иноязычной

лингвонормативной учебной компетенции — понимаемой нами как способность и готовность к эффективному самоуправлению всей учебной деятельностью по обеспечению нормативной правильности иноязычной речи, включая профилактику, процессуальную коррекцию и итоговую коррекцию отклонений от нормы.

Подчеркнем, что рассмотрение владения нормой как частной компетенции делает возможным более комплексный взгляд на данный феномен, обеспечивая функциональное единство на операциональном уровне (предупреждение и преодоление отклонений) в контексте развития самостоятельности и в связи с качествами обучающихся.

Характеризуя соотношение иноязычной лингвонормативной учебной компетенции с другими компетенциями в структуре профессиональной компетентности лингвиста, следует отметить, что данная частная компетенция входит в состав иноязычной учебной компетенции и, следовательно, лингвопознавательной компетенции в совокупности ее составляющих: собственно лингвистической познавательной, коммуникативно-познавательной и социокультурно-познавательной субкомпетенций, имея сквозной характер. Лингвонормативная учебная компетенция функционирует в составе коммуникативной, лингвистической, социокультурной и лингвопознавательной компетенций, с одной стороны, проявляясь через них, а с другой стороны, формируясь в их контексте и под их влиянием. Следовательно, можно говорить о функциональной взаимосвязанности и взаимообусловленности лингвонормативного и других компонентов профессиональной компетентности будущих лингвистов.

Таким образом, проанализировав имеющиеся психолого-педагогические данные относительно профессиональной компетентности лингвистов, мы пришли к выводу о необходимости выделения в ее составе иноязычной лингвонормативной учебной компетенции в качестве объекта целенаправленного развития, что ставит вопрос об определении конкретной структуры и содержания компонентов искомой компетенции в перспективе исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕРДИЧЕВСКИЙ А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе : науч.-теорет. пособие. М., 1989.
2. БИМ И. Л. Концепция обучения немецкому языку как второму иностранному (на базе английского). М. : Титул, 2001.
3. ГИНИАТУЛЛИН И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : учеб. пособие к спецкурсу. Свердловск, 1990.
4. ГОНЧАРОВА Н. Л. К вопросу об иноязычных компетенциях // Сб. науч. тр. Сев.-Кав. ГТУ. Сер. «Гуманитарные науки». 2006. № 3. URL: http://science.ncstu.ru/articles/hs/2006_03/ling (дата обращения: 02.10.2011).
5. ДЕМЬЯНЕНКО М. А. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции лингвистов-переводчиков в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2004. № 6.
6. ЗЕЕР Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие. М. : Изд-во психолого-

- социального ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.
7. ЗИМНЯЯ И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
 8. ЗИЯТДИНОВА Ю. Н., ВОЛКОВА Е. В. Сравнительный анализ изучения межкультурной коммуникативной компетенции в России и за рубежом // Вестник КГТУ. 2010. № 12.
 9. КИРЮШИНА О. В. Основы диагностики специальной познавательной компетентности в профессиональном языковом образовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
 10. КОРЯКОВЦЕВА Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. М. : АРКТИ, 2002.
 11. СОЛОНИНА Л. В. Развитие иноязычной учебной компетентности на начальном этапе профессионального языкового образования : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
 12. СТРАТЕГИЯ модернизации содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
 13. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2010.
 14. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология (квалификация (степень) «магистр»). М., 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

О. В. Фрезе

Омск

О. К. Гладкова

Екатеринбург

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПИСЬМЕННОМ ДЕЛОВОМ ОБЩЕНИИ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иноязычная коммуникативная компетенция в письменном деловом общении в электронной среде; подходы к обучению письменной речи; этапы формирования иноязычной коммуникативной компетенции; комплекс упражнений.

АННОТАЦИЯ. В статье представлена модель обучения студентов неязыкового вуза письменному деловому общению, осуществляемому в электронной среде. Показаны подходы, принципы, этапы формирования иноязычной коммуникативной компетенции в письменном деловом общении в электронной среде. Особое место отводится комплексу упражнений, направленному на овладение знаниями и умениями каждой составляющей вышеуказанной компетенции.

Freze O. V.

Omsk

Gladkova O. K.

Ekaterinburg

**METHODS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN WRITTEN BUSINESS COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION**

KEY WORDS: communicative competence in written business computer-mediated communication; approaches to teaching writing skills; stages in communicative competence development; system of tasks.

ABSTRACT. The article is devoted to models of communicative competence development in written business computer-mediated communication. Different approaches, principles and stages of development of communicative competence in written business computer-mediated communication are shown. Special attention is given to the system of tasks aimed at mastering knowledge and skills in all components of the competence mentioned above.

Сегодня одной из важных задач в области иноязычного письменного делового общения является разработка методики формирования иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) в письменном деловом общении в электронной среде у студентов неязыкового вуза.

До сих пор обучение письменному деловому общению в неязыковом вузе зачастую ограничивается только написанием традиционных деловых писем, и не уделяется внимание деловой электронной переписке, которая имеет свои лингвистические и экстралингвистические особенности. Кроме того, имеющиеся пособия российских и зарубежных авторов по обучению письменному деловому общению либо вообще игнорируют существование такого жанра письменного делового общения как электронная переписка (которая по многочисленным данным является самой распространенной формой делового общения в настоящее время), либо даются лишь образцы деловых электронных сообщений, без того, чтобы поэтапно формировать ИКК в письменном деловом общении в электронной среде.

Целью обучения письменной деловой электронной переписке на английском языке (АЯ) является развитие всех компонентов

иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза в сфере письменного делового общения в электронной среде.

Предлагаемая нами методика формирования ИКК в письменном деловом общении в электронной среде основывается на интеграции существующих подходов к обучению иноязычной письменной речи как виду речевой деятельности: подхода, ориентированного на продукт-текст, процессуального подхода и жанрового подхода. Отметим важные моменты этих подходов, которые вошли в предлагаемую методику.

Подход, ориентированный на продукт-текст, как отмечают И.Л. Колесникова и О.А. Долгина [1. С. 116], продолжает играть значительную роль, особенно в условиях высшего профессионально-направленного образования, поскольку письменные сообщения (деловые письма, контракты и т.п.) должны быть выдержаны в строго определенной форме. Внимание обучающихся привлекается к форме письменного произведения, где текст выступает в роли образца, подлежащего анализу и имитации. На основе данного подхода мы предлагаем обучение формальным показателям жанра деловое

письмо — лексическим единицам, грамматическим конструкциям, клишированным фразам.

Данный подход, однако, подвергается критике по причине того, что обучаемые, создавая текст по образцу, не осознают его функций, ролей автора и адресата, контекста и других факторов, оказывающих влияние на восприятие и порождение письменного высказывания [4. С. 8]. В центре внимания подхода, ориентированного на процесс, оказываются личность пишущего, его коммуникативные и познавательные потребности, целевые установки, а также адресат, к которому обращена письменная речь. Согласно данному подходу, при обучении письменному деловому общению в электронной среде мы учитываем стратегии порождения дискурса — планирование, создание первого варианта письма, редактирование и составление окончательного варианта.

Что касается жанрового подхода, то делаются акценты на социальные функции жанров и контексты, в которых они используются. Базерман [3. С. 320-321] пишет, что целью является не обучить студентов формальным признакам жанра, а «увеличить понимание студентами той «жизни», которая совершается в тексте». Принимая во внимания все плюсы и минусы данных подходов, мы говорим о необходимости научить студентов понимать жанровые конвенции деловых электронных писем не как раз и навсегда установленные правила (как в подходе, ориентированном на продукт), а как параметры, которые требуют уточнения в каждой конкретной ситуации. Для этого мы предлагаем не один, а несколько текстов-образцов, различных, например, по характеру отношений между коммуникантами, а также тексты для обсуждения, которые посвящены особенностям электронной коммуникации.

Таким образом, на современном этапе развития методика обучения письменному деловому общению наиболее перспективным направлением является интеграция элементов существующих подходов.

Разработанная нами методика базируется на следующих общедидактических (наглядности, доступности и посильности, сознательности, учета возрастных особенностей обучающихся) и методических (коммуникативности, профессиональной направленности, поэтапности в формировании навыков и умений) принципах.

На основе учета вышеназванных принципов, мы предлагаем следующую последовательность этапов формирования ИКК в письменном деловом общении в электронной среде:

— ознакомительный (сообщение знаний, введение речевого образца);

— стандартизирующий (формирование речевого навыка, в результате выполнения языковых упражнений);

— варьирующий (совершенствование речевого навыка и формирование речевых умений с помощью речевых упражнений в ситуациях учебного общения);

— творческий (развитие речевых умений в различных ситуациях общения не только учебного, но и неучебного характера) [2. С. 32—33].

Методика формирования ИКК в письменном деловом общении реализуется через определенный комплекс упражнений, который представлен ниже.

Среди упражнений ознакомительного или подготовительного к письменному деловому общению этапа можно выделить упражнения рецептивного характера (в чтении и аудировании), направленные на ознакомление с особенностями функционирования электронных писем в сфере делового общения. Такие упражнения предшествуют упражнениям, связанным с письменным выражением собственных мыслей, подготавливают студентов к участию в деловом общении. Подобные упражнения помогут студентам определять цели общения, реализуемые в текстах электронных писем, выражающих разные коммуникативные интенции, определять структуру писем, отражающих эти цели, кроме того, ориентироваться в английском интерфейсе деловых электронных писем, Упражнения этого этапа должны развивать умения студентов работать с различными функциями электронной почты, а также знакомить с правилами этикета.

Стандартизирующий этап содержит подготовительные упражнения на формирование речевых навыков, необходимых для написания деловых электронных писем на английском языке. В основном это языковые, тренировочные упражнения. Значительная часть упражнений этого этапа посвящена развитию иноязычной лингвистической компетенции (как общих компонентов, так и специфических, характерных для сферы электронной коммуникации), где студенты выполняют упражнения, направленные на овладение языковым материалом — терминами, стереотипными словосочетаниями и устойчивыми фразами. Целесообразно предлагать упражнения на заполнение пропусков в предложениях, выбор, сравнение, т.е. такие упражнения, которые бы способствовали запоминанию речевых формул делового общения, используемых при написании деловых электронных писем. Здесь же студенты выполняют упражнения на установление логичности и связанности текста делового электронного письма, усваивают языковые средства, необходимые для реализации раз-

личных коммуникативных интенций. На этом этапе идет тренировка лексического и грамматического материала на уровне слов и словосочетаний.

Варьирующий этап направлен на дальнейшее совершенствование языковых навыков и развитие речевых умений. Этот этап представлен репродуктивно-продуктивными упражнениями, подготавливающими студентов к участию в письменном деловом общении и формирующими умения в различных компонентах иноязычной коммуникативной компетенции в письменном деловом общении в электронной среде. Студентам для выполнения заданий предлагается меньшее количество опор по сравнению с предыдущим этапом. На этом этапе предполагается активизация речевых формул, лежащих в основе разных типов деловых электронных писем, формируются умения выразить коммуникативные намерения адекватными языковыми способами, отбирать, комбинировать и варьировать языковые формулы, грамматические и синтаксические конструкции в тексте электронного письма, воспроизводить текст письма с опорой на образец, на вступление или заключение. Идет работа на уровне предложения и текста.

Творческий этап представлен продуктивными упражнениями, в которых создаются условия, максимально приближенные к естественной коммуникации в ситуациях письменного делового общения. Усвоенный языковой материал используется для реше-

ния коммуникативных задач, приобретающих все более творческий характер при такой формулировке заданий, когда предлагается написать письма различной коммуникативной направленности. Студенты самостоятельно составляют и отправляют деловые письма различных типов, соблюдая языковые, речевые, стилистические особенности тех или иных видов писем, правила этикета, учитывая особенности электронной почты.

Подчеркнем еще раз, что плодотворность и обоснованность предлагаемого комплекса обучения письменному деловому общению заключается в том что, навыки и умения формируются в условиях, адекватных той деятельности, в которой они будут функционировать, т. е. в условиях иноязычного письменного делового общения в электронной среде.

В заключении следует сказать, что эффективность разработанной нами методики формирования ИКК в письменном деловом общении в электронной среде будет проверена в ходе опытно-поисковой работы со студентами неязыкового вуза, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Для этого планируется создание учебно-методического обеспечения курса «Деловая электронная переписка на английском языке», включающего учебно-методическое пособие, программу учебного курса, методические рекомендации для преподавателя и студента.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. КОЛЕСНИКОВА И. Л., ДОЛГИНА О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001.
2. ЩУКИН А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов. М. : Высш. шк., 2003.
3. BAZERMAN C. Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions // Freedman A., Medway P., Bazerman C. Genre and the new rhetoric. L. : Taylor & Francis, 1994.
4. JOHNS A. M. Text, Role and Context. Cambridge : Cambridge Univ. Pr., 1997.
5. СЕРГЕЕВА Н. Н. К вопросу о теоретических основах дополнительного филологического образования в вузе// Вестн. Урал. гос. тех. ун-та. 2004. № 6(36).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

Г. В. Походзей

Печора

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА
В РАМКАХ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: диалог культур; социокультурное образование; социокультурный подход; коммуникативные методы; СКК; бикультурная личность; культуроведение; внеаудиторная работа (ВР).

АННОТАЦИЯ. Рассматривается социокультурное образование курсантов судоводительских факультетов, результатом которого является социокультурная компетенция (СКК), успешное формирование которой возможно при использовании социокультурного подхода в ходе проведения внеаудиторной работы по обучению иноязычной коммуникативной компетенции.

G. V. Pokhodzey

Pechora

**FORMATION OF THE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF A SPECIALIST
WITHIN THE LIMITS OF THE SOCIOCULTURAL APPROACH
BY EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE FOREIGN LANGUAGE**

KEY WORDS: dialogue of cultures; sociocultural education; sociocultural approach; communicative methods; sociocultural competence; extracurricular activities; bicultural person; cultural studies.

ABSTRACT. The article is concerned with the sociocultural education of the navigation cadets, the result of which is the formation of the sociocultural competence, its successful development is possible by using the sociocultural approach during extra-curricular activities in teaching foreign communicative competence.

Новый социальный заказ общества обучать иностранному языку как средству межкультурной коммуникации и формировать личность, готовую к межнациональному общению, нашел свое отражение в культурной политике Совета Европы и в концепциях межкультурного, социокультурного обучения иностранным языкам [4]. Практика общения с иностранцами показала, что знание иностранного языка не исключает непонимания, потому что нужны еще знания особенностей культуры и практические навыки в межкультурном общении.

Данная проблема решается с позиций социокультурного подхода в обучении иностранному языку. На основе диалоговой концепции культур М. М. Бахтина и В. С. Библера В. В. Сафонова разработала социокультурный подход в обучении иностранным языкам.

«Социокультурный подход — понятие, фиксирующее понимание культуры как широкого комплекса социальных явлений, представляющих собой результаты и средства общественного функционирования и развития... что в современную эпоху именно культурные факторы в значительной мере определяют и экономический потенциал общества, и стабильность политической системы, а также экологическую и демографическую ситуацию и т. д.» [5].

Социокультурный подход демонстрирует процесс межкультурного взаимодействия, поскольку связан не только с понятиями общей или национальной культуры, но и с

обычаями социальной сферы, стереотипами повседневной жизни.

Данный подход реализуется в учебном процессе в рамках коммуникативных методов, предусматривающих рассмотрение речевого произведения в рамках широкого социального и культурного контекстов, учет экстралингвистических факторов осуществления коммуникативного акта, использование аутентичных образцов речи носителей языка, отражающих элементы социальной и общей культуры, ориентацию на традиции коммуникации, принятые в стране изучаемого языка.

Результатом социокультурного образования является социокультурная компетенция, успешное формирование которой возможно при использовании социокультурного подхода.

В связи со значимостью иноязычной культуры при овладении иностранным языком большое внимание стало уделяться социокультурному компоненту содержания обучения иностранному языку. Социокультурный аспект преподавания иностранных языков требует разработки новой модели построения процесса обучения с учетом значимости формирования социокультурного компонента. Социокультурный компонент выступает не только как средство развития готовности будущего судоводителя к межкультурному общению — конечной цели обучения языку — и готовности эффективно применить полученные знания и сформированные умения в своей будущей судоводи-

тельской деятельности, но и обуславливает воспитание его личности.

Формирование СК компонента целесообразнее осуществлять в рамках социокультурного подхода к обучению, представителями которого в нашей стране являются А. Л. Бердичевский, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, И. А. Зимняя, К. С. Кричевская, И. Н. Соловьева, И. И. Халеева и др. Социокультурный подход рассматривается как взаимосвязанное обучение языку и культуре его носителей.

Использование социокультурного подхода обуславливает выбор принципов социокультурного образования будущих судоводителей. В настоящее время произошла переориентация на деятельностный, развивающий, коммуникативно-познавательный подходы в обучении, направленные, в первую очередь, на развитие активности интеллектуальной деятельности, творческого потенциала обучающихся, их социокультурное развитие.

Наша задача — показать, что внеаудиторная работа может служить одним из возможных вариантов реализации социокультурного подхода к обучению иноязычной коммуникативной компетенции с параллельным ознакомлением курсантов с культурными фактами родной страны и страны изучаемого языка.

Интеграция обучаемых в культурную среду страны изучаемого языка рассматривается как двусторонний противоречивый процесс. Двусторонность обеспечивается участием двух субъектов совместной внеаудиторной деятельности: курсантов и преподавателя; а противоречивость заключается в трудностях поиска золотой середины интеркультурации обучаемых, изучающих иностранный язык, не затрагивая своей индивидуальности, самобытности, менталитета. Данное противоречие представляет более значительную лингводидактическую проблему. Дело в том, что родная культура обучаемых, как свидетельствует практика, в процессе обучения иностранным языкам и культурам представлена в недостаточной степени, несмотря на то, что важность взаимосвязи культур находит поддержку в теории. Поэтому данный недостаток мы стараемся преодолеть в нашем центре языкового обучения «Диалог культур» с помощью разнообразной внеаудиторной деятельности, направленной на формирование социокультурной компетенции курсантов.

В философской литературе эта проблема предстает как обучение иностранному языку в форме диалога культур.

Однако ограничивать обучение языку и культуре познанием только культуры страны изучаемого языка представляется неправомерным. равноправным компонентом в

межкультурной коммуникации должна быть родная культура. Подтверждение данного тезиса мы находим как у отечественных, так и зарубежных авторов.

Ряд исследователей подчеркивает, что обучение иноязычной культуре должно иметь сравнительно-сопоставительный характер и включать ссылки на родную культуру, быть «диалогом между двумя образами жизни и мыслей» [11. С. 26]. Мы разделяем точку зрения тех авторов, которые считают, что межкультурная коммуникация предполагает равноправное взаимодействие представителей различных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого на основе сравнения изучаемой и собственной культур [3. С. 23].

Рассматривая проблемы культурного непонимания и его преодоления, К. Крампш отмечает, что «мы не обязательно легко поймем то, как думают иностранцы, а они не обязательно поймут наши мысли» [10. С. 4]. И это вполне объяснимо, поскольку у представителей иноязычной культуры другие «модели мышления» [8. С. 329].

Непонимание культурных фактов страны изучаемого языка происходит в том случае, когда общению с носителями изучаемых языков и культур, проживанию в стране изучаемого языка не предшествует этап приобретения знаний фактов и явлений культуры, воспитания толерантного отношения к ним.

Развитие у курсантов таких способностей, как культурная непредвзятость, эмпатия, толерантность, готовность к общению в инокультурной среде возможно в процессе интерпретации культуроведческих материалов, знакомство курсантов с которыми в нашем случае происходит в процессе участия во внеаудиторной деятельности. Данные культуроведческие материалы обеспечивают понимание иной культурной реальности, развивают способности адекватно реагировать на проявления незнакомого и преодолеть культурные стереотипы.

Сопоставление фактов иноязычной и родной культур не может быть осуществлено курсантами самостоятельно, без участия преподавателя. Д. Тейлор справедливо считает, что «преподаватель должен указать на основные контрастирующие моменты и научить учащихся быть восприимчивыми к ним, помогая видеть важное и опускать незначительное» [12. С. 44].

Задача преподавателя иностранного языка, осуществляющего внеаудиторную работу в процессе обучения — объяснить курсантам, что любой человек является продуктом национальной культуры, что отражается в его миропонимании, эмоциях и пове-

дении, что собственная национальная культура во всем ее многообразии проявлений не является универсальной нормой, а имеет смысл и значение лишь в данном обществе в данный исторический момент. Преподаватель подводит обучаемых к пониманию того факта, что представители иноязычной культуры обладают своим видением мира. Межкультурное взаимодействие — это процесс, обусловленный одновременно природными и социальными факторами, стереотипо-поведенческими условиями взаимодействующих культур. Поэтому курсантам необходимо объяснять, что гармоничная интеркультурная коммуникация требует не только простого понимания «чужих» стереотипов поведения, отраженных в национальных традициях, обычаях, но и восприятия их путем перевода на традиции своей страны.

Социокультурный подход к обучению иностранным языкам в ходе проведения внеаудиторной работы позволяет значительно расширить и углубить знания курсантов ценностно-ориентационного мировидения, образа и стиля жизни, ментально-

сти, моделей речевого и неречевого общения представителей родного и изучаемого языков, обеспечивает изучение не только национальных культур, но и социальных субкультур. Таким образом, обучаемые получают представление о ценностных ориентирах и стиле жизни представителей различных слоев общества — элиты, среднего класса, традиционного и «нового» рабочего класса. Все это направлено на развитие эмпатического отношения курсантов к людям, принадлежащим к различным этносам, различным социальным стратам общества, и на обучение учету этих различий в межкультурном взаимодействии.

Итак, ценность культуроведческой направленности внеаудиторной работы в процессе обучения иностранному языку заключается в формировании социокультурной компетенции курсантов как в изучаемой, так и в родной культурах. Соизучение культур способствует более успешной подготовке к реальной межкультурной коммуникации курсантов в сфере их профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. БАРЬШНИКОВ Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностр. языки в школе. 2002. № 2.
2. БОГДАН Н. А. Культуроведческая направленность обучения иностранному языку в средней школе // Иностр. языки в школе. 2011. № 5.
3. ВАРТАНОВ А. В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур // Иностр. языки в школе. 2003. № 2.
4. ЛАТЫПОВА Л. Р. К вопросу об использовании ролевых игр при обучении иностранному языку на начальном этапе // Проблемы обучения иностранным языкам на неязыковых факультетах и общие вопросы языкового образования : материалы регион. науч.-практ. конф. Бирск, 2008.
5. САФОНОВА В. В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 1993.
6. САФОНОВА В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. языки в школе. 2001. № 3.
7. САФОНОВА В. В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. М. : Еврошкола, 1998.
8. СЕРГЕЕВА Н. Н., ЧИКУНОВА А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России. 2011. № 1.
9. СЕРГЕЕВА Н. Н., НОВИКОВА В. В. Типология социокультурных прикладных проектов как средства развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2011. №1.
10. BARNA LaRAY M. Stumbling Blocks in Intercultural Communication // Intercultural Communication: A Reader / Larry A. Samovar, Richard E. Porter (eds.). Belmont : Wadsworth Publishing Company, 1988.
11. BROOKS N. The Analysis of Language and Familiar Cultures // The Cultural Revolution in Foreign Language Teaching: A Guide for Building the Modern Curriculum. Skokie, Illinois : National Textbook Company, 1975.
12. KRAMSCH C. Context and Culture in Language Teaching. Oxford : Oxford Univ. Pr., 1994.
13. MOORJANI A. Semiotic and Sociolinguistic Paths to Understanding Culture // Toward a New Integration of Language and Culture : Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages / A. Singerman (ed.). Middlebury : Northeast Conference, 1988.
14. TAYLOR J. Direct Classroom Teaching of Cultural Concepts. // N. Seelye (ed.). Perspectives for Teachers of Latin American Culture. Springfield : Superintendent of Public Instruction, 1970.

