

МОЛОДОЙ

FERDINAND GRAF ZEPPELIN.  
NAVIGABLE BALLOON  
Apparatus filed Dec. 29, 1897

No Model Rigid framework Gas bags 4 Sheets

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал



To all whom it may concern:  
Be it known that I, FERDINAND GRAF ZEPPELIN, general lieutenant, & d. general suite of his Majesty the King of Prussia, at Stuttgart, Germany, have invented certain new and useful Improvements Relating to Navigable Balloons; and hereby declare the following to be a clear, and exact description of the invention, such as shall enable persons skilled in the art to which it appertains to make and use the same.  
This invention consists of a navigable balloon which is characterized essentially in that it is provided with a number of motors arranged separately from each other. In this manner it is possible to give the balloon a buoyant part of its apparatus, which receives the gas and which is provided with rounded ends, and which is proportioned to the weight of the air resistance of the air craft with several other parts, in a manner which will be hereinafter described. The air craft contains the driving apparatus, which serve for the reception of the load to be carried.

*Wohntkräfte sollen sich nicht verwickeln, aber gerade nicht zu misstrauen.*

*F. Graf Zeppelin  
Stuttgart den 9. März 1914*

9  
2014  
Часть V

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 9 (68) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

*На обложке изображен Фердинанд Адольф Хайнрих Август, граф фон Цеппелин (1838–1917) — немецкий изобретатель и военный деятель, пионер дирижаблей жёсткой системы.*

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

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>.

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61



Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

**Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

**Художник:** Евгений Шишков

**Верстка:** Павел Бурьянов

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

**Алиева А. Э.**

Приоритеты нетрадиционных методов в обучении английскому языку ..... 457

**Бозорова Х. Т.**

Нравственное воспитание младших школьников в учебно-воспитательном процессе ..... 458

**Вакула А. А.**

Формирование мотивации и потребности курсантов военного вуза в самообразовании ..... 461

**Глушкова С. Ю.**

Модель формирования информационной компетенции в условиях очно-дистанционной формы обучения ..... 464

**Гнездилов В. А.**

Military personnel and its cohesion features .... 467

**Горбина М. А., Белай В. И.**

Проектная форма работы как одна из актуальных инновационных технологий при обучении иностранному языку ..... 468

**Гостева А. Ю.**

Причины семейного неблагополучия ..... 471

**Зурочка А. В., Зурочка В. А., Нагибина В. В., Полтавская Ю. А.**

Организация международных школ молодых ученых и специалистов как новая форма обучения современным биотехнологиям и инновациям в клеточной иммунологии ..... 474

**Илакавичус М. Р.**

Разновозрастные практики неформального общекультурного образования как площадка для формирования межпоколенческого доверия ..... 476

**Каргина Е. М.**

Исследование профессиональной самостоятельности обучающихся университетского учебного комплекса ..... 478

**Каргина Е. М.**

Иерархия ведущих мотивов учебной деятельности в аспекте преемственности образования ..... 481

**Кельберер Г. Р., Селицкая З. Я.**

Система формирования методической компетентности бакалавров педагогического образования (на примере исторического образования) ..... 484

**Кошелев М. Н.**

Компьютерная технология критериально-ориентированного тестирования ..... 486

**Крылова М. А.**

Проблемы и перспективы подготовки студентов, будущих педагогов, к духовно-нравственному воспитанию школьников ..... 489

**Култаева Н. Ж., Джумаева Н. И.**

Развитие организаторских способностей студентов высших учебных заведений ..... 491

**Лухманова Т. В.**

Необходимо ли тьюторство российской высшей школе? ..... 493

**Макаров А. А.**

Нравственно-правовое воспитание как средство профилактики девиантного поведения старшеклассников ..... 496

**Мартынова Н. С.**

Организация и проведение исследования эффективности использования игровых технологий обучения в профессиональной подготовке будущих менеджеров туризма ..... 498

<b>Муминова Н. А.</b> Формирование гармонично развитой личности как цель воспитания в современном демократическом обществе ..... 502	<b>Бозорова Г. З.</b> Идейная направленность сказаний и преданий романа «Шайтанат» Тахира Малика ..... 532
<b>Муромцева О. В.</b> Использование межпредметных связей во внеурочной деятельности младших школьников..... 505	<b>Исенова А. К.</b> Рассказы Л. Н. Андреева «Баргамот и Гараська» и «Кусака» в школьном изучении ..... 534
<b>Назарова С. К., Мирдадаева Д. Д., Атауллаева И. Х.</b> Объективная оценка работы преподавателей вузов..... 507	<b>Каримова З. А.</b> Трудности перевода английских фразеологических единиц на узбекский язык 536
<b>Приходько Е. В.</b> Инновационные технологии в системе непрерывного образования учителей в условиях перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования..... 509	<b>Кузнецова Ю. С.</b> Лексические особенности англоязычных журналов в сфере IT..... 537
<b>Редчук Р. А.</b> Особенности формирования готовности будущих специалистов по документоведению к профессиональному взаимодействию в сфере социальных коммуникаций ..... 512	<b>Мезенков Г. В.</b> Особенности лексического состава немецкоязычной интернет-коммуникации ..... 540
<b>Сатторова М. А., Джумаева Н. И.</b> Роль интериоризации ценностей в формировании гармонично развитой личности..... 514	<b>Мельникова Е. Н.</b> Средства выражения эмоционально-оценочных высказываний в немецкой диалогической речи ..... 542
<b>Солдатова Т. Н.</b> Новые возможности взаимодействия педагогов в коррекционном образовательном пространстве ДООУ по внедрению инноваций в образовательный процесс ..... 517	<b>Молчанова О. В.</b> Координаты счастья героев А. Камю (по повести «Посторонний») ..... 547
<b>Титова Е. И., Чапрасова А. В.</b> Структура блоков модуля «Числовые ряды»... 519	<b>Мохаммади М. Р., Камизи Э.</b> Сравнительный анализ простого условного предложения в русском и персидском языках..... 549
<b>Филиппова О. В.</b> Социальные технологии работы ДООУ с семьёй..... 522	<b>Одилов О. О.</b> Дети войны. Образ ребёнка в произведениях, написанных на тему войны, на примере героев романа Уткира Хошимова «Между двух дверей» — Олимжона, и Коли Охотникова, в произведении «Отважные» Александра Войнова..... 554
<b>Шерстобитова Е. В.</b> Приобщение учащихся 5–7 классов к исследовательской деятельности по физике 525	<b>Порожняк Н. Ф.</b> Развитие фонетических навыков у студентов неязыковых вузов ..... 556
<b>ФИЛОЛОГИЯ</b>	
<b>Алиев В. З.</b> Социальная журналистика: положительные и отрицательные стороны..... 528	<b>Порожняк Н. Ф.</b> Информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения английскому языку в неязыковых вузах ..... 559
<b>Альмяшова Л. В.</b> Взаимодействие культур: актуальность лингвистики и преподавания иностранных языков..... 530	<b>Сильченко Г. В., Рахметов О. Э.</b> Фольклорная и литературная традиции в сказке М. Ю. Лермонтова «Ашик-Кериб» (на основе теории волшебной сказки В. Я. Проппа) ..... 561
	<b>Сондор А. Г.</b> Номинанты частей тела в английской технической терминологии..... 564
	<b>Убайдуллаева М.</b> «Равновесие» духовного мира ..... 566
	<b>Шукуруллаева Ф. И.</b> «Конец неба» — начало воспитания ..... 569



## ПЕДАГОГИКА

### Приоритеты нетрадиционных методов в обучении английскому языку

Алиева Айше Эдемовна, преподаватель  
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

В последнее время в Республике Узбекистан уделяется большое внимание изучению иностранных языков, особенно английского языка как средства международного общения. В Постановлении Президента Республики Узбекистан от 10 декабря 2012 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» подчёркивается, что «в рамках реализации Закона Республики Узбекистан «Об образовании» и Национальной программы по подготовке кадров в стране создана комплексная система обучения иностранным языкам, направленная на формирование гармонично развитого, высокообразованного, современно мыслящего подрастающего поколения, дальнейшую интеграцию республики в мировое сообщество». Вместе с тем указывается, что необходимо использовать передовые информационные и медиа-технологии, а также нетрадиционные методы обучения.

С 2013/2014 учебного года в Узбекистане «изучение иностранных языков, преимущественно английского языка, поэтапно на всей территории республики начинается с первых классов общеобразовательных школ в форме игровых уроков и уроков разговорной речи, а начиная со второго класса — с усвоением алфавита, чтения и грамматики; преподавание в высших учебных заведениях отдельных специальных предметов, особенно по техническим и международным специальностям, ведется на иностранных языках» [1].

Сегодня во всех образовательных учреждениях Узбекистана обучение иностранным языкам, особенно английскому языку, организовано в рамках требований современности, когда масштабы преподаваемых обучающимся знаний всё более и более увеличиваются. Это требует ежедневного упорного и активного труда, методического совершенства, а также педагогического мастерства от преподавателей иностранных языков.

В последнее время преподаватели иностранных языков активно используют в своей деятельности нетрадиционные и интерактивные формы обучения. Как мы знаем, в Законе Республики Узбекистан «Об образовании» особо подчёркивается необходимость использо-

вания самых современных форм новых педагогических технологий, в частности, применения современных методических и дидактических методик, отвечающих требованиям Европейских образцов, при обучении иностранным языкам. Современных школьников, учащихся колледжей и лицеев, студентов вузов необходимо воспитывать всесторонне развитыми, достойными гражданами своей страны. Кроме этого, по старым методикам преподавания преподаватель всего лишь объяснял новую тему учащимся, а потом требовал от них знаний путем ответов на вопросы непосредственно на уроках и путем контрольных работ в конце четверти. Сегодня же современные педагогические, инновационные технологии позволяют объяснять учебный материал от простого к сложному, путем использования интерактивных методов обучения, различных игр, дебатов, семинаров и др. Основная же сущность современных технологий в том, чтобы всесторонне расширить мировоззрение учащихся, формировать их мышление.

Нетрадиционные формы урока английского языка реализуются, как правило, после изучения какой-либо темы или нескольких тем, выполняя функции обучающего контроля. Нетрадиционные формы урока иностранного языка осуществляются при обязательном участии всех учеников группы/класса, а также реализуются с неизменным использованием средств слуховой и зрительной наглядности. На таких уроках осуществляется контроль знаний, навыков и умений учащихся по определенной теме, а также обеспечивается деловая, рабочая атмосфера, серьезное отношение учащихся к уроку.

В настоящее время на занятиях по английскому языку применяются в основном такие нетрадиционные методы, как урок-путешествие, игра, конкурс, беседы и другие. При этом рекомендуется работать с микрогруппами. К примеру, урок-путешествие может быть на тему «Путешествие в англоязычные страны». Группа или класс делится на 3 микрогруппы. Одна группа получает задание по Великобритании, вторая — по США, третья — по Канаде. В задании предлагается рассказать о стране, о достопримечательностях, о городах. Можно дать задание

подготовить маленькое слайд-шоу по теме с помощью Интернета. Можно также дать задание по работе с картой, с фотооткрытками, с таблицами. Основное внимание должно быть уделено развитию устной речи. При работе с подготовленными слайд-шоу можно организовать своеобразный конкурс «Кто лучший экскурсовод».

На семинаре по английской литературе работу можно организовать работу с кластерами, с диаграммами. При работе с кластерами студентам даются рекомендации по составлению кластера. После составления кластера каждая микрогруппа делает маленькое сообщение о жизни и творчестве писателя: краткая биография, произведения, герои произведений, о чем идет речь в произведениях и т. д.

Во время педагогической практики студентам-практикантам рекомендуется применять игры. К примеру, на уроке английского языка с помощью кубиков можно организовать игру «Вопрос — ответ» для закрепления новых слов. На каждую из 6 сторон кубика пишутся новые слова. Кубик кидается. Кому какое попадет слово, тот должен сразу перевести его на русский или узбекский язык. Затем должен задать вопрос с использованием этого слова и ответить на него.

При игре «У кого больше друзей?» класс делится на две группы. Первая группа — иностранцы, а вторая — местные. Они знакомятся друг с другом, задавая вопросы и отвечая на них. Спрашивают о том, как зовут, сколько лет, откуда приехал, в каком классе учится и т. д. На-

пример: — What is your name? — My name is Tom. — Where are you from? — I am from Birmingham, the capital of West Midlands. — How old are you? — I am twelve. — What from are you in? — I am in the first form of a Grammar school. — How many pupils are there in your group? — Twenty five. — What is your father? — My father is a Teacher.

Таким образом, при применении нетрадиционных методик уроки английского языка становятся интересными и содержательными и помогают развивать устную речь обучающихся. Нетрадиционные формы урока используются, в первую очередь, для повышения эффективности образовательного процесса за счет активизации деятельности учеников на уроке. Нетрадиционные формы урока дают возможность не только поднять интерес учащихся к изучаемому предмету, науке, а так же развивать их творческую самостоятельность, обучать работе с различными, самыми необычными источниками знаний. Нетрадиционные формы урока позволяют шире вводить элементы занимательности, что повышает интерес к предмету. Сама организация нетрадиционной формы урока подводит учащихся к необходимости творческой оценки изучаемых явлений, особенно результатов деятельности человека, т. е. нетрадиционные формы урока способствуют выработке определенного позитивного отношения к учёбе. В процессе проведения нетрадиционных форм урока складываются благоприятные условия для развития умений и способностей быстрого мышления, к изложениям кратких, но точных выводов. [2]

#### Литература:

1. Постановление Президента Республики Узбекистан от 10 декабря 2012 года «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» URL <http://uza.uz/ru/documents/21669/>
2. Кузнецова, Л. Н. Выступление на городской опытно-экспериментальной площадке по теме: «Использование нетрадиционных способов и приёмов работы на уроке для повышения эффективности обучения английскому языку». URL <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/ispolzovanie-netraditsionnykh-sposobov-i-priyomov-raboty-na-uroke>

## Нравственное воспитание младших школьников в учебно-воспитательном процессе

Бозорова Хулкар Турсуновна, старший преподаватель  
Каршинский государственный университет Республики Узбекистан

В основе нравственного воспитания подрастающего поколения лежат как общечеловеческие ценности, моральные нормы, выработанные людьми в процессе исторического развития общества, так и новые принципы и нормы, возникшие на современном этапе развития общества.

Проблемы нравственности всегда интересовали человечество. Во все века люди высоко ценили нравственную

воспитанность. Глубокие социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, заставляют нас размышлять о будущем молодежи. В настоящее время смяты нравственные ориентиры, подрастающее поколение можно обвинять в бездуховности, безверии, агрессивности. Поэтому актуальность проблемы воспитания младших школьников связана, по крайней мере, с четырьмя положениями:



Во-первых, наше общество стремится воспитать широко образованных, высоко нравственных людей, обладающих не только знаниями, но и прекрасными чертами личности.

Во-вторых, в современном мире маленький человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера, которые (источники) ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства ребенка, на еще только формирующуюся сферу нравственности.

В-третьих, само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, ибо воспитанность — это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку.

К. Д. Ушинский писал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания». (6, с. 431).

В-четвертых, вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют младшего школьника о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Перед общеобразовательной школой ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных свойств личности школьника.

Значение и функция начальной школы в системе непрерывного образования определяется не только преемственностью ее с другими звеньями образования, но и неповторимой ценностью этой ступени становления и развития личности ребенка.

Основной функцией является формирование интеллектуальных, эмоциональных, деловых, коммуникативных способностей учащихся к активно — деятельностному взаимодействию с окружающим миром. Решение главных задач обучения должно обеспечивать формирование личностного отношения к окружающим, овладение этическими, эстетическими и нравственными нормами.

В научном обосновании обновления содержания образования начальной ступени положена современная идея развивающего обучения, как носителя определенных умений, навыков, субъекта учебной деятельности, автора собственного видения мира, способного вступить в диалог с элементами разных культур в соответствии со своими индивидуально-возрастными особенностями.

А что же говорить о детях? Еще В. А. Сухомлинский говорил о том, что необходимо заниматься нравственным воспитанием ребенка, учить «умению чувствовать человека». (5, с. 120)

Василий Андреевич говорил: «Никто не учит маленького человека: «Будь равнодушным к людям, ломай деревья, попирай красоту, выше всего ставь свое личное». Все дело в одной, в очень важной закономерности нравственного воспитания. Если человека учат добру — учат умело, умно, настойчиво, требовательно, в результате будет добро. Учат злу (очень редко, но бывает и так), в результате будет зло. Не учат ни добру, ни злу — все равно будет зло, потому что и человеком его надо сделать».

Сухомлинский считал, что «незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает» (5, с. 170).

Школа является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения. На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании младших школьников, считает Ю. К. Бабанский, такой стороной будет нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научатся следовать им в различных ситуациях. Учебный процесс тесно связан с нравственным воспитанием. В условиях современной школы, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль учебного процесса. Содержательная сторона моральных понятий обусловлена научными знаниями, которые учащиеся получают, изучая учебные предметы. Сами нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития школьников, чем знания по конкретным учебным предметам (2, с. 352).

Н. И. Болдырев отмечает, что специфической особенностью нравственного воспитания является то, что его нельзя обособить в какой-то специальный воспитательный процесс. Формирование морального облика протекает в процессе все многогранной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с детьми моложе себя и с взрослыми. Тем не менее, нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий (3, с. 102).

Учебная деятельность, являясь в младшем школьном возрасте ведущей, обеспечивает усвоение знаний в определенной системе, создает возможности для овладения учащимися приемами, способами решения различных умственных и нравственных задач.

Учителю принадлежит приоритетная роль в воспитании и обучении школьников, в подготовке их к жизни и общественному труду. Учитель всегда является для учащихся примером нравственности и преданного отношения к труду. Проблемы нравственности школьников на сегодняшнем этапе развития общества особенно актуальны.

Специфической особенностью процесса нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени. Существенным признаком процесса нравственного воспитания является его концентрическое построение: решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения целей используются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип реализуется с учетом возрастных особенностей учащихся.

Процесс нравственного воспитания динамичный и творческий: учителя постоянно вносят в него свои коррективы, направленные на его совершенствование. Все факторы, обуславливающие нравственное становление и развитие личности школьника, И. С. Марьенко разделяет на три группы: природные (биологические), социальные и педагогические. Во взаимодействии со средой и целенаправленными влияниями школьник социализируется, приобретает необходимый опыт нравственного поведения.

На нравственное формирование личности оказывают влияние многие социальные условия и биологические факторы, но решающую роль в этом процессе играют педагогические, как наиболее управляемые, направленные на выработку определенного рода отношений. (4, с. 63)

Одна из задач воспитания — правильно организовать деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в свою очередь влияет на усвоение нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного развития.

Развитие морального сознания ребенка происходит через восприятие и осознание содержания воздействий, которые поступают и от родителей и педагогов, окружающих людей через переработку этих воздействий

в связи с нравственным опытом индивида, его взглядами и ценностными ориентациями. В сознании ребенка внешнее воздействие приобретает индивидуальное значение, таким образом, формирует субъективное отношение к нему. В связи с этим, формируются мотивы поведения, принятия решения и нравственный выбор ребенком собственных поступков. Направленность школьного воспитания и реальные поступки детей могут быть неадекватными, но смысл воспитания состоит в том, чтобы достигнуть соответствия между требованиями должного поведения и внутренней готовности к этому.

Необходимое звено в процессе нравственного воспитания — моральное просвещение, цель которого — сообщить ребенку совокупность знаний о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Осознание и переживание моральных принципов и норм прямо связано с осознанием образцов нравственного поведения и способствует формированию моральных оценок и поступков.