Ю. Р. Овечкина

Екатеринбург

**СТРУКТУРА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи; этапы создания письменного текста; уровни готовности к созданию письменного произведения.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются особенности развития коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза. Описываются ее структура на основе уровней готовности к созданию письменного высказывания на иностранном языке и этапами создания иноязычного письменного текста.

Yu. R. Ovechkina

Ekaterinburg

**THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN WRITING OF LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS**

KEY WORDS: communicative competence in writing; the stages of creation of written papers; the levels of motivation to create written papers.

ABSTRACT. The article studies the structure of communicative competence in writing. Its structure is described on the basis of the stages of creation of written papers, the levels of motivation to create written papers.

В данной статье анализируются особенности обучения письменной речи студентов языкового вуза в компетентностном аспекте. Поэтому речь идет не просто о письменных умениях или навыках, а о коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи (далее КК в ИЯПР). Данное положение отражено в предлагаемом нами определении. Коммуникативная компетенция в иноязычной письменной речи — способность и готовность обучаемых осуществлять иноязычное письменное общение в сфере личной и профессиональной коммуникации, применяя знания, умения, навыки, стратегии и опыт работы с иноязычным текстом и знания об особенностях построения письменных высказываний в культуре изучаемого языка.

Из определения ясно, что КК в ИЯПР имеет сложную структуру, интегрирующую знания, умения, навыки, личностные качества, творческий потенциал обучаемых, что позволяет реализовать как принципы компетентностного подхода, так и цель профессиональной подготовки студентов языкового вуза — воспитание языковой личности.

В научной литературе понятие «языковая личность» трактуется как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков с разной степенью сложности по видам речевой деятельности, а, с другой стороны, — по уровням, то есть фонетике, грамматике и лексике» [2. С. 38].

Рассмотрим структуру КК в ИЯПР с позиции теории речевой деятельности. Для этого мы изучили теорию о трехуровневой структуре языковой личности Ю. Н. Караулова [2. С. 20—23], положения об общепси-

хологической модели речевого производства И. А. Зимней и этапах порождения высказывания А. А. Леонтьева [3], которые соотносятся с формирующим и реализующим уровнями в модели И. А. Зимней [1].

Основываясь на этом, мы полагаем, что любой вид речевой деятельности описывается с точки зрения уровней речевой деятельности. Поэтому определим уровни КК в ИЯПР на основе особенностей создания письменного высказывания на ИЯ, где речь идет об уровнях восприятия текста. К ним отнесем мотивационный, организационный и лингвистический уровни восприятия текста. Мы придерживаемся именно этих уровней, исходя из теорий зарубежных исследователей К. Триббла, А. Брукса и П. Гранди [5, 6, 7].

Взяв за основу классификацию К. Триббла, в которой обучение письменной речи построено на знании жанровых особенностей создаваемых письменных произведений: структуры и организации произведения; механизма построения аргументации; стилистических отличий изучаемого жанра [7]. Однако классификация К. Триббла не может считаться исчерпывающей, поскольку не отражает многокомпонентный характер КК в ИЯПР, структура которой не ограничивается лишь знаниями о жанре создаваемого письменного произведения, не учитывая специфики культуры ИЯ [4. С. 215]. Поэтому дополним ее схемой культурных несоответствий на письме А. Брукса и П. Гранди, включающая также три уровня: организационный; лингвистический; общий или уровень социологии письма.

Таким образом, выделим следующие уровни восприятия текста, которые являют-

ся уровнями готовности к созданию письменного текста как составляющие структуры КК в ИЯПР:

- организационный уровень (способность пишущего организовать и структурировать создаваемое письменное произведение в соответствии с правилами, принятыми в культуре ИЯ);
- лингвистический уровень (способность оформить письменное произведение с учетом стилистических особенностей жанра и норм культуры письменной речи ИЯ);
- мотивационный уровень (готовность пишущего проявить в деятельности всю систему целей, мотивов и установок, а также знания о мире, концепты, обобщенные понятия для успешного создания письменного произведения).

Отметим, структура КК в ИЯПР не ограничивается уровнями готовности к созданию письменного произведения на ИЯ, следует учитывать этапы создания письменного высказывания.

Проанализировав российские теории обучения письменной речи: теории формирования умений и навыков письменной речи на родном и иностранном языке (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия), теории взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (И. А. Зимняя) и зарубежный подходы к обучению иноязычной письменной речи: подход с ориентацией на продукт (product — oriented approach to writing) и подход с ориентацией на процесс (process — oriented approach to writing) (Brooke A. and Grundy P., Hedge T., Tribble C.) порождения письменной речи, уточним этапы создания письменного текста.

Этап порождения идей — разработка темы будущего письменного произведения.

Этап оформления идей включает спо-

собность и готовность пишущего оформить собственные идеи стилистически, композиционно, лингвистически грамотно, применяя для этого стратегии создания нового продукта в соответствии с нормами, принятыми в культуре ИЯ.

Этап редактирования ориентирован на демонстрацию пишущим способности и готовности применять различные приемы редактирования, что позволяет ему оценить степень раскрытия темы, содержательность сторону создаваемого произведения с точки зрения потенциального читателя, используя для этого знания, умения, навыки редактирования, принятые в письменной культуре изучаемого языка.

Этап презентации законченного письменного произведения предполагает способность и готовность пишущего применять знания и умения оформления удобочитаемого текста в соответствии с правилами, принятыми в изучаемом языке.

Этап контроля и коррекции законченного письменного произведения включает готовность пишущего принять критику одного из потенциальных читателей, например, товарища по группе или преподавателя; применять рефлексивные умения для самоконтроля и самокоррекции созданного письменного произведения.

С учетом уровней готовности к созданию письменного текста, этапов создания письменного произведения с соответствующими наполнением в терминах компетентностного подхода может быть описана структура КК в ИЯПР по уровням готовности к созданию письменного текста.

Представим содержание КК в ИЯПР в сокращенном виде в силу ограниченного объема данной статьи (см. табл.).

Таблица

Содержание коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи по уровням готовности к созданию письменного текста

Этапы создания письменного текста	Уровень готовности к созданию письменного текста	Содержание коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи
Этап порождения идей	Организационный уровень	– умение корректно интерпретировать цель написания письменного текста, понимая специфику выражения целевой установки в англоязычной культуре; – умение отыскивать, извлекать, понимать и перерабатывать информацию в текстах социокультурного содержания;
	Лингвистический уровень	– готовность правильно расшифровать предлагаемую тему для письменного произведения со страноведческими и социокультурной маркированными языковыми единицами на основе способности дать определения иностранных понятий, заключенных в теме; – знание общих и специфических особенностей логической структуры каждого жанра письменного англоязычного текста; – умение учитывать знания общих и специфических особенностей логической структуры каждого жанра письменного текста на этапе порождения идей; – способность аргументировано отстаивать собственную позицию, если этого требует тип/жанр создаваемого текста;
	Мотивационный уровень	– готовность продуцировать письменный текст в соответствии с целями коммуникации; – готовность выразить субъективную позицию по теме, проявляя при этом терпимость к традициям в англоязычной культуре; – способность оценочной передачи найденной информации, понимания фактов культуры;

Окончание таблицы

Этапы создания письменного текста	Уровень готовности к созданию письменного текста	Содержание коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи
	Мотивационный уровень	– знание о факторе адресата, т.е. социокультурной информацией об интересах потенциального англоязычного читателя; – способность учитывать в подборе социокультурной информации фактор адресата, т.е. интересы потенциального англоговорящего читателя; – способность применять фоновые знания о культуре страны потенциального читателя для порождения идей текста;
Композиционное оформление идей	Организационный уровень	– умение использовать композиционные схемы, предусмотренные в стране ИЯ, для организации (оформления) письменного текста; – умение убедительно организовать информацию с учетом жанрово-композиционных особенностей конкретного вида письменного произведения, – умение логически четко организовать аргументы на основе знаний риторических образцов организации текста; – умение грамотно объединить идеи в структурные единицы — абзацы; – знание принятых в культуре изучаемого языка риторических образцов на всех уровнях организации текста: предложение — параграф — сверхфразовое единство; – умение употреблять принятые в культуре ИЯ риторические образцы на всех уровнях организации текста: предложение — параграф — сверхфразовое единство;
	Лингвистический уровень	– умение соотносить целевую установку текста с риторическими моделями, способствующими ее реализации; – готовность развертывать аргументацию в соответствии с социокультурными правилами организации конкретного вида письменного произведения по риторическим моделям; – умение привлечь доказательную базу фактов из жизни и литературы, если этого требует тип/ жанр письменного произведения, – знание упрощенных синтаксических структур для оформления мысли на английском языке в письменном тексте; – знание о линейном строении предложений в английском языке, т.е. не перегружении абзацев другими значимыми деталями; – умение оформить тезисы в письменном произведении с учетом их линейного логического развития; – умение использовать различные типы предложений, особенно сложные, для оформления идеи или тезиса текста; – знание отличий в оформлении письменного высказывания от устного с точки зрения структуры предложений; – знание основных правил выражения ремы и акцентного выделения при перекодировании иноязычных устных фраз внутренней речи в письменные; – умение выразить рему при перекодировании иноязычных устных фраз из внутренней речи в письменные; – умение сбалансировать в тексте субъективное и объективное, т.е. объем цитируемой информации и ее критического анализа;
	Мотивационный уровень	– готовность развертывать аргументацию в соответствии с социокультурными правилами организации конкретного вида письменного произведения по риторическим моделям; – готовность осуществлять социокультурный анализ текстов изучаемого жанра; – умение грамотно объединить идеи в структурные единицы — абзацы; – готовность иллюстрировать аргументы фактами и явлениями разных культур в сопоставлении и не критически; – знание способов управления мнением читателя через сознательную организацию эссе с учетом социокультурных особенностей восприятия им текста. – готовность управлять мнением читателя через сознательную организацию эссе с учетом социокультурных особенностей восприятия им текста;
Презентация законченного письменного произведения	Организационный уровень	– умение оформить текст на основе универсальных правил создания удобочитаемого текста (нормы расположения слов, в предложении, более развернутое изложение мысли, чем в устной речи, использование омографов); – умение правильно оформить цитаты или библиографию в письменном тексте (при необходимости); – умение использовать заглавные буквы, запятые, пробелы, апострофы, скобки, тире; – умение оформить работу так, чтобы она была удобна для прочтения и редактирования, проверки
	Лингвистический уровень	– знание требований орфографии и пунктуации, принятые в изучаемом языке; – умение грамотно оформить письменный текст с точки зрения орфографии и пунктуации; – умение грамотно оформить текст в структурные единицы — абзацы;
	Мотивационный уровень	– готовность представить письменное произведение в законченном, удобочитаемом виде

Структура КК в ИЯПР не ограничивается лишь овладением графическим кодом ИЯ. Здесь речь идет о способах формирования и формулирования мысли в письменных языковых знаках в личных и профессиональных целях. Для этого обучаемые долж-

ны знать этапы создания иноязычного письменного произведения и быть готовы к его написанию, что и интегрировано в сложную структуру КК в ИЯПР в виде уровней готовности и этапов создания иноязычного письменного высказывания

ЛИТЕРАТУРА

1. ЗИМНЯЯ И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991.
2. КАРАУЛОВ Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : Наука, 1987.
3. ЛЕОНТЬЕВ А. А. Речь и общение. // Иностранные языки в школе. 1974. №6.
4. СЕРГЕЕВА Н. Н., НОВИКОВА В. В. Типология социокультурных прикладных проектов как средства развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2011. № 1.
5. BROOKES A., GRUNDY P. Writing for study purposes. Cambridge Univ. Pr., 1991.
6. HEDGE T., GRUNDY P. Teaching and Learning in the Writing Classroom. Oxford Univ. Pr., 2000.
7. TRIBBLE C. Writing. Oxford Univ. Pr., 1996.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

О. П. Казакова

Екатеринбург

**ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; межкультурная компетентность; этапы формирования межкультурной компетентности; стадии освоения чужой культуры.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы формирования межкультурной компетентности студентов педагогических вузов. Автор обосновывает выделение этапов формирования межкультурной компетентности, соответствующих стадиям освоения чужой культуры М. Беннета, определяет их цель и дает методические рекомендации по организации обучения на каждом этапе.

О. P. Kazakova

Ekaterinburg

**STAGES OF INTERCULTURAL COMPETENCE FORMING
OF STUDENTS AT PEDAGOGICAL HIGH SCHOOLS**

KEY WORDS: pedagogical education; intercultural competence; stages of intercultural competence forming; stages of foreign culture mastering.

ABSTRACT. This article deals with the problems how to form the intercultural competence of the students at pedagogical high schools. The author picks out stages of intercultural competence forming according to stages of foreign culture mastering by M. Benneton, determines their goals and gives methodological recommendations how to organize the education on every stage.

Основные тенденции современного образования, обусловленные принятием Болонской декларации, направлены на обеспечение мобильности студентов и специалистов всех направлений, что нашло свое отражение в новых федеральных государственных образовательных стандартах. В данной статье мы бы хотели остановиться на подготовке педагогических кадров, поскольку специальности направления «Педагогическое образование» обладают характеристиками, связанными как с гуманитарными, так и с техническими и естественнонаучными направлениями, но не могут быть однозначно отнесены ни к одной из этих групп.

В силу своей специфичности освоение программ педагогического образования должно осуществляться на основе особых технологий, предполагающих не только овладение предметной составляющей, но и методикой преподавания предмета, а также технологиями психологического воздействия на обучаемых, и умениями самообразовательной деятельности. Учитель — самая многогранная профессия, именно учитель «является социальным распорядителем культурных значений» [3. С.123], который организует их понимание и обеспечивает культурную коммуникацию.

Данное положение закреплено и в компетентностной модели будущего педагога, принятой за основу в ФГОС ВПО 050100 «Педагогическое образование», который «способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности со-

временными принципами толерантности, диалога и сотрудничества (ОК-3)» [4]. Формулировка компетенции практически полностью совпадает с определением межкультурной компетентности Т. Г. Грушевицкой, которая рассматривает данное понятие как «позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп и добровольная адаптация социальных и политических институтов общества к потребностям разных культурных групп» [1. С. 277]. Таким образом, одной из целей педагогического образования является формирование межкультурной компетентности студентов.

Применительно к сфере дошкольного образования данный вопрос является предметом исследования Н. А. Моториной, которая опирается на следующее определение В. И. Тузуловой: «Межкультурная компетентность — знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; форм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций, системы ценностей» [2. С. 116]. Однако приведенная дефиниция отражает лишь знаниевый компонент и не затрагивает такую важную составляющую любой компетентности как способность реализовывать определенный вид деятельности.

Под межкультурной компетентностью выпускника педагогического вуза мы понимаем его способность осуществлять межкультурное профессиональное общение с учетом знаний норм вербального и невербального поведения в своей и иной культурах. Такой

подход не только отражает структуру явления, но и определяет содержание соответствующего обучения, а именно, знания лингвострановедческой направленности и их применение в ситуациях профессионального общения.

Формирование межкультурной компетентности зачастую связывают с изучением иностранного языка, хотя, как показывает исследование В.Г.Рощупкина, посвященное кросскультурной грамотности студентов — будущих учителей, этот процесс может рассматриваться и как осуществление межпредметных связей между педагогикой и методикой преподавания, философией, культурологией, психологией, поскольку «общедидактические положения проявляются опосредованно в обучении иностранному языку» [3. С.136].

Несмотря на неоспоримую важность данного аспекта обучения, авторы многочисленных курсов по обучению межкультурной коммуникации ограничиваются ознакомлением студентов с фактологическим материалом о культуре изучаемого языка.

Предполагается, что студенты имманентно овладевают кросскультурными умениями и оказываются подготовленными к реальной коммуникации, однако практика показывает, что знаниевого компонента даже при наличии практических тренингов оказывается недостаточно для адекватного общения с представителями других культур. Считаем, что причина заключается в отсутствии теоретически обоснованной системы упражнений, учитывающей поэтапность формирования любого действия.

В качестве теоретической основы для разработки такой системы, на наш взгляд, могут быть взяты этапы освоения чужой культуры М.Беннета, позволяющие проследить развитие представлений индивида о чужой культуре и его желание / умение приспособиться к правилам поведения в рамках этой культуры [1. С. 268]. Результаты изучения теории М. Беннета мы представили в таблице, которая также содержит наши рекомендации для учебного процесса и цель для каждого конкретного этапа (см. таблицу).

Таблица

Этапы формирования межкультурной компетентности

Этапы освоения чужой культуры М.Беннета	Характеристика этапа	Рекомендации для учебного процесса
Этноцентристские этапы: Отрицание Изоляция Сепарация Защита	Отрицание культурных различий между народами. Физическая изоляция (отдельные племена), частичная изоляция возможна на уровне широких категорий: европейцы и азиаты. Сепарация — возведение физических или социальных барьеров по расовым, религиозным, политическим основаниям.	Организация международных встреч, знакомство с чужой музыкой, кухней, литературой. Цель: признать существование межкультурных отличий.
Диффамация (клевета) Превосходство Обратное развитие	Восприятие культурных различий как угрозы для своего существования. Негативная оценка, формирование негативных стереотипов вплоть до действий экстремистских организаций. Подчеркивание своего высокого культурного статуса, гордость, объясняет появление термина «развивающиеся страны / страны третьего мира». Не обязательная стадия, часто проявляется у проживающих за границей, очернение родной культуры, признание превосходства другой.	Воспитание культурного самоуважения перед лицом различий. Обратить особое внимание на те элементы культуры, которые являются общими для всех взаимодействующих культур, и особенно на то, что в них есть положительного. Цель: принятие наличия культурных традиций как объективной реальности
Умаление Физический универсализм Трансцендентный универсализм	Этап минимизации — последняя попытка сохранить этноцентристскую позицию. Различия открыто признаются и не оцениваются негативно. Человеческая сущность едина (общие физические характеристики). Все люди являются продуктом некоего единого принципа (человек создан по образу и подобию Божьему).	Акцент на том, что удовлетворение схожих физических потребностей происходит в специфическом социальном и культурном контексте (напр. обедать дома или в кафе). Знакомство с эмпирическим материалом, подчеркивающим значение социального контекста человеческого поведения. Рассказы о собственном опыте контактов, встречи с представителями другой культуры. Цель: показать специфические черты «универсальных» категорий, формирование ценностного отношения к культуре.
Этнорелятивистские этапы Признание Уважение к различиям в поведении Уважение к различиям в системе ценностей	Признание — одобрение. Самое очевидное отличие — это язык. Осознание, что языки различны в отражении различных языковых картин мира. Принятие разных взглядов на мир, являющихся основой культурных вариаций в поведении.	Знакомство с невербальным поведением. Анализ ситуаций, демонстрирующих различные типы поведения, анализ шкалы ценностей, пословиц. Цель: получение знаний о культурных различиях.

Окончание таблицы

Этапы освоения чужой культуры М.Беннета	Характеристика этапа	Рекомендации для учебного процесса
Адаптация	Приспособление к условиям другой культуры. Культура — не застывший факт, а процесс, поэтому лучше говорить не о том, что люди имеют культуру, а о том, что они вовлечены в нее, поэтому человек может временно вести себя приемлемо для чужой культуры, не чувствуя угрозы ценностям своей.	Анализ и проигрывание альтернативных коммуникативных умений и поведенческих моделей. Цель: осознанная симуляция поведения в зависимости от культурной принадлежности собеседника, осмысление системы ценностей..
Эмпатия	Эмпатия — возможность испытывать различные ощущения в процессе коммуникации, напр. сочувствие.	
Плюрализм	Полное понимание различий в конкретных ситуациях, результат личного опыта жизни в чужой культуре (обычно не менее 2 лет, дети эмигрантов)	
Интеграция	Полное приспособление к чужой культуре, которая начинает ощущаться как своя. Формирование мультикультурной личности.	Проигрывание ситуаций с точки зрения различных культур и анализ выбора этой поведенческой стратегии.
Контекстуальная оценка	Анализ и оценка ситуации возможности вариантов культурного поведения (поступить по-японски или по-русски).	Цель: интерпретация культурных различий, сформированность навыка переключения с одной поведенческой модели на другую.
Конструктивная маргинальность	Личность вне культурных рамок, нет естественной культурной идентичности, нет абсолютно правильного поведения.	

Такой подход позволит не только комплексно подойти к формированию межкультурной компетентности студентов педагогических вузов, но и разработать диагностику уровня сформированности

у них данной компетентности и последующую индивидуальную траекторию обучения на основе соответствующей системы упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГРУШЕВИЦКАЯ Т. Г., ПОПКОВ В. Д., САДОХИН А. П. Основы межкультурной коммуникации. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
2. МОТОРИНА Н. А. Формирование межкультурной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования // Изв. Южн. федер. ун-та. Педагог. науки. 2011. №10.
3. РОЩУПКИН В. Г. Кросскультурная грамотность студента — будущего студента. М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006.
4. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

А. Е. Кустова

Екатеринбург

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетенция, профессионально-педагогическая компетенция, коммуникативная компетенция, дисциплины педагогического цикла, изучение иностранного языка.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема формирования профессионально-педагогической компетенции студентов педагогических вузов изучающих иностранный язык. Данная компетенция, по мнению автора, может являться одним из компонентов коммуникативной компетенции, которая декларируется как ключевая для студентов данного профиля. Для формирования данной компетенции предлагается включать в учебный план дисциплины педагогического цикла на иностранном языке.

A. E. Kustova

Ekaterinburg

**FORMATION OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCE IN STUDENTS
THROUGH THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDY**

KEY WORDS: competence, professional pedagogical competence, communicative competence, subjects of pedagogical curriculum, study of a foreign language.

ABSTRACT. The article touches upon the problem of professional pedagogical competence formation among students of pedagogical universities who specialize in foreign languages. This competence can be one of the components of communicative competence which is declared as the key one for such students. It is suggested to include to the curriculum pedagogical subjects in foreign languages to form this competence.

Активно разрабатываемый в настоящее время компетентностно-деятельностный подход (далее — КДП) предполагает заменить систему обязательного формирования знаний, умений и навыков набором компетенций, которые будут формироваться у студентов на основе обновленного содержания и в процессе их деятельности. Следовательно, можно сказать, что именно КДП является тем новым подходом к построению профессионального образования и обучения, с позиций которого будет осуществляться модернизация образования.

Сегодня совершенно очевидно, что знания не передаются, а получаются в процессе личностно-значимой деятельности. Сами знания, без определенных навыков и умений их использования, не могут решить проблему образования и подготовки студента к его будущей профессиональной деятельности. Следовательно, целью образования становятся не просто знания и умения, а определенные качества личности, формирование ключевых компетенций, которые должны подготовить студентов к жизни в обществе.

Итак, компетенцию можно определить как комплекс знаний, навыков и умений, различных способов деятельности, формируемых в процессе обучения, который составляет содержательный компонент обучения.

В соответствии с концепцией модернизации российского образования вопросы коммуникативного обучения иностранному язы-

ку, ориентированного на достижение практического результата, приобретают особое значение. В Государственные образовательные стандарты всех звеньев системы профессионального образования в качестве обязательной включена иноязычная дисциплина, целью которой является формирование и развитие коммуникативной компетенции будущего специалиста — участника профессионального общения на иностранном языке в сфере науки, техники, производства и образования. Приобретение студентами коммуникативной компетенции заключается в таком владении общением на иностранном языке, которое позволяет использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации личных деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования.

Коммуникативная компетенция имеет сложную многокомпонентную структуру. В понимании компонентов, составляющих коммуникативную компетенцию, и механизма их взаимодействия также нет единства мнений. Согласно модели, предложенной в документе Совета Европы (1996), коммуникативная компетенция состоит из трех компонентов: *лингвистического, социолингвистического и прагматического*.

Лингвистический компонент включает фонологические, лексические, грамматические знания и умения. *Социолингвистический* компонент, определяемый социокуль-

турными условиями использования языка, представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями. *Прагматический* компонент помимо общих компетенций включает экстралингвистические элементы, обеспечивающие общение (мимика, жесты, жестикуляция и др.) В контексте «общеευропейских компетенций владения иностранным языком» в иноязычной коммуникативной компетенции зарубежные исследователи выделяют от трех до шести базовых компонентов.

В свою очередь, общая цель комплексной подготовки специалиста в области иностранных языков включает развитие у студентов способности к межкультурной коммуникации, формирование готовности на основе развитой мотивационной сферы творчески выполнять свою иноязычную коммуникативную деятельность, проявляя при этом профессионально значимые личностные качества. При обучении студентов владению иностранным языком на межкультурном уровне и соотнесении полученных знаний со своей будущей профессиональной деятельностью педагогов студенты приобретают различные компетенции, составляющие профессионально-творческий потенциал будущих учителей иностранного языка [Давыдова 2008: 68].

На наш взгляд, говоря о коммуникативной компетенции, следует рассматривать еще одно необходимое звено для подготовки высококвалифицированного специалиста в области иностранного языка — профессиональную компетенцию, принимая во внимания тот факт, что подготовка подобного специалиста проходит в условиях педагогического вуза.

Понятие «профессиональная компетенция» включает в себя знания, умения, навыки, соединение их с профессиональными мотивами, способностями, установками личности специалиста, его социальным поведением, возможностями самореализации и самовыражения в профессиональной сфере [1. С. 68].

Таким образом, в свете педагогического образования мы можем говорить о профессионально-педагогической компетенции студентов, изучающих иностранный язык как об одной из составляющих коммуникативной компетенции. Под профессионально-педагогической компетенцией мы понимаем знания, умения и навыки, связанные с педагогической наукой, которые способствуют формированию педагогического мировоззрения будущего учителя иностранного языка.

Для формирования профессионально-педагогической компетенции мы предлагаем включить в учебный план подготовки бакалавров филологического образования

цикл педагогических дисциплин на иностранном языке, например, «Общая педагогика на иностранном языке».

Цель курса — развитие у студентов профессионально направленного мышления и научного педагогического мировоззрения на основе сравнительного анализа построения и развития педагогической науки с учетом особенностей иностранного языка.

Задачи курса:

- формирование у студентов теоретических представлений об общей педагогике как отрасли гуманитарного знания, ее объекте, предмете исследования и основных категориях, с учетом особенностей иностранного языка;
- понимание проблемы человека в ее взаимосвязи с проблемами воспитания, формирование целостного представления о факторах развития личности и закономерностях воспитания, с учетом особенностей иностранного языка;
- знание закономерностей и овладение основными методами, средствами и технологиями организации образовательного процесса на различных стадиях детства, с учетом особенностей иностранного языка.

Задачами лекционных занятий является ознакомление студентов с теоретической базой общей педагогики на иностранном языке, освоение ими необходимых для ее проведения знаний. Практические занятия посвящены формированию организационных умений студентов. Самостоятельная работа решает обе эти задачи и осуществляется посредством выполнения комплекса упражнений, предлагаемых по каждому разделу курса.

По окончании курса «Общая педагогика на иностранном языке» студенты должны:

- усвоить необходимую сумму знаний о системе и структуре общей педагогики, о современных тенденциях педагогической науки и практики;
- владеть понятийно-терминологическим аппаратом педагогической науки;
- знать основные эквиваленты образовательной лексики иностранного и русского языков, уметь делать высказывания по различным аспектам педагогики на иностранном языке, грамотно оперировать соответствующей терминологией иностранного языка.

Обучение иностранному языку в рамках курса преследует профессионально-педагогическую цель, заключающуюся в формировании коммуникативно-методической компетенции, которая предполагает владение языком на адаптивном уровне, определяемом конкретной педагогической ситуацией, и овладение умениями педагогического общения. В процессе изучения данной дисциплины

плины осуществляется формирование профессионально-педагогической компетенции студентов посредством овладения ими профессиональной базовой лексикой на иностранном языке. Студенты получают определенную сумму знаний об особенностях образовательной системы страны изучаемо-

го языка, изучают методологическую базу педагогической науки на новом лингвистическом уровне. Таким образом, предложенный курс формирует профессионально-педагогическую и коммуникативную компетенции у студентов педагогического вуза изучающих иностранный язык.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ДАВЫДОВА И. В. Компетенции как фактор комплексной подготовки учителей иностранного языка в педвузе // Образование и наука : Изв. Урал. отд-ния Рос. акад. наук. 2008. № 5 (53).
2. НЕТРЕБСКАЯ О. Н. Приоритетные задачи и подходы в обучении иностранному языку на современном этапе // Педагогические науки. 2009. № 3 (36).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

Т. Н. Коротенко

Екатеринбург

ЛИНГВОПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лингвопознавательная компетенция, параметры лингвопознавательной компетенции, навыки чтения, когнитивная компетенция самообучения, самостоятельная учебная деятельность

АННОТАЦИЯ. Основная цель современного эффективного обучения — получение специалистов, компетентных в различных сферах профессиональной деятельности. статья студентам учреждений высшего технического образования достаточно компетентными на будущей работе поможет развитие лингвопознавательной компетенции в процессе чтения.

T. N. Korotenko

LINGUAL COGNITIVE COMPETENCE AS A FUNCTIONAL COMPONENT IN DEVELOPING READING SKILLS

KEY WORDS: lingual cognitive competence, characteristics of cognitive competence, reading skills for occupational purposes, self-learning cognitive competence, independent learning activities.

ABSTRACT. The main idea of effective education today is to prepare specialists competent in various spheres of professional activities. The developing of lingual cognitive competence in reading for occupational purposes will help students studying in technical higher educational establishments to become competent enough in their future work.

Согласно действующему Государственному образовательному стандарту качественная подготовка современных специалистов направлена на формирование у них ряда компетенций [3].

И. А. Зимняя предлагает в трактовке категорий “компетенция — компетентность” основываться на том, что “компетенции — это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека” [5. С. 34].

А. Н. Щукин говорит о том, что “...компетенция — это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познанием, опытом. Компетентность же — это свойство личности, базирующееся на компетенции” [8. С. 139].

На основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых (В. С. Безрукова, И. А. Гиниатуллин, И. А. Зимняя, Н. Хомский и др.), мы считаем возможным понимать под компетентностью способность и готовность к качественному выполнению какой-либо деятельности, а компетенцию определять, как содержательный компонент такой способности в виде мотивации, соответствующих знаний, навыков, умений к деятельности, качеств личности и опыта, приобретенного в процессе обучения и жизнедеятельности в целом.

Наше мнение полностью совпадает с точкой зрения Э. Ф. Зеера и его коллег в том, что базовые (основные) компетенции “мно-

гофункциональны, надпредметны и междисциплинарны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты” [4. С. 26]. Мы считаем, что познавательная компетенция относится именно к этой группе, так как без владения такого рода компетенцией невозможно овладение ни одной профессиональной компетенцией на высоком уровне.

Наиболее полно, по нашему мнению, содержание познавательной компетенции передается пятикомпонентной структурой, выдвинутой И. А. Зимней [5. С. 37]. Нам кажется лишь возможным объединить ценностно-смысловые отношения и эмоционально-волевою регуляцию познавательной компетенции, в трактовке И. А. Зимней, в один компонент, обозначив его как “личностные качества”. Таким образом, сохраняя пятикомпонентную структуру И. А. Зимней, к характеристикам познавательной компетенции мы относим:

- 1) мотивацию;
- 2) умения определенного вида познавательной деятельности;
- 3) необходимые знания, на которых основываются умения;
- 4) личностные качества, необходимые для осуществления познавательной деятельности на высоком уровне;
- 5) необходимый опыт деятельности.

Познавательная компетенция, реализуясь в различных условиях, проявляется в двух формах:

- как учебно-познавательная компетенция (в организованном обучении);

– как самообразовательная компетенция (при самостоятельном овладении объектом учебного познания).

Логично полагать, что познавательная компетенция является предпосылкой к осуществлению успешной учебной деятельности. Следовательно, лингвопознавательную компетенцию как “умение учиться” иностранному языку можно рассматривать, как функциональный компонент обучения студентов неязыкового ВУЗа в том числе и профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке. Иными словами, чтобы научиться грамотно читать специальную литературу на иностранном языке, т.е. быстро и оперативно извлекать профессионально ориентированную информацию из иноязычных текстов, студент должен овладеть умениями, необходимыми для осуществления такого рода деятельности.

Само понятие “лингвопознавательная компетенция” теснейшим образом связано с самостоятельной учебной деятельностью — учением и самообразованием, с одной стороны, а также поиском, обработкой, целесообразным использованием полученной информации в профессиональной деятельности специалиста с помощью иностранного языка, с другой.

Многие ученые обращались к проблеме, касающейся умений учащихся в различных видах учебной деятельности при овладении иностранным языком (А. Е. Капаева, С. Х. Хапчаева, В. Б. Шаронова и др.), однако до настоящего времени нет единой, общепризнанной классификации умений самостоятельной учебной деятельности. За основу типологии самостоятельной учебной деятельности в нашей работе мы взяли классификации И. А. Гиниатуллина: деятельность-компонентную (или функционально-компонентную), компонентно-элементную, деятельность-регуляционную и деятельность-ситуативную.

Сущность деятельность-компонентной классификации проявляется в функциях тех или иных действий в составе самостоятельной учебной деятельности, компонентами которой они являются. Данная классификация дифференцирует и, в то же время, объединяет аутометодические, предметные (или специальные) и профессионально-прикладные действия или умения, поскольку все эти три типа действий “тесно взаимосвязаны благодаря их функциональной взаимообусловленности” [2. С. 55].

Компонентно-элементная — конкретизирует умения, входящие в деятельность-компонентную классификацию с точки зрения мотивации, ориентации и планирования, реализации, контроля и коррекции.

С помощью деятельность-регуляционной классификации самостоятельной учеб-

ной деятельности, вслед за И.А. Гиниатуллиным, мы характеризуем выделенные действия по степени проявления познавательной самостоятельности, зависящей от наличия/отсутствия и характера дидактических опор. Исходя из этих критериев, различаются: 1) регламентируемая самостоятельная учебная деятельность — проводимая с помощью развернутых опор; 2) ориентируемая самостоятельная учебная деятельность — осуществляемая с использованием редуцированных опор; 3) собственно самостоятельная учебная деятельность — проводимая без каких-либо дидактических опор. Кроме трех видов самостоятельной учебной деятельности, описанных выше, И.А. Гиниатуллин выделяет творческую самостоятельную учебную деятельность и характеризует ее, как обладающую наивысшей степенью самостоятельности, суть которой заключается в создании новых приемов такого вида учебной деятельности или ее продуктов [2. С. 82–84].

Деятельностно-ситуативная классификация определяет виды ситуаций самостоятельной учебной деятельности, характеризующихся содержанием познавательных задач и условиями их решения.

В рамках компонентно-элементной классификации самостоятельной учебной деятельности для аутометодического компонентного типа познавательных действий дифференцируются следующие разновидности действий:

- Аутометодические действия мотивации.
- Аутометодические действия ориентации и планирования.
- Аутометодические действия реализации познавательного акта.
- Аутометодические действия контроля, оценки и коррекции познавательного процесса [2. С. 60].

Однако мы считаем, что в структуру аутометодических действий целесообразным будет ввести еще одну подгруппу, а именно, действия аутометодического информационного обеспечения (создание индивидуальной инфотеки, то есть подбор материала по общим вопросам самообразования, по технике чтения, по своей специальности и т. д.).

Что касается специальных действий, то функциональное моделирование, анализ учебной деятельности по освоению иностранного языка в неязыковом ВУЗе и изучение методических работ, позволяет сделать вывод, что в основе специальных действий в овладении иностранным языком лежат две основные группы действий, а именно: предметные действия с иноязычным языковым материалом или аспектные действия и предметные речевые действия (“предметные коммуникативные действия” в

терминологии Т.С. Серовой). И те, и другие действия/умения основываются на определенных аутометодических и предметных знаниях и умениях. Методическая регуляция предметных познавательных действий или умений осуществляется с помощью аутометодических действий.

Применительно к действиям профессионально-ориентированного иноязычного чтения предметно-коммуникативные действия, согласно исследованиям Т. С. Серовой и ее аспирантов (А. А. Колобковой, М. А. Мосиной и др.), делятся на действия профессионально-ориентированного чтения и действия по преодолению факторов сложности [7. С. 85].

В первой группе действий, в свою очередь, различаются действия восприятия и оценки полученной информации, действия переработки и присвоения полученной информации, действия по обмену и созданию новой информации.

Взаимосвязь аутометодических и предметных действий профессионально ориентированного чтения прослеживается во влиянии аутометодических действий на предметные, где последние будут являться для аутометодических действий объектами управления. Отсюда следует, что любые аутометодические действия теряют свой смысл и назначение, если не сопровождаются предметными. Поскольку аутометодические действия осуществляются применительно к конкретной предметной деятельности, то предметные действия, осуществляемые без управления со стороны аутометодических, "теряют качество сознательного совершенствования" [6. С. 81].

Результатом взаимодействия этих типов действий является новая группа функциональных видов действий/умений в составе познавательной компетенции, которая будет выражаться в аутометодическом профилировании действий профессионально-ориентированного чтения на иностранном языке, в которых последние выступают объектами управления аутометодическими действиями. Причем объектами выступают действия/умения профессионально ориентированного чтения с читаемыми текстами.

В этой группе мы выделяем:

1. Умения аутометодического самонаблюдения и исходной самодиагностики (например, умения самодиагностики, направленные на определение объектов самосовершенствования при осуществлении профессионально-ориентированного иноязычного чтения, оценка своего мотивационного и психологического состояния при работе в различных условиях (при выполнении заданий в рамках отдельных упражнений в условиях регламентированной учебной деятельно-

сти, в условиях нарастания познавательной самостоятельности, в условиях собственно самостоятельной учебной деятельности и т. д.).

2. Ориентационные умения планирования процессов профессионально ориентированного чтения (например, умения или выбор оптимального способа выполнения поставленного в упражнении задания по определению значений новых слов без словаря; разработка понятного и эффективного для себя способа выделения в читаемом тексте определенных "подсказок" для выявления сложных грамматических форм; уяснение способов и приемов по фиксации внимания на содержании и логических связях в тексте и т. д.).

3. Умения реализации процессов профессионально-ориентированного чтения (например, широкое использование контекстуальной догадки, применение межпредметных знаний для облегчения выполнения заданий, связанных с пониманием содержания профессионально-ориентированных текстов. Сюда же мы относим умения работать в различных режимах: индивидуально, в паре, в группе, эффективно при этом, взаимодействуя друг с другом; умения пользоваться реферативными и справочными материалами; обращаться за помощью к преподавателю, к другим учащимся, если это необходимо [1. С. 111–112]; умения применять информацию, полученную из текстов профессиональной тематики для создания нового содержания и т. д.).

4. Умения оперативного самоконтроля и коррекции предметной деятельности (например, умения анализировать актуальные результаты работы при чтении профессионально-ориентированных текстов на иностранном языке, то есть, умения осуществлять процессуальный контроль действий восприятия и оценки, переработки и присвоения полученной информации; умения коррекции предметной деятельности; поиск способов эффективного расширения словарного запаса лексики тезаурусного типа и т. д.).

5. Умения промежуточно-итоговой аутометодической рефлексии и оптимизации процессов профессионально ориентированного иноязычного чтения (например, анализ результатов, полученных в ходе итогового и отсроченного самоконтроля при выполнении запланированных действий профессионально-ориентированного иноязычного чтения; учет полученных результатов для дальнейшей самостоятельной учебной деятельности по овладению умениями иноязычного чтения и т. д.).

В каждой из этих основных групп умений возможно, в свою очередь, различать

два вида рефлексии в зависимости от ситуации:

- обобщающую/долгосрочную рефлексию, осуществляемую по результатам работы в течение половины семестра, либо семестра в целом;
- актуальную рефлексию, осуществляемую в текущем режиме работы.

Осуществление любого вышеуказанного действия в составе лингвопознавательной компетенции диктуется определенной аутометодической задачей, вслед за И.А. Гиниатуллиным и его аспирантами, мы понимаем познавательную задачу, отражающую аутометодический аспект овладения теми или иными объектами учебного познания. Соответственно, любые предметные действия обусловлены не только закономерностями освоения такого вида речевой деятельности, как чтение (профессионально ориентированное чтение), но и в контексте самостоятельной учебной деятельности аутометодическими действиями мотивации, реализации, кон-

троля, коррекции и оценки. Благодаря аутометодическим задачам, которые вводятся в упражнения по обучению чтению, все предметные действия профессионально ориентированного чтения оказываются методически профилированными и повышают свой развивающий эффект для умений данного вида чтения.

В заключение отметим, что развитие лингвопознавательной компетенции в сфере профессионально ориентированного чтения на иностранном языке у студентов неязыкового ВУЗа рассматривается нами, как процесс, позитивная направленность которого обеспечивается непрерывностью языковой подготовки, с целью постепенного наращивания объема языковых знаний, навыков и умений, творческого самосовершенствования и самообразовательной деятельности. Ведущими компонентами данной компетенции являются мотивационно-ценностный, содержательный, процессуально-управленческий и коммуникативный элементы, а также личностный опыт обучаемого.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАЛЬСКОВА Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АРКТИ, 2003.
2. ГИНИАТУЛЛИН И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : учеб. пособие к спецкурсу / Свердлов. гос. пед. ин-т. Свердловск, 1990.
3. ГОСУДАРСТВЕННЫЕ образовательные стандарты высшего профессионального образования. 540000. Педагогические науки. Спб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
4. ЗЕЕР Э. Ф., СЫМАНЮК Э. Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4.
5. ЗИМНЯЯ И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
6. ПОЗНЯК Д. В. Обучение студентов языкового вуза самостоятельному совершенствованию аудитивных умений иноязычной речи : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
7. СЕРОВА Т. С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. Пермь, 1989.
8. ЩУКИН А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. М. : Филоматис, 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ, ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.124:78
ББК Ч-421.421

ГСНТИ 14.25.01; 02.61.45

Код ВАК 13.00.02; 17.00.02

Е. Н. Федорович

Екатеринбург

РАБОТА УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЗВУКОВОЙ СРЕДЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: урок музыки; учитель музыки; музыкальный материал; динамический диапазон; ритмический диапазон; восприятие музыки.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрена проблема качества звуковой среды современных школьников. Автор анализирует семантическую, ритмическую и динамическую составляющие музыкального материала, окружающего школьника вне уроков, с музыковедческих и психолого-педагогических позиций и предлагает учителям музыки способы преодоления негативных последствий воздействия на школьников низкокачественной музыкальной продукции.

E. N. Feodorovich

WORK OF MUSIC TEACHER ON BUILDING SOUND ENVIRONMENT OF CONTEMPORARY PUPILS

Ekaterinburg

KEY WORDS: Music lesson; music teacher; musical material; dynamics range; rhythmical range; perception of music

ABSTRACT. There is a problem of quality of sound environment of contemporary pupils in this article. Author analyses rhythm and dynamics of musical material around from musicologist's, psychologist's and pedagogical positions and proposes methods for successful musical development of pupils.

Звуковая среда, окружающая современного человека, постоянно становится все более навязчивой. Звучание музыки в записи зачастую сопровождает нас вне зависимости от желания или нежелания что-либо слушать в данный момент. Это касается и школьников, которые подвержены воздействию музыки сильнее, чем взрослые. Звуковая среда способна влиять не только на процесс музыкального развития подрастающего поколения, но и на его психическое развитие в целом.

Музыкальное развитие детей и подростков осуществляется прежде всего на уроке музыки в школе. Несмотря на разнообразие программ и подходов к уроку музыки в начальной и основной школе, главной целью учителей музыки остается формирование у школьников предпочтений к музыке высокого художественного уровня и потребности слушать высококачественную музыку на протяжении всей жизни. Ей подчинены такие задачи, как развитие музыкального вкуса, овладение элементарными формами музыкальной деятельности, развитие творческих способностей и т. п.

В то время как педагогика музыкального образования изыскивает все новые и более совершенные методы и средства достижения этих целей в рамках урока музыки в начальной и основной школе, а также ищет формы продолжения музыкального образования

для старшеклассников, в современной звуковой среде продолжает действовать фактор, способный значительно ослабить, а возможно, и свести к нулю подобные воспитательные воздействия. Этим фактором является почти постоянный музыкальный «шум», окружающий нас в школе, на улице, магазинах и прочих общественных местах. Речь идет о привычном и большинством не замечаемом звучании в записи «фоновой» развлекательной музыки.

Такая музыка (уместнее называть ее «музыкальной продукцией») звучит практически на всех мероприятиях как внутри школы (колледжа, вуза), так и вне: ее слышно из машин, динамиков магазинов и торговых-развлекательных центров, она назойливо сопровождает едущих в поезде и автобусе и т. п. Ее считают безобидной и улучшающей настроение. Даже педагоги, специально занимающиеся проблемами музыкального воспитания, как правило, не заостряют внимание на этом «шуме» и его воздействии.

Между тем воздействие любой музыки, в том числе звучащей как фон, имеет свои закономерности и никак не должно игнорироваться. Это было известно еще в древности: так, одна из легенд о Конфуции гласит, что он, при своем всем известном человеколюбии, распорядился предать казни уличных музыкантов, которые своей музыкой пробуждали негативные потенции в душах

людей. Высокую роль в воздействии на души граждан отводили музыке такие мыслители античности, как Платон, Аристотель, Пифагор. Последний создал учение об «эвритмии», в котором указывал на то, что музыкальный ритм есть часть общего ритма жизни, включающего биологический и социальный ритм.

В связи с этими уже вошедшими в аксиому положениями обращает внимание беспечное отношение наших современников к окружающему нас звуковому фону. В этом сказывается общий настрой в пользу псевдокультуры, характерный для рубежа XX — XXI столетий. Однако именно учителя музыки не должны поддаваться этому влиянию и в целом, и, прежде всего относительно того, что составляет основной материал их работы: качества звучащей вокруг музыки.

Категория «качество музыки» с точки зрения темы данной статьи включает несколько аспектов: разделение музыки на так называемую серьезную и развлекательную; семантическая составляющая музыкального содержания; ритмическая и динамическая составляющие музыкального материала как отражение двух основных музыкальных категорий — ритма и звука; воздействие музыки на психику человека (музыкально-психологическая составляющая). Рассмотрим эти аспекты подробнее.

Разделение музыки на предназначенную для серьезной духовной работы и развлекательную совершенно естественно, поскольку отражает ее важнейшие функции как вида искусства. Несмотря на давность и неоспоримость такого разделения, не существует единого определения этих двух видов: для их характеристики применяются такие термины, как классическая и популярная музыка, высокая и низкая, серьезная и легкая, академическая и массовая и проч. Мы остановимся на терминах «серьезная» и «развлекательная» как наиболее точно отражающих функции этих видов музыки.

Рамки того, что входит в данные виды, подвижны. Так, считавшиеся развлекательными в XIX столетии комическая опера, оперетта и городской романс сегодня, без сомнения, принадлежат к числу серьезных жанров.