Итак, теоретический анализ состояния проблемы нравственного воспитания школьников позволяет сделать вывод о том, что учеными наработаны интересные подходы к данному вопросу, которые можно взять на вооружение при повышении нравственного воспитания школьников:

работая над проблемами нравственной воспитанности младших школьников, надо учитывать их возрастные и психологические особенности;

эффективность нравственного воспитания школьников возможна при создании педагогических условий: мотивационной, содержательной, операционной;

для воспитания широко образованных, высоко нравственных людей в обществе, уже в раннем возрасте школьников нужно приучать к дисциплинированности, самостоятельности, инициативности, работоспособности и целеустремленности.

#### Литература:

1. Национальная программа по подготовке кадров Республики Узбекистан. В кн. Гармонично развитое поколение — основа прогресса в Узбекистане. Ташкент, 1998, с. 63.
2. Бабанский, Ю. К. Педагогика: Курс лекций. — М.: Просвещение, 1988.
3. Болдырев, Н. И. Нравственное воспитание школьников. — М.: Просвещение, 1979.
4. Марьенко, И. С. Нравственное становление личности школьника. — М.: Просвещение, 1985.
5. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения — М.: 1980, т. 2.
6. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений — М.: 1985, т. 2.

## Формирование мотивации и потребности курсантов военного вуза в самообразовании

Вакула Александр Александрович, адъюнкт  
Пермский военный институт ВВ МВД России

*Рассматривается потребность и мотивация как внутренние побудители активности курсантов военного вуза к самообразованию. Мотивация как одна из составляющих структур личности позволяет объяснить движущие силы учебной деятельности курсанта, направленные на самообразование, понять его поведение и поступки. Определены такие понятия как внутренняя мотивация, обусловленная потребностями личности, внешняя мотивация, обусловленная внешними стимулами, мотивы самообразования курсантов военного вуза.*

**Ключевые слова:** *потребность, мотив, мотивация, внутренняя и внешняя мотивация, готовность к самообразованию.*

В основе любой целенаправленной деятельности лежит мотив. Мотив в психологии рассматривается как побудитель деятельности человека, то ради чего эта деятельность совершается. Психологи сходятся во мнении, что мотив — внутреннее осознанное побуждение, отражающее готовность человека к активности. А к активности в свою очередь побуждает осознанная потребность. Таким образом, мотив определяется как свойство личности, как побуждение и как потребность. По мнению Е. П. Ильина, мотив — сложное психологическое интегральное образование, побуждающее человека к сознательным действиям и поступкам и служащее для них основанием [4]. Нами мотив рассматривается, как внутреннее побуждение курсанта к постановке цели и к действиям, поступкам для достижения этой цели, связанное с удовлетворением потребностей. В качестве мотивов выступают влечения и желания, представления и идеи, чувства и переживания, идеалы и убеждения, выражающие различные духовные и материальные потребности человека с преобладанием какой-то определённой направленностью. Мотив является продуктом мотивации. На действия и поступки человека в значительной степени влияет мотивация поведения, совокупность мотивов и внутреннее побуждение.

В педагогическом словаре мотивация трактуется как система мотивов или стимулов, побудителей человеческого поведения и деятельности [8]. Философский энциклопедический словарь определяет мотивацию, как процесс побуждения человека к совершению тех или иных действий и поступков, часто представляет собой сложный акт, требующий анализа и оценки альтернатив, выбора и принятия решения [10]. По нашему мнению, мотивация — это процесс психической регуляции, влияющий на направление деятельности курсанта и количество энергии, мобилизуемой им для выполнения образовательной деятельности. Именно мотивация помогает понять проявление упорства и настойчивости, с которой курсант осуществляет выбранные действия, преодолевает препятствия на пути к избранной цели.

В роли мотивации выступают потребности и интересы, влечения и эмоции, установки и идеалы [9]. Отсюда следует предположить, что в военном вузе положительная мотивация курсантов, связанная с желанием овладеть выбранной профессией, появляется в необходимости и интересе к знаниям, ориентации на поиск путей их приобретения, в том числе путём самообразования. Приобретаемые в ходе самообразования знания позволяют курсантам изменить свой витагенный опыт.

«Мотивация учебной деятельности будущих офицеров детерминирует проявление ими учебной активности, настойчивости, усердия в овладении учебным материалом...» [2, с. 15]. В основе направленности личности, показывающей стремление курсанта к самообразованию, лежат его потребности в обучении, стремлении приобрести больше знаний, поставить перед собой цель и достигнуть её. Особенность человеческих потребностей — их фактическая ненасыщенность, поэтому нельзя удовлетворить потребность в самообразовании раз и навсегда, она постоянно должна подкрепляться.

Мотивы самообразования вызываются рядом потребностей:

- потребность в приобретении важной и востребованной профессии;
- потребность в деятельности (самостоятельной, творческой и т. д.);
- потребность в изменении самой личности и т. д.

Чтобы эти потребности стали внутренними побудителями деятельности, необходимо сформулировать мотивы самообразования, побуждающие к целенаправленному и самостоятельному овладению знаниями, организации познавательной деятельности по личной инициативе (рис. 1).

Познавательный интерес активизирует не только познавательные процессы: он стимулирует поиск новых целей и способов достижения результата, развивает желание в самопознании, способствует углублению и расширению знаний в специальных областях. Если в самообразовательной деятельности отсутствует познавательный интерес, то самообразование становится малоэффек-



Рис. 1. Мотивы самообразования курсантов военного вуза

тивным и стремление к нему утрачивается. В этих условиях самообразование возможно только тогда, когда процесс познавательной деятельности продолжается под влиянием внутренних мотивов, при этом отпадает необходимость в педагогическом стимулировании. Увеличивая в познавательной деятельности долю самостоятельности курсанта, преподаватель постепенно переводит его самообразовательную деятельность из управляемой системы в самоуправляемую. Успешность этого зависит от знания мотивов самообразования и их специфики. Без знания мотивов невозможно правильно понять направленность личности курсанта. «Достижение одной и той же по своему объективному значению цели может иметь разные мотивы, соответственно смысл этой цели и действия, направленные на её достижение, будут различными» [3, с. 62].

Потребности и мотивы являются фундаментом направленности личности. На этом фундаменте и формируются цели. Как правило, мотив деятельности имеет неразрывную связь с целью, осознанием чётко определённого плана образовательной деятельности на весь период обучения в военном институте, целенаправленном построении перед собой задач. Активные побудительные мотивы, интерес и стремление, проявление волевых усилий определяют степень сознательности и организованности курсанта.

Развитие у курсантов мотивации возможно путём целевых ориентаций образовательной деятельности. Цель представляет собой «формирование образа будущего результата действий (в процессе общения или самостоятельно) и принятие этого образа в качестве основы для практических или умственных действий» [7, с. 17]. Самообразовательная деятельность всегда целенаправлена, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. Цель направляет самообразовательную деятельность и корректирует её ход. В самообразовании система целей и мотивов определяет степень активности и настой-

чивости курсантов, скорость и качество достижения ими результата, выбор взаимодействия с сослуживцами.

В процессе обучения в военном вузе учебная деятельность характеризуется двумя типами мотивов — познавательным мотивом и мотивом достижения. *Познавательный мотив* — основа учебно-познавательной деятельности, которая возникает и развивается при взаимодействии профессорско-преподавательского состава и курсантов. Познавательный мотив обеспечивает успешную теоретическую подготовку, приобретение необходимого объёма теоретических знаний, овладение умениями и навыками практической деятельности. Четко сформулированные цели и задачи самостоятельной работы, ее грамотное планирование и организация, достаточный и необходимый объем времени, качественное содержание учебно-практического материала и высокий уровень методического обеспечения формируют у курсантов внутреннюю уверенность в достижении высоких результатов, стремление соответствовать заданному уровню [5]. В связи с этим особое значение приобретает второй тип мотива — *достижения успеха*.

Особое значение в развитии интереса курсантов к самообразованию имеет внутренняя и внешняя мотивация. *Внутренний мотив* — это состояние удовольствия, радости и удовлетворения от процесса выполнения самостоятельной образовательной деятельности. Внутренние мотивы носят лично значимый характер, обусловлены познавательной потребностью и удовлетворением от процесса познания и приобретения новых знаний. Для внутренней мотивации характерны проявление высокой познавательной активности, прежде всего, в процессе самостоятельного изучения учебного материала. В процессе самостоятельного познания курсант получает эмоциональное удовлетворение. *Внешняя мотивация* обуславливается внешними стимулами. Внешние стимулы, постоянно вносимые преподавательским составом, изменяют мотивацию самообразования, повы-



шают её познавательную активность. К таким стимулам можно отнести такие как: привлечение дополнительной литературы по изучаемой дисциплине; показ новейших достижений в области науки и техники; практическая работа на учебных тренажёрах; показ значимости изучаемого материала и его перспективу и т.д. Преподаватель должен постоянно осуществлять стимулирование учебной деятельности, побуждая курсантов к сознательным действиям, ориентировать их на активную мотивационную подготовку к самообразованию. Поэтому основная задача педагогических стимулов — развитие мотивов, соответствующих целям и сущности самообразования.

В формировании мотивационно-потребностной готовности курсантов к самообразованию особое значение имеют различные задания, развивающие у обучающихся умения и навыки самостоятельного поиска, решения различных проблем и задач, самооценки и самопроверки результатов собственной самообразовательной деятельности [6].

Наиболее сложный вопрос педагогической практики состоит в том, каким образом формировать мотивацию курсантов. На сегодняшний день в военных вузах существует различная система стимулов, направленная на развитие мотивации курсантов к самостоятельной учебной деятельности и самообразованию. Среди них можно отметить следующие:

- меры поощрения творческой направленности в виде предоставления дополнительного свободного времени на самостоятельное обучение;
- дополнительное балловое поощрение по итогам семестра (курса) обучения;
- дополнительное денежное стимулирование за отличное обучение;
- предоставление возможности досрочной сдачи экзаменационной сессии и убытию в каникулярный отпуск и др.

Безусловно, такие меры являются дополнительными к процессу формирования мотивации курсантов к обучению в целом и к самообразованию в частности.

Эффективным процесс развития мотивации можно назвать тогда, когда выработана система мотивирующих факторов:

- внутренних (проявление интереса к преподаваемым предметам общенаучного и специального блока дисциплин; активное участие курсанта в научной деятельности военного института, участие в военно-научных обществах (ВНОК), межкафедральных конференциях, олимпиадах и т. д.; удовлетворённость в выборе своей будущей профессии);
- внешних (контроль результатов учебной деятельности со стороны профессорско-преподавательского со-

става кафедр, офицеров учебного отдела факультетов, офицеров курсового звена и др.).

В ходе проведённого нами исследования выявлены курсанты с различным уровнем мотивации. Выявив исходный уровень развития мотивации, в дальнейшем мы можем спрогнозировать развитие самообразовательных умений. Разная направленность в развитии личности предопределяет не линейное, а скачкообразное формирование личности. Грамотно выстроенная система учебно-воспитательного процесса позволяет повысить уровень мотивации курсантов к обучению. В противном случае может произойти возврат на более низкий уровень, снизится интерес к определённым областям знаний.

Опираясь на работы Ю.К. Бабанского, Е.П. Ильина [1], мы рассматриваем учебно-воспитательный процесс в общей структуре как единицу, целью которой является возбуждение у курсантов состояния мотивации к самообразованию. Такой единицей в учебном заведении считается аудиторное занятие. Совокупность таких единиц (аудиторных занятий), порождающих состояние мотивации к самообразованию обеспечивает процесс обучения. Такой процесс решает задачу перехода количественных изменений в качественные в мотивации самообразования. Аудиторное занятие позволяет целенаправленно воздействовать на курсантов, обеспечивать условия по формированию у них готовности к самообразованию. Мотивация курсантов к самообразованию является одним из компонентов психологической готовности к саморазвитию, самообучению, а процесс формирования у курсантов такой мотивации обусловлен закономерностями психологического развития личности.

Изучая умственную работу личности в процессе учебной деятельности, мы пришли к выводу, что курсант может овладеть определённым количеством знаний в достаточной степени, но при этом не стремиться к познанию нового, не стремится связать теорию с практикой и не проявляет положительного эмоционально-волевого отношения к приобретению знаний. Положительное отношение к обучению является залогом к стремлению заниматься самообразованием. Зарождение активности должно происходить в сознании курсанта. Огромное значение в этих условиях играет его внутренняя позиция, стремление к овладению знаниями по собственной инициативе.

Положительное эмоционально-волево отношение и высокая степень мотивации к учебной деятельности играет важную роль в формировании готовности к самообразованию, что позволяет даже при низком уровне владения познавательными умениями, осуществлять обучение на достойном уровне при условии проявления высокого уровня эмоционально-волевого отношения и мотивации.

#### Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды/Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.; Бабанский, Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы/Ю.К. Бабанский. —

- М.: Просвещение, 1982. — 192 с.; Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы/Е.П. Ильин. — Спб.: Питер, 2000. — 512 с.
2. Богуславский, В.В. Мотивация учебной деятельности курсантов военно-учебных заведений. Монография/В.В. Богуславский. — М.: ВУ, 2001. — с. 15.
  3. Добротворский, В.В. Психология и педагогика. Ч. 1. Основы психологии: Учебное пособие/В.В. Добротворский — Пермь: Пермский военный институт ВВ МВД России, 2013. — с. 62.
  4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы/Е.П. Ильин. — Спб.: Питер, 2000. — 512 с.
  5. Пахомова, Н.В. Повышение эффективности самостоятельной работы в обучении курсантов военных вузов: дис...канд. пед. наук: 13.00.08/Пахомова Наталья Викторовна. — М, 2011. — с. 149–150.
  6. Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы/П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 354 с.
  7. Тихомиров, О.К. Психологические проблемы целобразования/О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, Т.К. Волкова и др.. — М.: Наука, 1977. — с. 17.
  8. Педагогический словарь. — М.: из-во Академии пед. наук, 1960. — 774 с.
  9. Российская педагогическая энциклопедия/гл. ред. В.В. Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. — с. 596–597.
  10. Философский энциклопедический словарь. 2-е изд. — М.: Из-во «Советская энциклопедия», 1989. — 815 с.

## Модель формирования информационной компетенции в условиях очно-дистанционной формы обучения

Глушкова Светлана Юрьевна, преподаватель  
Ирбитский аграрный техникум (Свердловская область)

С вступлением в информационное общество к социуму предъявляются новые требования, которые отобразены в современных образовательных стандартах (ФГОС), основанных на компетентностном подходе. Современный специалист должен уметь в большом потоке информации отобрать, проанализировать, обработать необходимый материал и применить его в профессиональной деятельности для решения поставленных задач. В результате чего актуальной задачей становится формирование информационной компетенции.

ФГОС СПО направлен на формирование общих и профессиональных компетенций [1], в основу которых в разных классификациях включают информационную или информационно-технологическую компетенцию. Профессиональные предполагают использование знаний, информации для успешного решения профессиональных задач, позволяющие решать их эффективно в данное время и в данных условиях, что подчеркивает значимость информационной компетенции.

Изучение научной литературы, дает нам основание утверждать, что формирование информационной компетенция важно в образовательном процессе, так как в профессиональной деятельности современный специалист должен уметь генерировать полученную информацию (или новые знания) для постоянного профессионального роста.

Раскрытию понятия «информационная компетенция» в научно-педагогической литературе уделено немало вни-

мания. Значимости, содержанию и структуре информационной компетенции посвящены работы таких авторов как И.А. Зимняя, А.Л. Семенов, С.В. Тришина и многих других.

Несмотря на большое количество точек зрения, посвященных информационной компетенции, нет единого мнения по определению этого понятия и его структуре.

Рассмотрев определения информационной компетенции, предложенные А.Л. Семеновым [5], Л.В. Махаевой [3], С.В. Тришиной [7], М.С. Меньшовой [4], А.В. Хуторского [8], И.А. Зимней [2], можно сказать, что информационная компетенция — это взаимосвязанные знания и умения, обеспечивающие способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать, передавать и представлять необходимую информацию, в том числе и с помощью ИКТ-технологий.

Исходя из данного определения, выделим следующие компоненты информационной компетенции (рис. 1.):

Для формирования компетенций в педагогической практике используются различные формы обучения, такие как очная, заочная, дистанционная. Но в последнее время широкое распространение получило смешанное обучение (blended learning) или очно-дистанционная форма обучения. Этот термин обозначает учебный процесс [6], в котором применяются различные событийно-ориентированные методики и схемы управления процессом обучения, такие как face-to-face learning (обучение в аудитории), distance learning (асинхронное дистанционное



Рис. 1. Компоненты информационной компетенции

обучение) и online learning (синхронное дистанционное обучение). При этом обучение строится на взаимодействии слушателя не только с компьютером, но и с преподавателем в активной форме (очной и дистанционной), когда изученный самостоятельно материал обобщается, анализируется и используется для решения поставленных задач.

Данное обучение имеет ряд преимуществ и особенностей как для обучающего, так и для обучаемого: возможность лично обсудить и разобрать с преподавателями наиболее сложные моменты; удобный график, оптимально сочетающий очную и дистанционную формы обучения; позволяет специалистам овладеть современными компетенциями, знаниями, навыками и умениями.

В соответствии с возможностями очной и дистанционной форм обучения, нами в диссертационной работе были распределены компоненты информационной компетенции по принципу когнитивной сообразности [9] (табл. 1).

На основе данных положений нами была сформулирована следующая гипотеза — формирование информационной компетенции в процессе подготовки у обучающихся СПО в условиях очно-дистанционной формы обучения

будет обеспечено, если состав формируемой компетенции будет разделен между очной и дистанционными формами обучения, а в основе разделения состава положен учет принципа когнитивной сообразности и принципа интеграции.

Исходя из предложенной гипотезы, была разработана структурная модель формирования информационной компетенции в условиях очно-дистанционной формы обучения, которая представлена в виде схемы, направленной на достижение поставленной цели (рис. 2). Результатом реализации модели является сформированная информационная компетенция у обучающихся СПО.

Модель формирования информационной компетенции у обучающихся СПО в условиях очно-дистанционной формы обучения включает в себя:

- цель — формирование информационной компетенции;
- компоненты информационной компетенции;
- распределение компонентов по формам обучения, основанное на принципе когнитивной сообразности и принципе интеграции;

Таблица 1. Распределение компонентов информационной компетенции по формам обучения в соответствии с их возможностями

Компоненты информационной компетенции	Очная форма	Дистанционная форма
поиск информации	+	+
анализ информации	+	-
отбор информации	+	-
обработка информации	+	+
передача информации	-	+
представление информации	+	+
использование ИКТ-технологий	+	+



Рис. 2. Структурная модель формирования информационной компетенции у обучающихся СПО в условиях очно-дистанционной формы обучения

— результат — сформированная информационная компетенция.

Распределение компонентов информационной компетенции по формам обучения произведено с учетом возможностей очной и дистанционной форм обучения представленных в таблице 1.

Очная форма подразумевает формирование следующих компонентов информационной компетенции: поиск информации, анализ информации, отбор информации, представление информации. Дистанционная — поиск информации, обработка информации, передача информации, представление информации, использование ИКТ-технологий.

Литература:

1. Занина, Л. В., Меньшикова Н. П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие. — Ростов н/Д, 2000. — 152 с.

Проведенное нами исследование показало, что предлагаемая модель формирования информационной компетенции у обучающихся СПО в условиях очно-дистанционной формы обучения позволяет объединить теоретико-методологические, содержательные, методические аспекты образовательного процесса, включив в него очно-дистанционную форму обучения, направленную на достижение результата.

Таким образом, предложенная модель формирования компетенций у обучающихся СПО в условиях очно-дистанционной формы обучения может быть использована в сфере подготовки специалистов среднего профессионального образования.



2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. — 2003. — №5. — с. 34–42.
3. Махаева, Л. В. Механизм формирования информационной компетенции у студентов учреждений среднего профессионального образования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. — 2011. — №3. — с. 62–65.
4. Меньшова, М. С. Сущность понятия «информационно-когнитивная компетенция» в профессиональной подготовке бакалавров педагогики // Среднее профессиональное образование. — 2013. — №10. — с. 45–47.
5. Семенов, А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М., 2000. — с. 32.
6. Стариченко, Б. Е., Семенова И. Н., Слепухин А. В. Понятийный аппарат электронного, дистанционного и смешанного обучения в методологии парадигмального подхода. [Электронный ресурс] Режим доступа: [webconf.irgo.ru/index.php/stati/sovremennye-tekhnologii-elektronnogo-obucheniya/item/15-tezisy](http://webconf.irgo.ru/index.php/stati/sovremennye-tekhnologii-elektronnogo-obucheniya/item/15-tezisy)
7. Тришина, С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет журнал «Эйдос». — 2005. — №10. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
8. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов. // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
9. Семенова, И. Н., Слепухин А. В. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Ч. 2. Методология использования информационных образовательных технологий: Учебное пособие [Текст]/ под ред. Б. Е. Стариченко. — Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. — 144 с.

## Military personnel and its cohesion features

Гнездилов Виктор Александрович, адъютант, младший научный сотрудник

Научно-исследовательский отдел по исследованию социально-психологических проблем внутренних войск МВД России (г. Санкт-Петербург)

Gnezdilov Viktor Aleksandrovich, a junior research fellow

Military-Sociological Research Department, research office on socio-psychological problems of Interior Ministry Troops of Russia, Saint-Petersburg

Interior Ministry Troops of the Russian Federation are known to have a peculiar structure. They are divided into regional commands, military formations and units of various tactical employment due to management requirements, the nature of missions and arms peculiarities.

Small groups of military personnel, embodied in the subunits, have a special place in such a sophisticated organization. Their activity is cooperative and collective by nature. They interact in combat training, everyday life, being on guard, and combat readiness. Social communities of this sort are known as collective ones. Cohesion is an essential attribute of military personnel and provides high-performance combat action.

Along with improving individual work with each military man, developing the directions of combat training, strengthening military discipline, carrying out psychological professional selection, more and more often commanders and their seconds-in-command are convinced that it is impossible to develop military equipment and weapons qualitatively, maintain high combat readiness and win a modern battle without regard for a socio-psychological factor.

Without studying and developing the degree of subunit cohesion, it is impossible to create conditions for military personnel to do their professional duty thoroughly. As a consequence, formation of cohesion in different ways is considered to be naturally interesting.

Military personnel cohesion is unity of opinions, ideas, appraisals, positions and attitudes to the most significant factors, events and phenomena concerning life of a subunit and each soldier. It is a result and achievement of a particular level of a small group as well.

For more effective cohesion within the military personnel it is necessary to understand its structure comprising the following features:

- value-orientation unity;
- unity of actions and volitional unity;
- organizational unity;
- intellectual unity;
- emotional unity.

The value-orientation unity is a collective opinion which means that each military man must observe army regulations and orders of their commanders and chiefs; it is identity of positions and identical views on the purposes of service and combat activity, ways and achievements, standards of military personnel interaction and chief-subordinate interaction, current events and so on.

Unity of actions and volitional unity means high activity and coordination in military personnel, ability to be mobilized in order to overcome difficulties in the way of meeting the challenges facing the personnel.

Organizational unity is the high level of subunit organization. It is based on identity of individual and group interests,

clear alignment of functions and allocation of responsibility, consistency of formal and informal structures, personnel ability to control their servicemen's behavior and activity.

Intellectual unity is efficient collaborative comprehension and solution of general problems concerning personnel life activity.

Emotional unity means mood identity by experiencing this or that event and a high level of emotional identification.

Organizational unity has a leading part in personnel cohesion and it is based on value-orientation unity which is provided by a commander at the initial stage of team building [2].

It is necessary to emphasize that the psychological basis of soldiers' unity is made by authorized interaction among them. It is developed in the course of service and everyday life together. The community of social and psychological features, which is considered by commanders (chiefs), is the favorable prerequisite for the military personnel cohesion. Thus, it is important to see that the soldiers who serve in a subunit were brought up in diverse sociocultural environments, they have unlike life experience, they have different nationalities and belong to ethnic, religious and other formations and groups. This retrospective factor considerably influences views, aims, positions, behavior and actions of military personnel.

It is therefore important to remember that any soldier's attitude to their roles in military personnel is significantly in-

fluenced by their civilian life experience, as a rule, in peculiar social and ethnic surroundings. Ethnic environment keeps national culture, traditions and customs and plays a significant role provided that in the course of interaction people perceive and comprehend it as their own and needed. If the links to ethnic environment are denied, it will not be national. In this case it is very important to find out a true attitude of a military man to national, ethnic, religious and other extraordinary phenomena [3].

The above-mentioned peculiar psychological factor may influence the possibilities for personnel cohesion. As experience shows, providing that military personnel is intentionally built, a dynamic characteristic of cohesion gains encouraging results [1].

When the positions, roles and relations among military men are defined, the structure of the united military personnel tends to be stabilized. Structural changes can be caused only by exceptional circumstances. If the staff occasionally changes, there are continuous changes in its structure, it means that intra-positions and roles are continuously defined, relations are established again.

Thus, knowing cohesive personnel structure, a procedure for its building, current processes, relations among the military men, it is easier to establish conditions for active collaboration under which subordinates succeed objectives in the interests of their subunit without being ordered.

#### References:

1. Barabanschikov A. V. Military pedagogy and psychology. M. 1996 p. 51.
2. Kolpakov V. Yu., Suvorov V. A., Sharuhin A. P. Organization of educational process in the military units of Interior Ministry Troops of Russia: Monograph/Edited by V. Yu. Novozhilov. — M.: Editorial office of «On Battle Station» magazine, 2012. p. 159—160.
3. Working book of a military psychologist. M., 1999 p. 59.

## Проектная форма работы как одна из актуальных инновационных технологий при обучении иностранному языку

Горбина Марина Александровна, старший преподаватель;  
Белай Валентина Ивановна, доцент

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета в г. Шахты  
(Ростовская область)

Реформирование образования и внедрение новых педагогических технологий в практику обучения следует рассматривать как важнейшие условия интеллектуального, творческого и нравственного развития учащегося. Именно развитие становится ключевым словом педагогического процесса, сущностным, глубинным понятием обучения [4].

Перед современным высшим образованием стоят вопросы, связанные с созданием условий для интеллектуального и духовно-нравственного развития студентов,

для подготовки интеллигентной личности, для воспитания в каждом потребности в самообразовании, самовоспитании и саморазвитии, для формирования у учащихся широкого и гуманного взгляда на мир.

Задача, стоящая перед вузом, заключается, в первую очередь, во внедрении и эффективном использовании новых педагогических технологий, какой является проектная методика.

На современном этапе развития образования проектная методика детально исследуется как зарубежными,

так и отечественными авторами: И. Л. Бим, И. А. Зимней, Т. Е. Сахаровой, О. М. Моисеевой, Е. С. Полат, И. Чель, Antony Adams и др. [5].

Исследованиями вышеперечисленных авторов было установлено, что проектная деятельность выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода.

Иностранный язык, как учебная дисциплина, обладает большими возможностями для создания условий культурного и личностного становления студентов. Социальный заказ общества в области обучения иностранному языку ставит задачу развития личности учащихся, интенсификации гуманистического содержания обучения, более полного осуществления воспитательного, образовательного и развивающего потенциала учебной дисциплины применительно к индивидуальности каждого учащегося. Поэтому не случайно, что основной целью обучения иностранному языку на современном этапе развития образования является личность учащегося, способная и желающая участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности [1].

Современный студент — это личность, которой всё интересно. Ему хочется знать о культуре других стран, он много путешествует и общается, стремится быть всесторонне развитым, а, следовательно, получает доступ к культурным ценностям новой для него страны, расширяя свой кругозор. Результатами использования новых компьютерных технологий являются индивидуализация обучения, повышение мотивации при обучении иностранному языку, усиление обратной связи ученик-преподаватель, объективность оценивания знаний, умений и навыков (т.к. оценивание результатов проводится компьютером), выявление слабых мест в знаниях и дифференциация обучения, изменение структуры занятости преподавателя. Компьютерные технологии раскрывают огромные возможности: это использование Интернет-форумов для общения с подростками из разных стран, развивающих мультимедийных программ, компьютерных on-line словарей, фильмов и аудиовизуальных материалов в цифровом формате, дистанционного обучения, создание собственных проектов.

Активизация и качественное изменение характера международных контактов придают владению специалистами иностранным языком профессионально значимый статус. Глобализация науки и техники, инновационные процессы в сфере стремительно развивающихся наукоёмких направлений современной техники и технологии, а также деятельность многочисленных совместных предприятий научно-исследовательского, научно-производственного и внедренческого характера требуют профессионального межкультурного общения специалистов

технического профиля. Без такого общения затрудняются оперативный обмен информацией, координация действий, достижение взаимопонимания, выработка оптимальных и взаимоприемлемых организационных, технических и социальных решений. В условиях информационного общества профессиональное межкультурное общение осуществляется не только при непосредственных контактах представителей различных лингвокультурных общностей, но все чаще опосредуется постоянно обновляющимися техническими средствами. Эти же средства обеспечивают доступ к иноязычным информационным ресурсам, необходимым для непрерывного развития специалиста в динамичном мире профессий [6].

В условиях информационного общества знания и квалификация приобретают первоочередное значение в жизни человека. Чтобы быть в курсе развития мировой науки, необходимо изучение первоисточников на языке авторов. Поэтому, повышение значимости иностранного языка, его востребованность, оказали влияние на содержание, задачи и динамику обучения.

В XXI веке интенсификация и модернизация образования требует внедрения таких инновационных технологий, которые преследуют цель творческого воспитания личности в интеллектуальном и эмоциональном изменении. Такими инновационными технологиями являются: развивающее обучение, проектирование, проблемное обучение, тестовая система, игровое обучение, погружение в иноязычную культуру, обучение в сотрудничестве, самовоспитание и автономия [6].

Одним из способов активизации учащихся в процессе обучения иностранным языкам является проектирование (метод проектов), когда студент самостоятельно планирует, создаёт, защищает свой проект, т.е. активно включается в процесс коммуникации. Учебный проект — это целая система поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работы, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения существенной задачи. Проектная методика основана на циклической организации учебного процесса. Отдельный цикл рассматривается как законченный самостоятельный период обучения, направленный на решение определенной проблемы в достижении общей цели овладения иностранным языком.

Применение проектной методики особенно актуально на старшей ступени обучения иностранному языку. На данном этапе обучения на первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в новых областях окружающей действительности [3].

Иностранный язык является деятельностной учебной дисциплиной, которая обладает образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом, создающим прочную основу для формирования интеллигентного человека.

Метод проектов возник в 1920-е гг. в сельскохозяйственных школах США в связи развивающейся там все шире и шире идеей трудовой школы. Проектное обучение было направлено на то, чтобы найти способы, пути развития активного самостоятельного мышления ребенка, чтобы научить его не только запоминать и воспроизводить знания, но и уметь их применять на практике. Общий принцип, таким образом, на котором базировался метод проектов, заключался в установлении непосредственной связи учебного материала с жизненным опытом учащихся, в их активной познавательной и творческой совместной деятельности в практических заданиях (проектах) при решении одной общей проблемы [5].

Метод проектов широко использовался в России в 30-е годы и был незаслуженно забыт, т. к. не дал положительных результатов. Причин было несколько: теоретическая проблема не была исследована в достаточной мере. Из этого вытекало неоднозначное понимание сущности проектов, их типологии, организационных форм работы. Идея, навязанная сверху, не воспринималась преподавателями как нечто необходимое, разумное, важное для образования учащихся, и привлекла внимание русских педагогов. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Большое внимание методу проектов уделяли С.Т. Шацкий, В. Петрова, профессор Б.В. Игнатъев, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина. Советские педагоги считали, что критически переработанный метод проектов сможет обеспечить развитие творческой инициативы и самостоятельности учащихся в обучении и будет способствовать непосредственной связи между приобретением знаний и умений и применением их для решения практических задач. В 1929–1930 гг. универсализация метода проектов и развитие комплексной системы обучения привели к составлению и изданию комплексно-проектных программ. При таком построении учебного процесса, как нередко утверждали многие педагоги-практики, учащиеся оказывались в различных жизненных ситуациях, сталкивались с затруднениями и преодолевали их с помощью инстинктов и привычек, а также тех знаний, которые нужны для достижения данной цели [5].

#### Литература:

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалифицированных педагогических кадров/Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. — М.: Академия, 2009. — 272 с.
2. Крюкова, Е.А. Введение в социально-педагогическое проектирование/Е.А. Крюкова. — Волгоград, 2008. — 106 с.
3. Елизарова, Е.А. Использование проектов в обучении иностранному языку в высшей школе/Е.А. Елизарова. — Орск, 2009. — 28 с.
4. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе/И.А. Зимняя. — М.: Просвещение, 2009. — 222 с.
5. URL: <http://allreferat.wow.ua>
6. URL: <http://www.referatbank.ru>

В настоящее время традиционные образовательные программы перегружены учебной информацией, что непосредственно приводит к заметному разрыву между теорией и практикой, так как при таких обстоятельствах не может быть идти речь о формировании навыка применения. Проектное обучение при этом является более плодотворным, так как в процессе выполнения учебного проекта знания приобретаются учащимися в процессе использования информации при решении практических задач.

Проектирование помогает учащимся осознать роль знаний в жизни и обучении — знания перестают быть целью, а становятся средством в подлинном образовании. В проектной методике используется весьма плодотворная идея. Наряду с вербальными средствами выражения учащиеся широко используют такие средства как коллажи, планы, карты, схемы, анкетные таблицы, графики и диаграммы. Таким образом, развитие коммуникативных навыков надежно подкрепляется разнообразием средств, передающих ту или иную информацию. В данной системе обучения широко используется произвольное запоминание лексических средств и грамматических структур в ходе решения проблемных задач, стимулируется развитие творческого мышления, воображения. Создаются условия для свободы выражения мысли и осмысления воспринимаемого [2].

Проектный метод помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению языка, потребность в самообразовании. В конечном итоге предполагается достижение коммуникативной компетенции, т.е., определенного уровня языковых, страноведческих, социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение.

Использование проектной методике является одной из составляющих гуманизации образовательного процесса, так как студенты с разным уровнем языковой подготовки участвуют в работе в соответствии со своими возможностями. Метод проектов позволяет реализовать не только образовательные задачи, но и социокультурные, воспитательные задачи.



## Причины семейного неблагополучия

Гостева Анна Юрьевна, студент

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

Среди непреходящих человеческих ценностей, которые делают человека счастливым и помогают в полной мере осознать это, центральное место занимают настоящая любовь и крепкая семья. Переживание большого чувства и соединение любящих и создает самостоятельное маленькое государство — молодую семью. Это не просто союз мужчины и женщины, а сложное социальное образование, призванное решать важнейшие задачи, налагаемые на него обществом: рождение и воспитание детей, бытовое самообслуживание, финансово-материальная поддержка нетрудоспособных членов семейной группы, включая несовершеннолетних или больных детей и престарелых родителей, и многое другое. Справиться с решением этих и ряда других не менее важных задач могут только люди, сильные духом, способные на добрые чувства и на добрые поступки, умеющие прислушиваться к своему сердцу и сердцу человека, который находится рядом. [1,4]

Для одних семья — оплот, надежный эмоциональный тыл, средоточие взаимных забот, радости; для других — своего рода поле брани, где все ее члены бьются за собственные интересы, рана друг друга неосторожным словом, невыдержанным поведением. Однако понятие счастья подавляющее большинство живущих на земле связывают прежде всего с семьей: счастливым себя считает тот, кто счастлив в своем доме. Оказывается, что люди, имеющие, по их собственным оценкам, хорошую семью, дольше живут, меньше болеют, продуктивнее трудятся, более стойко переносят жизненные невзгоды, общительнее и доброжелательнее по сравнению с теми, кто не сумел создать нормальную семью, сохранить ее от распада или является убежденным холостяком. Об этом говорят результаты социологических исследований, проведенных в разных странах.

Семья как своеобразная общность людей, как социальный институт влияет на все стороны общественной жизни, с ней прямо или косвенно связаны все социальные процессы. В то же время семья имеет относительную автономию от общественно-экономических отношений, выступая одним из самых традиционных и устойчивых социальных институтов. [2,13]

Семейные психотерапевты структурного направления считают семейную систему адекватно функционирующей в том случае, если она обеспечивает взаимную поддержку и автономию отдельных своих членов. Обеспечение динамического равновесия между разнонаправленными функциями — обеспечения поддержки и предоставления автономии — это всегда компромисс. Для оценки адекватности семейного взаимодействия следует ответить на вопрос: «Предоставляет ли семья возможности для удовле-

творения потребности в развитии всех ее членов?». Ответ на этот вопрос частично зависит от социальных условий и культуры семьи. Психотерапевты структурного направления отрицают существование универсальной, единственно правильной структуры, подходящей для любой семьи независимо от времени и обстоятельств. Напротив, по их мнению, структура семьи должна прежде всего соответствовать имеющимся потребностям. Таким образом, лишь вопрос о том, позволяет ли данная структура удовлетворять потребности каждого члена семьи в данное время и в данных условиях, действительно имеет смысл. В случае отрицательного ответа семейная система считается дисфункциональной. [4,48]

За последнее десятилетие наметился ряд тревожных тенденций, свидетельствующих о кризисных явлениях в жизни семьи, затрагивающих как супружеские, так и детско-родительские отношения. Эти неблагоприятные тенденции объясняются социально-экономическими условиями: нестабильностью социальной системы, низким материальным уровнем жизни, проблемами профессиональной занятости в большинстве регионов России, трансформацией традиционно сложившихся ролевой структуры семьи и распределения ролевых функций между супругами. Возрастает число неблагополучных семей, в которых девиантное поведение супругов — алкоголизм, агрессия, — нарушения коммуникации, неудовлетворенные потребности партнеров в уважении, любви и признании становятся причиной возрастания эмоционально-личностных расстройств, напряженности, утраты чувства любви и безопасности, нарушений личностного роста и формирования идентичности. [3,5]

Вследствие этого возросла напряженность в общении родителей с детьми, резко увеличился уровень тревожности уже в начальной школе. С одной стороны, родители не располагают достаточным временем для выполнения воспитательной работы в необходимом объеме из-за дополнительной нагрузки в профессиональной деятельности, значительно возросшей в последние годы. С другой стороны, многие родители не обладают достаточными знаниями, позволяющими решить ту или иную конкретную проблему, часто неожиданно возникшую в семейных отношениях.

В последние годы наметилась тенденция смещения ролей в семье в сторону лидерства женщины, что не может не отразиться как на семейной атмосфере в целом, так и на воспитательных функциях семьи. В современной российской семье наиболее часто наблюдается рассогласование между социальным положением и эмоциональным настроением родителей. Так, например, отец по традиции продолжает считать себя главой семьи, хотя

фактически управляет ею мать, которая вынуждена брать в свои руки не только экономические бразды правления, но и воспитательные, в то время как современный отец зачастую полностью самоустраняется от воспитательных обязанностей. Во многом это обусловлено целым рядом обстоятельств как объективного, так и субъективного порядка. В частности, потеря мужчиной роли единственного кормильца семьи и ее главы привела к ослаблению, а то и к утрате специфических форм и методов мужского воспитания в семье. Этому способствовали и изменения, которые претерпели представители сильного пола в связи с кризисными явлениями, наблюдающимися в нашем обществе. В начале 90-х годов многие мужчины потеряли работу. Некоторые из них начали метаться, менять различные, непривычные ранее занятия, но мало кому удалось начать «жизнь заново», большинство потерпели неудачу. Невозможность для определенной части мужчин самоутвердиться на работе повлекла за собой проявление у них таких негативных черт характера, как чрезмерная обидчивость, раздражительность, агрессивность, мелочная придирчивость и т.п. Вместе с тем для современных мужчин присущи такие индивидуальные и социально-психологические особенности, которыми они не отличались еще несколько лет тому назад. К их числу можно отнести некоторое снижение волевой активности; снижение чувства ответственности за воспитание трудовых навыков у детей и за их профессиональное (трудовое) определение; относительное снижение затрат свободного времени на детей; повышение уровня невротизма (мужчины стали более раздражительны, рефлексивны, импульсивны и тщеславны); усиление интереса к своей внешности: одежде, причёске и т.д.; повышение у мужчин удельного веса развлекательных видов досуга в ущерб самообразованию и занятиям с детьми.