Нам наиболее близка классификация В. И. Петрушина, в которой предлагается разделение серьезной и развлекательной музыки по их внутренней структуре и способу восприятия, а именно:

— серьезная музыка: высокий уровень когнитивной сложности; важнейшими средствами музыкальной выразительности являются мелодия и гармония; преобладают крупные формы; популярность музыки обеспечивается личностью композитора;

художественный образ динамичен; такая музыка приобщает к вечным идеалам и ценностям по принципу «везде и всегда»; художественные средства ее стремятся к самобытности, а восприятие носит сосредоточенный и углубленный характер и протекает индивидуально; разрядка происходит в чувствах и мыслях; слушание музыки является основным занятием в момент ее восприятия; ценятся старые, прошедшие проверку временем произведения;

— развлекательная музыка: низкий уровень когнитивной сложности; важнейшим средством музыкальной выразительности является ритм; преобладают малые формы; популярность музыки обеспечивается личностью исполнителя; художественный образ статичен; музыка приобщает к преходящим ценностям по принципу «здесь и сейчас»; художественные средства стремятся к унификации; восприятие носит поверхностный и рассеянный характер и протекает коллективно; разрядка происходит в танцевальных движениях; музыка служит фоном для решения немзыкальных задач; ценятся новые, «модные» произведения [6. С. 164].

В. В. Медушевский предлагает следующий подход к разделению «музыки высокой традиции» (по его собственному определению) и музыки развлекательной. В первом случае человек, слушая музыку, обращается к собственной биографии — но понимаемой не как череда событий, а к жизни, «прожитой духовно», «промысленной в мечтаниях», т. е. к тому, что называют «верхним бессознательным». Во втором — к инстинктам, «нижнему бессознательному» [4. С. 157—158].

Нет сомнений в том, что музыка, звучащая вокруг как фон, всегда относится ко второму, развлекательному, виду. «Перевести» музыку на язык слов невозможно, поскольку основным содержанием музыки являются эмоции (Б. М. Теплов), а эмоции не подлежат точной вербализации. Однако невозможность вербализовать музыку и неточность ее словесного описания не в силах скрыть от профессиональных музыкантов содержание огромного количества произведений развлекательного жанра. При слушании такой музыки активизируются инстинкты. В ней выражены, как правило, крайний эгоизм и агрессия либо равнодушие к окружающим. Навязчивый ритм, повторяемый на низких частотах, делает человека агрессивным. Многократное повторение одной и той же фразы снижает способность мыслить самостоятельно. Это воздействие осуществляется не быстро, но оно идет, и значительный количественный натиск подобной музыки не может не влиять на поведение людей.

Проанализируем некоторые ритмические и динамические особенности окру-

жающей нас «массовой» музыки.

Выдающийся российский музыковед и один из основателей отечественной музыкальной психологии Е. В. Назайкинский в своем труде «О психологии музыкального восприятия» обратился к истокам предпочтений композиторов в организации временной структуры музыки. В основе этих предпочтений находится неосознанно используемый принцип антропоцентризма [5. С. 203—208].

Человеческое сердце бьется с определенной частотой, которая меняется в течение суток и в зависимости от условий. Наиболее распространенный ритм соответствует спокойной ходьбе, спокойному, но энергичному разговору, многим трудовым процессам. Именно в этом ритмическом диапазоне написана значительная часть музыки. И не просто значительная; в лаборатории Е. В. Назайкинского в Московской консерватории еще в 1960-е гг. было установлено, что «удельный вес» музыки, написанный в среднем ритмическом диапазоне (средние длительности и средний темп), приблизительно соответствует удельному весу периодов среднего ритма сердцебиения и дыхания в жизни человека. Какое-то время человек обычно спешит, волнуется и т. п. — от этого учащается (в разной мере) пульс. И удельному весу этих состояний соответствует удельный вес музыки (целых произведений или эпизодов), написанных в верхнем ритмическом диапазоне (мелкие длительности и быстрый темп). Человек должен и отдыхать, расслабляться — этому соответствует медленная музыка (низкий ритмический диапазон).

То же самое касается динамического диапазона. Средняя громкость (от «пиано» до «форте») встречается наиболее часто; высокая («фортиссимо») — столько же, сколько в среднем человек живет в состоянии возбуждения или быстрого движения; тихая («пианиссимо») — соответственно, несколько меньше, чем средняя, что соответствует времени, проводимому человеком в состоянии покоя.

Так было на протяжении нескольких веков; так писали и композиторы, которых впоследствии назовут «классиками», и авторы оперетт, и джазовые композиторы, и авторы популярных песен. При всей разнице в музыкальных вкусах и назначении этих жанров, все пишущие, исполняющие и слушающие музыку — люди.

Ситуация изменилась в последние десятилетия XX — начале XXI столетий. В музыке развлекательного назначения, где ритм всегда имеет главенствующую роль (это обусловлено тем, что музыкально-ритмическое чувство на примитивном уровне — ощущение

темпа и метра — является самой распространенной музыкальной способностью и встречается у 98% населения), он стал уступать место лишь одному его проявлению — метру, точнее, акцентной метрической пульсации, звучащей, как правило, на низких частотах.

Однонаправленные изменения произошли и в динамике. На смену произведениям, в которых чередовались эпизоды, исполняемые в среднем, громком и тихом динамическом диапазоне, пришли композиции, в которых динамика остается на уровне «фортиссимо» на протяжении всего произведения. Исполняются такие произведения, как правило, на дискотеках или прочих развлекательных мероприятиях, где естественное звучание инструментов многократно усиливается специальной техникой, или — что чаще — воспроизводится в записи также с огромным усилением звука.

Возникает ситуация, при которой рушатся веками выстраивавшиеся естественные барьеры защиты человеческого слуха и психики от разрушительного влияния громкого ритмического воздействия навязываемой окружающей средой музыки. Причины такого нарушения естественных механизмов находятся в коммерческой плоскости: эту музыку охотнее слушает некритически мыслящая и эстетически неразвитая масса, что предопределяет выгоду, получаемую авторами популярных композиций и звукорежиссерами.

Тем не менее именно звукорежиссеры, наряду с медиками, одними из первых стали заявлять об опасности для восприятия любого человека, тем более подростка, того музыкального продукта, который усиленно навязывается одними и бездумно принимается другими. Приведем выдержки из статьи, авторами которой являются преподаватели нескольких вузов, в том числе кафедры музыкальной звукорежиссуры Уральской государственной консерватории.

«В тысячелетней практике развития музыкальной культуры сформировались нерегламентированные нормы использования всего диапазона громкости звука, которые отразились в динамическом строе наиболее совершенных произведений симфонической музыки. Из практики известно, что при использовании всего диапазона в 100 дБ средний уровень интенсивности звучания симфонического оркестра — 60—80 дБ, при этом более громкое звучание не бывает длительным и обязательно сменяется более тихим. Это соответствует возможностям человека воспринимать звуки без нарушения внимания и соответствия между физическим звучанием и его оценкой слуховой системой. В современной массовой музыкальной культуре мы видим нарушение этих

норм: громкие звуки в некоторых ее жанрах преобладают...

Ритм — один из сильнейших факторов воздействия на человеческий организм. Простые, повторяющиеся ритмы, в которых оформляется громкая поп- и рок-музыка, вынуждают человека к ответной реакции (движения в ритм), от экстаза до галлюцинаций, от истерики до потери сознания. ...Беззащитная аудитория совершенно не подозревает, что безграмотный “звукарь”, включающий мощную аппаратуру, вторгается в святая святых живого существа — сознание и сферу бессознательного. Часто встречающимся эффектом такого воздействия является снижение внутренних барьеров, выстраиваемых сознанием в результате длительного накопления нравственного опыта. В результате такого вторжения наблюдаются случаи самоубийства, коллективного насилия. Мы наблюдали случаи психических расстройств у людей, профессионально связанных с этими способами воздействия на человека. Не менее сильно воздействие громкой поп-музыки с подчеркнута повторяющейся ритмикой на способность слушающих ее молодых людей к анализу, здравому суждению, логике. Она оказывается сильно притупленной, а иногда вообще нейтрализованной» [7. С. 15—16].

Непосредственным поводом для создания цитируемой статьи послужили участвовавшие случаи профессиональных заболеваний в среде самих звукорежиссеров, причем не только понижения и потери слуха, но и серьезных психических расстройств. В связи с этим звукорежиссеры задались вопросом: а каковы последствия восприятия этого продукта для аудитории, которой он предназначен, и прежде всего подростков?

Вот краткий перечень негативных последствий, к которым приводит неконтролируемое прослушивание музыки с навязчивым ритмом и повышенной громкостью: снижение и потеря слуха, гипертония, галлюцинации, агрессивность, ярость, депрессия, страхи, состояние транса различной глубины, склонность к самоубийству. В настоящее время у детей и подростков обнаруживаются симптомы виброакустической болезни, ранее считавшиеся свойственными только работникам промышленности, которые подвергаются сильному воздействию инфразвука. Под воздействием такой музыки усиливается токсичное воздействие наркотиков и алкоголя, а дозы принимаемых стимуляторов возрастают. Может возникать зависимость сродни наркотической и от самого слушания громкой ритмичной музыки [7. С. 16—17].

Здесь мы приблизились к еще одному аспекту рассматриваемой проблемы — воз-

действию подобной музыки на психику.

Громкая ритмичная музыка вовлекает человека в свою орбиту. Ее уже невозможно воспринимать как фон — что возможно, к примеру, с негромкой, ненавязчивой развлекательной музыкой. Громкая музыка с акцентной метрической пульсацией заставляет «отдаться» ей. Громкость музыки исключает возможность выбора, делает человека функционально глухим ко всему окружающему пространству, кроме музыки, которую он слышит; она переносит человека из социального пространства людей в музыкальное пространство исполнителей.

Реакция на это бывает различной у людей с разной степени конформности и образованности. Люди конформные и происходящие преимущественно из малообразованных слоев населения легко вовлекаются в орбиту такой музыки, любят, когда она звучит как фон и настроены на повышение ее громкости. Люди неконформные и (или) образованные сопротивляются такому фону. К примеру, Е.В. Назайкинским была выявлена связь акцентной метрической пульсации с психологическим феноменом установки [5. С. 221—222]. Наиболее легко вовлекаются в музыкальное пространство громкой ритмичной музыки дети и подростки, и им же наносит наибольший вред по всем приведенным параметрам.

Таким образом, даже краткий анализ того, что представляет собой сегодняшний развлекательный «музыкальный продукт», свидетельствует о необходимости тщательного контроля за всеми аудиозаписями, которые звучат на школьных мероприятиях, а также использования всех возможностей для ограничения музыкального шума, окружающего детей и подростков вне школы. С этой целью можно рекомендовать:

1. Готовить и отбирать аудиозаписи для школьных праздников только при участии специалиста с профессиональным музыкальным образованием.
2. Ограничивать уровень громкости музыки для праздников, а фоновую музыку использовать только в тихой динамике.
3. Не применять композиции с навязчивым ритмом, особенно с низкочастотной акцентной метрической пульсацией.
4. Ограничивать слушание развлекательной музыки детьми и подростками вне школы, с целью чего проводить беседы о вредном влиянии громкой музыки на слух.
5. Ориентировать детей и подростков на восприятие музыки высокого художественного уровня.

Если не все, то часть этих мер можно провести в жизнь. Для этого требуется осознанное и ответственное отношение к сложному и сильнодействующему явлению — му-

зыка. Учитель музыки, несущий ответственность за музыкальное развитие школьников, не должен ограничивать свою сферу деятельности уроками и внеклассными формами работы: сколь бы хорошо они ни были организованы, этого недостаточно. Педагог-музыкант сегодня должен играть существ-

венную роль в том, чтобы низкокачественная музыкальная продукция, навязываемая нам из коммерческих соображений вкупе с невежеством и оказывающая негативное влияние на психику детей и подростков, постепенно сокращала свое присутствие в окружающей среде.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. БОЧКАРЕВ Л. Л. Психология музыкальной деятельности. М. : Классика XXI, 2006.
2. ИВАНЧЕНКО Г. В. Восприятие музыки и музыкальные предпочтения // Психол. журнал. 2001. № 2.
3. КНЯЗЕВА Т. С., ПАШИНА А. Х. Связь тревожности и эмоционального фона личности с особенностями восприятия музыки // Психол. журнал. 2001. № 1.
4. МЕДУШЕВСКИЙ В. В. Интонационная форма музыки. М. : Композитор, 1993.
5. НАЗАЙКИНСКИЙ Е. В. О психологии музыкального восприятия. М. : Музыка, 1972.
6. ПЕТРУШИН В. И. Музыкальная психология. М. : Академический проект : Трикста, 2008.
7. РУБИН Л. С., ПИНЧУК Н. В., НУЖДИНА А. А., КЕЛЛЕР В. В. Опасная громкая музыка. Екатеринбург : УГК, 2009.
8. ТЕПЛОВ Б. М. Психология музыкальных способностей. Л., 1947.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. В. Коротаяева

С. В. Казакова

Екатеринбург

**РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА
К ФОРМИРОВАНИЮ АУДИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аудиальная культура; педагогическая система; дидактическая система; методическая система; интегрированный курс; методика; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ. Дана авторская трактовка понятия «аудиальная культура». Рассмотрено соотношение понятий «педагогическая система», «дидактическая система», «методическая система». Представлена трехуровневая модель методической системы формирования аудиальной культуры младших школьников, обоснованы условия реализации данной модели.

S. V. Kazakova

Ekaterinburg

**REALIZATION OF THE SYSTEM APPROACH
TO THE FORMING OF AUDITORY CULTURE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

KEY WORDS: auditory culture; educational system; teachingsystem; guidance system; an integrated course; methodology; younger students.

ABSTRACT. The paper presents the author's interpretation of the term "auditory culture." We consider the relationship between the concepts "teaching system", "didactic system", "methodical system." Presented a three-tier model of formation of the auditory system of the methodical culture of younger students, grounded conditions for the implementation of this model.

П оставленные в концепции «Наша новая школа» задачи по формированию у школьников целостного социально-ориентированного взгляда на мир в его единстве и разнообразии предполагают изменения в содержании образования. Ценностные ориентиры содержания начального образования, определяемые Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) и общими представлениями о современном выпускнике начальной школы, включают в себя восприятие мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий. Реализоваться такой взгляд на мир может только в подлинной интеграции содержания образования и объединении усилий учителей разных предметов.

Одной из целей общего образования становится приобщение учащихся к культуре (этнической, региональной, мировой). Путь приобщения к культуре — через освоение ее отдельных сфер, артефактов, образов. Задача образования — показать многонаправленность человеческих самопроявлений, обозначить возможности для самораскрытия в различных областях человеческой деятельности.

Сложность решения задачи приобщения к культуре состоит не только в ее многообразии, но и в том, что ребенку необходимо сначала представить мир как единство, и только, становясь старше, открывать его отдельные стороны. В то же время можно констатировать, что у целостного поля культуры есть свои «измерения» — визуальное, пла-

стическое, аудиальное. Они отчасти совпадают с референтными системами человека (визуальной, аудиальной, кинестетической) и фиксируют доминанты восприятия окружающего мира (зрительную, слуховую, телесную).

В нашем исследовании мы обращаемся к одному из «полей» культуры — аудиальной культуре, которую мы понимаем как интегративное качество личности, в основе которого лежит способность человека воспринимать, интерпретировать и передавать шумовую, звуковую, речевую и музыкальную информацию.

Формирование аудиальной культуры в процессе познания звуков окружающего мира происходит как стихийно, бессознательно, так и планомерно, в специально организованных условиях. В специально организованных условиях аудиальное развитие учащихся, формирование у школьников ценностного отношения к звукам и их сочетаниям стимулируется педагогами, учителями, воспитателями путем использования различных методов, приемов, средств и форм обучения.

В настоящее время в педагогической науке используется категория «методическая система», главная цель которой обеспечить развитие участников образовательного процесса. В понимании и употреблении данного понятия существуют определенные разночтения. Методическая система трактуется как концепция обучения (М.В. Рыжков), образовательная модель (В.М. Жучков), совокупность взаимосвязанных компо-

нентов (С. И. Архангельский, Н.В. Кузьмина, А.М. Пышкало), сложное динамическое образование (Г.Г. Хамова), педагогическая технология (М.В. Рыжаков), система обучения какому-либо предмету (Н.Н. Лобанова).

Родственными понятиями «методической системы» являются «педагогическая система» и «дидактическая система».

Педагогическая система представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения, и направленных на формирование личности. Б.С. Гершунский отмечает, что педагогическая система, в основе которой лежит учебно-воспитательная, научно-педагогическая (исследовательская) и управленческая деятельность, является метасистемой по отношению к другим педагогическим подсистемам — дидактической и методической [2]. Данной позиции придерживаются В.П. Беспалько и Н.В. Кузьмина [1], [3]. Они считают, что педагогическая система, являясь элементом более широкой социальной системы и отражая особенности общественно-исторических систем, представляет собой множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. В трактовке Н.В. Кузьминой, например, педагогическая система включает пять структурных компонентов — цели, содержание образования (учебная информация), средства педагогической коммуникации, учащиеся и педагоги и пять функциональных компонентов — гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский.

Важной составляющей педагогической системы является система обучения, или дидактическая система — упорядоченная система целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Дидактическая система функционирует во взаимной деятельности учителя и учащихся, в ходе которой происходит усвоение знаний и способов действий и развитие индивидуальных способностей учащихся. В традиционном образовании преподаватель реализует дидактическую систему в процессе обучения, при этом он выступает и в роли носителя информации, и в роли организатора деятельности учащегося. В основе современной дидактической системы лежит проблемно-развивающее обучение, обеспечивающее целостность педагогического процесса обучения. Педагогический процесс является целостным тогда, когда он обеспечивает гармоничную реализацию всех своих функций (развитие, обучение, воспитание). Исходным пунктом создания любой дидактической системы являются

требования к ее конечному продукту — выпускнику учебного заведения. Эти требования (социальный заказ) отражен в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) и других нормативных документах.

Понятие «единая методическая система» и ее типические свойства открыл для педагогической науки Л.В. Занков [4. С.47—52], который считал, что направляющую и регулирующую роль в организации образовательной системы выполняют дидактические принципы. Но уровень действительности дидактических принципов достаточно абстрактен, он отвлечен от реальной повседневной деятельности учителя. И только благодаря методике обучения цель системы и ее дидактические принципы реализуются в каждодневной деятельности учителя и учении школьников. Целостность реального учебного процесса обеспечивается не суммированием частных предметных методик, а благодаря тому, что обучение осуществляется на основании единой методической системы, обладающей типическими методическими свойствами, охватывающими все учебные предметы.

Методическая система являет собой структуру, компонентами которой являются цели обучения, содержание обучения, методы обучения, формы и средства обучения (С. И. Архангельский, Н.В. Кузьмина, А.М. Пышкало). Функционирование методической системы подчинено закономерностям, связанным с внутренним строением самой системы, когда изменение одной или нескольких ее компонентов влечет изменение всей системы, и закономерностям, связанным с внешними связями системы (социальным и культурным фоном). Отличие методической системы от педагогической и дидактической состоит в том, что каждый из ее компонентов приобретает методическую функцию (Н.В. Кузьмина).

Итак, под методической системой понимается целостный комплекс, состав элементов, структура и функции которых подчинены решению конкретной педагогической задачи. Методическая система формируется в рамках определенной дидактической системы, отражая ее специфические дидактические аспекты.

Под методической системой формирования аудиальной культуры учащихся младших классов мы понимаем комплекс из организационного, содержательного, методического и аналитико-рефлексивного блоков, взаимосвязанных между собой и направленных на освоение звуковой среды, во всем ее многообразии. Данная система реализует метапредметный подход и представляет образовательный процесс и внеурочную

деятельность учащихся начальной школы как единое целое.

Методическая система формирования аудиальной культуры учащихся младших классов представляет собой трехуровневую структуру: макроуровень методической системы, который реализуется в образовательной концепции школы, мезоуровень – представляет собой систему координационных связей отдельных предметов художественно-эстетического цикла, микроуровень – реализует принцип интеграции на содержательном уровне в специально разработанном учебном курсе.

Системообразующими компонентами любой методической системы является цель и принципы обучения. Целью разработанной методической системы (макроуровень) является формирование аудиальной культуры младших школьников, как части их общей культуры.

В основе формирования аудиальной культуры, как частного случая развития общей культуры личности лежат следующие педагогические подходы и принципы.

1. Личностно-ориентированный подход (В.В. Давыдов, А. Маслоу, К. Роджерс, В.А. Сухомлинский, И.С. Якиманская и др.), который руководствуется взглядом на личность, как на цель образования, и в основе которого лежат следующие принципы: самоактуализации; индивидуальности; субъектности; творчества и успеха; доверия и поддержки; опоры на предшествующий жизненный опыт учащихся. Методический арсенал личностно-ориентированного подхода составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как диалогичность; деятельностно-творческий характер; направленность на поддержку развития индивидуальности; создание необходимого пространства для свободы и принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения. Отсюда преобладание методов: диалога, рефлексии, педагогической поддержки, создания ситуаций выбора и успеха.

2. Личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), суть которого заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач. К специфическим принципам деятельностного подхода мы отнесли: учет ведущих видов деятельности и законов их смены, учет сензитивных периодов развития, принцип доминанты и актуализации зоны ближайшего развития, высокой мотивированности любых видов деятельности, обязательной результативности

каждого вида деятельности, обязательной рефлексивности всякой деятельности. Реализация деятельностного подхода осуществляется через такие методы как: убеждения и доверия, побуждения и поддержки инициативы, развития мотивации учебной деятельности и индивидуальной и коллективной перспективы, методы полисубъектного диалога и поручения, связанного с ответственной деятельностью, одобрения и поощрения, личного примера преподавателя и т.д.

3. Культурологический подход (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Н.Б. Крылова, Н. Е. Щуркова и др.), который связывает цель образования с формированием «человека культуры», личности, способной к адаптации в окружающем мире и к преобразованию его в соответствии с изменяющимися условиями. К основным принципам, которые реализуются в контексте культурологического подхода, мы отнесли: принцип культуросообразности, принцип принятия индивидуальности человека, его непохожести, признание права выбора жизненной позиции, принцип сотрудничества детей и взрослых, принцип создания среды, способствующей освоению культурных норм и ценностей, развитию способностей, самостоятельности, креативности.

К системореализующим компонентам методической системы мы отнесли организационный, содержательный, методический и аналитико-рефлексивный блоки.

Основными функциями организационного блока является координация деятельности учителей и педагогов дополнительного образования по формированию аудиальной культуры учащихся в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Содержательный блок включает урочные и внеурочные виды деятельности, обусловленные целью, принципами и содержанием методической системы.

Анализ содержания учебных программ начальной школы показал реальную и потенциальную возможности различных дисциплин аудиального развития школьников.

Так, важную роль в аудиальном развитии ребенка отводится языковой подготовке. Одной из основных целей (социокультурная) изучения русского и иностранного языков является формирование коммуникативных компетенций учащихся, развитие устной и письменной речи. Содержание курсов «Русский язык» и «Иностранный язык» включает такие важные для формирования аудиальной культуры разделы как «Фонетика», «Фонетика и графика», «Развитие речи».

В основе программы «Окружающий мир» лежит представление о мире людей и мире природы как ближайшем окружении ребенка и о взаимоотношениях в системе

«человек – человек», «природа – природа», «природа – человек». Федеральный государственный образовательный стандарт рекомендует в рамках изучения данных курсов обязательное знакомство со звуковой средой обитания человека, которое позволило бы расширить кругозор учащихся и способствовало бы формированию у них аудиальной культуры. Однако в образовательной практике это реализуется не в полной мере.

Целью методической системы (мезоуровень) является формирование аудиальной культуры младших школьников в цикле художественно-эстетических дисциплин общеобразовательной школы – литературное чтение, изобразительное искусство, музыка.

Приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирование читательской компетентности младшего школьника, которое проявляется в таких видах деятельности, как аудирование (слушание); чтение с соблюдением орфоэпических и интонационных норм чтения, участие в коллективном обсуждении того или иного текста; говорение (культура речевого общения).