Ребенок видит все это и начинает понимать, что отец только мнит себя главой семьи, а на самом деле таковым не является. В связи с этим у него пропадает уважение к отцу, появляются реакции протеста против отцовского слабоболия и отстраненности от решения семейных проблем. Подобные реакции могут возникать и против депотизма матери, которая определяет уклад семьи, формы досуга, ведет хозяйство, распределяет бюджет и преимущественно занимается воспитанием детей. Пытаясь выполнять в семье функциональные обязанности обоих родителей, мать обычно стремится следовать в своем поведении соответственно тем социально-психологическим ролям, которые обычно разделены между мужчиной и женщиной. Поэтому она зачастую, руководствуясь искаженным представлением о ролевом поведении настоящего мужчины в семье, становится негибкой, излишне принципиальной, авторитарной и властолюбивой личностью, не склонной к компромиссам, принимает на себя единоличную ответственность за ребенка. В результате подобного «ролевого замещения» она утрачивает те исконно женские черты, которые ассоциируются с добротой, состраданием и эмоциональной отзывчивостью. Автори-

тарные матери приучают детей к беспрекословному повиновению, полагая, что воспитание — это возможность добиться абсолютного послушания детей.

Подобный конфликт между социально-психологическими ролями матери и отца в современной семье чутко улавливается детьми, что не может не отразиться на особенностях формирования их личности. Родители зачастую даже не подозревают о том, что своим поведением они вносят разлад в детские души, мешают не только становлению их личности, но и правильной идентификации со своим полом. [5,11]

Жизненный цикл развития семьи определяется объективными событиями (рождение, смерть) и осуществляется в контексте возрастных изменений всех членов семьи. Возрастно-психологические изменения, касающиеся личности каждого члена семьи, коренным образом преобразуют жизнь последней: изменяются система потребностей и мотивов личности, способы ее поведения и деятельности, социальный статус членов семьи, а следовательно, стиль общения и характер функционирования семьи в целом.

В процессе развития семейно-брачных отношений психологи выделяют периоды «спада в отношениях», которые характеризуются нарастанием чувства неудовлетворенности друг другом, у супругов обнаруживаются расхождения во взглядах, учащаются ссоры, возникает молчаливый протест, ощущение обманутых надежд и упреки. Подобные периоды получили название кризисных ситуаций в браке. В основе семейного кризиса лежат определенные закономерности развития внутрисемейных отношений. Поэтому не следует искать причину создавшейся ситуаций лишь в поведении кого-либо из членов семьи или брачных партнеров. Эти закономерности надо знать и учитывать, корректируя в соответствии с ними свое поведение. В кризисной ситуации в первую очередь необходимо проявлять терпение, избегать опрометчивых решений и поступков. [6,14]

Выделяется несколько таких периодов, или спадов, в отношениях, которые не все семьи успешно преодолевают. Они могут наступить: в первые дни после свадьбы; через 2–3 месяца супружеской жизни; через 6 месяцев; через год; после рождения первого ребенка; на 3–5-м году совместной жизни; на 7–8-м году; через 12 лет семейной жизни; через 20–25 лет [15].

Вышеуказанные периоды семейных кризисов рассматриваются условно, потому что переживаются они не всеми семьями. Вместе с тем следует иметь в виду, что переход семьи с одной стадии супружеской жизни на другую часто сопровождается возникновением кризисных ситуаций. Любое нормальное, естественное событие в жизни семьи (вступление в брак, рождение ребенка, поступление ребенка в школу, чья-то болезнь и т.п.), изменения в семье или в ее структуре, вызываемые этими событиями, неизменно порождают те или иные проблемные ситуации, требуют принятия соответствующих решений, мобилизации для этого необходимых ресурсов. [6,15]

Наряду с объективными условиями, которые могут привести к возникновению кризиса в семье, выделяются также субъективные факторы, связанные с личностными особенностями супругов и изменением чувства любви, которые также могут стать причиной кризисных отношений в браке.

Стало уже тривиальной истиной, что брак — вещь сложная и требования, предъявляемые партнеру, постоянно растут. Сегодня для счастливого брака уже мало того, что мужчина приносит в дом столько денег, сколько нужно для безбедной жизни, а жена хорошо ведет домашнее хозяйство. Не секрет, что со временем растут проблемы, которые становятся для супругов непреодолимым препятствием и ведут к семейному кризису. Приведем некоторые из них. Несерьезное отношение к заботам и проблемам спутника жизни. Муж и жена так и не могут выбраться из состояния детского восприятия друг друга и по любому поводу обижаются на то, что другой не смог (не захотел) исполнить их «заветное желание».

Забывчивость и пренебрежительность в отношениях между супругами. Женщины при этом страдают от того, что мужья со временем частенько забывают важные даты совместной жизни, дни рождения близких людей. Оттого, что муж много времени уделяет работе, а ей приходится ограничивать свою деловую жизнь. Жена хочет, чтобы муж давал ей понять, что он помнит о супруге и считает ее верной помощницей во всех своих начинаниях. Мужьям со своей стороны также не нравится, когда о них забывают. Мужчина иногда даже более обидчив, чем женщина. Он думает так: сделать прическу и макияж у нее всегда есть время, а на меня нет.

Завышенные требования к супругу (от спутника жизни ждут того, чего он дать не может). Сейчас среди большого числа женщин преобладает такая точка зрения: «Теперь я замужняя жена, и муж обязан сделать меня счастливой, чего бы ему это ни стоило». Выдвигаются требования: зарплата у супруга должна быть высокой, а сам он — нежным и заботливым. Мужья в свою очередь также не прочь поднять планку требований к своей половине. Жена должна

быть отличной хозяйкой и матерью, вовремя накормить мужа, всегда хорошо выглядеть, соответствовать сексуальным устремлениям мужчины. Если женщина не отвечает этому набору «стандартных» качеств, мужчина считает, что имеет моральное право развестись или завести любовницу.

Несовпадение сексуальных желаний партнеров. Иногда женщине не нравится, если мужчина требует от нее того, чего она не хочет. Другая, наоборот, стремится к тому, к чему не готов супруг. Брак может спасти только полная откровенность супругов по поводу своих притязаний в сексе и отказ от завышенных требований или слишком бурных фантазий. Однако останется ли этот брак счастливым — большой вопрос.

Чувство зависти к успехам партнера. В наше время оно может появиться у обоих партнеров — по поводу удачной карьеры, большой зарплаты и т.п. Если успешен муж, жена порой начинает испытывать страх, что она не нужна преуспевающему супругу, отодвинута на задний план, что ему теперь интереснее с другими женщинами. Наряду с завистью появляется чувство ревности.

Эти же эмоции свойственны и мужчинам. Как следствие — совместная жизнь начинает разлагаться. Партнер дает понять другому, что тот его больше не привлекает. Действительно, стоит только сказать мужчине или женщине, что он (она) потерял (а) для вас всякий интерес, что есть другие, гораздо более привлекательные, умные, сексуальные, как пропасть начинает расширяться так стремительно, что надежд на восстановление не остается.

Психологи утверждают, что у любви есть свои биоритмы: она зарождается, растет, а потом может угаснуть. Самые «пиковые» моменты охлаждения чувств в семье выпадают на первый, третий, седьмой и четырнадцатый годы совместной жизни.

Следует заметить, что избежать таких кризисов, как правило, нельзя, но сознательно управлять их протеканием в интересах дальнейшего укрепления семьи возможно. [6,20]

#### Литература:

1. В. М. Целуйко Взрослые проблемы взрослых людей Серия: Психология для всех Издательство: Владос (2012) ISBN: 978-5-691-01753-7
2. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 232 с. ISBN 5-7695-0338-6
3. Карabanова, О. А. Психология семейных отношений: Учебное пособие. — Самара: Издательство СИОКПП, 2001. — 122 с. ISBN 5-94594-001-1
4. Браун Дж., Кристенсен Д. Теория и практика семейной психотерапии — СПб.: Питер, 2001. — 352 с.: ил. — (Серия «Золотой фонд психотерапии»). ISBN 5-272-00337-3
5. Целуйко, В. М. Вы и ваши дети. Психология семьи. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 283 с.
6. Целуйко, В. М. Быть вместе нельзя расставаться: Как спасти отношения/Валентина Целуйко. — Екатеринбург: У-Фактория; М.: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. — 254, ISBN 978-5-9757-0277-7 (ООО «Агентство прав «У-Фактория») ISBN 978-5-9713-7506-7 (ООО Изд-во «АСТ МОСКВА»).

## Организация международных школ молодых ученых и специалистов как новая форма обучения современным биотехнологиям и инновациям в клеточной иммунологии

Зурочка Александр Владимирович, доктор медицинских наук, профессор;

Зурочка Владимир Александрович, кандидат медицинских наук, доцент;

Нагибина Виктория Викторовна, студент;

Полтавская Юлия Андреевна, студент

Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет) (г. Челябинск)

*В рамках конференции «Иммунологические чтения в г. Челябинске» и школы «Проточная цитометрия в клинической лабораторной диагностике» читаются лекции и ведутся практические занятия на самых современных приборах и оборудовании с использованием последних достижений клеточной иммунологии. Занятия посвящены современному представлению о проточной цитометрии, иммунодиагностике и иммунотерапии.*

**Ключевые слова:** конференция, школа, биотехнология, цитометрия.

На базе кафедры прикладной биотехнологии Южно-Уральского государственного университета на протяжении многих лет проводится международная школа по проточной цитометрии. В организационных моментах школы активно участвуют студенты и аспиранты.

В 2014 году будет проводиться уже IX Всероссийская конференция с международным участием «Иммунологические чтения в г. Челябинске» и Международная школа «Проточная цитометрия в клинической лабораторной диагностике».

Конференция и школа проводится для специалистов в области клинической лабораторной диагностики, аллергологов и клинических иммунологов, а также врачей других специальностей, научных сотрудников, аспирантов, ординаторов и студентов. При этом в рамках конференции и школы читаются лекции и ведутся практические занятия на самых современных приборах и оборудовании с использованием последних достижений клеточной иммунологии. Занятия посвящены современному представлению о проточной цитометрии, иммунодиагностике и иммунотерапии. Лекции читают ведущие специалисты России, а также иностранные специалисты из США, Швейцарии и Франции.

В программе школы предусмотрены 4 направления обучения:

— Лекции ведущих специалистов по фундаментальной и клинической иммунологии;

— Практические занятия и семинары по работе на проточных цитометрах компании Beckman Coulter Navios и FC—500;

— Клинические разборы типичных и спорных случаев;

— Электронный класс по обучению различным вариантам работы с программным обеспечением современных проточных цитометров.

В организации проведения данного мероприятия участвуют различные зарубежные и российские партнеры ООО «Бекмен Культер» — представительство компании

Beckman Coulter (США) в России и СНГ, Москва, ООО «ЛабТэк Лтд», Санкт-Петербург, компания БИО-РАД (США), ООО Хеликон (Москва) и другие.

Данные компании обеспечивают материально-техническую базу данного мероприятия и качество преподаваемого материала. Такое взаимодействие позволяет предоставлять самые последние достижения в клеточных технологиях и проводить занятия на самом высоком технологическом уровне.

Проведение таких школ уже в настоящее время позволило значительно расширить спектр исследований в различных городах России по клеточным технологиям. На базе нашей школы прошли обучение более 500 специалистов из 80 городов России и ближнего зарубежья — Украины, Казахстана, Узбекистана, Белоруссии, Киргизии. Все это позволило не только расширить представление о современных технологиях, но создать основу для стандартизации исследований в различных регионах.

Именно стандартизированной технологии оценки иммунных статусов и будет посвящена ближайшая школа по проточной цитометрии в Челябинске [1–5].

Все это позволит в ближайшем будущем унифицировать методы исследований, а значит, объективно их сопоставлять, не зависимо от регионов, где выполнены данные протоколы анализов.

Помимо этого одной из важнейших задач школы является расширение знаний о возможностях проточной цитометрии для самых различных областей знаний.

Основой для проточной цитометрии явилось применение моноклональных антител для анализа поверхностных структур клеток. Использование МА революционизировало подходы к типированию клеток. В настоящее время большинство клинических применений проточной цитофлуориметрии выполняется именно с их помощью. Меченые флуорохромами МА позволяют проводить как качественный, так и количественный анализ поверхностных и внутриклеточных антигенов. На сегодняшний



день ряд фирм предлагают широкий спектр МА, позволяющих определять поверхностные антигены или кластеры дифференцировки лейкоцитов человека. Эти МА используются для типирования лейкоемий и опухолей, определения аутоиммунных и иммунодефицитных заболеваний, исследования активации Т-, В-клеток, натуральных киллеров и моноцитов/макрофагов и др.

Кроме этого, последние достижения в области флуоресцентных красителей позволяют значительно повысить информативность получаемых результатов. Так, использование несколько МА, меченых различными флуоресцентными красителями, позволяет в одном эксперименте получать информацию сразу о нескольких антигенах на поверхности клеток и, как следствие этого, дает возможность исследователю судить о субпопуляционном составе клеток и наличии различных аномалий, а также об активности клеток внутри одной субпопуляции. Первые работы подобного рода датируются началом 70-ых годов XX века, когда появились первые цитофлуориметры, оснащенные аргоновыми и криптоновыми лазерами, что позволило одновременно детектировать красители, содержащие флуоресцеин и родамин. Однако уже в начале 80-ых годов с появлением твердотельных лазеров к спектру применяемых флуорохромов был добавлен абсолютно новый класс соединений — фикобилины. Фикобилины являются хромофорной группой фикобилипротеинов — кислых водорастворимых глобулярных хромопротеинов билисом светособирающего комплекса фотосинтетических структур водорослей и цианобактерий. К этой группе соединений относятся фикоэритрин (PE) и аллофикоцианин (APC). Уже в конце 80-ых годов на основе PE были созданы новые красители, состоящие из двух соединенных вместе флуоресцентных молекул и получивших наименование «тандемных» красителей. К их числу относятся PE-Texas Red, PE-Cy5, PE-Cy5.5, PE-Cy7 и некоторые другие. Появление этих красителей позволило на приборах, оснащенных только голубым лазером, анализировать до 5 флуоресцентных параметров одновременно. В 90-ые годы появляются новые тандемные красители для красного лазера, синтезированные на основе APC, и первым из них

был APC-C7. Одновременно появляются первые синтетические красители семейства Alexa Fluor. В отличие от перечисленных выше органических красителей, представителем этой группы флуорохромов отличает большая стабильность и яркость, при этом интенсивность флуоресценции находится в меньшей зависимости от уровня pH среды. Благодаря этому широкому кругу исследователей становится доступным многоцветный анализ с использованием антител, конъюгированных с флуорохромами, для возбуждаются которых применяются лазеры с длинами волн 407, 488 и 595 нм, что позволяет, помимо параметров прямого и бокового светорассеяния, оценивать уровень связывания 8 антител в одной пробирке. С применением этих технологий были достигнуты существенные успехи в исследовании субпопуляционного состава лимфоцитов периферической крови и лимфоидных органов человека и лабораторных животных.

Все новые и новые достижения в различных областях молекулярной биологии, биохимии и медицины позволяют изучать при помощи проточной цитофлуориметрии различные аспекты биологии клетки, такие как содержание секреторируемых цитокинов в сыворотке при помощи мультиплексного анализа, локализацию антиген-специфических клонов клеток при помощи тетрамеров и многое другое.

Очень важным разделом для биологии и медицины при появлении новых методик исследования является формирование нормативных показателей. Не является исключением и проточная цитометрия. Остается открытым вопрос о Российских нормах, связанных с региональными особенностями отдельных областей. Все это требует объединения усилий различных лабораторных коллективов в проведении исследований в данном направлении.

На школе предусмотрено распространение методической литературы по самым последним достижениям проточной цитометрии. Список методической литературы для обучения специалистов прилагается.

Данная школа является одним из новых учебных подходов к формированию специалистом на необходимом технологическом и инновационном уровне.

#### Литература:

1. Зурочка, А. В., Черешнев В. А., Усова Ю. А.. Базофилы. Латентная сенсibilизация. Екатеринбург: УрО РАН. 2012. 136 с.
2. Зурочка, А. В., Хайдуков С. В., Кудрявцев И. В., Черешнев В. А.. Проточная цитометрия в медицине и биологии. Екатеринбург: РИО УрО РАН. 2013. 552 с.
3. Кудрявцев, И. В., Хайдуков С. В., Зурочка А. В., Черешнев В. А.. Проточная цитометрия в экспериментальной биологии/Екатеринбург: УрО РАН. — 2012. — 192 с.
4. Хайдуков, С. В., Л. А. Байдун, А. В. Зурочка, А. А. Тотолян. Стандартизованная технология «Исследование субпопуляционного состава лимфоцитов периферической крови с применением проточных цитофлуориметров-анализаторов». Стандартизация аналитических технологий лабораторной медицины. Выпуск 2. Под ред. В. В. Меньшикова. М.: Медицина. с. 8–39. Приложение к журналу «Клиническая лабораторная диагностика» № 7. 2013
5. Хайдуков, С. В., Зурочка А. В., Черешнев В. А. Цитометрический анализ в клинической иммунологии Екатеринбург: УрО РАН. 2011. 220 с.



## Разновозрастные практики неформального общекультурного образования как площадка для формирования межпоколенческого доверия

Илакавичус Марина Римантасовна, кандидат педагогических наук  
Институт педагогического образования и образования взрослых РАО (Санкт-Петербург)

Нестабильность как социокультурный фактор современности обуславливает необходимость поиска оснований для построения общества социальной гармонии. Важнейшим элементом его фундамента является бесперебойная трансляция важнейших смыслов, наличия взаимопонимания между представителями разных слоев населения. События последних месяцев в соседнем государстве — яркий пример результатов нарушения преемственности: молодые открыто оскорбляют ветеранов, нападают на них. Следствием распада связи крайних сегментов поколенческой цепи «деды-отцы-внуки» стало нарастание опасного идейного противостояния. Именно поэтому становится актуальной задача реализации педагогического потенциала эффективных социокультурных практик, способствующих налаживанию культурной преемственности. К ним относятся разновозрастные практики неформального общекультурного образования, анализ которых позволяет создавать результативные модели межпоколенческого взаимодействия. Данная статья посвящена современным разновозрастным сообществам неформального общекультурного образования, рассматриваемым как ресурс формирования доверия представителей разных поколений друг к другу в эпоху перемен.

Максимальная ориентация на запросы участников, возможность обусловленной этим трансформации образовательного взаимодействия, высокий уровень мотивации субъектов — все это делает неформальное образование соответствующим невероятному темпу жизни современного человека. С точки зрения общества и государства, неформальный сектор непрерывного образования также значим. К современным трендам образования специалисты относят стремление к максимальной совместимости оптимально более мелких фаз обучения, предоставления права выбора из широкого спектра предметных областей. Актуальным признается наличие не какого-то единого вектора в индивидуальной образовательной траектории, а «многожильного провода» для более полного жизнестроения, для развития человеческого ресурса — важнейшего для перехода целой страны из режима догоняющего развития в режим устойчивого развития [1]. Включение взрослых в образовательное взаимодействие, целью которого является отнюдь не сертификация каких-либо умений и навыков, а самореализация в общении, решающем общественно значимые задачи, рассматривается нами как необходимая фаза «образования длиною в жизнь», непрерывного образования.