Важным компонентом звуковой среды, лежащей в основе аудиальной культуры личности, является музыка. Опыт эмоционально-образного восприятия музыки, знания и умения, приобретенные при ее изучении, начальное овладение различными видами музыкально-творческой деятельности обеспечивают введение учащихся в мир искусства и понимание неразрывной взаимосвязи музыки и жизни. Изучение музыки в начальной школе направлено на достижение таких важных для становления аудиальной культуры целей как: формирование основ музыкальной культуры посредством эмоционального восприятия музыки; воспитание эмоционально-ценностного отношения к искусству, художественного вкуса, нравственных и эстетических чувств; развитие восприятия музыки, интереса к музыке и музыкальной деятельности, образного и ассоциативного мышления, воображения, музыкальной памяти и слуха, певческого голоса, творческих способностей в различных видах музыкальной деятельности; обогащение знаний о музыкальном искусстве; овладение практическими умениями и навыками в учебно-творческой деятельности (пение, слушание музыки, игра на элементарных музыкальных инструментах, музыкально-пластическое движение и импровизация).

Формированию разных компонентов аудиальной культуры способствует изобразительное искусство, которое, на первый взгляд, направлено на развитие визуальной культуры школьников. В процессе освоения изобразительного искусства учащиеся учат-

ся: понимать значение искусства в жизни человека и общества; воспринимать и характеризовать художественные образы, видеть и воспринимать проявления художественной культуры в окружающей жизни; общаться с искусством, эмоционально оценивать шедевры русского и мирового искусства; участвовать в обсуждении содержания и выразительных средств произведений искусства; активно использовать язык изобразительного искусства для освоения содержания разных учебных предметов (литературы, окружающего мира, родного языка и др.); различать и передавать в художественно-творческой деятельности характер, эмоциональное состояние и свое отношение к природе, человеку, обществу; высказывать суждения о художественных особенностях произведений, изображающих природу и человека в различных эмоциональных состояниях; обсуждать коллективные результаты художественно-творческой деятельности (обогащение ключевых компетенций – коммуникативных, деятельностных и др. художественно-эстетическим содержанием). Доминирующая направленность программ по изобразительному искусству на развитие эмоционально-ценностного отношения ребенка к миру, овладение основами художественного языка, получение опыта эмоционально-ценностного, эстетического восприятия мира и художественно-творческой деятельности способствует формированию аудиальной культуры учащихся, как части их общей и художественной культуры.

Помимо урочных видов деятельности, направленных на формирование отдельных компонентов аудиальной культуры, содержательный блок включает и внеурочные виды деятельности, представленные работой разнообразных кружков, в основе которых лежат различные виды искусства – хор, вокальный ансамбль, инструментальный ансамбль, театр, детский музыкальный театр и т.п. Данные формы внеклассной деятельности позволяют развить культуру звукового восприятия, в основе которого лежат звуковые ассоциации, речевую культуру и музыкальную культуру.

Методический блок методической системы предусматривает использование различных методов и форм обучения, способствующих достижению поставленной цели – формированию аудиальной культуры учащихся начальной школы. В силу того, что формирование аудиальной культуры происходит как в учебной (через дисциплины общеобразовательного цикла), так и внеучебной деятельности (через предметы дополнительного образования), модель данной методической системы включает как общедидактические методы – методы групповой

дискуссии, методы эвристических вопросов, педагогической поддержки, создания ситуаций выбора и успеха, так и специальные методы, характерные для отдельно взятой дисциплины или образовательной области.

Важной составляющей методического блока методической системы являются формы обучения. При использовании преимущественно групповых и коллективных формах обучения, важным в нашей методической системе является дифференцированный подход к детям, обусловленный личностно-ориентированными и личностно-деятельностными принципами обучения. Кроме этого, данная методическая система включает как традиционные, так и инновационные формы обучения в рамках частных программ методик отдельно-взятой образовательной области (урок-концерт, урок-спектакль, урок-экскурсия, урок-КВН, урок-соревнование, урок-путешествие, урок-фантазия, ролевая игра, урок-конкурс, интегрированный урок)

Аналитико-рефлексивный блок методической системы направлен на выявление уровня аудиальной культуры учащихся, а также корректировку педагогической деятельности для достижения соответствующего целям результата. Данный блок предполагает наличие как общих методов диагностики, направленных на измерение уровня аудиальной культуры учащихся – тестирование, опрос, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности учащихся, так и частных методов диагностики аудиального развития учащихся и формирования их аудиальной культуры – методы диагностики уровня звукового, речевого и музыкального восприятия; методы диагностики развития речи и музыкальных способностей учащихся, методы диагностики художественного восприятия.

Формирование аудиальной культуры школьников невозможно реализовать без создания единой образовательной среды, в которой все учителя (или их большая часть) будет совместно работать над формированием аудиальной культуры школьника. Созданию единого образовательного пространства школы способствует система повышения компетентности педагогического коллектива в области аудиального развития учащихся и оказания помощи в процессе освоения ребенком звуковой среды, которая включает: самообразование, повышение квалификации, наставничество, семинары-тренинги, городские научно-практические конференции, открытые уроки и внеклассные мероприятия.

Материально-техническая база, позволяющая реализовать разработанную методическую систему формирования аудиальной культуры учащихся начальной школы, включает в себя школьные кабинеты, осна-

щенные с учетом САНПиНы и мультимедиа-оборудованием; рекреационные зоны, способствующие отдыху учащихся; библиотеку, обеспеченную учебно-методическими пособиями и специальной литературой по формированию аудиальной культуры школьников; фонотеку, включающую разнообразный «звуковой материал».

Важным условием реализации методической системы (макро- и мезо- уровней) по формированию аудиальной культуры учащихся младших классов является внедрение в учебно-воспитательный процесс специально разработанного учебного курса (микро-уровень методической системы), который бы позволил синтезировать знания учащихся, полученных на разных дисциплинах в общеобразовательной школе, расширить и углубить их за счет включения ребенка в различные виды художественно-творческой деятельности, а также сформировать у школьников целостное представление о звуковом мире.

Целью авторского курса «В мире волшебных звуков» является формирование аудиальной культуры младших школьников посредством различных видов искусств (художественной информации).

В основу разработки учебного курса, направленного на формирование аудиальной культуры младших школьников, легли три концептуальных идеи: 1) аудиальная культура позволит адаптироваться учащимся к окружающей звуковой среде; 2) аудиальная культура сформирует ценностное отношение к звукам и их сочетаниям, что позволит на более высоком уровне осуществлять деятельность по развитию звуковой, речевой и музыкальной культуры школьников; 3) формирование аудиальной культуры средствами различных видов искусств будет способствовать формированию целостной картины мира у учащихся начальной школы, развитию их художественного и эстетического вкуса.

Обозначенные позиции позволили выделить и сконцентрировать свое внимание на основополагающих принципах реализации курса: учет ведущей сенсорной системы – аудиальной, визуальной, кинестетической; принцип интеграции, который представляет высшую форму межпредметных связей; принцип полихудожественности, который заключается в использовании различных видов и жанров искусства в процессе обучения и воспитания детей.

Рассмотренные выше принципы являются условием формирования аудиальной культуры учащихся.

Реализация авторского учебного курса осуществляется посредством специально разработанной методики, включающей три основных компонента: целевой компонент

(цель, принципы, задачи, мотивы, которыми руководствуется преподаватель и учащиеся при формировании аудиальной культуры); содержательный компонент (совокупность методов, приемов, форм и средств обучения, обеспечивающих успешную реализацию содержательной части методики), аналитико-рефлексивный (методы диагностики, направленные на измерение уровня аудиальной культуры учащихся – тестирование, опрос, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности учащихся).

Разработанная нами методика включает четыре этапа. Каждый из этапов имеет свои специфически задачи, на разрешение которых направлен комплекс методов и приемов, а также выбор организационных форм.

В задачи первого – адаптационного – этапа, входит: 1) формирование мотивации к индивидуальной и совместной деятельности на уроках; 2) работа над развитием ценностного отношения к звукам окружающего мира; 3) формирование коммуникативных умений и музыкальных способностей младших школьников.

Содержательная часть формирования аудиальной культуры младших школьников на первоначальном этапе реализации методики включает знакомство детей с многообразным миром шумов и звуков – звуки живой и неживой природы, звуки слышимые и неслышимые, звуки позитивно и негативно влияющие на здоровье людей, звуки речевые и музыкальные, звуки, которые можно представить линией, цветом, пластикой и т. д.

Педагогический инструментарий формирования аудиальной культуры учащихся начальной школы на данном этапе состоит из таких универсальных методов и приемов работы как методы организации коллективной творческой деятельности школьников, направленные на освоение звуковой среды; создание ситуаций совместного поиска, стимулирования творческих способностей через поощрение активности и инициативы; создание ситуаций эмоционально-нравственных переживаний, ситуаций новизны и актуальности; анализ жизненных ситуаций; создание ситуации успеха в деятельности; организация дискуссии; диалог.

Задачами второго – развивающего – этапа методики являются: реализация авторской программы, содержание которой дает возможность значительно расширить кругозор учащихся, а также использование специальных методов и приемов, которые позволяют аккумулировать знания и умения, полученные на разных дисциплинах общеобразовательного цикла, в творческой форме развить первоначально приобретенные слуховые, речевые, вокально-хоровые навыки.

К методам формирования аудиальной культуры учащихся младших классов на втором этапе реализации методики мы отнесли: проблемный и частично-поисковый методы обучения; метод слуховой наглядности, метод пластического интонирования, метод музыкальной импровизации, метод сопереживания, методы аудиального развития – мелодического, ритмического, тембрового, вербального, пластического, графического фантазирования. Успешную реализацию методики на данном этапе обеспечивает включение в занятия специально разработанных приемов обучения – прием «включения» учащихся в звуковую среду, прием звуковой импровизации, прием звукового сотворчества, прием гармонизации окружающей звуковой среды.

Третий этап методики – творческий – направлен на постижение учащимися звуковой среды посредством различных видов искусств – литературы, музыки, живописи. На данном этапе школьники знакомятся с произведениями музыки, литературы и живописи в которых в художественной форме запечатлена звуковая среда, со средствами художественной выразительности различных видов искусств (находят сходство и различия в средствах художественной выразительности при передаче одного и того же художественного образа), учатся свободно оперировать средствами различных видов искусств при создании художественного образа или продукта, отражающего те или иные компоненты звуковой среды.

В процессе проведения третьего этапа важными становятся следующие методы и приемы: проблемный метод обучения, метод установления ассоциативных связей между музыкальными и зрительными образами, метод слуховой наглядности, метод пластического интонирования, метод создания художественного контекста, методы и приемы речевой и музыкальной импровизации, метод сопереживания, метод моделирования художественно-творческого процесса, метод интерпретации художественных произведений.

Четвертый этап методики – аналитико-рефлексивный – направлен на выявление уровня аудиальной культуры учащихся, а также корректировку педагогической деятельности для достижения соответствующего цели результата. Он включает следующие методы диагностики – тестирование, опрос, наблюдение, беседа, анализ продуктов деятельности учащихся.

Таким образом, формирование аудиальной культуры – интегративное качество личности, в основе которого лежит способность человека воспринимать, интерпретировать и передавать шумовую, звуковую, речевую и музыкальную информацию.

Формирование аудиальной культуры учащихся в процессе познания звуков окружающего мира происходит как стихийно, бессознательно, так и планомерно, в специально организованных условиях.

Средством формирования аудиальной культуры младших школьников в специально организованных условиях может являться методическая система.

Методическая система формирования аудиальной культуры учащихся начальной школы представляет собой комплекс из организационного, содержательного, методического и аналитико-рефлексивного блоков, взаимосвязанных между собой, направленных на освоение звуковой среды.

Методическая система, направленная на формирование аудиальной культуры учеников младших классов, может быть реализована как ключевой компонент образовательной концепции школы (макроуровень методической системы), а может представлять собой систему координационных связей отдельных предметов художественно-эстетического цикла (мезоуровень методической системы), интеграция которых происходит на содержательном уровне в специально разработанном курсе (микроуровень), а затем раскрывается и углубляется в рамках

избранных учебных дисциплин.

Эффективность формирования аудиальной культуры в данной методической системе обеспечивается: 1) интегративностью и автономностью входящих в нее дисциплин, предполагающих единую стратегию преподавания всех гуманитарных предметов, направленную на формирование аудиальной культуры учащихся при сохранении специфики каждого предмета с его целями и задачами; 2) комплексом методов как традиционных, так и инновационных, ведущих к формированию аудиальной культуры младших школьников; метапредметных технологий и авторских методик аудиального развития учащихся начальной школы; 3) наличием системообразующего учебного курса, направленного на формирование аудиальной культуры младших школьников и методики его реализации; 4) организацией благоприятной образовательной среды, под которой понимается комплекс условий и средств, оказывающих влияние на формирование аудиальной культуры личности: отбор содержания образования, коллектив квалифицированных педагогов-единомышленников, комфортность образовательной среды, материально-техническая база.

ЛИТЕРАТУРА

1. БЕСПАЛЬКО В. П. Основы теории педагогических систем. Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977.
2. ГЕРШУНСКИЙ Б. С. Философия образования для XXI века. М. : Интер-Диалект+, 1997.
3. КУЗЬМИНА Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки: методы системного педагогического исследования. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970.
4. НЕЧАЕВА Н. В. Л. В. Занков о методической системе начального обучения // Нач. школа. 1995. №11.

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. И. Я. Мурзина

Л. В. Чернова, М. Е. Сорокина

Екатеринбург

ГОЛОС КОЛОКОЛА В СУДЬБЕ НАРОДА И В МУЗЫКЕ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыка колоколов; жизнь колокола; музыкальный язык; русская музыка; искусство звонарей.

АННОТАЦИЯ. Проанализирована ценность уникального инструмента, используемого православной церковью. Музыка колоколов рассматривается как одно из наименее изученных и загадочных явлений русской культуры. Показано значительное влияние колокольного звона на формирование русской композиторской школы.

L. V. Chernova, M. E. Sorokina

Ekaterinburg

VOTE OF A BELL IN DESTINY OF THE PEOPLE AND IN MUSIC OF THE DOMESTIC COMPOSERS

KEY WORDS: music of bells; life of a bell; musical language; Russian music; art to call in a bell.

ABSTRACT. the value of the unique tool used by orthodox church is analysed. Music of bells is considered(examined) as one of the least investigated and mysterious phenomena of Russian culture. The significant influence of bells on the compositions of pieces of music by the domestic composers is shown.

Красивы и величественны колокольные звоны, ими открывались многие памятные страницы истории. Звон колокола был голосом родины, воспевал ее силу и красоту, напоминал о долге перед ней. Торжественный, строгий звон — войска уходят на битву; звон радостный, яркий — бойцы возвращаются домой с победой; ликующий, оглушительный трезвон — народный праздник. Рассказывая обо всех важных событиях, колокол принимал в жизни города и села самое живое участие. Народная молва наделяла колокол характером и судьбой. Каждому его сообщению верили без сомнений. Верили и в то, что он способен творить великие чудеса: отгонять злые силы и исцелять болезни, уберечь от эпидемии, прекратить засуху и голод. Верили, что оказывая благотворное влияние на здоровье как телесное, так и душевное, колокольный звон освящает пространство, очищает и просвещает душу, ум и сердце человека.

Колокол является в одно и то же время инструментом Православной Церкви и элементом народной культуры. На протяжении веков колокольный звон был тесно связан с христианским обрядом. Музыка звонов, исполнение их русскими звонарями представляет собой искусство исключительного своеобразия. Это единственный инструмент, используемый православной церковью, прежде всего, как способ призыва в храм. Однако на раннем этапе становления религии звуковые сигналы для призыва к началу богослужения христиане не использовали: им приходилось скрываться от гонений и тайно исповедовать свою веру. О начале и месте богослужения членам общины сообщали особые лица — диаконы или диаконисы, ходившие по домам и называвшиеся на Восто-

ке лаосинактами, или курсорами на Западе. [4. С. 12]. И только тогда, когда христианство завоевывает достаточно прочные позиции, становится возможным использовать для призыва к началу богослужения звуковые сигналы.

В качестве первого инструмента, который употреблялся для призыва христиан в православный храм, по сведениям историков, были не колокола, а трубы. Представление о том, что труба является предметом сакральным и завещана Богом, тесно переплетается в Ветхом завете с верой в чудодейственную силу трубных звуков. Шло время и трубам нашли замену. Вместе с православием Русь позаимствовала у византийской церкви била, или клепала, служившие для созыва к богослужению. На смену одним ветхозаветным инструментам приходили другие. Постепенно происходило вытеснение музыкальных инструментов из христианского богослужения. Исходя из новых реалий, прославлять Бога следовало не трубным гласом, а в звуке колокола. Голос колокола отождествлялся с гласом Божиим. Он созывал на церковное богослужение, призывал на соборную молитву, выражал торжество Церкви.

Однако основной чистый замысел колокольного звона подвергался иногда в истории церковного искусства различным перетолкованиям и даже искажениям. Бывало, что «согрешившим» колоколам назначались весьма строгие наказания и притом самые что ни на есть человеческие. Колокола бичевали, колоколам вырывали языки, их возили по улицам на повозке, запряженной ослом. Колокола приговаривали к заточению, колоколам отрубали уши, колокола ссылали: такой каре подвергся в 1591 году углич-

ский колокол, сообщивший народу о гибели царевича Димитрия; из тобольской ссылки он вернулся лишь три века спустя, в 1892 году. Гонения и «ссылки» случались и в XX веке. После 1917 г. церковный звон на многие десятилетия отошел в тень. Разрушались колокольни, переплавлялись колокола на пушки и монеты. Погибло громадное количество колоколов, имевших большую художественную и историческую ценность.

Несмотря на это противоречивое время, находились подвижники колокольного искусства. В уцелевших от погромов колокольных звонари совершенствовали свое искусство и передавали его секреты талантливым ученикам.

Наконец, наступило время пересмотра отношения к культурным народным ценностям, появился научный и практический интерес к колокольному искусству, стала развиваться наука о колоколах — «кампаналогия».

Современники XXI века получили доступ к церковной литературе. Появились учебные пособия, монографии, диссертации, где описана теория и практика церковного и внецерковного колокольного музицирования. Мы узнаем о жизни и деятельности мастеров этого дела, все более и более возрастает интерес и любовь к этому национальному виду искусства. В течение последних двух десятилетий проводятся всероссийские фестивали колокольного звона, конкурсы звонарей. В некоторых приходах существуют центры по обучению мастерству колокольного звона. Такие курсы организованы, к примеру, в Екатеринбурге при Храме-на-Крови. А на Пасхальной седмице во многих российских церквях возродилась замечательная традиция разрешать звонить в колокола всем желающим.

Возле Храма-на-Крови, в духовно-просветительском центре «Патриаршее подворье» в апреле 2011 г. (в зале музея, где хранится рояль, на котором когда-то играли члены царской семьи) силами артистов Екатеринбургской филармонии состоялся тематический концерт фортепианной и вокальной музыки «Колокольность в творчестве композиторов-классиков». Прихожане церкви — слушатели концерта (кто-то впервые, а кто-то вновь) погрузились в мир колокольных звуков, отраженных в произведениях Чайковского, Бородина, Свиридова, Римского-Корсакова, Глинки.

Художественно-эстетическая ценность звона давно осознана русскими композиторами классиками. Колокольный звон оказал значительное влияние на формирование русской композиторской школы. Без него невозможно представить себе развитие русской музыки. Колокольные звоны так же органично вошли в нее, как народная песня,

инструментальный наигрыш, знаменный распев. «В который раз являются у нас звоны: без них русская школа жить не может», — отмечал Н. В. Римский-Корсаков. Колокольные звоны, как неотъемлемый атрибут жизни русских городов и сел, с самого детства оказывали особое влияние на жизнь и творчество любого русского композитора. В своих воспоминаниях о детских музыкальных впечатлениях русские композиторы (М. И. Глинка, С. В. Рахманинов и др.) неоднократно упоминают о колокольных звонах. По замечанию Б. Асафьева, «... ритмы колокольного звона... принадлежат к разряду ощущений, с раннего детства внедрявшихся в нашу психику». Колокольные звоны сыграли особую роль «в развитии музыкальной колористичности русской музыки, в появлении особой красочности в изложении музыкальных произведений, тем самым, оказав существенное влияние на формирование стиля русских композиторов» [2. С. 103].

Впервые колокольный звон был введен в профессиональную композицию М. И. Глинкой. Его опера «Жизнь за Царя» стала первым образцом использования музыки колоколов в русской музыке. «Колокольный звон появляется в заключительной сцене оперы, представляющей собой кульминацию всего произведения. На Красной площади в Москве народ отмечает освобождение Родины от польских захватчиков. На сцену на конях при большом стечении народа въезжает дружина бояр и стрельцов. Под праздничный «красный звон» колоколов ликующе звучит хор «Славься»... Для того, чтобы слушатель мог как можно сильнее почувствовать и осознать все величие происходящего, Глинка наслаивает звон колоколов на партию оркестра и хора. Звучание хора, оркестра и колокольного звона сливаются в единое целое и в этой своей цельности венчают оперу. Благодаря этой последней сцене трагическая гибель Ивана Сусанина приобретает особый смысл, поднимается до глубокого философского обобщения. В ней определяется высокий нравственный смысл подвига героя, смысл всей его жизни и смерти» [2. С. 104].

Колокольные звоны прочно входят в творчество русских композиторов, становясь подчас ведущим стержнем или сквозной темой-идеей произведения, характеризуя порой какой-то особо важный элемент сценического действия или раскрывая психологическое состояние героя. Из числа таких «колокольных» произведений особо выделяются опера «Князь Игорь» А. Бородина, «Псковитянка», «Сказание о невидимом граде Китеже и деве Февронии», «Сказка о царе Салтане» Н. Римского-Корсакова, опера «Опричник» и увертюра «1812 год» П. Чайков-

ского, «Борис Годунов» М. Мусоргского. Для постановки этих опер в Большом театре недавно поместили на сцене настоящие церковные колокола.

Наряду со звучанием натуральных колоколов композиторами часто используются и иные колокольные инструменты (трубчатые колокола, оркестровые колокольчики). Интересно отметить, что партия натуральных колоколов никогда не выписывается в нотах с точностью, а обозначается либо ритмическим, либо условным письмом на пяти линейках. Нотная запись указывает на присутствие колокольного звона, но не определяет действительные взаимоотношения между колоколами. Иногда момент вступления колоколов просто обозначается словами: «Начинать перезвон колоколов», «Удары колокола в набат», «Погребальный звон» и др.

В музыке русских советских композиторов XX в. использование натуральных колоколов встречается очень редко. Среди наиболее известных произведений можно назвать кантаты Г. Свиридова «Деревянная Русь», «Поэма памяти Сергея Есенина» и 11-ю симфонию Д. Шостаковича. Большее распространение в советский период получает использование трубчатых колоколов, звучащих по сравнению с натуральными менее сложно и объемно, но зато интонационно чисто. К примерам использования трубчатых колоколов относятся произведения Д. Шостаковича (11-я, 13-я симфонии, поэма для солистов, хора и оркестра «Казнь Степана Разина», цикл романсов на японские стихи для тенора и симфонического оркестра), С. Прокофьева (кантаты «Здравница» и «Александр Невский», вступление ко Второй симфонии), А. Шнитке («Серенада» для кларнета, скрипки, контрабаса, ударных и фортепиано; концерт для скрипки с оркестром № 2), Э. Денисова (кода 6-й части «Солнце инков»), Р. Щедрина («Кармен-сюита»).

Нередко композиторы вводили в свои произведения не собственно колокольный звон, а его имитацию средствами оркестра. Для этого использовались различные инструменты и их сочетания (тарелки, гонг, арфа, тамтам). Мастерами по части создания эффекта «колокольности» оркестровыми средствами явились М. Мусоргский (вступление к опере «Хованщина»), Н. Римский-Корсаков (оркестровое интермеццо в конце первого действия оперы «Псковитянка», воскресная увертюра «Светлый праздник», прелюдия для симфонического оркестра «Над могилой»). Кроме того, широко распространено в русской музыке создание эффекта колокольности средствами фортепиано. Здесь необходимо упомянуть произведения таких композиторов, как П. Чайковский («Утрен-

няя молитва», «Масленица», «Русская пляска», «Думка», «На тройке», «Русское скерцо», Первый концерт для фортепиано с оркестром), М. Мусоргский («Картинки с выставки», особенно пьеса «Богатырские ворота в стольном городе во Киеве»), А. Бородин (пьеса «В монастыре» из «Маленькой сюиты»), С. Рахманинов (прелюдии Си-бемоль мажор, до-диез минор и си минор; этюды-картины Ре мажор, до минор, Ми-бемоль мажор; сюита для фортепиано «Светлый праздник»; Второй концерт для фортепиано с оркестром), А. Скрябин (сонаты, Десятая прелюдия, Третья симфония, «Прометей», «Поэма экстаза»).

Колокольность также присутствует и в вокальном творчестве композиторов: В. Гаврилина (симфония-действие «Перезвоны» для солистов, хора, гобоя и ударных), Г. Свиридова («Поэма памяти Сергея Есенина» для тенора, хора и симфонического оркестра), Р. Щедрина («Русские звоны» из «Концертино» для смешанного хора а саррелла), В. Гаврилина (вокальный цикл «Вечерок»), И. Манукян (камерная кантата для сопрано, меццо-сопрано, двух фортепиано и ударных) и др.

Во всем многообразии отражен колокольный звон в поэме Сергея Рахманинова «Колокола» (для симфонического оркестра, хора и солистов) на стихи Эдгара По (в переводе К. Бальмонта). В основе поэмы — раздумья о смысле жизни. Жизнь прекрасна, по мысли автора, несмотря на бури и невзгоды. Звучающий мотив в поэме — непрекращающийся ритм движения жизни, который помогает людям верить в хорошее, даже в тяжелые минуты своей судьбы. Этот ритм, этот тон дан Эдгаром По в образе колокольного звона: он приобретает то ликующую, радостную окраску (свадебные колокола), то тревожную, превращаясь в набат (моменты опасностей, несчастий), то выступает как заупокойный звон:

— «слышишь, сани мчатся в ряд, колокольчики звенят... точно звучный смех ребенка, в ясном воздухе ночном говорят они о том, что за днями заблужденья наступает возрождение»;

— «слышишь, к свадьбе зов святой, золотой»;

— «слышишь, воющий набат, словно стонет медный ад...»;

— «похоронный слышен звон, долгий звон! Горькой скорби слышны звуки, горькой жизни кончен сон».

Рахманинов через сферу колокольных звучаний показал различные этапы жизни человека: от светлых юношеских грез и счастья любви до тяжелых трагических переживаний и погребального шествия. В волнующей музыке слышатся и «серебристые» переливы бубенцов, и «золотой» свадебный

звон, «медный» гул набата и «железный» похоронный звон.

Мягущейся душе человека, образ которого стоит в центре поэмы Рахманинова, свойственны не только стремления к наслаждению прекрасным и трепет перед неминуемым, но и большая душевная стойкость, сила, гордость. Человек достоин лучшей участи — вот лейтмотив поэмы. И заключительная неожиданно умиротворенная концовка «Колоколов» как бы говорит о предварении светлого будущего человечества. «Не туманную символику, пессимистические рассуждения о бренности всего земного и мимолетности счастья следует искать в музыке «Колоколов», а глубоко человеческие, понятные и близкие каждому мысли о вечных и неизменных законах жизни, о невозможности терпеть весь ужас создавшегося положения, все зло и хаос» [5].

Слушая музыку «Колоколов» вспоминаем церковные звоны — «Благовест», «Трезвон», «Перезвон», «Перебор». Бывают звоны «Воскресные» и «Будничные», звон «К Воскресной литургии» «В период Великого Поста» «Звоны в Паску», «Страсной седмицы». Звонари знают правила: это размеренные, равномерные удары в один большой колокол (благовест-благая весть), или поочередные удары в несколько, от одного до семи колоколов (перезвон), несколько одновременно звучащих колоколов (трезвон). Бывают одиночные редкие удары в каждый колокол, от самого маленького до самого крупного (перебор — погребальный звон) Мерный перебор внезапно заканчивается общим сильным ударом во все колокола. Такой звон символизирует земной путь че-

ловека, оборвавшийся со смертью: что ждет его за этой чертой, каким он предстанет на Суд Божий?

«Отменяя летоисчисление, чтобы счастье с горем не смешать, преодолевая смерть и тленье, станем вечной свежестью дышать» (Николай Асеев).

Что же роднит эти пласты русской национальной культуры? Как воспринимается звуковая палитра церковных колокольных звонов, их концертное, авангардное направление, и их разнообразие в светскую вокальную и инструментальную музыку? Оставляет ли след в умах и сердцах нового поколения эта «звучащая софийность материи», организованная гармонически шумом ритмо-тембров и «оживленная, порой даже как бы плясовая фигура колокольного звона, полная своеобразной, важной торжественности... ответ неорганической материи на Божественный зов»? [1. С. 69].

Удивительны судьбы колоколов — людям на зависть: бронзовые их тела не ветшают с возрастом, а годы колоколов исчисляются столетиями. Смерть не страшна им — даже распавшись на куски, они вновь воскрепают в огне плавильной печи, как птица-феникс в пламени костра.

Серебряные голоса колоколов не стареют с годами. К их голосу прислушивается народ, каждое их слово, открытое, громкое слышно всем, каждая их речь понятна людям. Неизменная народная любовь сопровождает всю их жизнь.

Время покажет, каким путем будет развиваться искусство колокольного звона, обретая все новых почитателей и новых врагов, новую силу и новую красоту.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. ИЛЬИН В. Эстетический и богословско-литургический смысл колокольного звона // Православный колокольный звон. Теория и практика. М., 2002.
2. КОВАЛИВ В. В. Раздайся, благовестный звон (колокола в истории культуры). Минск, 2003.
3. КОЛОКОЛА: история и современность / отв. ред. Б. В. Раушенбах ; сост. Ю. В. Пухначев. М. : Наука, 1993. Вып. 2.
4. МУЗЫКА колоколов : сб. исследований и материалов / под ред. А. Б. Никонорова. СПб., 1999. Вып. 2.
5. СОКОЛОВА О. И. Хоровые и вокально-симфонические произведения Рахманинова. Государс. музыкальное изд-во. М., 1963.
6. ЯРЕШКО А. С. Колокольные звоны — инструментальная разновидность русского народного музыкального творчества / сост. М. Пекелис, И. Гивенталь. Музыка, 1978. (Из истории русской и советской музыки. Вып. 3.).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Тагильцева

В. А. Корнев

Воронеж

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ
В ДЕЛЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нравственность; патриотизм; церковь; религиозное образование; духовное воспитание; пенитенциарные капелланы.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается точка зрения Русской Православной церкви на состояние морали и нравственности в современном российском обществе, предложения, выдвигаемые иерархами Церкви по выходу из духовного кризиса, в котором оно оказалось, предлагаемые ими меры, законодательные инициативы и направления социального служения во взаимодействии с государственными органами Российской Федерации.

V. A. Kornev

Voronezh

**PEDAGOGICAL RESOURCES OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH
IN THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE RUSSIAN YOUTH**

KEY WORDS: morals; patriotism; church; religious education; spiritual education; penitentiary chaplains.

ABSTRACT. The article examines the viewpoint of the Russian Orthodox Church on the state of morals in contemporary Russian society, suggestions made by the hierarchs of the Church to overcome the moral crisis, in which the country has found itself, means, legal initiatives and suggested ways of social service in cooperation with state institutions of the Russian Federation.

В настоящее время во всем мире нарастает процесс секуляризации общественной жизни. Государственные границы становятся во многом условными, поскольку потоки людей, товаров и информации с легкостью перемещаются по всему миру. Правительства передают все большее количество своих традиционных полномочий международным организациям, где принимаются важнейшие политические и экономические решения. Новые технологии делают высококвалифицированный интеллектуальный труд наиболее прибыльным и востребованным, в то время как традиционные формы производства и предпринимательства теряют прежнее значение. Иерархия ценностей определяется принципом пользы при нарастающем равнодушии к духовной истине. Все эти процессы сопровождаются глубоким моральным кризисом, разрушительно влияющим на личность и общество, забвением и даже совершенным отвержением нравственных норм. Невозможно не заметить рост потребительских настроений, порождающих эгоизм, бездушие, несправедливость и жестокость.

Интеграция экономической жизни сопровождается процессами дифференциации. В материальной сфере разрыв между уровнем благосостояния жителей технологически развитых стран и большинства населения Земли, получающего за тяжелый труд мизерное вознаграждение, огромен и продолжает увеличиваться. В сфере духовной жизни человечество разделено различным представлением о высших ценностях, раз-

личным пониманием морали и права и их соотношения. Однако даже тем, кто привык думать о человеке исключительно в категориях его полного одиночества перед лицом Бога, природы, общества и истории, приходится признать, что жизнь личности вне тесного единства с себе подобными оскудевает, а самоограничение и смирение ради служения ближним, ради бытия того или иного человеческого сообщества есть наиболее достойная форма личностной самореализации. Проявлением глубочайших различий служит различное понимание народами и государствами нравственных законов, что все чаще становится причиной злоупотреблений — международных конфликтов, вызванных стремлением к утверждению в одностороннем порядке собственного представления о справедливости, что всё чаще ведет к прямому вмешательству во внутренние дела других стран.

Невозможно не заметить и насаждаемое через СМИ стремление провозгласить нравственность уделом исключительно частной жизни человека, сузить ее общественное и государственное значение. Супружеская неверность, внебрачные связи, половые извращения, порнография, насилие, наркомания и алкоголизм объявляются нормой общественной жизни на том основании, что они лежат исключительно в сфере ответственности человека перед самим собой и не затрагивают интересов физического благополучия других людей. Однако очевидна связь этих явлений со многими социальными болезнями современного человечества:

преступностью, разрушением семьи, эпидемиями заболеваний, передающихся половым путем, пороками, противоречащими вековым нравственным нормам и самой природе человека [2. С. 3].

В эпоху радикальных изменений в жизни нашей страны и всего мира нельзя забывать, что без духовного обновления никакие знания и умения, деньги и товары, сила и власть сами по себе не принесут человеку подлинного счастья, полноты и гармонии бытия. Преодоление греховных влечений становится сегодня одной из самых важных задач духовного воспитания человека.

Нередко поиск истины и последующее ее осмысление представляются современному человеку чем-то второстепенным и мало значимым. Но если из мировоззрения человека исчезает духовность, то рано или поздно искажается и разрушается вся его жизнь, поскольку личность теряет ориентиры для приложения своих сил. В послании к Римлянам апостол Павел следующим образом описывает последствия забвения Бога: «И как они не заботились иметь Бога в разуме, предал их Бог превратному уму – делать непотребства, так что они исполнены всякой неправды, блуда, лукавства, корыстолюбия, злобы, исполнены зависти, убийства, распри, обмана, злонравия, злоречивы, клеветники, богоненавистники, обидчики, самохвалы, горды, изобретательны на зло, непослушны родителям, безрассудны, вероломны, нелюбовны, непримиримы, немилостивы» (Рим. 1:28–31). Жизнь в обществе, в котором многие из вышеперечисленных пороков считаются нормой, не может быть счастливой [3. С. 82–83].

Очевидно, что в настоящее время наряду с ростом внешнего благополучия и прогрессом технологий в общественной жизни усиливается разобщенность людей, умножается грех – иногда в прикромном, завуалированном виде, а иногда в форме откровенного глумления над традиционными нравственными нормами. Однако в современных секуляризованных обществах у многих людей, часто насильственно отчужденных от религии, сохраняется религиозное и нравственное чувство. Многие молодые люди пребывают, так сказать, в духовных исканиях. Правда, нередко они находят временное удовлетворение, воспринимая различные псевдодуховные мировоззрения, чуждые православному Преданию.

Перед Русской Православной церковью (далее РПЦ) современные изменения в культурной, интеллектуальной и духовной сферах ставят новые задачи. Многие из священнослужителей склонны успокаиваться, поскольку открытые гонения прекратились, и в церковных общинах наблюдается приток

новых членов. Порой кажется, что теперь с религией все в порядке и всякий, кто изъявляет желание участвовать в церковной жизни, может свободно прийти в Церковь и внести свой вклад в её возрождение. Но при этом забывают, что современный мир взыскует духовной истины, жаждет услышать пророческое, но в то же время внятнее и разумное слово Церкви. Однако для того, чтобы ее слово было действенным, она должна учитывать состояние общества, в котором благовествует.

Особую заботу и тревогу Церкви сегодня вызывает молодое поколение. Современная жизнь с ее новыми технологиями и запросами создает у человека новое мировоззрение, которое представляет собой сплетение безграничных желаний и не основывается на приоритете духовно-нравственных установлений. В результате нарушается естественная иерархия ценностей, что ведет к внутреннему кризису личности.

Ещё на Архиерейском Соборе 1994 г. глава Отдела по религиозному образованию и катехизации РПЦ архимандрит Иоанн (Экономцев) сформулировал ряд основных задач, стоящих перед возглавляемой им структурой. Главнейшими среди них были названы содействие религиозному образованию на всех уровнях подготовки учащихся, взаимодействие с государственной системой образования, противодействие сектантству, взаимодействие со средствами массовой информации, издание учебной литературы, правовое и кадровое обеспечение религиозного образования мирян. Одним из основных достижений отдела за это время стало проведение ежегодных Рождественских образовательных чтений, которые являются средством распространения новых форм духовно-просветительской работы в епархиях.

Вместе с тем нельзя не отметить, что в области религиозного образования существуют трудности и нерешенные проблемы. Необходимо значительно усилить духовно-просветительскую деятельность в приютах, детских домах, в армии, на флоте, в местах заключения. Ничтожно малым является количество православных детских садов. Состояние дел с воскресными школами также не может считаться удовлетворительным. Большинство священников, озабоченных восстановлением храмов, преодолением материальных трудностей не уделяют должного внимания созданию и развитию православных школ. Целесообразно было бы предусмотреть введение на приходе штатных единиц для педагогов воскресных школ.

Ещё одной заботой в программе духовного просвещения молодежи является воссоздание системы религиозного образования для верующих мирян. Церковь и светская школа должны дорожить возможно-

стью не противостоять друг другу, как это было сравнительно недавно, а объединять усилия по образованию и воспитанию молодежи. Однако преподавание основ православной культуры в школах еще требует решения многих вопросов: правового обеспечения предмета, подготовки преподавательских кадров и др.

Еще одной важной задачей в обеспечении религиозного образования является подготовка учебных пособий и методических материалов. В общероссийском масштабе этот процесс идет трудно; особенно сложно достигнуть консенсуса по поводу того, каким должен быть учебный материал, на основании которого православная культура может преподаваться в общеобразовательных школах. При принятии каких-либо решений в области религиозного образования на федеральном уровне необходимо изучать и использовать положительный опыт, уже на протяжении многих лет накапливающийся в регионах. Над этим совместно работают и представители Церкви, и представители власти, и представители общественности.

Церковь должна помочь молодому человеку избрать правильный путь, не навязывая его, а показывая красоту и величие Православия. В этом смысле особенно важно работать по двум направлениям. Во-первых, помнить, что если детям не хватает общения в церковной среде, они неизбежно отдаляются от Бога и храма. Епархии могут выступить в качестве организаторов масштабных мероприятий среди приходов, например, устроить соревнования по каким-либо видам спорта, музыкальные конкурсы, вечера встреч, предложить объединяющее дело, тем самым собрать молодых людей вместе и показать им, что они не одиноки. Во-вторых, вести миссию среди нецерковной молодежи. Такая практика уже осуществляется в некоторых приходах и имеет определенные положительные результаты [2. С. 4].

Экономическая дезинтеграция, социальная дифференциация и девальвация духовных ценностей вызвали утрату большинством социальных и возрастных групп населения традиционного российского патриотического сознания. Получили широкое распространение цинизм и неуважительное отношение к государству и социальным институтам, проявляется устойчивая тенденция падения престижа военной и государственной службы. В толковом словаре В.И. Даля слово «патриот» означает «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник» [1. С. 241]. Патриотизм как качество личности проявляется в любви к своему Отечеству, преданности и готовности служить своей Родине. С патриотизмом органически связа-

но национальное самосознание, которое базируется на национальной самоидентификации. Ещё Поместный Собор 1990 г. констатировал, что «на протяжении тысячелетней истории Русская Православная Церковь воспитывала верующих в духе патриотизма и миролюбия. Патриотизм проявляется в бережном отношении к историческому наследию Отечества, в деятельной гражданственности, включающей сопричастность радостям и испытаниям своего народа, в ревностном и добросовестном труде, в попечении о нравственном состоянии общества, в заботе о сохранении природы» [4]. Христианский патриотизм одновременно проявляется по отношению к нации как этнической общности и как общности граждан государства. Православный христианин призван любить свое отечество, имеющее территориальное измерение, и своих братьев по крови, живущих по всему миру. Такая любовь является одним из способов исполнения заповеди о любви к ближнему, что включает любовь к своей семье, соплеменникам и согражданам. При этом патриотизм православного христианина должен быть действенным. Он проявляется в защите отечества от неприятеля, труде на благо отчизны, заботе об устройении народной жизни, в том числе путем участия в делах государственного управления. Христианин призван сохранять и развивать национальную культуру и народное самосознание.

Сейчас очевидна необходимость единой государственной политики в области патриотического воспитания граждан России и соответствующей этой политике государственной системы патриотического воспитания, способной консолидировать и координировать эту многоплановую работу. Система государственных мер должна включать формирование у граждан Российской Федерации духовно-патриотических ценностей, а результатом функционирования системы патриотического воспитания должны быть в социально-идеологическом плане обеспечение духовно-нравственного единства общества и на этой основе снижение социальной напряженности. РПЦ считает, что в ближайшее время необходимо подготовить и принять Концепцию военно-патриотического воспитания молодежи, предусмотрев в ней роль и участие Церкви, а на основе этой Концепции принять Программу патриотического воспитания молодежи, включив ее в общий план развития страны.

Из христианской заповеди посещать заключенных и заботиться о спасении их душ развилась идея исправления как одна из задач Церкви по отношению к заключенным. В России подобное служение возобновилось в 1990 гг. Первым в тюрьмах в начале 1990-х

годов был построен силами самих заключенных храм св. Вениамина Петроградского под Санкт-Петербургом. В настоящее время в большинстве тюрем открыты или строятся православные часовни и храмы. На данный момент в учреждениях уголовно-исполнительной системы (УИС) функционируют 426 храмов, в том числе 403 РПЦ, 15 мусульманских мечетей, 5 буддийских дуганов и 3 костела Римско-католической церкви. Действуют 720 молитвенных комнат, в том числе 517 РПЦ, 56 мусульманских, 7 буддийских, 2 Римско-католической церкви, 7 евангельских христиан-баптистов, 51 христиан веры евангельской (пятидесятников) и 5 для представителей других вероисповеданий. Ежегодно растет количество верующих осужденных. В исправительных учреждениях создано более 1100 религиозных общин различных конфессий, в которых насчитывается более 70 тысяч верующих осужденных, что составляет 6,4% от их среднесписочной численности. Из них примерно 4,9% – православные, 0,9% – мусульмане, буддисты, иудеи и католики, 0,6% – представители протестантских вероисповеданий. В 65 регионах России организовано 375 воскресных школ (библейских курсов), где проходят обучение религиозным предписаниям, нормам вероучений и культовой практике около 12,5 тысяч верующих осужденных. Многие руководители и сотрудники исправительных учреждений сами вошли в православные братства или содействуют их работе. Заключенные с помощью православных храмов и братств получают на Пасху пасхальные яйца и куличи, регулярно проводятся богослужения и беседы, открываются православные библиотеки для заключенных при храмах и общинах, организуются мастерские. Проведение богослужений и присутствие в тюрьме священника поддерживает нравственную атмосферу среди заключенных и ведет к снижению правонарушений.

Однако в современных условиях свя-

щеннослужители, главным образом РПЦ, окормляющие практически все учреждения УИС, осуществляют свое служение безвозмездно, на добровольной основе и, в основном, дополнительно к своим прямым обязанностям. В необходимости создания службы пенитенциарных капелланов убеждены многие представители исполнительной и законодательной власти. Вместе с тем необходимо отметить, что в отличие от некоторых стран Европы, где существует реальная поддержка так называемым «государственным» церквам (как, например, в Дании, где Евангелическая Лютеранская Церковь является официальной церковью этой страны согласно параграфам 4 и 6 конституции Королевства Дании), в России такого понятия не существует. Таким образом, возникает вопрос, какие конфессии имеют право окормлять своих приверженцев в учреждениях УИС. Вполне очевидно, что он может быть решен только в законодательном порядке.

Светская власть нередко обращается к опыту русского Православия при анализе и решении многих вопросов национального и международного масштаба. Вместе с тем, не все церковные инициативы, имеющие значительный социальный потенциал и серьезную общественную поддержку, находят у неё должную оценку. Именно поэтому необходимо подчеркнуть, что наступило время восстановления правильного понимания места и роли Церкви в развитии славянской культуры, государственности и духовно-нравственных основ народной жизни. РПЦ же, высказываясь за укрепление общественной нравственности, призывает всех людей, верующих и неверующих, видеть мир и общество в эсхатологическом свете их конечного предназначения и для этого зовет своих приверженцев к участию в общественной жизни, которое должно основываться на принципах христианской нравственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. ДАЛЬ В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1955. Т. 3.
2. РУССКАЯ православная церковь в новом тысячелетии // Наука и религия. 2004. № 11.
3. СВИСТУНОВ М.Н. Русская православная церковь о духовных основах современной цивилизации // Социально-гуманитарные знания. 2003. № 6.
4. ПОСЛАНИЕ Поместного Собора Русской Православной Церкви от 7–8 июня 1990 года // Церковь и время. 1998. № 4.

ПЕДАГОГИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ

УДК 37.013
ББК Ч-31

ГСНТИ 13.01.11

Код ВАК 24.00.01

Ю. Р. Ахьямова

Екатеринбург

ВИЗУАЛЬНЫЕ ОБРАЗЫ И ИХ РОЛЬ В МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: визуальный образ; межконфессиональное взаимодействие; межконфессиональная толерантность; обучение.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается актуальная в современной России проблема межконфессионального взаимодействия. Определяется роль и место визуальных образов в процессе межконфессионального взаимодействия, их социокультурный потенциал и влияние на формирование межконфессиональной толерантности как основы межконфессионального взаимодействия.

Yu. R. Akhyamova

Ekaterinburg

VISUAL IMAGES AND THEIR ROLE IN INTERDENOMINATIONAL COMMUNICATION

KEY WORDS: visual representation; interdenominational interaction; interdenominational tolerance; education.

ABSTRACT. The article discusses the phenomenon of interdenominational communication which is very topical in Russia today. The author tells about visual representations, their role and place in interdenominational interaction, their socio-cultural potential and influence on the development of interdenominational tolerance as a foundation of interdenominational communication.

Поликонфессиональный уклад современного российского общества предполагает разнообразные формы взаимодействия в повседневных практиках: в производственной и досуговой сфере, в сфере образования и культуры. Задача, которая стоит перед современным обществом, — развитие толерантного отношения к другому, отличающемуся принадлежностью к иной религиозной конфессии, обладающему иным опытом самопроявления. В этом смысле символическая сторона культуры, воплощающаяся в том числе в зримых образах, закрепленная в ритуально-обрядовых практиках и артефактах, обладает особой значимостью, поскольку позитивное или негативное отношение к тому или иному образу экстраполируется на всю культуру в целом. И если образы культуры носят устоявшийся характер, то анализ их роли в системе межконфессионального взаимодействия еще не проводился.