Значимость процедур диалога в современном обществе связана с необходимостью уравновесить тенденцию ис-

ключительно рационально ориентированного социального развития. Восполнением социокультурных потерь, последовавших за отказом Нового времени от традиции, отрицанием присущих ей способов налаживания культурной преемственности, стала идея реконструкции коммуникации, побуждения к значимому социальному действию (Ю. Хабермас). Конструирование площадок для диалога разных представителей общества есть попытка найти замену генеральному методу традиции — *личной встрече*. В ее пространстве люди разных возрастов одновременно переживают объект «передачи», осуществляют рефлексивную деятельность. Самоорганизация в неформальном образовании для разновозрастных сообществ реализует именно этот метод, метод *личной встречи*. Происходящее в нем взаимодействие наиболее адекватно характеризует сущность образования как целенаправленного процесса, в котором создаются условия для развития человека (И. Ф. Харламов), развития его жизненного опыта (А. М. Новиков). *Лицом к лицу* — способ, сообразный гуманитарной парадигме, мыслящей человека в образовании прежде всего целостным, связанным множеством разнообразных отношений с окружающим миром (Н. М. Борытко).

Данный способ обладает исключительным потенциалом в решении проблемы дефицита доверия в современном российском обществе, образовавшегося в начале девяностых годов прошлого века. За последние двести лет изменились сами основания доверия: «Общества, основанные на рыночном типе хозяйствования, воспроизводят новый тип моральных отношений и доверия, регулирующий безличные отношения агентов социальной и экономической коммуникации. Этот тип отношений основан на рациональном восприятии действий других в отличие от культурно-детерминированного доверия в традиционных обществах... В эпоху Современности меняется сама природа доверия. Отношения доверия становятся, во-первых, функциональными, во-вторых, рациональными, в-третьих, абстрактными (неперсонифицированными)» [2. с. 30]. При этом междисциплинарные исследования по данной проблеме свидетельствуют об ущербности доверия такого типа, основанном прежде всего на расчете. Человек как существо социальное нуждается в обществе, цементирующими элементами которого являются сопричастность, уважение. Подлинное доверие позволяет человеку самореализоваться в социально значимых проектах. Участие в совместной деятельности ради достижения общего блага позволяет осуществиться специфически человеческому стремлению выхода за пределы самого себя ради Другого. Общественное (генера-

лизованное) доверие определяется специалистами через эту характеристику: оно описывается как следствие такого социального действия субъекта, которое основывается на принятии ценности Другого и которое производится в логике дара, а не обмена. Наличие общественного доверия является одним из генеральных факторов самоорганизации общества и воспроизводства социальной структуры. Оно «является основой совместной жизнедеятельности людей, способствует поддержанию моральных основ и социальных норм. Другие базовые потребности, такие как самосохранение, независимость, защита от нежелательного влияния и т. п., определяют существование базового общечеловеческого (генерализованного) недоверия. Этот вид недоверия соответственно выполняет функции самосохранения, обособления, обеспечения автономного развития и существования как индивидуального, так и группового субъекта» [2, с. 32].

Согласно исследованиям Ф. Фукуямы, все постсоциалистические страны попадают в третью, низшую группу по уровню доверия [3]. В современной России отмечается явный перекоп в обозначенной выше паре: на чашах весов социальной гармонии перевешивает недоверие, преобладают индивидуализм и асоциальность. Именно поэтому образование рассматривается обществом как институт, в рамках которого создаются условия для формирования субъектного опыта выстраивания отношений доверия. Опросная программа Центра исследований гражданского общества и некоммерческого сектора Высшей школы экономики (2011 г) указывает на следующее соотношение доверяющих и недоверяющих: 22% и 75% соответственно [2, с. 45]. При этом по данным ВЦИОМ с 1989 г уровень доверия снизился с 54% до 24%. Интересны следующие данные: среди менее образованных большее количество респондентов доверяют людям, более образованные реже указывают на возможность доверия людям вообще. Исследователи отмечают разное качество доверия в этих группах, однако можно сделать и еще один вывод: большая часть населения получала образование в формальном его секторе, отличающимся отрывом от реальной жизни, дающим ответы на вопросы, которые обучающиеся не задавали. Открытость системы образования, проявляющаяся, в том числе, и во включении в индивидуальную образовательную траекторию практик неформального сектора является условием формирования общественного доверия на уровне межличностных связей, в общении *лицом к лицу*. Личностная культура доверия является незаменимым элементом социальной компетентности — общественно значимого результата непрерывного образования.

Современная культура общества потребителей формирует специфический образ человека, наиболее ярко представленный в названии музыкального направления: *r-n-b* (*богатые и красивые, безусловно, молодые*). Повторяется история начального этапа жизни Будды, когда принц воспитывался в исключительно искусственной среде, в окружении молодых, здоровых и красивых. Случайное

бегство за пределы стен дворца перевернуло мировоззрение молодого человека, впервые увидевшего больных, бедных и старых. Желание «умереть молодым», основанное на принципиальном неприятии жизни человека как духовных, психологических и телесных метаморфоз, связанных с возрастными этапами, — лишь один из тревожных звонков, свидетельствующих о неблагополучии в социальной атмосфере. Подобное положение дел калечит внутренний мир человека, создает условия для деградации социума. Доверие к представителям иных возрастных страт рассматривается в образовании развитых стран как значимый результат. Так в США обязательными являются программы, знакомящие юных со всем спектром возрастов человека, в том числе, спецификой старости: «Процесс старения и его сущность», «Понятие *пожилой*», «Молодой», «Вклад пожилых людей в жизнь общества и семьи» «Роль жилых в культурах и религиях различных народов» [4].

Антропологически ориентированные курсы для нашей системы образования экзотичны. Сложно судить об их результативности, поскольку очевидным является необходимость не столько в конкретных знаниях, сколько в опыте взаимодействия с разными представителями всего спектра этапа взрослости. Однако имеется возможность реализовывать потенциал самоорганизующихся неформальных общекультурных образовательных практик для разновозрастных сообществ. Судить об этом можно по результатам интервьюирования участников такой формы, как «Фестиваль авторских вещей», проходивший с Дни города в Санкт-Петербурге в этом году. С утра до вечера на Малой Коношенной улице была организована ярмарка необычных авторских вещей. Смысл действия заключался не столько в продаже (нередко вещи отдавались в подарок), сколько в общении, в неформальном образовании (мастер-классах). Со стороны казалось, что большинство гостей — случайные люди. Однако в процессе личного общения выяснилось: желающие научиться делать украшения из войлока не впервые видят друг друга. Разновозрастная компания (от 10 до 60 лет) с увлечением рассказывала, как они участвовали в другом образовательном действе праздника — традиционном норвежском фестивале «Легенды викингов» на пляже Петропавловской крепости. Там можно было научиться, азам гонимого дела, боя на мечех. «Аня помогла мне научиться замачивать шерсть», — рассказала 55-летняя А. П., указывая на 12-летнюю девочку. — «А вчера она скачала мне замечательную книгу, которую я давно хотела почитать. Я подобрала ей к реферату книги (женщина работает библиотекарем — *И. М.*)». Подросток добавила: «Я добавила А. П. в свою группу «ВКонтакте» и сделала ей страничку. Мы переписываемся еженедельно. Так и собрались вместе сегодня». А встреча произошла на мастер-классе в магазине «Все для шитья» в одном из спальных районов мегаполиса, куда обе участницы пришли после яркой рекламы хозяйки заве-

дения. У «викингов» вся компания, состоявшая из 5 человек, училась гончарному делу, танцам, а друг Ани стал оруженосцем — впервые в своей жизни участвовал в отражении викингами попытки нападения на их лагерь. Молодые участники неформальной группы впервые в своей жизни так тесно общаются с представителями других возрастных групп, не являющихся их родственниками. Личные контакты представителей разных поколений позволяют избавиться от стереотипов в восприятии друг друга. Так М. В., военный пенсионер, отметил: когда начинаешь общаться с конкретными юными (в его случае, с Аней и ее другом Никитой), все их поколение уже не кажется чужим и «диким» (выражение М. В.). По планам участников описываемой разновозрастной группы, день должен был закончиться за столиком в летнем кафе. За чаем и булочками, испеченными еще одной взрослой участницей, Т. Н., продолжится непринужденное общение, обмен мнениями и впечатлениями.

Литература:

1. Пенская, Е. Н. Образование в 2013: тенденции и вызовы. Сбываются ли прогнозы? // Вопросы образования. — 2012. — №4. — с. 213 — 216.
2. Доверие и недоверие в условиях развития гражданского общества / отв. ред. А. Б. Купрейченко, И. В. Мерсияновой. — М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2013. — 564 с.
3. Фукуяма, Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. — М.: АСТ, Ермак, 2004. — 732 с.
4. Савиных, Е. Г. Университет как центр образования взрослых в США: дисс....к. пед. наук. — Йошкар-Ола, 2004. — 180 с.

## Исследование профессиональной самостоятельности обучающихся университетского учебного комплекса

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

*В статье представлен анализ результатов исследования профессиональной самостоятельности обучающихся Университетского учебного комплекса. Исследование проводилось в контрольной (традиционные образовательные учреждения) и экспериментальной группах (образовательные учреждения Университетского комплекса) абитуриентов, студентов различных курсов обучения, молодых специалистов.*

**Ключевые слова:** профессиональная самостоятельность, выбор профессии, формирование профессиональной мотивации, Университетский учебный комплекс.

Важной чертой квалифицированного специалиста является профессиональная самостоятельность, исследование которой было произведено с помощью методики «Самостоятельны ли Вы?» [1, с. 97]. Исследование проводилось в контрольной (традиционные образовательные учреждения) и экспериментальной группах (образовательные учреждения Университетского учебного комплекса Пензенского государственного университета архитектуры и строительства) абитуриентов, студентов различных курсов обучения, молодых специалистов.

На наш взгляд, неформальные практики, являющиеся примером истинно открытого образования, распахнутого для каждого, ищущего свободы выстраивания себя, для преодоления всех и всяческих социальных ролей, жесткой экономической причинности, нуждаются во внимании и поддержке. Частно-государственное партнерство, заявленное на законодательном уровне как цель образовательной политики современной России, позволит разрешить противоречие между заявленным правом на образования для всех, ориентацией на личностное развитие в нем и реальным положением. Моделирование эффективных образовательных практик, основанное на анализе самоорганизующихся практик, может быть весомым вкладом психолого-педагогической науки в консолидацию общества. Доверие — величайшая ценность, фундамент для налаживания культурной преемственности, а значит, и для продолжения нашей славной истории в веках.

В контрольной и экспериментальной группах, начинающих обучение в ПГУАС, были получены результаты, показанные в таблице 1.

Большая часть (79%) начинающих обучение, пришедших из традиционных учебных заведений, излишне нерешительны. Недостаток самостоятельности объясняет пассивность и случайность в выборе будущей профессиональной деятельности. Родители и учителя, подавляющие или просто не способствующие развитию самостоятельности, решительности, оказали решающее

Таблица 1. Результаты тестирования групп начинающих обучение в ПГУАС с помощью методики «Самостоятельны ли Вы?»

Баллы	Интерпретация	К. гр.	Эк. гр.
30–44	Вы излишне самостоятельны во всех отношениях. Вы не только не терпите какого-либо вмешательства в Ваши дела, но и не можете прислушаться к чужому мнению. Уверены ли Вы, что всегда сможете точно оценивать плюсы и минусы какого-либо решения? Не проявляете ли Вы излишнее упрямство в достижении какой-нибудь цели? Помните, что самоуверенность хороша только в меру, в противном случае она превращается в недостаток.	2%	11%
15–29	У Вас сильный характер. Вы неплохо переносите стрессы. Вы надежный друг. Ваша уверенность в себе, в будущем обоснована. Вы независимы, но всегда прислушиваетесь к мнению окружающих, которые Вас за это ценят.	19%	81%
0–14	Вы очень нерешительны. Настолько, что это граничит с малодушием. Станьте более самостоятельным, и у Вас появится уверенность в себе, которой Вам так не хватает.	79%	8%

влияние при поступлении в вуз и специальности. Но это влияние носило не консультирующий и ориентирующий характер, а имело авторитарные черты. Отсутствие самостоятельности побудило учащихся ориентироваться в этом выборе на советы друзей или знакомых. Нерешительность заставила абитуриентов идти по пути избегания неудач, выбирая вуз не по интересу и способностям, а по доступности для поступления.

Лишь 19% опрошенных в контрольной группе обладают достаточно развитым уровнем самостоятельности и 2% излишне самостоятельны в поступках и решениях.

Таким образом, в целом лишь 21% всех абитуриентов контрольной группы способны к самостоятельному принятию решений, постановке целей и обладают необходимой долей целеустремленности в достижении поставленной цели.

Обратное явление наблюдается в экспериментальной группе начинающих обучение в ПГУАС. Преобладающая часть студентов: 81% и 11% набрали более 15 баллов, что свидетельствует о высокой степени сформированности самостоятельности личности. Лишь 8% опрошенных нерешительны, несамостоятельны. Это обосновывает факт раннего выбора профессии и пути по ее достижению — Университетский учебный комплекс, где развитию качества самостоятельности при профессиональной мотивации уделялось значительное внимание.

Тестовая методика «Самостоятельны ли Вы?» была предложена и выпускникам университета (4–5 курсы).

Согласно полученным данным, сократилось число студентов контрольной группы, неуверенных в себе: с 79% до 51%. Соответственно увеличилось число учащихся, способных на самостоятельное принятие решения. Однако суммарные показатели свидетельствуют о недостаточном количестве самостоятельных в поступках, суждениях и решениях выпускников.

В экспериментальной группе произошли положительные изменения. Число студентов, набравших более 15 баллов (достаточный уровень самостоятельности) возросло с 92% до 95%. Это явилось следствием продолжения традиции уважения и принятия самостоятельности обучающихся, начатой в УУК.

Тестирование этой методикой молодых специалистов показало некоторые изменения. Как в контрольной, так и в экспериментальной группах прослеживаются положительные тенденции, отмеченные в категории «Выпускники ПГУАС»: заметно снизилось число неуверенных в себе молодых людей, но этот показатель значительно ниже в экспериментальной группе — 1% нерешительных в экспериментальной группе против 32% в контрольной.

Изменения, происходящие в контрольных и экспериментальных группах всех выделенных категорий, показаны в сводной таблице 2 и на гистограммах 1–4.

Данные положительные тенденции явились следствием решения в ходе исследования следующих задач [2]:

Таблица 2. Результаты тестирования выделенных групп опрашиваемых ПГУАС с помощью методики «Самостоятельны ли Вы?»

Баллы	Интерпретация	Начинающие		Выпускники		Работающие	
		Конт.	Эксп.	Конт.	Эксп.	Конт.	Эксп.
30–44	Излишняя самостоятельность	2%	11%	7%	18%	18%	27%
15–29	Достаточный уровень сам-ти	19%	81%	42%	77%	50%	72%
0–14	Нерешительность	79%	8%	51%	5%	32%	1%

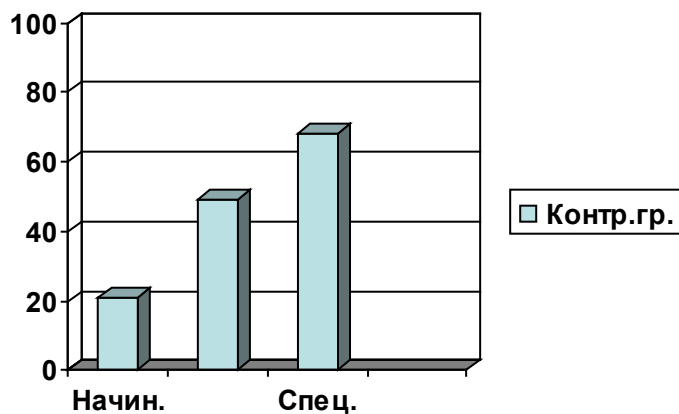


Рис. 1. Рост числа студентов, набравших более 15 баллов (достаточно высокий уровень самостоятельности) в контрольной группе

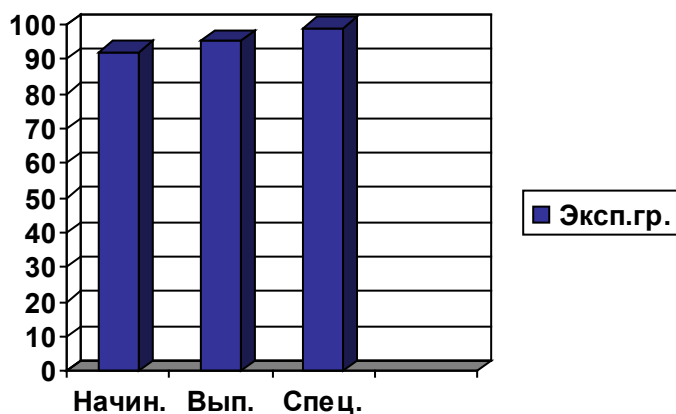


Рис. 2. Рост числа студентов, набравших более 15 баллов (достаточно высокий уровень самостоятельности) в экспериментальной группе

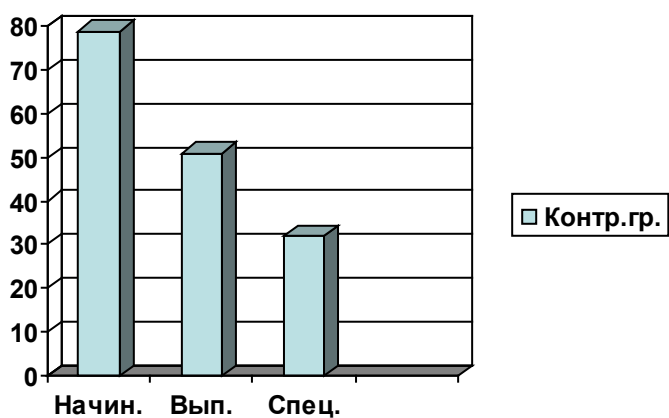


Рис. 3. Снижение числа студентов с низким уровнем самостоятельности (менее 14 баллов) в контрольной группе



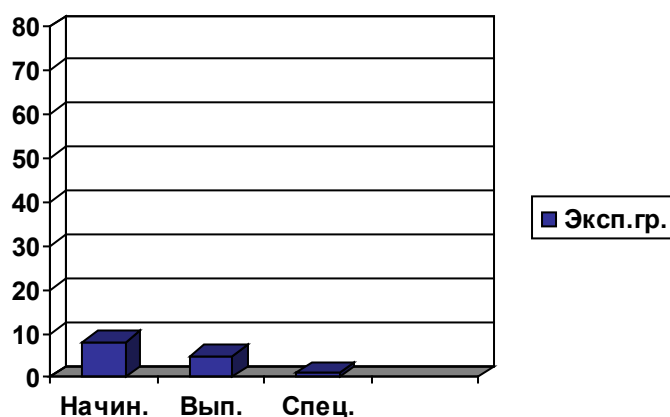


Рис. 4. Снижение числа студентов с низким уровнем самостоятельности (менее 14 баллов) в экспериментальной группе

— осуществление опытно-экспериментальной проверки программы по реализации Концепции профилизации образовательной среды;

— реализация инновационной структуры и содержания взаимодействия компонентов профилизации региональной системы образования;

— реализация модели профилизации образовательной

среды на основе условий, способствующих социально-педагогическому проектированию в рамках Концепции профилизации образовательной среды [3];

— формирование самодостаточной субъектной основы профилизации образовательной среды, на основе формирования ее готовности к деятельности в условиях профилизации образовательной среды.

Литература:

1. Москвина, Л. Энциклопедия психологических тестов. — Саратов, издательство «Научная книга». — 1996. — 336 с.
2. Каргина, Е. М. Формирование профессиональной мотивации будущих специалистов (на примере Ассоциации «Университетский учебный комплекс»). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Пенза, 2004.
3. Каргина, Е. М. Профилизация образовательной среды: концепция и модель формирования. Монография. ПГУАС, Пенза, 2011. — 148 с.

## Иерархия ведущих мотивов учебной деятельности в аспекте преемственности образования

Каргина Елена Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

*В статье представлен анализ иерархии ведущих мотивов учебной деятельности в аспекте преемственности образования. Исследование проводилось в контрольной (традиционные образовательные учреждения) и экспериментальной группах (образовательные учреждения Университетского комплекса) абитуриентов, студентов различных курсов обучения, молодых специалистов.*

**Ключевые слова:** иерархия ведущих мотивов, учебная деятельность, преемственность образования, формирование профессиональной мотивации, Университетский учебный комплекс.

Изучению мотивов обучения обучающихся Ассоциации «Университетский учебный комплекс» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства способствовало проведение методики «Изучение мо-

тивов учебной деятельности студентов», разработанной А. А. Реаном и В. А. Якуниным. [1, с. 434]. Данная методика предлагает студентам выбрать из списка приведенных мотивов учебной деятельности пять наиболее значимых.

Предлагаемый список содержит следующие мотивы:

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла.
9. Не отставать от сокурсников.
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
11. Выполнять педагогические требования.
12. Достичь уважения преподавателей.
13. Быть примером для сокурсников.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
16. Получить интеллектуальное удовлетворение.

При качественном анализе ведущих мотивов учебной деятельности каждого студента и при всей выборке была определена частота выбора того или иного мотива.

При анкетировании студентов контрольной группы начинающих обучение в ПГУАС была выявлена следующая иерархическая последовательность ведущих мотивов учебной деятельности:

1. Получить диплом
2. Постоянно получать стипендию
3. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
4. Не отставать от сокурсников.
5. Добиться одобрения родителей и окружающих.

Выбранные мотивы учебной деятельности в контрольной группе отличает прагматическая направленность: получить диплом, получать стипендию. Доминируют мотивы, направленные на избежание неудач, а не на достижение успеха. Абитуриенты контрольной группы хотели бы не в учебе не отставать от сокурсников. Именно — не получить глубокие и прочные знания, а просто не быть хуже других студентов. На достижение этой же цели в большинстве случаев направлен выделенный мотив «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». Абитуриенты этой группы как бы учатся не для себя, не для будущей успешной профессиональной деятельности, а для родителей, окружающих, для оценки, о чем свидетельствует выделение мотива «Добиться одобрения родителей и окружающих». Таким же, каким несамостоятельным, нецеленаправленным был их выбор специальности и вуза, абитуриенты контрольной группы представляют и свою будущую учебную деятельность.

Ни один из выделенных мотивов учебной деятельности в контрольной группе не имеет связи с будущей профессиональной деятельностью. Будущие студенты не планируют ни «Стать высококвалифицированным

специалистом», ни «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». Не имея во внутреннем плане связи между представлениями «Я» — «профессия», обучающиеся не испытывают потребности в получении глубоких и прочных знаний для использования в будущей практической профессиональной деятельности. Считая учебу в вузе прихотью, желанием родителей: «Мама захотела дать мне высшее образование», обучающиеся контрольной группы не планируют «Получить интеллектуальное удовлетворение» от навязанной им близкими людьми учебной деятельности в вузе.

Тестирование абитуриентов экспериментальной группы показало, что ведущими мотивами их учебной деятельности являются:

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Приобрести глубокие и прочные знания
4. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
5. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».

Начинающие обучение в ПГУАС, пришедшие из учебных заведений Ассоциации «Университетский учебный комплекс», доминирующим мотивом выделяют потребность «стать высококвалифицированным специалистом». Получив общее или начальное профессиональное образование в УУК, абитуриенты этой группы имеют четкое представление о сущности своей будущей профессиональной деятельности и понимают, что для успешности в профессии необходимо стать высококвалифицированным специалистом, обладающим не просто достаточным объемом знаний, умений, навыков, а отличными знаниями.

Однако на втором месте в иерархии ведущих мотивов успешной деятельности стоит мотив получения диплома. Этот прагматический мотив присутствует в выборе как контрольной, так и экспериментальной групп. Возможно, диплом олицетворяет для учащихся своеобразный «пропуск» в будущую профессиональную жизнь, олицетворяет собой материальное выражение тех знаний, умений, навыков, которые были получены за время обучения в вузе.

Диплом является для абитуриентов пока недостижимым символом успешности, оцененным выше, чем мотив приобретения глубокие и прочные знания, который занимает лишь третье место после мотива получения диплома.

Мотив «Приобрести глубокие и прочные знания» является для учащихся экспериментальной группы основополагающим для реализации мотива «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», занимающего 4 место в списке доминирующих мотивов учебной деятельности.

Последнее место в иерархии мотивов занимает мотив «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»», что вероятно, связано с прагматическим мо-

тивом «Получить диплом». Для многих учащихся целью является не просто получить диплом, а получить максимально успешный диплом.

Аналогичная тестовая методика была предложена выпускникам ПГУАС 4–5 курсов. В контрольной группе в качестве основных мотивов обучения выпускниками были выделены следующие:

1. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
2. Получить диплом.
3. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
4. Приобрести глубокие и прочные знания
5. Не отставать от сокурсников

Доминирующим мотивом в контрольной группе выпускников ПГУАС является мотив «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»». Вероятно, этот мотив связан с мотивом «Получить диплом», занимающим второе место в иерархии, а не с мотивом «Приобрести глубокие и прочные знания», занимающим только предпоследнее место. Хорошие оценки для этих студентов не являются эквивалентом отличных знаний, а служат целью для получения хорошего диплома.

Проследив последовательность мотивов далее, можно сделать вывод, что обучающиеся ассоциируют получение диплома (а именно диплом с хорошими оценками) с успешностью будущей профессиональной деятельности.

В контрольной группе выпускников ПГУАС можно вывести следующую закономерность: «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» для того, чтобы «Получить диплом». «Получить диплом», чтобы «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности».

Последнее место в списке доминирующих мотивов учебной деятельности у выпускников ПГУАС контрольной группы занимает мотив «Не отставать от сокурсников», что подтверждает результаты тестов на достижение успехов и избегание неудач. Учащиеся, пришедшие в ПГУАС из традиционных учебных заведений, сохранили направленность на избегание неудач как во время обучения в вузе, так и в начале профессиональной деятельности. Мотив «Не отставать от сокурсников» является ярким проявлением этой направленности у выпускников ПГУАС 4–5 курсов.

В экспериментальной группе студентов выпускных курсов ПГУАС наиболее высоко были оценены такие мотивы обучения:

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Приобрести глубокие и прочные знания
3. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
5. Получить диплом.

Ведущие места в данной иерархии занимают мотивы, связанные с будущей профессиональной деятельностью: «Стать высококвалифицированным специалистом», «Приобрести глубокие и прочные знания», «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», что свидетельствует об успешной профессиональной мотивации во время обучения в вузе Ассоциации УУК.

Два последние места сохранились за прагматическими мотивами обучения: «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»», «Получить диплом», присутствующими в списке мотивов абитуриентов ПГУАС. Но, в отличие от выпускников контрольной группы, мотив «Приобрести глубокие и прочные знания» предвзвешивает мотивы хороших оценок и получения диплома. То есть главенствующим является получение знаний. Оценки лишь сопутствуют процессу получения знаний, а диплом является его материальным выражением.

Проанализировав изменения в ведущих мотивах учебной деятельности, происходящие в контрольной и экспериментальной группах абитуриентов и выпускников ПГУАС, можно сделать следующие выводы:

1) В контрольной группе одним из ведущих мотивов учебной деятельности является мотив получения диплома. Этот мотив сохранил доминирующие позиции вплоть до момента окончания вуза. Это свидетельствует о ложности мотива выбора специальности и вуза. Однако на выпускных курсах появляются мотивы учебной деятельности, связанные с будущей профессией. Но они играют меньшую роль, чем мотив получения оценок и диплома.

2) В экспериментальной группе, как на начальном этапе обучения, так и при окончании вуза ведущими мотивами учебной деятельности являются профессионально направленные мотивы, нацеленные на успешность будущей профессиональной деятельности. Это доказывает истинность мотивов выбора конкретной специальности и вуза в результате профессиональной мотивации в учебных учреждениях Ассоциации «Университетский учебный комплекс» ПГУАС [2].

#### Литература:

1. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер. — 2002. — 512 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).
2. Каргина, Е. М. Формирование профессиональной мотивации будущих специалистов (на примере Ассоциации «Университетский учебный комплекс»). Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Пенза, 2004.

## Система формирования методической компетентности бакалавров педагогического образования (на примере исторического образования)

Кельберер Георгий Рихардович, ассистент;

Селицкая Зоя Яновна, кандидат филологических наук, доцент

Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

Современные стандарты школьного образования предъявляют высочайшие требования к подготовке педагогических кадров. Будущие педагоги помимо прекрасной теоретической подготовки, глубокого знания предмета должны обладать широким набором практических навыков. Их спектр довольно широк:

1. Методические приемы представления учебного материала и проверки знаний учащихся.
2. Практические навыки построения эффективного общения.
3. Уверенное владение методикой организации и проведения научных и научно-методических исследований.
4. Использование в повседневной практике преподавания персонального компьютера, мультимедийных и Internet-технологий.

Это лишь малая часть тех навыков, которыми должен владеть современный учитель. Данное обстоятельство делает жизненно необходимым внедрение практико-ориентированного подхода в систему подготовки будущих педагогов.

Переход к новым стандартам высшего профессионального образования кардинально изменил условия подготовки учителей. Подготовка будущих специалистов по программам бакалавриата предполагает значительную насыщенность учебного процесса и более активную работу обучающихся с информационными потоками. Вместе с тем, время подготовки сократилось с пяти до четырех лет. В связи с этим требуется некоторая перестройка учебного процесса, сближающая теорию с практикой.

Еще более строгие требования к подготовке будущего учителя предъявляет вступающий в силу в январе 2015 года профессиональный стандарт педагога. Данный документ формулирует основные требования к подготовке современного учителя [2].

Стандарт предполагает, что учитель в современных условиях должен обладать широким комплексом практических навыков в области методики обучения, педагогики, психологии, информационных технологий и уметь их комплексно применять в своей повседневной практике.

Таким образом, молодой учитель уже на начальном этапе своей профессиональной деятельности должен обладать всей полнотой знаний, умений и навыков, необходимых для успешной реализации требований современного образовательного процесса. Для этого необходимо, чтобы молодой учитель получил опыт комплексного применения профессиональных навыков еще при обучении в вузе. Приобретение студентами личного методического

и профессионального опыта в рамках учебных и производственных практик в современных условиях является недостаточным. Необходимо накопление опыта применения профессиональных навыков непосредственно в процессе обучения. Именно этим обусловлен постепенный переход к концепции практикоориентированного обучения при подготовке педагогических кадров.

Практикоориентированное образование не отменяет необходимости получения студентами фундаментальных знаний, как в своей предметной области, так и в области педагогики и психологии. Согласно стандарту учитель должен «владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий» [2].

Более того, для успешного вступления в профессиональную деятельность студент-бакалавр должен обладать прочными профессиональными знаниями и навыками, объем которых должен обеспечить максимально быстрое включение молодого специалиста в работу учительского коллектива с минимальным адаптационным периодом. Эта задача реализуется через сочетание широких фундаментальных знаний и отточенных практических навыков.

Изучение методики преподавания учебных дисциплин в рамках отдельного курса при сокращении количества аудиторных часов часто оказывается не эффективным. Студенты получают базовые знания по методике и частично осваивают наиболее общие методы обучения. На прочное овладение сложными инновационными методами часто не хватает времени.

Выходом из положения является интеграция методики обучения в дисциплины предметной подготовки. Это дает возможность студентам понять, насколько тесной является связь между изучаемым материалом и методическим приемом. Такой подход исключает ситуацию, при которой методика преподавания воспринимается учащимися как нечто обособленное от непосредственного содержания учебного материала.

В качестве примера рассмотрим, как реализуется данная концепция при подготовке бакалавров педагогического образования по профилю «История». Эффективная реализация предложенной схемы возможна лишь при условии тесного взаимодействия методиста и педагога — предметника. Это необходимо для более глубокого понимания учащимися той или иной методики преподавания.

При реализации интегрированного подхода к освоению методики преподавания в качестве опоры можно предложить использовать следующую схему:

1 этап — Теоретический. Обучающиеся получают общие представления о предлагаемом к освоению методическом приеме.

2 этап — Демонстрационный. В рамках изучения одной из тем курса студентам демонстрируется практическое применение изучаемого методического приема. Студенты получают возможность на себе испытать его эффективность.

3 этап — Моделирующий. Учащиеся самостоятельно проводят подготовку и демонстрируют методический прием.

Рассмотрим, как реализуется данная схема на примере изучения игровой технологии в рамках курса «История средних веков».

Дидактическая игра является одним из самых эффективных способов активизации познавательной активности учащихся. В условиях современной школы владение методикой подготовки и проведения дидактических игр является важной составляющей профессиональной компетенции учителя.

Теоретический этап. В рамках изучения методики обучения истории студенты подробно знакомятся с теорией использования игры в процессе обучения. Особое внимание уделяется психолого-педагогическим основам игрового обучения и подбору содержания игры в зависимости от познавательных возможностей учащихся. Таким образом, у студентов формируется необходимая теоретическая база для освоения технологии игрового обучения.

Главной задачей первого этапа является подготовка студентов к адекватному восприятию нового практического опыта.

Демонстрационный этап. На данном этапе студенты на практике знакомятся с конкретными примерами дидактических игр. Студенты являются активными участниками игры, перед ними ставятся конкретные учебно-познавательные задачи. Они имеют возможность на собственном опыте убедиться в эффективности игровых методов обучения.

После изучения теоретического материала по игровому обучению на уроках истории проводится моделирование урока истории с применением игровых заданий. На данном этапе студенты выступают в роли учеников. Для демонстрации возможностей игрового обучения необходимо подбирать такую тему, в которой бы в примерно одинаковых пропорциях присутствовал теоретический и фактологический материал.

Дидактические игры имеют высокий адаптационный потенциал. Одна и та же игра, при грамотном подборе материала, прекрасно работает как в средних и старших классах, так и в студенческой аудитории. Так, нами при изучении истории средних веков активно применяются дидактические игры, предложенные в книге Н. А. Кулагиной «Сто игр по истории» [1].

Студенты с большим интересом включаются в процесс игры. При этом очень важным остается постепенность в применении дидактической игры как метода обучения.

Так как в силу высокой занятости, как школьников, так и учителей, игровые технологии в школе не имеют широкого распространения, большинство студентов слабо знакомы с дидактическими играми. Это обуславливает очень медленное включение учащихся в сложные ролевые игры (конференции, круглые столы, устные журналы). Выходом из положения может стать постепенное введение игровых элементов в процесс обучения.

Большой эффект имеют дидактические мини-игры. Их максимальная продолжительность, не должна превышать 15 минут. Применение такого вида игр не перегружает учащихся, но в то же время способствует эффективному освоению учебного материала.

Студенты, получившие опыт участия в дидактических играх, с большей охотой включают их в свои методические разработки. Но грамотная организация дидактической игры — довольно сложная задача даже для опытного педагога. Именно поэтому очень важно еще на этапе обучения сформировать у будущих педагогов прочные навыки конструирования и проведения дидактической игры. Эта задача решается в рамках третьего, моделирующего этапа.

В практике педагогов-методистов советского периода высокую эффективность показало обучение студентов игровым технологиям в рамках работы специализированных кружков при вузах.

В современных условиях организация кружковой работы представляет значительные трудности в силу значительной занятости, как преподавателей, так и студентов. Именно поэтому необходимо уделять время на обучение студентов конкретным методическим приемам в рамках аудиторных занятий. Такую работу целесообразно организовывать в рамках проектного метода.

В качестве примера, рассмотрим организацию обучения студентов игровой технологии на моделирующем этапе в рамках курса «История средних веков». Реализация проектного метода в данном случае предусматривает выполнение следующих шагов:

1. Организационный. Постановка студентам конкретной задачи на разработку дидактической игры. Студенты разделяются на микрогруппы по 3–5 человек. Преподаватель предлагает им выбрать одну из тем курса для подготовки игры. Наибольшей популярностью у студентов пользуются такие темы как «Эпоха Карла Великого», «Крестовые походы», «Столетняя война». В условиях задания оговаривается, какие дидактические цели должны быть достигнуты при проведении дидактической игры. Первоначально, в задании фигурируют лишь предметные результаты обучения (знание важнейших дат, имен, событий, работа с историческими источниками и картой). В дальнейшем условия задания усложняются за счет включения в условия задания необходимости работать на достижение метапредметных и личностных результатов обучения, заложенных в школьных стандартах второго поколения.

2. Работа в микрогруппах. Непосредственная разработка студентами дидактической игры предусматривает



выбор вида игры в зависимости от содержания учебного материала, разработку правил игры, подготовку необходимого инвентаря и методического сопровождения. Преподаватель организует индивидуальные и групповые консультации. Очень важно ориентировать студентов на применение при подготовке игры современных мультимедийных и Internet-технологий. Это позволяет значительно расширить арсенал игр и их дидактический потенциал.

3. Презентация. Проведение дидактической игры с ее последующим анализом. Главная задача данного этапа — сформировать у студентов практический навык проведения игры в учебной аудитории и выявить допущенные при ее подготовке ошибки. Анализ игры проводится по стандартной схеме анализа урока. При анализе необходимо

обращать особое внимание на достижение поставленных целей при проведении дидактической игры. Необходимо акцентировать внимание на грамотном применении советующей терминологии. Не менее важное значение имеет порядок анализа проведенной дидактической игры. Начинается фаза рефлексии с выступления группы разработчиков дидактической игры. Студенты должны обязательно вновь обозначить цели и задачи проведения игры, проанализировать сильные и слабые стороны, достигнутые результаты. Рефлексия проводится в виде публичного выступления. Это так же важная часть формирования профессиональных компетенций будущего педагога.

Предложенная схема может эффективно применяться и при освоении студентами других методических приемов и педагогических технологий.

#### Литература:

1. Кулагина, Г. А. 100 игр по истории. — М.: Просвещение. — 1967 — 277 с.
2. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]// Российская газета — Федеральный выпуск. — 2013. — №6261 Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>

## Компьютерная технология критериально-ориентированного тестирования

Кошелев Михаил Николаевич, магистрант, преподаватель  
Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

*В статье рассматривается проблема поиска наиболее эффективных и объективных средств измерений и оценки индивидуальных достижений учащихся СПО в процессе обучения с использованием компьютерных технологий. А также доказываемость результативности применения критериально-ориентированного тестирования, позволяющего измерить уровень учебных достижений относительно полного объема знаний и умений, которыми должны овладеть студенты в результате изучения определенного курса.*

**Ключевые слова:** знания, умения, навыки, компетенции, критериально-ориентированное тестирование.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования предъявляет требования к аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующего текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации, создаются фонды оценочных средств, включающие типовые задания, контрольные работы, тесты и методы контроля, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций (глава VIII. Оценка качества освоения основных образовательных программ бакалавриата) [1].

В соответствии с этим в ходе подготовки студентов по специальности «Электроэнергетика и электротехника» определены следующие компетенции: общекультурные — способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

готовностью к самостоятельной, индивидуальной работе, принятию решений в рамках своей профессиональной компетенции; способностью и готовностью владеть основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, использовать компьютер как средство работы с информацией и другие.

Профессиональные компетенции включают в себя: способностью и готовностью использовать информационные технологии, в том числе современные средства компьютерной графики, в своей предметной области; владением основными методами защиты производственного персонала и населения от последствий возможных аварий, катастроф, стихийных бедствий; готовностью работать над проектами электроэнергетических и электротехнических систем и их компонентов; способностью использовать методы анализа и моделирования линейных и нели-

нейных электрических цепей постоянного и переменного тока и другие. [1].