Как правило, любому взаимодействию предшествует процесс зрительного восприятия участников и среды общения, который начинается с создания визуальных (зрительных) образов. Опираясь на определения понятий «образ» и «визуальное», далее под визуальным образом будем понимать образ объекта, актуально воздействующий на субъект через глаза и скорректированный внутренним эмоциональным восприятием последнего. Как отмечает Р. Ю. Порозов, «визуальный образ — это результат деятельности нормативного и ценностного аппарата

человека или коллектива» [7. С. 219]. Человеческое восприятие визуальных образов строится во многом на внутренней эмоциональной реакции, через зрение получаемый визуальный образ вводится в систему имеющихся ценностей, в процессе рассматривания он многократно усиливается ассоциативными связями. В итоге оказывается, что «изображения сами по себе гораздо менее сильны, нежели полученное впечатление от них». Таким образом, субъективно проживая процесс восприятия, человек выстраивает собственные визуальные образы, создает свои зримые объекты.

Межконфессиональное взаимодействие строится на общении представителей конфессиональных групп в различных сферах жизни и деятельности человека [8. С. 74], это процесс непосредственного или опосредованного воздействия конфессий (деноминаций) друг на друга, обуславливающий изменения в них через межконфессиональную толерантность. В свою очередь, целенаправленное и вдумчивое использование визуальных образов, на наш взгляд, более всего способствует развитию такого рода толерантности.

Визуальные образы в религиозной жизнедеятельности играют неоспоримую роль, однако, если в одних конфессиях (например, в православии) они превалируют, надежно выстраивая знаково-символический ряд, то в других (ислам) большое значение имеют лишь отдельные зрительные атрибуты и их использование.

Насущные и жизненно необходимые

межконфессиональная толерантность и межконфессиональный диалог, являясь составной частью межконфессионального взаимодействия, предполагают религиозный плюрализм. Поскольку традиционная модель межконфессионального диалога, предполагающая финал «с абсолютным победителем», изжила себя, ни одна религия не должна позиционировать себя как доминирующая вероучительная система, выбирая стремление и поиск способов диалогового взаимодействия с другими. Такого рода плюрализм обеспечивается в том числе и с помощью механизмов зрительного восприятия: яркие, броские плакаты, убранство, строго подобранные цвета, характеризующие представителей отдельных конфессий в ситуации взаимодействия (входе различных социальных акций, мероприятиях светского и религиозного характера) обеспечивают доверие и интерес прихожан и граждан.

На наш взгляд, дополнительную продуктивность межконфессиональному взаимодействию может обеспечить «снятие» негативного эмоционального фона по отношению к представителям различных религиозных групп. На позитивное отношение максимально влияет зримый образ религиозной культуры, который запечатлен в убранстве храмов, религиозной символике, во внешнем облике представителей духовенства и верующих, принадлежащих данной конфессии. Известно, что люди с осторожностью относятся к неизвестному и непонятному. Нам кажется, что если визуальный образ другой религии и ее представителей перестанет быть «таинственным незнакомцем», станет частью повседневности, то и отношение к представителям различных религий изменится.

Такую задачу отчасти решает школа, в образовательных программах которой появляются курсы, посвященные различным религиозным конфессиям. Так, введенная дисциплина «Основы религиозных культур и светской этики» ставит одной из задач формирование толерантного отношения к представителям различных религий. Говорить об успешности или неудачах этого курса пока рано, можно лишь констатировать, что учебные пособия и предлагаемый визуальный материал строится по принципу знакомства с одной религиозной конфессией (христианством, исламом, иудаизмом, буддизмом). И хотя внутренняя структура подачи материала совпадает, пространство для межконфессионального диалога, на наш взгляд, практически не создается.

Достаточно успешным опытом можно считать введение в ряде школ России программы «Истоковедение», получившей в Свердловской области название «Урал.

Человек. Истоки» [1, 3, 4]. Авторы программы и учебных пособий ставили перед собой цель патриотического воспитания через знакомство с отечественными традициями. По сути, в основе этих программ лежит идея формирования региональной идентичности, в которую составным компонентом входит этническая и религиозная составляющие. Как отмечает один из авторов программы И. Я. Мурзина [5], созидание образа культуры на основе системы ценностей, лежащих в ее основе, позволяет создать условия для позитивной идентичности. Одним из условий на этом пути становится воспитание визуальной культуры, которая включает в том числе и образы различных религиозных культур как важнейшие компоненты регионального культурного пространства.

Предлагаемые в учебных пособиях курса «Урал. Человек. Истоки» образы различных религий одновременно рассматриваются как уникальные (принадлежащие отдельным конфессиям) и как единые (представленные в общем для жителей Урала пространстве). Визуальные образы комментируют и дополняют тексты, предлагаемые для чтения, в которых татарская сказка соседствует с русской, истории о людях, прославивших Урал, показывают, что важна не рознь, а понимание ценности единства народов, а религиозные деятели различных конфессий выступают вместе, когда речь идет о благотворительности, помощи и молитвенной поддержке в тяжелые времена испытаний, выпавших на долю уральцев.

Так, учебном пособии «Мир родного Урала» (авторы И. Я. Мурзина, Т. М. Наумова) успешно решается задача создания единого культурного пространства через включение в него образов храмов различных конфессий. Известно, что в архитектурном облике городов доминантами выступают наиболее значимые и символически наполненные сооружения. Авторы стремятся показать, что условием межконфессионального диалога становится не просто присутствие в городе православного храма или мусульманской мечети, но и то, как они организуют пространство. Чтобы сделать их ближе друг другу, приводятся тексты, рассказывающие о строительстве храмов на Урале, а чтобы учащиеся почувствовали единство религиозных культур, создается представление об общем для всех религий пути – от внешней красоты в убранстве – к внутренним смыслам.

От понимания, что живущие на Урале люди принадлежат различным конфессиям и этносам, авторы переходят к формированию представления о единстве. Это делается через праздничную традицию, характеризующую каждый этнос, отражающую религиозные основания, и вместе с тем объеди-

няющую людей. Важно, что в курсе «Урал. Человек. Истоки» наряду с религиозными традициями представлена светская, которая соединяет людей не по принципу религиозной или этнической идентичности, но по принадлежности к единому социуму. Именно в этом пространстве и возникает межкультурный диалог.

Идея, которая заложена в учебной программе, – постижение Другого через образы красоты – убедительно показывает, что красота убранства храма, праздничная одежда, традиции прекрасны у любого народа, но

именно их многоцветие создает целостный образ края, в котором живут люди. Обобщенный образ этой идеи выступает в организации праздника День народов Урала, в рамках которого не просто представлены различные этнокультурные и религиозные традиции, но их единство через эстетически значимый образ, который, в свою очередь, опирается на ценностную систему религиозных культур. Визуализация идеи происходит в процессе диалога, который и есть условие толерантного существования, единства культур в их многообразии.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВРЕМЕН связующая нить: учебное пособие для основной школы / М.А. Дьячкова, Э.А. Калистратова. – Екатеринбург: Форум-книга, 2008.
2. ГАВРИЛЕНКОВ А. Ф. Проблема межконфессионального взаимодействия в России в XVII – XIX вв. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-28-13-47-51/43-2010-08-30-12-19-02/1509-----xvii-xix--> (дата обращения: 10.09.2011)
3. ИСТОКИ творчества: учебное пособие для основной школы / В.В. Субачев, О.И. Аплеснина, А. И. Долгушина, М. А. Дьячкова. Екатеринбург: ООО «Форум-книга», 2007.
4. МИР родного Урала: учебное пособие для начальной школы / И.Я. Мурзина, Т.М. Наумова. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2005.
5. МУРЗИНА И. Я. Ценностные основы содержания образования и формирование региональной идентичности // Искусство и образование. 2005. №6
6. НАЗАРОВ Р. Р. Традиции межэтнического и межконфессионального диалога: на примере Центральной Азии [Электронный ресурс]: URL: <http://www.idmedina.ru/books/materials/rmfforum/4/nazarov.htm?> (дата обращения: 10.09.2011)
7. ПОРОЗОВ Р.Ю. Визуальное как доминанта современной культуры // Политическая лингвистика. 2011. № 2(36) 2011.
8. СИБЕРЦЕВ М. А. Межрелигиозный диалог в эпоху глобализации // Человек. №5 2002.

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. И. Я. Мурзина

М. В. Лапенок

Екатеринбург

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дистанционные образовательные технологии; учебный процесс, деловая игра.**АННОТАЦИЯ.** Рассматривается проблема подготовки кадров образования в области средств интерактивного взаимодействия, осуществляемых посредством компьютерных сетей. Автор рассматривает возможности деловой игры, моделирующей процесс обучения школьников во время вынужденных пропусков занятий, для освоения будущими учителями функциональных обязанностей участников дистанционного образовательного процесса.**M. V. Lapenok**

Ekaterinburg

FORMATION OF COMMUNICATE SKILLS THROUGH DISTANCE LEARNING TECHNOLOGY**KEY WORDS:** Distance learning technology, learning process, business game.**ABSTRACT.** Article is devoted to training, education of interactive carried out through computer networks. The author considers the possibility of a business game that simulates the process of student learning during the forced-attendance, for the development of future teachers of the functional duties of distance learning process.

Современный этап развития общества характеризуется доминирующей ролью знаний и информации, воздействием информационно-коммуникационных технологий на все сферы человеческой деятельности, созданием глобального информационного пространства, обеспечивающего эффективное информационное взаимодействие людей, их доступ к мировым информационным ресурсам, удовлетворение их потребностей в информационных продуктах и услугах. Информатизация общества влечет за собой необходимость повышения уровня владения средствами информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) как отдельного человека, так и групп специалистов.

Следствием и условием перехода к информационному обществу является информатизация образования. С информатизацией связывается как изменение содержания образования, так и применение новых методов обучения, кардинальное изменение организационных аспектов образования, в частности быстрое развитие форм дистанционного обучения. Информатизация обуславливает необходимость использования участниками учебного процесса видов информационной деятельности и средств интерактивного взаимодействия, адекватных доминирующим в современном информационном обществе, в том числе, сбора, обработки, совместного продуцирования, обмена, транслирования текстовой, графической, аудиовизуальной информации, осуществляемых посредством компьютерных сетей в реальном времени и с задержкой по времени. При дистанционном интерактивном взаимодействии субъектами являются пре-

подаватели и учащиеся, а средствами осуществления взаимодействия выступают средства телекоммуникаций, сервисы компьютерных сетей: электронная почта, телеконференции, диалоги в режиме реального времени, и встроенные сервисы информационных образовательных сред.

При этом организация учебного процесса в общеобразовательной школе с использованием информационных и коммуникационных, в том числе дистанционных, технологий способствует решению следующих задач:

- индивидуализации учебного процесса, осуществляемого в условиях классно-урочной формы, за счёт реализации спектра дидактических возможностей средств ИКТ, а именно: адаптивности (дифференциации учебного материала по объёму, сложности, социальным аспектам); навигационной структуры (нелинейности) учебного материала; интерактивного диалога (возможности выбора содержания учебного материала и видов учебной деятельности); доступности (соответствия учебного материала уровню подготовки и развития интеллектуальных способностей); систематичности в последовательности обучения (нарастание сложности учебного материала), наглядности (визуализации учебной информации).

- интенсификации учебного процесса, осуществляемого в условиях классно-урочной формы, за счёт оптимизации использования учебного времени;

- трансформации времени и пространства учебной работы, реализации возможности осуществлять учебный процесс вне школы, за рамками классно-урочной формы, в том числе для проектной деятельности школь-

ников, подготовки и участия в соревнованиях разного уровня;

- возможности осуществления школьниками старшей ступени самостоятельного выбора профиля обучения, в том числе в школах (или условиях), в которых не реализуется выбранный профиль в рамках традиционной классно-урочной формы;

- предупреждения и восполнения пробелов в знаниях школьников, обучающихся в условиях традиционной классно-урочной формы и вынужденных пропускать занятия по болезни и другим причинам;

- систематического мониторинга и контроля знаний обучаемых.

В настоящее время подготовка будущих учителей к использованию в учебном процессе дистанционных образовательных технологий (ДОТ) осуществляется:

- согласно ГОС подготовки специалиста при изучении дисциплины ОПД.Ф.05 - «Информационные и коммуникационные технологии (по предметным областям)» общей трудоёмкостью 100 часов, где наряду с другими 9-ю дидактическими единицами присутствует и дидактическая единица «Дистанционные технологии в образовании как средство расширения информационного образовательного пространства»;

- согласно ФГОС подготовки бакалавра в базовой части при изучении дисциплины Б2.Б.01 — «Информационные технологии» общей трудоёмкостью 72 часа.

Для подготовки будущих учителей в области средств интерактивного взаимодействия, осуществляемых посредством компьютерных сетей, достаточной для практического использования ДОТ в учебном процессе школы, необходимо дополнить учебные планы образовательных программ подготовки педагогических кадров специальными учебными дисциплинами за счёт вариативной части.

В теорию и практику подготовки специалистов в сфере образования к использованию ИКТ внесли вклад работы Я.А. Ваграменко, И.В. Роберт, Б.Е. Стариченко и других ученых. Совершенствованию информационно-технологической подготовки студентов на основе системно-объектного подхода посвящено исследование Б.Е. Стариченко [3]. Формирование профессиональной готовности педагога к реализации дистанционного обучения как единства его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения и информатизации образования в целом рассмотрено в работе И.В. Роберт [4]. Построению системы удаленного взаимодействия преподавателя со студентами очной формы обучения на основе интернет-сервисов посвящена работа Л.В.Махровой [5].

В УрГПУ ведется подготовка учителей к образовательной деятельности с использованием дистанционных образовательных технологий. На кафедре информатики, вычислительной техники и методики обучения информатике разработан и реализован специальный учебный курс «Дистанционные технологии в обучении школьников» в объёме 72 часов, главной целью которого является обеспечение подготовки педагогических кадров в области использования в учебном процессе технологий дистанционного обучения, цифровых образовательных ресурсов и методик их применения. Для выявления задач, формирования структуры и содержания (тематических разделов) данного курса были проанализированы компоненты информационной деятельности педагога, являющегося участником дистанционного образовательного процесса [1]. На практических занятиях студенты приобретают умения разрабатывать в системе дистанционного обучения (на примере Sakai и Moodle) учебные курсы, включающие теоретический материал (текстовые, графические, аудиовизуальные файлы), практические упражнения и экзаменационные тесты. Для освоения функциональных обязанностей участников дистанционного образовательного процесса и их взаимодействия предусмотрена деловая игра, моделирующая процесс обучения школьников во время вынужденных пропусков занятий (по болезни или другим причинам). Посредством деловой игры у студентов формируются следующие умения:

- умения дистанционного интерактивного взаимодействия и педагогической коммуникации:

- дистанционного синхронного общения (аудиографические чат-сессии, консультации, совместная работа над документом, включающим текст, графические изображения, таблицы, например, работа с «белой доской»);

- дистанционного асинхронного общения (электронная почта, встроенные коммуникационные сервисы информационной среды дистанционного обучения: календарь, голосование, анкетирование, доска объявлений, консультации);

- работы с техническим оснащением и настройки сетевых параметров, необходимых для осуществления коммуникаций;

- умения управления процессом обучения:

 - регистрации пользователей в ИСДО;
 - подачи и обработки заявок на учебный курс;

- просмотра статистических данных;
- ведения электронного журнала успеваемости;

- установки параметров контроля знаний (количества попыток тестирования, време-

ни, количества заданий).

Деловая игра как метод взаимодействия участников образовательного процесса предусматривает моделирование некоторой педагогической ситуации, принятие участниками на себя определенных ролей, реализация которых способствует формированию умений и навыков, помогающих решению проблем профессионального самоопределения. Деловая игра предполагает подражание ее участников действительности в речевом и неречевом поведении.

Выделяют следующие существенные признаки деловой игры как формы обучения:

- имитация в игре реального процесса с помощью модели;
- распределение ролей между участниками игры, их взаимодействие друг с другом;
- различие интересов участников игры и появление конфликтных ситуаций;
- наличие общей игровой цели всех участников, на фоне которой развиваются частные конфликты и противоречия;
- учет вероятностного характера результатов деятельности, обусловленного неполнотой информации и невозможностью предвидения всех последствий принимаемых решений;
- реализация «цепочки решений», каждое из которых зависит от предыдущего, а также от решений, принимаемых другими участниками игры;
- использование гибкого масштаба времени;
- применение системы оценивания результатов как деятельности каждого участника, так и игровых коллективов, а также системы стимулирования.

Деловые игры активизируют учебный процесс, способствуют прочному закреплению знаний, актуализируют мыслительную деятельность, формируют практические навыки, прививают необходимые деловые качества.

В ходе проведения деловой игры «Использование дистанционных образовательных технологий для восполнения пробелов в знаниях учащихся, вызванных вынужденными пропусками занятий» отработывалось взаимодействие всех участников учебного процесса, реализуемого с использованием ДОТ. Сценарий и роли участников игры определялись на основе документа «Проект Регламента работы образовательного портала муниципального общеобразовательного учреждения» [2], разработанного совместно специалистами УрГПУ и отдела образования администрации Чкаловского района г. Екатеринбурга. В документе уточнена терминология и регламентированы виды учебной деятельности, характерные для организации обучения с использованием ДОТ, в том чис-

ле, назначение педагога – куратора и сетевых преподавателей, формирование индивидуального плана учащегося, фиксация результатов дистанционного обучения и др. Документ представлен на сайте администрации района, является локальным нормативным актом образовательного учреждения и вступает в силу после одобрения его педагогическим советом конкретного образовательного учреждения и утверждения директором.

Задачами проведения деловой игры являются:

- освоение функциональных обязанностей сетевого преподавателя; педагога-куратора;
- администратора образовательного портала;
- других авторизованных пользователей (родителей, руководства школы);
- развитие коммуникативных умений всех участников игры, в том числе умений использования сетевых сервисов для образовательных целей.

В процессе игры задействованы одновременно несколько компьютерных классов с выходом в Интернет. Руководитель до начала игры регистрирует участников игры на образовательном портале в соответствии с назначенными ролями. При этом участники получают авторизованный доступ к ресурсам образовательного портала. В деловой игре моделируется учебный процесс школы, в которой функционируют несколько 10-х классов. Отдельную группу составляют студенты, моделирующие учебный процесс в одном классе общеобразовательной школы и реализующие роли: один родитель (член родительского комитета, представляющий в рамках игры интересы всех детей класса), один классный руководитель, выполняющий также функции педагога-куратора; три-четыре ученика; три-пять учителей-предметников, выполняющих также функции сетевых педагогов.

По сценарию в каждом классе имеются ученики:

- вынужденные пропустить по семейным обстоятельствам два дня занятий в школе (краткосрочное отсутствие на определённый период),
- вынужденные пропустить 10 дней из-за участия в международном турнире по киберспорту (долговременное отсутствие на определённый период),
- вынужденные пропускать занятия по болезни в связи с эпидемией гриппа (долговременное отсутствие на неопределённый период).

В соответствии с Проектом Регламента [2], перевод учащихся с классно-урочной на дистанционную форму обучения может быть осуществлён либо по устному сообщению

родителя (в случае краткосрочного отсутствия), либо по письменному заявлению родителя (при отсутствии более двух дней). Индивидуальный учебный план для учеников, период отсутствия которых заранее определен, может быть составлен сразу на полный период отсутствия. Для учащихся, период отсутствия которых не известен заранее, индивидуальный учебный план составляется понедельно: вначале до конца текущей недели, затем, если ученик не выздоровел, то до конца следующей недели, и т.д.

Как в реальных общеобразовательных школах, так и в сценарии деловой игры, некоторые учителя-предметники работают во всех классах одной параллели, другие учителя-предметники работают каждый в только одном 10-м классе. Сетевые педагоги участвуют в реализации дистанционного учебного процесса, в том числе, наблюдают за продвижением отсутствующих учеников по индивидуальным учебным траекториям, оценивают выполнение творческих заданий и упражнений, осуществляют перевод в балльную систему оценки за выполнение тестов (поскольку автоматически в электронном журнале фиксируется процентное отношение правильно выполненных заданий к общему количеству заданий в тесте). Администратор локальной сети формирует группы пользователей, фиксирует логины и пароли, устанавливает права доступа учащихся к цифровым образовательным ресурсам, назначает сетевых педагогов-предметников (устанавливает соответствия) каждой группе учащихся. Администратор локальной сети проверяет заполнение электронного журнала. Руководство школы проверяет протоколы всех видов деятельности, фиксирующиеся во время дистанционного учебного процесса.

В процессе проведения деловой игры все участники формируют документы (на основе ресурсов и сервисов образовательного портала, если это необходимо), в том числе: отчеты в виде текстовых документов формата .doc; пофамильные списки классов, учителей-предметников и их учеников, родителей, администраторов локальной сети, руководства школы, расписание занятий учеников 10-х классов (на каждый класс – отдельное расписание); календарно-тематические планы учебных дисциплин на одну четверть; шаблоны документов для перевода учащихся с классно-урочной формы на дистанционную; скриншоты (образы) экранов в процессе работы с ресурсами образовательного портала.

Для проверки сформированности умений дистанционного интерактивного взаимодействия и педагогической коммуникации использовались диагностические карты,

заполняемые студентами после каждого сеанса работы в информационной среде дистанционного обучения в ходе проведения деловой игры. Диагностические карты позволяют выявить степень сформированности умений по характеристикам реализуемого дистанционного общения. Учитываются количество используемых встроенных сервисов ИСДО, их методически оправданное применение, скорость набора текста в чат-сессиях, владение профессиональной терминологией и сетевым сленгом, востребованность в сети (количество интернет-диалогов, запросов на проведение консультаций, обращений по электронной почте и т.п.).

В заключении участники деловой игры высказывают мнения о ходе деловой игры, акцентируя внимание на достигнутых результатах, проблемах и предложениях.

Деловая игра «Использование информационной среды дистанционного обучения с целью восполнения пробелов в знаниях школьников, вызванных вынужденными пропусками занятий» была проведена в процессе обучения студентов 5-го курса специальности «Информатика» ИИиИТ УрГПУ. В 2010-2011 учебном году игра проводилась на основе образовательного портала <http://schools.uspu.ru>, а в 2011-2012 учебном году игра проводилась на основе образовательного портала <http://distant.uspu.ru>. В целом, участники выразили удовлетворение результатами игры, отметив что в процессе игры студенты:

- изучили структуру и форму представления материалов на школьном образовательном портале,
- освоили виды учебной деятельности, характерные для организации обучения с использованием ДОТ;
- развили умения дистанционного интерактивного взаимодействия и использования сетевых сервисов в учебном процессе;
- освоили функциональные обязанности сетевого преподавателя, педагога-куратора, администратора ИСДО, других авторизованных пользователей (родителей, руководства школы);
- изучили нормативно-правовую документацию, регламентирующую использование ДОТ в учебном процессе.