В качестве средства оценки сформированности компетенций студентов по определенному курсу, предлагается использовать критериально-ориентированные тесты. Они будут использованы при мониторинге качества результатов обучения, для промежуточной и итоговой аттестации учащихся. Под качеством учебных достижений в определенной области содержания понимается совокупность знаний и умений, усвоенных учащимися в процессе изучения дисциплины. Оценка качества рассматривается в одном аспекте: *количественном* — определение доли усвоенного учебного материала и соотнесение доли с определенным уровнем качества;

Планируемый результат обучения представлен в образовательном стандарте и программе учебной дисциплины в виде требований к знаниям и умениям обучающихся. То из запланированного, что фактически усвоено учащимися, рассматривают как достигнутый результат или учебные достижения. По классификации, разработанной в теории учебных задач, требования к знаниям и умениям относятся к так называемым критериальным задачам (что и на каком уровне должно быть усвоено) [2, с. 138].

Основной целью критериально-ориентированного тестирования является определение степени усвоения обучающимся учебного материала. Показателем качества усвоения выступает относительный тестовый балл, равный отношению числа набранных испытуемым баллов к максимально возможному числу баллов. Оценка качества усвоения учебного материала формируется путем сравнения относительного тестового балла с так называемым стандартом оценивания (критериальным баллом) — если относительный балл выше критериального, то испытуемого относят к категории аттестованных, если ниже — к категории неаттестованных. [4]

Так как в колледже идет обучение по специализации и параллельных групп на отделении нет, то выбираем схему проведения эксперимента №2, который предполагает исследование одной группы: ее поведение изучается и в экспериментальных и в контрольных условиях. Он применяется, когда имеется только экспериментальная группа и нет возможности сформировать контрольную. В качестве экспериментальной группы выбираем группу 21-ЗИО.

На основании экспертных оценок элементов формируемых знаний и умений устанавливаются уровни их сформированности для каждого обучаемого и средние по группе.

Критерии результативности:

- 1) Менее 50% — «не освоено»
- 2) 50–70% — «удовлетворительно»
- 3) Выше 70% — уровень освоения обязательной части (согласно ФГОС).

Для того чтобы проверить изучение курса «Информационные технологии», в течение всей дисциплины было пройдено три раздела, на которых использовали промежуточные тесты и один итоговый по всему курсу дисциплины. Выборка составила 31 человек.

Каждый по изучению первого раздела проходил обязательный тест для диагностики знаний. Программа из базы технических заданий, в котором находилось 120 вопросов, было произвольно выбрано 50 вопросов, по 10 заданий из 5 тем. На каждый вопрос установлено ограниченное время на ответ. По завершении теста программа автоматически произвела диагностику знаний по первому разделу и вывела в таблицу коэффициенты, посчитанные по следующей формуле:  $X_i = (n/N) * 100$ ,

где  $X_i$  — процентное отношение,  $n$  — количество правильных ответов,  $N$  — максимальное количество вопросов в теме.

В ходе исследования были получены следующие результаты (таблица 1).

Таблица 1. Результаты тестирования

№ п/п	ФИО	1 раздел			2 раздел			3 раздел			Итоговый		
		1 попытка	2 попытка	3 попытка	1 попытка	2 попытка	3 попытка	1 попытка	2 попытка	3 попытка	1 попытка	2 попытка	3 попытка
1	Аг Д	0,30	0,34	0,40	0,40	0,54	0,72	0,50	0,74				
2	Ан Е	0,54	0,60	0,76	0,50	0,70		0,54	0,50	0,74			
3	Б А	0,68	0,88		0,78			0,80					
4	В И	0,90			0,86			0,94					
5	Гер Т	0,40	0,56	0,68	0,70			0,60	0,74				
6	Гиб Р	0,56	0,70		0,46	0,64	0,74	0,56	0,80				
7	Иг П	0,20	0,40	0,74	0,36	0,56	0,70	0,52	0,76				
8	Ил В	н6	0,52	0,60	0,78			0,70					
9	Кал А	0,40	0,46	0,50	0,46	н6	0,70	0,70					
10	Ков И	0,38	0,54	0,72	0,34	0,64	0,82	0,56	0,56	0,70			
11	Коз Н	0,86			0,66	0,70		0,82					
12	Кр А	0,82			0,94			0,90					

Продолжение таблицы 1

13	Куд А	0,68	0,68	0,72	0,58	0,74		0,74					
14	Кур Д	0,44	0,60	0,74	0,56	0,60	0,72	0,56	0,78				
15	Мал И	0,94			0,94			0,94					
16	Мер А	0,56	0,60	0,60	нб	0,60	0,70	0,66	0,66	0,80			
17	Меш В	0,66	0,72		0,54	0,62	0,72	0,76					
18	Мин А	0,30	0,36	0,50	0,60	0,66	0,70	0,60	0,70				
19	Н Е	0,76			0,56	0,78		0,68	0,80				
20	Н С	0,54	0,70		0,56	0,66	0,82	0,64	0,74				
21	Пек И	0,86			0,86			0,82					
22	Пр В	0,18	0,46	0,56	0,44	0,54	0,58	0,42	0,66	0,72			
23	Пол А	0,68	0,70		0,78			0,74					
24	Р К	0,66	0,66	0,78	0,56	0,60	0,66	0,60	0,68	0,78			
25	С М	0,96			0,90			1					
26	Т Ю	0,64	0,72		0,74			0,74					
27	Т А	0,62	0,68	0,72	0,68	0,68	0,84	0,76					
28	Хаб Р	нб	нб	нб	нб	нб	нб	нб	нб	нб			
29	Хак Р	0,76			0,56	0,74		0,74					
30	Шв А	0,20	0,46	0,48	0,40	0,54	0,58	0,52	0,64	0,70			
31	Шес А	0,36	0,52	0,68	0,66	0,68	0,78	0,74					

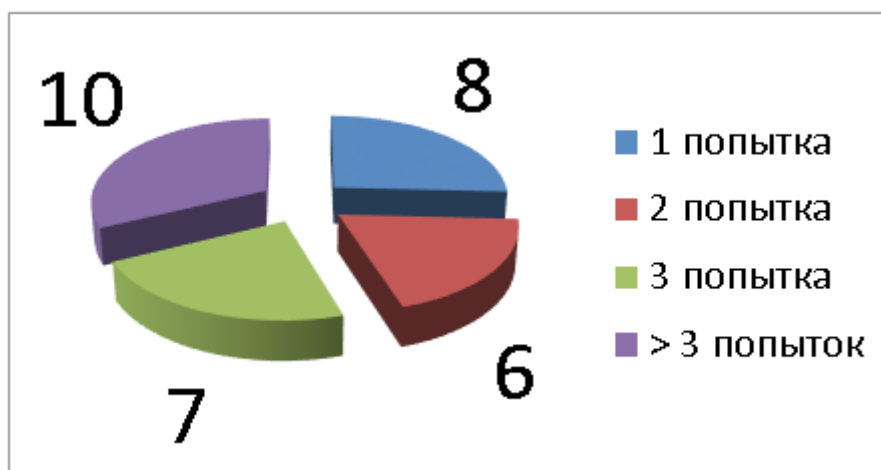


Рис. 1. количество студентов прошедших порог в 0,70

Диагностика показала, что порог в 0.70 с первой попытки преодолели — 8 человек, 6 человек (со 2 попытки) и 7 человек (с 3 попытки). Но также присутствуют и студенты, которым не хватило и трех попыток — 10 человек. Показатели теста первого раздела покажем в виде диаграммы (рисунок 1)

Из полученных данных исследования можно сде-

лать вывод о результативности систематического использования критериально-ориентированного тестирования на занятиях в качестве измерительного материала и о его влиянии на качество полученных знаний, умений студентов. Следовательно, оно может быть использовано в качестве средства оценки сформированности компетенций студентов.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 140400 «Электроэнергетика и электротехника». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/14/20111115143801.pdf>
2. Балл, Г. А. Теория учебных задач. М.: Педагогика, 1990. 184 с.
3. Психология и педагогика: учебное пособие/Горячев М. Д., Долгополова А. В., Феропонтова О. И. [и др.]. Самара: Издательство «Самарский университет», 2003. с. 28–30

4. М. Ю. Мамонтова, Качество учебных достижений: оценка и прогноз на основе результатов критериально-ориентированного тестирования. // Образование и наука. 2009 №3. с. 18—26.

## Проблемы и перспективы подготовки студентов, будущих педагогов, к духовно-нравственному воспитанию школьников

Крылова Марина Андреевна, кандидат психологических наук, доцент  
Тверской государственной университет

*В статье раскрыты три группы проблем, затрудняющих подготовку студентов, будущих педагогов, к духовно-нравственному воспитанию школьников: 1) отсутствие достаточного позитивного опыта выполнять socially значимую деятельность у большинства студентов, 2) незрелость личности многих студентов даже к моменту окончания вуза, хотя духовно-нравственное воспитание возможно лишь при высоко развитой личности самого воспитателя, 3) недооценка студентами роли теоретической подготовки.*

**Ключевые слова:** *духовно-нравственное воспитание, формирование личности, система эмоциональной регуляции, субъект совместной деятельности, субъект индивидуальной деятельности, инновационные методы подготовки.*

Задача подготовки студентов, будущих педагогов, к работе по духовно-нравственному воспитанию младших школьников остается очень актуальной в современной высшей школе. Социально-экономические реформы и кризисы последних десятилетий во всем мире обострили необходимость подготовки подрастающего поколения к нравственному выбору. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» (приказ № 788 от 22 декабря 2009 г.) соответствующие компетенции сформулированы в очень завуалированном виде. Среди общекультурных компетенций есть лишь ОК—3 (способен понимать значение культуры как формы человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества). Но такая формулировка остается очень размытой и предполагает, очевидно, лишь нормативное предписание нравственного поведения для педагога, но не направленность на обучение воспитанников такому поведению.

Тем не менее, в вузах осознают необходимость подготовки студентов, будущих педагогов, к духовно-нравственному воспитанию школьников. Анализ сайтов, форумов, рабочих программ преподавателей, выступлений на круглых столах и конференциях показывает, что в педагогических вузах используются как традиционные, так и инновационные формы, отражающие специфику конкретных проблем общеобразовательной школы и психологических особенностей современной молодежи 16—20-ти лет.

Следует отметить, что под духовно-нравственным воспитанием в светских образовательных учреждениях понимается процесс «формирования взглядов, убеждений и соответствующих нравственных установок» [2], [3], [6]. Авторы справедливо отмечают, что духовно-нравственное воспитание всегда связано с **приобщением к определенной системе взглядов на мир и соответствующей системе морали**. Составляющими данной системы взглядов на мир в нашей стране традиционно считаются *нравственные ценности* (добро, долг, верность, благодарность, отзывчивость, милосердие), *нравственные чувства* (стыда, сострадания, долга, любви), *нравственная воля* (способности к служению добру и противостояние злу, терпения и терпимости, готовности к преодолению жизненных испытаний и противостоянию соблазнам, стремления к совершенствованию внутреннего мира); *нравственное поведение* (уважение старших, служение Отечеству). Таким образом, с психологической точки зрения, основная цель духовно-нравственного воспитания — формирование личности в процессе воспитания.

Механизм формирования личности, с нашей точки зрения, заложен в системе эмоциональной регуляции человека. Оригинальная модель этой системы была предложена известным отечественным психологом В.В. Лебединским [5]. С точки зрения этого автора, человек как любое живое существо, выбирает те способы поведения, которые сопровождаются положительными эмоциями, ощущением комфорта, чувством благополучия и удовольствия. При этом ощущение удовольствия, комфорта, удовлетворения, удовольствия — это результат

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта № 12-06-00792а.

Таблица 1. Механизмы и методы воспитательных воздействий

Уровень личности	Механизм воздействия	Примеры методов
Уровень общественного мнения	Авторитет значимого человека	Личный пример, совет, просьба, поощрение или наказание значимым лицом
Уровень разумного восприятия и мышления	Логическое мышление	Объяснение, убеждение, рассказ, пояснение, инструктирование
Уровень условных рефлексов (привычек)	Разрушение нежелательной привычки или формирование желательной привычки	Переключение на другую деятельность, отвлечение или упражнение, приучение повторение с положительным стимулированием
Уровень инстинктов (безусловных рефлексов)	Страх боли, инстинкт самосохранения	Наказание и поощрение, устрашение, запреты, игра, создание условий безопасности

работы разных уровней работы системы эмоциональной регуляции, в которой задействованы как биологические (с первого по третий уровень), так и социальные механизмы (четвертый уровень). Наиболее значим в становлении личности именно четвертый уровень: человек получает удовольствие не от личного благополучия, а от того, что комфортно другим. «Только тогда станешь человеком, когда научишься видеть человека в другом», — писал А. Н. Радищев.

Система воспитания разных стран и эпох свидетельствует о том, что мастерство воспитателя во многом зависит от его умения воздействовать на разные уровни личности воспитанника, изменяя ее тем самым и добиваясь определенных поступков, устойчивых моделей поведения. В таблице 1 представлены механизмы и методы воспитательных воздействий.

В таблице 1 отражена надстройка уровней личности человека от наиболее простого (биологического) — нижняя строчка таблицы — к сложному (возникающему благодаря жизни в обществе) — верхняя строчка. Эффективность воспитания зависит от того, насколько грамотно и последовательно педагог работает с личностью, учитывая доминирующий в настоящее время уровень воспитанника и стимулируя появление следующего.

Важно отметить, что педагога, осуществляющего воспитательную деятельность, в отечественной педагогике и психологии рассматривают как субъекта индивидуальной деятельности и субъекта совместной деятельности с другими учителями, родителями учеников, самими учениками. Педагог как субъект совместной деятельности воздействует опосредованно, в основном через уровень общественного мнения. При этом методы воздействия субъектов совместной деятельности всегда богаче, разнообразнее, чем индивидуального субъектов. Связано это с тем, что механизмом воспитания педагогического коллектива, либо связки «учитель-родители» или «учитель-класс» является ценностно-ориентационное единство. Субъект совместной деятельности использует более широкую сеть методов воспитательного воздействия, потому что задействованы механизмы влияния на разные уровни человека, как самостоятельной личности, так и представителя какой-либо группы.

Вместе с тем, многие современные студенты выросли в условиях отсутствия социально одобряемой совместной деятельности и творческих объединений (будь то дворовая футбольная команда, коммунарский отряд и т.д.). Поэтому как показывают опросы, проведенные нами в разных высших образовательных учреждениях среди студентов, будущих педагогов, многие из них ориентированы на личный успех, на индивидуальную деятельность, а не совместную. Однако добиться результатов в формировании личности подрастающего поколения можно только при сочетании индивидуального воздействия и совместной деятельности.

Кроме того, воспитание эффективно, если у самого воспитателя доминирует высший уровень, за счет чего он приобщен к нравственным ценностям, чувствам, воле и поведению. Именно это условие и является наиболее парадоксальным при подготовке студента 16–20 лет, будущего педагога к работе по духовно-нравственному воспитанию в образовательном учреждении. Социально-экономические реформы, экономические и культурные кризисы, нестабильность на рынке труда, сильнейшая зависимость от работодателей привели к изменению базовых ценностей ряда представителей современной молодежи. Некоторые исследователи (Апраксина Н.Д. [1], Косырев В.Н. [4], Утенков А.В. [7] и др.), отмечают, что патриотизм, гражданская позиция, коллективизм и социальная ответственность сменились обособленностью, индивидуализмом, карьеризмом, узким практицизмом. Появилась тенденция быть грамотным потребителем или дельцом, но не созидателем, производителем, первооткрывателем. В связи с этим многим представителям современной студенческой молодежи присущи такие негативные тенденции как: учебно-профессиональный негативизм, инфантилизм, отсутствие профессионального и личностного самоопределения (что свидетельствует о незрелости личности с точки зрения возрастных норм).

Итак, выявлено три крупные проблемы, ограничивающие эффективность подготовки студента, будущего педагога, к осуществлению духовно-нравственного воспитания в образовательном учреждении:

1) воспитательная деятельность эффективна как совместная, но большинство студентов, будущих педагогов, не имеет достаточного позитивного опыта выполнять со-



циально значимую деятельность сообща и ориентированы на индивидуальную деятельность, поэтому не владеют соответствующими способами поведения;

2) духовно-нравственное воспитание основано на формировании личности подрастающего поколения и требует высокоразвитой личности самого воспитателя, вместе с тем личность многих студентов даже к моменту окончания вуза незрела;

3) формирование личности индивидуальным субъектом воспитательной деятельности строится по прин-

ципу постепенного стимулирования уровней эмоциональной регуляции от низшего к более высоким уровням. Это системообразующий фактор всего процесса воспитания, усвоив который, человек сможет варьировать выбор методов, приемов, форм воспитательного воздействия, а не просто воспроизводить шаблоны деятельности эффективных учителей, готовые рецепты. Вместе с тем, многие студенты ориентированы именно на получение готовых рецептов поведения для будущей деятельности и недооценивают роли теоретической подготовки.

#### Литература:

1. Апраксина, Н.Д. Преодоление учебно-профессионального инфантилизма студентов в процессе социокультурного развития в вузе. — Автореферат дис. ... канд. пед. наук. — М., 2008. — 23 с.
2. Галицкая, И.А., Метлик И.В. Понятие «духовно-нравственное воспитание» в современной педагогической теории и практике [Электронный ресурс] // Вера и Время. Религиозные ценности и современная система образования. — Режим доступа: <http://www.verav.ru/common/mpublic.php?num=578>, свободный. — Загл. с экрана (дата обращения к документу: 05.02.2014)
3. Емельянова, И.Н. Воспитательная деятельность вуза: мифы и реальность [Электронный ресурс] // Университетское управление: практика и анализ. — 2010. — №5. — Режим доступа: <http://www.umj.ru/index.php/pub/inside/1209/>, свободный. — Загл. с экрана (дата обращения к документу: 10.09.2013).
4. Косырев, В.Н. Отчуждение учебного труда студента // Высшее образование в России. — 2009. — № 11. — с. 138–143
5. Лебединский, В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. — М.: Альфа, 1990. — 173 с.
6. Манулов, Е.С. Концептуальные основы среднего подхода в воспитании // Вестн. университета Рос. академии образования. — 2003. — № 1 (19). — с. 36–68.
7. Утенков, А.В. Психологические детерминанты развития учебно-профессионального инфантилизма студентов педвуза // Вестник Московского университета МВД России. — 2011. — №6. — с. 30–34

## Развитие организаторских способностей студентов высших учебных заведений

Култаева Насиба Журакуловна, преподаватель;  
Джумаева Наргиз Иркиновна, кандидат педагогических наук, доцент  
Каршинский государственный университет Республики Узбекистан

Расцвет культуры, экономики, рост благосостояния любого государства неразрывно связана с развитием образования и науки. В современных условиях высшее образование является одним из важных социальных институтов общества и выполняет экономическую, социальную и культурную функцию. Для качественной реализации указанных функций в высших учебных заведениях необходимо создать педагогические условия, способствующие формированию у обучаемых самостоятельности, инициативности, работоспособности, целеустремленности для реализации в будущем себя как организатора учебно-воспитательного процесса на основе гуманистических принципов, как специалиста, как тонкого психолога, понимающего личность в целом.

Одной из важных задач ученых, педагогов, психологов, социологов, методистов, просветительных работников яв-

ляется выработка условий, мер и механизмов формирования всесторонне развитого поколения. Одним из действенных факторов и механизмов реализации данной задачи является Национальная программа по подготовке кадров, которая направлена на воспитание новой формации граждан республики, формирование «духовно-богатой и нравственно цельной, гармонично развитой личности, обладающей независимым мировоззрением и самостоятельным мышлением, опирающейся на бесценное наследие наших предков и общечеловеческие ценности».

Формирование и развитие организаторских способностей способствует развитию самостоятельности и самоуправления, повышает эффективность воспитательного воздействия и расширяет возможности каждого обучаемого в будущем активно участвовать в организации хозяй-

ственного и культурного строительства. Эффективность подготовки будущих воспитателей к их профессиональной деятельности во многом зависит от степени разработанности психолого-педагогических основ процесса формирования и развития организаторских способностей в период их обучения в высшем учебном заведении.