В ходе обсуждения были высказаны предложения:

- по дополнению ресурсов образовательного портала аудиовизуальными материалами;
- по проведению игры в три этапа, реализованные в разное время: 1) разработка документации участниками игры, реализующими роли «учителей», «администратора» и «родителей», при этом студенты, выполняющие роли «учеников», изучают ресурсы

образовательного портала; 2) работа с ресурсами и встроенными сервисами образовательного портала; выполнение заданий участниками игры, реализующими роли «учеников» в соответствии с разработанными документами; 3) работа со встроенными сервисами образовательного портала; проверка участниками игры, реализующими роли «учителей» результатов деятельности «учеников»; заполнение отчетной документации

и общее обсуждение итогов деловой игры;

– по дополнению сценария деловой игры моделями организации учебного процесса, при которых ДОТ используются для индивидуализации и интенсификации учебного процесса, осуществляемого в условиях классно-урочной формы, а также для трансформации времени и пространства учебной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. ЛАПЕНОК М. В. Подготовка педагогов к реализации дистанционного обучения школьников // Педагогическая информатика. 2011. № 1.
2. ПРОЕКТ Регламента работы образовательного портала муниципального общеобразовательного учреждения / подг. М. В. Лапенко. URL: [//chkadm.ru/administracia/911/916/](http://chkadm.ru/administracia/911/916/).
3. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ информационно-технологической подготовки студентов на основе системно-объектного подхода / Б. Е. Стариченко, Е. Б. Стариченко, А. Д. Шеметова // Образование и наука. 2009. № 4 (61).
4. РОБЕРТ И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М. : ИИО РАО, 2008.
5. ЯВИЧ Р. П., СТАРИЧЕНКО Б. Е., МАХРОВА Л.В., ДАВИДОВИЧ Н. Управление учебной деятельностью студентов на основе сетевых информационных технологий // Образование и наука : изв. Урал. отд. Рос. акад. образования. 2007. № 6.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко

Сведения об авторах

- АГАФОНОВА**
Юлия
Ананьевна
соискатель научной степени кандидата наук факультета социальной педагогики, Московский городской психолого-педагогический университет
адрес: 123290, Москва, Шелепихинская набережная, 2а
email: nir-sop-mgrpu@mail.ru
- АЛЕКСЕЕВ**
Олег
Леонидович
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой специальной педагогики, заместитель директора Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 236
email: alekseev@uspu.ru
- АЛЕКСЕЕВА**
Мария
Леонардовна
кандидат филологических наук, докторант, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481
email: maria.alekseyeva@gmail.com
- АХЬЯМОВА**
Юлия
Рафиковна
аспирант кафедры культурологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 254
email: luj@mail.ru
- БАХТИНА**
Ирина
Леонидовна
кандидат исторических наук, доцент кафедры теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 453
email: kaf-timoi@uspu.ru
- БЕЛКИН**
Август
Соломонович
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой инновационных теорий и технологий, директор Института фундаментального психолого-педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 403
e-mail: belkin@uspu.ru
- БОЖКО**
Екатерина
Михайловна
преподаватель кафедры перевода и переводоведения, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459
email: ekaterina.bozhko@gmail.com
- БУГУЕВА**
Нина
Владимировна
кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462
email: ifl@uspu.ru
- БУРУХИНА**
Нина
Григорьевна
доцент кафедры немецкой филологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 464
email: kaninchen131150@mail.ru
- ВАСЕВА**
Елена
Сергеевна
старший преподаватель кафедры информационных технологий, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия
адрес: 622031, Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 57
email: e-s-vaseva@mail.ru
- ВЕЛИЖАНИНА**
Елена
Михайловна
ассистент кафедры иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481
email: welizhanina@mail.ru
- ГЛАДКОВА**
Ольга
Константиновна
доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, оф. 462
email: ifl@uspu.ru
- ГЛАЗЫРИНА**
Анна
Игоревна
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Института иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459
email: glazyrina-anna@mail.ru
- ГОРШКОВА**
Екатерина
Евгеньевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462
email: katyag@mail.ru
- ДЗЮБЕНКО**
Олег
Леонидович
кандидат педагогических наук, преподаватель 24-й кафедры 2-го факультета, Военный авиационный инженерный университет (Воронеж)
адрес: 394064, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, д.54а
email: enot1881@mail.ru
- ДОЦЕНКО**
Елена
Георгиевна
доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 277
email: dotsenko@mail.ur.ru
- ДОЦЕНКО**
Ирина
Георгиевна
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики, Российский государственный профессионально-педагогический университет
адрес: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11/2, оф. 436
email: irdo@yandex.ru
- ЕЛИСЕЕВА**
Оксана
Николаевна
аспирант Шадринского государственного педагогического института; учитель-логопед муниципального образовательного учреждения «Федоровская средняя образовательная школа № 1»
адрес: 628456, Ханты-Мансийский АО, Сургутский р-н, пос. Федоровский, ул. Строителей, 6
email: oksnik.eliseeva@yandex.ru
- ЗАЙЦЕВА**
Ольга
Павловна
аспирант кафедры естествознания и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 270
email: moiseeva@uspu.ru
- ЗЕЛЕНИНА**
Лилия
Евгеньевна
аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания
адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462
email: zel-liliya@yandex.ru
- ЗУЕВА**
Татьяна
Алексеевна
кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, оф. 281
email: zta51@yandex.ru

- ИВАНОВА**
Елена Александровна
ИГОШЕВ
Борис Михайлович
- старший преподаватель, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 462
email: ifl@uspu.ru
- доктор педагогических наук, профессор, ректор Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, оф. 206
email: igoshev@uspu.ru.
- КАЗАКОВА**
Светлана Викторовна
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 41
email: F20543@olympus.ru
- КАЗАКОВА**
Ольга Павловна
- кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, оф. 481
email: olgakasakova@yandex.ru
- КОЗИРАЦКИЙ**
Юрий Леонтьевич
- доктор технических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, профессор 51-й кафедры 5-го факультета, Военный авиационный инженерный университет (Воронеж)
адрес: 394064, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, д.54а
email: enot1881@mail.ru
- КОЛЕСОВА**
Елена Михайловна
- аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 462
email: elenaantonova@list.ru
- КОНДРАТЬЕВА**
(ЧЕЧУЛИНА)
Ксения Сериковна
- ассистент кафедры общей психологии института психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 387
email: psy-uspu@mail.ru
- КОРНЕВ**
Владимир Александрович
- кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин, Воронежский институт кооперации
адрес: 394038, Воронеж, ул. Космонавтов, 36
email: vKornev48@yandex.ru
- КОРНЕЕВ**
Дмитрий Николаевич
- кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права, докторант, Челябинский государственный педагогический университет
адрес: 454080, Челябинск, ул. Грибоедова, 50, к. 402
email: kny.ppi@mail.ru
- КОРОТЕНКО**
Татьяна Николаевна
- преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурных коммуникаций, Уральский государственный университет путей сообщения
адрес: 620034 Екатеринбург, ул. Колмогорова, 66,
email: tanya1.inbox@mail.ru
- КОЧНЕВ**
Владимир Платонович
- старший преподаватель кафедры вычислительных методов и уравнений математической физики, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина (Екатеринбург)
адрес: 620000, Екатеринбург, пр. Ленина, 51
email: inobr@list.ru
- КРУКОВСКАЯ**
Оксана Александровна
- аспирант факультета социальной педагогики, Московский городской психолого-педагогический университет
адрес: 123290, Москва, Шелепихинская набережная, 2а
email: okruk@bk.ru
- КУЗНЕЦОВА**
Анна Сергеевна
- учитель английского языка, гимназия № 70 (Екатеринбург)
адрес: 620144, г. Екатеринбург, ул. Серова, 10
email: anna.s.kuznetsova@yandex.ru
- КУЗОВЕНКО**
Олеся Евгеньевна
- аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик, ассистент кафедры экономики, управления и права Профессиоально-педагогического института, Челябинский государственный педагогический университет
адрес: 454080, Челябинск, ул. Грибоедова, 50, к. 402
email: oko-02-08@mail.ru
- КУСТОВА**
Анна Евгеньевна
- кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романских языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, оф. 464
email: annakustova@list.ru
- ЛАПЁНОК**
Марина Вадимовна
- кандидат технических наук, доцент по кафедре информатики и вычислительной техники, декан факультета информатики, директор института информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620151, г. Екатеринбург, К. Либкнехта, 9, к. 1а
e-mail: laryonok@uspu.ru
- МАЛЬЦЕВА**
Инга Геннадьевна
- кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 464
email: inmalzeva@mail.ru
- МАНИХОВА**
Файруза Яхиновна
- директор Нижнекамского педагогического колледжа
адрес: 423570, Нижнекамск, ул. Тукая, 15
email: fairuza_man@mail.ru
- МАРОВА**
Нина Дмитриевна
- кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 462
email: ninamarova@yahoo.com
- МАХМУТОВА**
Александра
- аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 462
email: ifl@uspu.ru
- МОИСЕЕВА**
Людмила Владимировна
- доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естествознания и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 270
email: moiseeva@uspu.ru
- МЫСИК**
Мария Сергеевна
- кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры романских языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 464
email: ms.msk@mail.ru

НАДТОЧЕВА Елена Сергеевна	кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры перевода и переводоведения Института иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459 email: elenanadtocheva@yandex.ru
НЕУСТРОЕВА Татьяна Владимировна	кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 464 email: taneus@list.ru
НОВОСЁЛОВ Сергей Аркадьевич	доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 169 email: novoselov@uspu.ru
ОВЕЧКИНА Юлия Рафаиловна	ассистент кафедры английского языка, аспирант, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 379 email: ifl@uspu.ru
ПЕРМИНОВ Александр Николаевич	аспирант кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры управления образованием, Магнитогорский государственный университет адрес: 455038, г. Магнитогорск, пр. Ленина, 114, к. 210 email: Ksenija24@rambler.ru
ПЕСТОВА Наталья Васильевна	доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкой филологии, директор Института иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 464 email: pestova@uspu.ru
ПЛОТНИКОВА Галина Николаевна	доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина (Екатеринбург) адрес: 620083, Екатеринбург, пр. Ленина, 51, к. 309 email: Rki-urgu@el.ru
ПОЛУЯХТОВА Светлана Викторовна	аспирант кафедры немецкого языка и методики преподавания (Уральский государственный педагогический университет), ассистент кафедры иностранных языков Нижнетагильского технологического института (филиала) Уральского федерального университета им. Б. Н. Ельцина адрес: 622031, Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, 59 email: poluyakhtova@mail.ru
ПОЛЬШИНА Тамара Васильевна	старший преподаватель, методист-консультант кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368 email: ephyl@uspu.ru
ПОПОВ Михаил Валерьевич	доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой Отечественной истории, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 314 email: popov_mv@uspu.ru
ПОПОВ Леонид Николаевич	кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет адрес: 620017, ул. Машиностроителей, 2 email: elvirapp@mail.ru
ПОХОДЗЕЙ Галина Викторовна	аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, оф. 462 email: g.v.pokhodzey@mail.ru
ПУТЫРСКАЯ Ольга Германовна	кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры романских языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 465 email: lachaire-fr@mail.ru
РЕПИН Юрий Викторович	кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 269 email: uralfbg@mail.ru
Репина Алла Ильинична	доцент кафедры адаптивной физической культуры, филиал Уральского государственного университета физической культуры адрес: 620146, Екатеринбург, ул. Шаумяна, 85 email: raia/286@bk.ru
РИТТЕЛЬ Наталья Александровна	ассистент кафедры иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481 email: olgakasakova@yandex.ru
РОГОТНЕВА Надежда Сергеевна	аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, ассистент кафедры английского языка, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, оф. 379 email: nadya_rogotneva@list.ru
РОМАШОВА Татьяна Михайловна	магистр филологического образования, старший лаборант кафедры немецкой филологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 464 email: romt2@list.ru
САМОЙЛЕНКО Елена Вячеславовна	аспирант кафедры культурологии, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина (Екатеринбург) адрес: 620000, пр. Ленина, 51, к. 416 email: elena_samoilenko@mail.ru
СЕРГЕЕВА Наталья Николаевна	доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики его преподавания Института иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург) адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 462 e-mail: snatalia@etel.ru
СИМОНОВА Анастасия Юрьевна	преподаватель кафедры иностранных языков № 2, факультет лингвистики, Сургутский государственный университет адрес: 628412, Тюменская обл., ХМАО-Югра, Сургут, пр-т Ленина, 1, к. 404. email: info@pr.surgu.ru

- СОНИНА**
Наталья
Николаевна
старший преподаватель кафедры иностранных языков, Нижегородский институт развития образования
адрес: 603122, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203
email: n.sonina@mts-nn.ru
- СОРОКИНА**
Мария
Евгеньевна
(монахиня Надежда)
преподаватель музыки, певец хора, хормейстр в школе во имя святого страстотерпца царевича Алексея (Екатеринбург), аспирант Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 624070, Среднеуральск, Северный проезд, 15, Среднеуральский женский монастырь в честь иконы Божией Матери «Спорительница хлебов»
email: mxo@uspu.ru
- СОСНИНА**
Наталья
Георгиевна
аспирант 1 года обучения кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 462
email: natalya789@yandex.ru
- СТАРКОВА**
Дарья
Александровна
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 368
email: dasha.stark@gmail.com
- СУМЕНКОВА**
Елена
Михайловна
старший преподаватель кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 368
email: e_sumenkova@mail.ru
- ТЕЛЬМИНОВ**
Геннадий
Николаевич
ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 368
email: telminov@aol.com
- ФЕДОРОВИЧ**
Елена
Наримановна
доктор педагогических наук, профессор кафедры художественного образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 42
email: elfedorovich@yandex.ru
- ФИЛИПАЦЦИ**
Юлия
Александровна
кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания, докторант, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 462
email: juliaflip@gmail.com
- ФРЕЗЕ**
Ольга
Владимировна
старший преподаватель кафедры английского языка, Омский государственный университет
адрес: 644077, пр. Мира, 55, корп. 2, к. 110
email: ofreze@rambler.ru
- ЧЕКАНОВА**
Алла
Эдуардовна
старший преподаватель кафедры риторики и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
e-mail: alla_chekanova@mail.ru
- ЧЕРНОВ**
Даниил
Евгеньевич
старший преподаватель кафедры анатомии, физиологии и валеологии, Уральский государственный педагогический университет
адрес: 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 326.
e-mail: malafeeva@uspu.ru
- ЧЕРНОВА**
Людмила
Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 42
email: foniatr7@r66.ru
- ЧУРИЛОВ**
Юрий
Сергеевич
доктор медицинских наук, профессор кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, п-т Космонавтов, 26, к. 125
email: filatova@uspu.ru
- ШИЛОВА**
Евгения
Николаевна
ассистент кафедры английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
адрес: 620017, Екатеринбург, пр.Космонавтов, 26, к. 368
email: excellent-2402@yandex.ru
- ШУМАКОВА**
Клара
Сагировна
преподаватель кафедры общекультурных дисциплин, Ревдинский педагогический колледж
адрес: 623286, Свердловская область, г. Ревда, ул. Горького, д. 5
email: ksshumakova@yandex.ru
- ШУСТРОВА**
Елизавета
Владимировна
доктор филологических наук, профессор кафедры переводоведения
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 459
email: shustovaev@mail.ru

Information about the authors

- AGAFONOVA
Yulia
Ananievna
AKHYAMOVA
Yulia
Rafikovna
ALEKSEEV
Oleg
Leonidovich
ALEKSEEVA
Mariya
Leonardovna
BAKHTINA
Irina
Leonidovna
BELKIN
Avgust
Solomonovich
BOZHKO
Ekaterina
Mikhailovna
BUGUEVA
Nina
Vladimirovna
BURUKHINA
Nina
Grigorievna
CHEKANOVA
Alla
Eduardovna
CHERNOV
Daniil
Eugenievich
CHERNOVA
Liudmila
Vladimirovna
CHURILOV
Yury
Sergeevich
DOTSENKO
Elena
Georgievna
DOTSENKO
Irina
Georgievna
DZIUBENKO
Oleg
Leonidovich
ELISEEVA
Oksana
Nikolayevna
FEDOROVICH
Elena
Narimanovna
FILIPAZZI
Yulia
Aleksandrovna
FREZE
Olga
Vladimirovna
GLADKOVA
Olga
Konstantinovna
GLAZYRINA
Anna
Igorevna
GORSHKOVA
Ekaterina
Evgenievna
IGOSHEV
Boris
Mikhailovich
IVANOVA
Elena
Aleksandrovna
KAZAKOVA
Svetlana
Viktorovna
KAZAKOVA
Olga
Pavlovna
KOCHNEV
Vladimir
Platonovich
KOLESOVA
Elena
Mikhailovna
- Competitor for a Degree of Candidate of Sciences of the Faculty of Social Pedagogy, Moscow State University of Psychology and Education
- Post-graduate Student of the Chair of Culturology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Special Pedagogy, Deputy Director of the Institute of Special Education, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Candidate of Philology, Doctoral Student, Assistant Professor of the Chair of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Candidate of History, Assistant Professor of the Chair of Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Innovative Theories and Technologies, Director of the Institute of Fundamental Psychological Pedagogical Education, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Lecturer of the Chair of Translation and Translation Study, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Assistant Professor of the Chair of German Philology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Senior Lecturer of the Chair of Rhetoric and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Senior Lecturer of the Chair of Anatomy, Physiology and Valeology, Ural State Pedagogical University
- Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Music Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Doctor of Medicine, Professor of the Chair of Speech Therapy and Clinics of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg
- Doctor of Philology, Assistant Professor, Professor of the Chair of Russian and Foreign Literature, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Professional Pedagogy, Russian State Professional Pedagogical University
- Candidate of Pedagogy, Lecturer of the 24th Chair at the 2nd Faculty, Military Aviation Engineering University (Voronezh)
- Post-graduate Student of the Shadrinsk State Pedagogical Institute, Speech Therapist-Teacher of Municipal Educational Establishment «Feyodorovsk Secondary School № 1»
- Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Art Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Doctoral Student, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Senior Lecturer of the Chair of the English Language, Omsk State University
- Assistant Professor of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Candidate of Philology, Assistant Professor, Head of the Chair of Translation and Translation Study, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Doctor of Pedagogy, Professor, Rector, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg
- Senior Lecturer, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Musical Education, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Senior Lecturer of the Chair of Calculating Methods and Equation in Mathematical Physics, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

KONDRATIEVA
(CHECHULINA)

Kseniya

Serikovna

KORNEEV

Dmitry

Nikolayevich

KORNEV

Vladimir

Aleksandrovich

KOROTENKO

Tatiana

Nikolayevna

KOZIRATSKY

Yury

Leontievich

KRUKOVSKAYA

Oksana

Aleksandrovna

KUSTOVA

Anna

Evgenievna

KUZNETSOVA

Anna

Sergeevna

KUZOVENKO

Olesya

Evgenievna

LAPENOK

Marina

Vadimovna

MAKHMUTOVA

Aleksandra

MALTSEVA

Inga

Gennadievna

MANIKHOVA

Fairuza

Yakhinovna

MAROVA

Nina

Dmitrievna

MOISEEVA

Liudmila

Vladimirovna

MYSIK

Maria

Sergeevna

NADTOCHEVA

Elena

Sergeevna

NEUSTROYEVA

Tatiana

Vladimirovna

NOVOSELOV

Sergey

Arkadievich

OVECHKINA

Yulia

Rafailovna

PERMINOV

Aleksander

Nikolayevich

PESTOVA

Natalia

Vasilievna

PLOTNIKOVA

Galina

Nikolayevna

POKHOZDEY

Galina

Victorovna

POLSHINA

Tamara

Vasilievna

POLUYAKHTOVA

Svetlana

Viktorovna

POPOV

Mikhail

Valerievich

POPOV

Leonid

Nikolayevich

PUTYRSKAYA

Olga

Germanovna

Assistant Lecturer of the Chair of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Economics, Management and Law, Doctoral Student, Chelyabinsk State Pedagogical University

Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of the Humanities and the Sciences, Voronezh Institute of Cooperation

Lecturer of the Chair of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ural State University of Railway Transport

Doctor of Technical Sciences, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Professor of the 51st Chair at the 5th Faculty, Military Aviation Engineering University (Voronezh)

Post-graduate Student of the Faculty of Social Pedagogy, Moscow State University of Psychology and Education

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of the Romance Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Teacher of English, Classical School № 70 (Ekaterinburg)

Post-graduate Student of the Chair of Pedagogy, Psychology and Methods of Teaching, Assistant Lecturer of the Chair of Economics, Management and Law, Professional Pedagogical Institute, Chelyabinsk State Pedagogical University

Candidate of Technical Sciences, Assistant Professor of the Chair of Informatics and Computers, Dean of the Faculty of Informatics, Director of the Institute of Informatics and Computer Technologies, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of German Philology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Director of Nizhnekamsk Pedagogical College

Candidate of Philology, Assistant Professor, Professor of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Natural Science and Methods of Teaching it in Primary School, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of the Romance Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Translation and Translation Study, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of German Philology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Assistant Lecturer of the Chair of the English Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Post-graduate Student of the Chair of Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Management of Education, Magnitogorsk State University

Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of German Philology, Director of the Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Doctor of Philology, Professor of the Chair of the Russian Language for Foreign Students, Ural Federal University n. a. B. N. Yeltsin (Ekaterinburg)

Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Senior Lecturer, Specialist-consultant of the Chair of English Philology and Comparative Linguistics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, (Ural State Pedagogical University), Assistant Lecturer of the Chair of Foreign Languages of the Nizhny Tagil Technological Institute, Ural Federal University n.a. B.N. Yeltsin Branch.

Doctor of History, Professor, Head of the Chair of Russian History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor of the Chair of Social Pedagogy and Psychology, Russian State Professional Pedagogical University

Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of the Romance Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

- REPIN
Yury
Viktorovich
REPINA
Alla
Ilyinichna
RITTEL
Natalia
Aleksandrovna
ROGOTNEVA
Nadezhda
Sergeevna
ROMASHOVA
Tatiana
Mikhailovna
SAMOILENKO
Elena
Vyacheslavovna
SERGEEVA
Natalia
Nikolaevna
SHILOVA
Evgeniya
Nikolayevna
SHUMAKOVA
Klara
Sagirovna
SHUSTROVA
Elizaveta
Vladimirovna
SIMONOVA
Anastasiya
Yurievna
SONINA
Natalia
Nikolaevna
SOROKINA
Maria
Evgenievna
(nun Nadezhda)
SOSNINA
Natalia
Georgievna
STARKOVA
Daria
Aleksandrovna
SUMENKOVA
Elena
Mikhailovna
TELMINOV
Gennady
Nikolaevich
VASEVA
Elena
Sergeevna
VELIZHANINA
Elena
Mikhailovna
ZAITSEVA
Olga
Pavlovna
ZELENINA
Liliya
Evgenievna
ZUEVA
Tatiana
Alekseevna
- Candidate of Pedagogy, Professor, Dean of the Faculty of Safe Lifestyle, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Assistant Professor of the Chair of Adaptive Physical Education, Branch of the Ural State University of Physical Education
- Assistant Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Assistant Lecturer of the Chair of the English Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Master Student of Philological Education, Senior Laboratory Assistant of the Chair of German Philology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Post-graduate Student of the Chair of Culturology, Ural Federal University n.a. B.N. Yeltsin (Ekaterinburg)
- Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of the German Language and Methods of Teaching It, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Assistant Lecturer of the Chair of English Philology and Comparative Linguistics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Lecturer of the Chair of General Cultural Subjects, Revda Pedagogical College
- Doctor of Philology, Professor of the Chair of Translation
- Lecturer of the Chair of Foreign Languages № 2, Faculty of Linguistics, Surgut State University
- Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Nizhny Novgorod Institute of Educational Development
- Music Teacher, Choir Singer, Choirmaster at School in the name of Saint Martyr Tsarevich Aleksey (Ekaterinburg), Post-graduate Student of the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of English Philology and Comparative Linguistics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Senior Lecturer of the Chair of English Philology and Comparative Linguistics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Assistant Lecturer of the Chair of English Philology and Comparative Linguistics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Senior lecturer of the Chair of Information Technologies, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Academy
- Assistant Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Post-graduate Student of the Chair of Natural Science and Methods of Teaching it in Primary School, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of its Teaching, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)
- Candidate of Philology, Assistant Professor of the Chair of General Linguistics and the Russian Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к публикации статьи, соответствующие тематике журнала. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8—12 страниц** (\approx **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый адрес организации с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (250—300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24. С. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journal.uspu.ru



(343) **235-76-03**

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2012. № 1

Редактор А. А. Моисеев
Компьютерная верстка А. А. Моисеева, Д. О. Морозова

Подписано в печать 10.02.12. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 28,1. Усл. п. л. 32,5. Тираж 500 экз. Заказ № 3825.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, просп. Космонавтов, 26
E-mail: pedobraz@uspu.ru