Формирование личности, адекватной приоритетам демократического общества, происходит под влиянием двух факторов — непосредственно социальной практики и целенаправленного воспитания и образования. Каждый человек становится личностью, лишь пройдя через систему образования, социального воспитания и развития, профессионального становления. Важнейшими показателями эффективности социализации человека является его осознанное участие в общественных процессах и влияние на их ход развития. Организаторские способности — это одна из форм проявления социальной характеристики личности, общественной её активности.

Поэтому необходимо подготовить студентов высших учебных заведений к организаторской деятельности, т.к. они являются организаторами учебно-воспитательного процесса и воспитателями всесторонне развитого поколения.

Основы организаторских качеств закладываются в дошкольные годы, когда ребёнок учится овладевать различными видами деятельности (игровой, учебной, художественно-речевой и др.). Следовательно, воспитатель. Работающий с детьми и родителями, должен обладать общими и специфическими организаторскими способностями и качествами. Первые включают практичность и глубину ума, активность и инициативность, настойчивость в достижении поставленных целей и самообладания в сложных ситуациях, организованность, наблюдательность, общительность. Что касается вторых — специфических способностей, то особо значимыми для организаторской деятельности личностными качествами являются такие, как: организаторское чутьё, которое проявляется в интуиции; практический ум как находчивость при распределении заданий среди детей с учетом их индивидуальных психических и физических возможностей; психологический такт — чуткость, внимательность к детям, простота и естественность в обращении, справедливость и объективность.

Склонность к организаторской деятельности — избирательная направленность индивида на работу организатора, потребность заниматься ею. Она проявляется в виде задатков в стремлении человека брать на себя ответственность, не бояться риска, следовать сказанному слову и выполнять данные обещания, быть справедливым и доброжелательным к детям, коллегам, родителям и др.

Не менее существенными для развития личности, развития у подрастающего поколения организаторских способностей является также характер и направленность той активности, которую проявляет личность в органи-

зуемой деятельности. Можно, например, проявлять активность и взаимопомощь в труде, стремясь добиться общего успеха класса и школы, а можно быть активным, чтобы только показать себя, заслужить похвалу и извлечь для себя личную выгоду. В первом случае будет формироваться коллективист, во втором — индивидуалист или даже карьерист. Все это ставит перед каждым педагогом задачу — постоянно стимулировать активность учащихся в организуемой деятельности и формировать к ней положительное и здоровое отношение. Отсюда следует, что именно деятельность и отношение к ней выступают как определяющие факторы воспитания и личностного развития учащегося.

Вышеизложенное свидетельствует, что формирование и развитие у подрастающего поколения организаторских способностей является не только психолого-педагогической проблемой, но и приобрело социальную значимость.

Формирование организаторских качеств в период ранней юности способствует развитию самостоятельности и самоуправления, повышает эффективность воспитательного воздействия и расширяет возможности каждого обучаемого в будущем активно участвовать в организации хозяйственного и культурного строительства. Эффективность подготовки будущих воспитателей к их профессиональной деятельности во многом зависит от степени разработанности психолого-педагогических основ процесса формирования у личности организаторских качеств в период их обучения в высшем учебном заведении.

Формирование и развитие организаторских способностей у студентов высших учебных заведений предполагает решения следующих задач:

1. Высшее образование как социальный институт выполняет экономическую, социальную и культурную функции. Для реализации указанных функций в высших учебных заведениях необходимо создание педагогических условий, т.е. обстановки, в которой возможно формирование дисциплинированности, самостоятельности, инициативности, работоспособности, целеустремленности. Данные качества необходимы каждому студенту для реализации себя как специалиста, так и личности в целом.

2. Для создания педагогических условий формирования у студентов высших учебных заведений организаторских способностей необходимо знание педагогом психологических особенностей развития личности.

3. На основе стратегии развития личностного потенциала обучаемого образовательный процесс следует осуществлять с использованием технологии концентрированного обучения, предусматривающего комплексность применяемых форм, методов обучения по формированию и развитию у учащихся самостоятельности, инициативности, работоспособности, целеустремленности, творческой активности.

4. Идея совершенной личности испокон веков была заветной мечтой нашего народа, органичной частью его духовности. Глубокое изучение и анализ про-

изведений Фараби, Бериуни, Ибн Сины, Наваи и многих других великих мыслителей Востока, в произведениях которых красной нитью проходит мысль о необходимости нравственного воспитания подрастающего поколения, уважения личности ребенка, изучении его интересов с учетом природных и возрастных особенностей. На этой основе формировать у студентов положительных и преодоление отрицательных черт характера. К положительным прежде всего относятся: дисциплина, принципиальность, целеустремленность, инициатива, предприимчивость, стойкость, умение преодолевать трудности. Среди отрицательных черт чаще всего приходится сталкиваться с эгоизмом, лживостью, грубостью, неуважением к старшим.

5. Целенаправленно проводить работу по развитию организаторских качеств у студентов высших учебных заведений в процессе занятий и проведения различных мероприятий. Организовывать специальные тренинги,

деловые игры с целью расширения знаний об организаторской деятельности будущих учителей.

Следовательно, для решения вышеуказанных задач, современному педагогу необходимо обладать высоким профессионализмом и профессиональной компетентностью, сущность которых составляют системное мировоззрение и модельное мышление, профессиональное творчество педагогической деятельности, информационная вооруженность, компетентность деятельности общения и саморазвития, конкретно-предметные знания.

Эти все требования отражаются в Национальной Программе Республики Узбекистан по подготовке кадров, которая направлена на воспитание новой формации граждан республики, формирование духовно-богатой и нравственно цельной, гармонично развитой личности, обладающей независимым мировоззрением и самостоятельным мышлением, опирающейся на бесценное наследие наших предков и общечеловеческие ценности.

#### Литература:

1. Каримов, И. А. Наша высшая цель — независимость и процветание Родины, свобода и благополучие народа. — Ташкент: Ўзбекистон, 2000. — с. 94
2. Каримов, И. А. Гармонично развитое поколение — основа прогресса Узбекистана. Ташкент, 1997. — с. 63
3. Закон об образовании Республики Узбекистан. Ташкент, 1997.
4. Морева, Н. А. Основы педагогического мастерства. Учебное пособие. М., 2006.
5. Азизходжаева, Н. Н. Педагогические технологии и педагогическое мастерство. — Т., 2005.

## Необходимо ли тьюторство российской высшей школе?

Лухманова Татьяна Владимировна, кандидат физико-математических наук, доцент  
Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева

Глубокие структурные изменения, которые в настоящий момент происходят практически повсеместно в учреждениях высшего профессионального образования России, вызваны требованиями времени. Присоединение к Болонским соглашениям, новые образовательные стандарты, концепция непрерывного образовательного процесса требуют изменения подходов к различным факторам работы в вузе, в том числе и к взаимоотношениям «преподаватель-студент».

Студенту теперь предоставляются права и возможности для наиболее полного удовлетворения индивидуальных образовательных запросов. В Общих требованиях к условиям реализации основных образовательных программ ФГОС ВПО заявлено, что вуз обязан обеспечить студентам реальную возможность участвовать в формировании своей программы обучения, а также имеет право получить консультацию в вузе по выбору дисциплин и их влиянию на будущий профиль подготовки при формировании своей индивидуальной образовательной траектории [1, п. 4.1.5, п. 4.2.2]

Основные цели Болонского процесса: расширение доступа к высшему образованию, дальнейшее повышение качества и привлекательности европейской высшей школы, расширение мобильности студентов и преподавателей, а также обеспечение успешного трудоустройства выпускников вузов за счёт того, что все академические степени и другие квалификации должны быть ориентированы на рынок труда. Присоединение России к Болонскому процессу даёт новый импульс модернизации высшего профессионального образования.

В связи с этим совершенно естественно представляется желание перенять опыт европейской системы образования и лучшее из него использовать в отечественной высшей школе. Одним из таких элементов может стать институт тьюторства.

Нельзя сказать, что в настоящий момент тьюторство — это нечто новое для российского образовательного процесса. Такая особая педагогическая позиция существует в нашей стране уже более двадцати лет. В 2007 году была создана «Межрегиональная Тьюторская Ассоциация»,

в которой в настоящий момент насчитывается более двадцати российских и несколько украинских регионов. Но наиболее активно явление тьюторства развивается в сфере среднего образования.

Любой из существующих информационных ресурсов даст множество определений слова «тьютор» и понятия «функции тьютора». Если объединить их смысловые оттенки и вычленив главное для высшей школы, мы получим, что тьютор — это особый педагог, который сопровождает построение студентом индивидуальной образовательной программы. Исследователи этой проблемы отмечают, что современное понимание тьюторства можно разложить на три составляющие. «Во-первых, тьюторство как поддержка (особый вид педагогической деятельности, направленный на развитие автономности и самостоятельности субъекта в решении проблем). Во-вторых, тьюторство выступает как сопровождение (в реализации индивидуальных образовательных программ, учебно-исследовательских и проектных работ). В-третьих, тьюторство рассматривается как фасилитация (путь культурного, профессионального и личностного самоопределения)». [2]

Опыт зарубежных университетов показывает, что тьюторство — важнейший элемент образовательного процесса и процесса становления личности.

Понятие «тьютора» как участника университетского процесса образования сложилось ещё в четырнадцатом веке. Единые требования университетов не регламентировали посещение студентами занятий или прослушивание определенных курсов, а предъявлялись только на экзаменах. Посему студент должен был сам определить и выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. Именно в достижении этого результата студенту и помогал тьютор. [3]

И по прошествии веков функции тьютора не утратили своих позиций. В современном европейском процессе образования тьютор является и личным учителем, и психологом, и конфликтологом, на работу с которым отводится до 60 процентов общего учебного времени студента, а лишь 40 процентов на лекции и семинары.

Но при использовании этого опыта в отечественном образовании, важно избежать столь частого для российской практики бездумного переноса понятия и подмены реальной работы введением новой терминологии.

Нередким является полное отождествление понятия «куратор» (так хорошо знакомого всем участникам отечественного учебного процесса в вузе) и понятия «тьютор», которое пока является непривычным и новым для российской высшей школы. Так, в [4], эти термины не разделяются по своему смысловому значению и даются в тесной связке, отделяемые лишь скобками — «куратор (тьютор)». При этом функции куратора реализуются по направлениям — информативное, организационное, коммуникационное, контролирующее и творческое. В Казанском Государственном университете культуры и искусства, как указывает Муртазина Г. Р., куратор (тьютор)

подбирается на кафедрах из числа наиболее опытных преподавателей и назначается по согласованию с деканатами на весь период обучения студенческой группы.

В таком подходе и видится основное отличие функций тьютора и куратора. Куратор является представителем и «выразителем интересов» деканата. При этом отношения куратора со студентом строятся «по вертикали», основные задачи, стоящие перед куратором, носят административный управленческий характер. Будучи преподавателем одной из кафедр и узким специалистом, куратор вряд ли сможет помочь студенту полноценно выстроить индивидуальную образовательную траекторию, помочь определиться с выбором тематики курсовых работ, научного исследования, конкретной базы практики для развития профессиональной компетентности. К тому же кураторская работа является дополнительной нагрузкой преподавателя к его основной деятельности, что тоже не позволяет полностью реализовывать поставленные цели.

В Нижегородском государственном техническом университете им. Р. Е. Алексеева, например, куратор назначается только для студентов первых двух лет обучения. Зачастую кураторами являются преподаватели общеобразовательных кафедр, у которых наибольшее число академических часов на младших курсах.

Тьютор же, в первую очередь, является выразителем интересов студента, и его отношения со студентом должны выстраиваться «по горизонтали», на основе позиционного равенства. Поэтому тьютор должен являться отдельной штатной единицей, вся работа которого сосредоточена на помощи, консультации, организации учебной деятельности и той среды, в которой обучающийся сможет выстраивать индивидуальную траекторию обучения. Такой специалист должен обладать обязательной психолого-педагогической подготовкой или пройти специальную тьюторскую подготовку.

При реальном внедрении института тьюторства в учебный процесс российских вузов могут возникнуть проблемы организационного и материального характера. Немногие вузы смогут позволить себе отдельный штат тьюторов, не имеющих аудиторной нагрузки и ведущих лишь индивидуальную работу со студентами. Процесс подготовки таких специалистов, как тьютор высшей школы, тоже пока не находится на должном уровне.

Некоторые исследователи вопроса предлагают классифицировать тьюторские позиции, разделяющие функции тьютора в зависимости от потребностей вуза, факультета и даже от курса обучения студента. А именно, рассматривать следующие направления — тьютор-стажер, академический тьютор, тьютор-наставник и тьютор-супервизор. [5, с. 17]

В качестве тьютора-стажера предлагается рассматривать студента старших курсов или бакалавра, помогающего первокурснику в освоении университетского пространства.

В некоторых вузах, например, в НГТУ им. Р. Е. Алексеева с этими функциями успешно справляются так на-



зываемые координаторы — студенты 2–3 курсов, активисты студенческого самоуправления и представители Студенческого совета соответствующего института или университета в целом. Они помогают студентам младших курсов адаптироваться к учебному процессу, вовлекают первокурсников во внеучебную общественную работу, оказывают поддержку в общежитиях. Конечно, они не имеют специального психологического образования, но могут в любой момент, при необходимости, воспользоваться службой психологической поддержки НГТУ. Работают координаторы под контролем замдиректоров институтов по внеучебной работе и старших кураторов. В период первоначальной адаптации первокурсников особенно ценным является то, что эта работа ведется не на авторитарных началах, с людьми, близкими по возрасту.

Поддержку образовательного процесса в это же время в НГТУ осуществляют кураторы академических группы. Те самые кураторы, в классическом понимании этого слова, работающие с группой только на протяжении первого и второго курсов. Это преподаватели, ведущие в группе одну из дисциплин. Они как раз и могут частично сыграть роль «академического тьютора» и при взаимодействии со специалистами выпускающих кафедр оказать студенту помощь в построении и реализации индивидуального учебного плана в первые годы обучения. [6, с. 64]

Два других направления — «тьютор-наставник» и «тьютор — супервизор» ассоциируются с научными руководителями курсовых и дипломных проектов, доцентами и профессорами выпускающих кафедр. Их функции осуществляются уже на старших курсах и в магистратуре.

Таким образом, если тьютор в европейском понимании этого слова и отсутствует в российском образовательном процессе, происходящем в высшей школе, но частично его функции выполняются другими участниками этого процесса — представителями студенческого самоуправ-

ления, кураторами академических групп и научными руководителями различных проектов.

Так нужен ли тьютор в российском вузе? Пока сложно найти однозначный ответ на этот вопрос с учетом специфики отечественной системы образования. Студенты пока не готовы взять на себя ответственность за свои образовательные потребности. Ведь такую ответственность и самостоятельность необходимо формировать еще в процессе получения среднего образования. Но и преподаватели, со своей стороны, не готовы вручить ответственность за результат образовательного процесса в руки самого обучающегося. Это обусловлено, в первую очередь, привычной авторитарно-знаниевой системой получения знаний, доминирующей в отечественном образовании.

Тем не менее потребности сегодняшнего дня требуют, чтобы вузы выпускали креативных, самостоятельных, инициативных специалистов, обладающих необходимым набором профессиональных компетенций. И, возможно, именно институт тьюторства призван помочь в решении этой задачи.

Представляется возможным первоначально ввести работу с тьютором лишь для ограниченного контингента студентов. Речь идет об иностранных студентах, приехавших для обучения в российских вузах из-за рубежа. Для таких студентов особенно нужна индивидуальная поддержка, как в стенах вуза, так и за их пределами. Помимо адаптации к процессу обучения им нужна помощь в знакомстве с традициями и жизненным укладом страны и города, содействие в решении разнообразных бытовых вопросов.

Таким образом, в соответствии с требованиями времени, институт тьюторства будет находить своё место в современном образовательном процессе российских вузов. Насколько быстро и повсеместно это произойдет, судить пока сложно, но, надо полагать, российский тьютор высшей школы будет иметь своё собственное лицо, а не будет являться слепой копией зарубежных образцов.

#### Литература:

1. Министерство Образования и науки Российской Федерации. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.edu/db/portal/spe/3v/220207m.html>
2. Кокамбо, Ю. Д. Тьюторство как новая форма взаимодействия участников образовательного процесса // Ю. Д. Кокамбо, О. В. Скоробогатова // Вестник Амурского государственного университета, 2013, N Вып. 60: Сер. Гуманитар. науки. - с. 110–115
3. Ковалева, Т. М. Открытые образовательные технологии как ресурс тьюторской деятельности в современном образовании // Тьюторское сопровождение и открытые образовательные технологии: Сб. статей. — М.: МИОО, 2008. — с. 8–16
4. Муртазина, Г. Р. Тьюторство как новая практика воспитательной работы в вузе // 643spb.edusite.ru
5. Серебровская, Т. С. Тьюторство в контексте модернизации высшей школы // Вестник ОГУ. — 2011. — №5. — с. 14
6. Лухманова, Т. В. Роль куратора в решении вопросов адаптации студентов младших курсов к учебному процессу // Инновационные технологии в образовательной деятельности: материалы Всероссийской научно-методической конференции, г. Н. Новгород, 5 февраля 2014 г. / Нижегород. гос. техн. ун-т им. Р. Е. Алексеева. — Н. Новгород, 2014. — с. 64–65.



## Нравственно-правовое воспитание как средство профилактики девиантного поведения старшеклассников

Макаров Алексей Алексеевич, магистрант

Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых

*В статье рассмотрены особенности нравственно-правового воспитания как средства профилактики и преодоления девиантного поведения учащихся старших классов образовательных учреждений. Проанализированы причины проявления отклонений в поведении подростков, предложены способы преодоления девиантного поведения старшеклассников на основе взаимодействия институтов школы и семьи.*

**Ключевые слова:** нравственно-правовое воспитание старшеклассников, правовое просвещение, девиантное поведение, отклоняющееся поведение, профилактика девиантного поведения.

Современный этап развития общества характеризуется радикальными преобразованиями во всех сферах человеческой жизни. Динамизм общественных процессов, связанный с возникновением кризисных ситуаций в сферах деятельности общества, конфликтов и социальных противоречий приводят к проявлению девиантного поведения и социальных отклонений. В сложившейся ситуации наибольшую обеспокоенность вызывает отклоняющееся поведение подростков, в связи с тем, что данная социальная группа является наименее защищенной от проявления и различных последствий кризисных ситуаций. Актуальность данной проблемы обусловлена потребностью в профилактике отклоняющегося поведения учащихся образовательных учреждений, возникающей в связи с отсутствием педагогических условий для формирования нравственно-правовой воспитанности подростков. Это обуславливает интерес и серьезное внимание педагогов к проблеме нравственно-правового воспитания учащихся старших классов образовательных учреждений.

Девиантное поведение подростков характеризуется отклонением от принятых и существующих в обществе нравственных и правовых норм, правил и принципов и включает в себя антисоциальные, антидисциплинарные, суицидальные, делинквентные поступки. По своему происхождению они обусловлены отклонениями в развитии личности подростка. В современной педагогике установилось мнение, что девиантное поведение старшеклассников формируется под влиянием наследственности и природно-социальной среды.

Анализ юридической и специальной психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие причины проявления девиантного поведения у подростков [3, 4]:

- Явное давление на сознание подростков со стороны взрослых и более авторитетных для них людей.
- Несоответствие действительного уровня жизни и желаемого.
- Психологические комплексы, вызванные физиологическими особенностями.
- Проблемы семейного характера.

— Влияние на личность подростка окружающего общества и различных референтных групп.

Чаще всего, девиантное поведение является ответной реакцией подростка на трудные жизненные обстоятельства, отражением существующих противоречий между ним и окружающим его социумом, вызванных несоответствием норм поведения подростка с принятыми принципами и правилами поведения в обществе. Как правило, дети с девиантным поведением имеют низкий уровень нравственно-правовой воспитанности, при этом отмечается отсутствие жизненных ценностей и ощущения собственной значимости.

Нравственно-правовое воспитание — это качественно новый уровень воспитания. В связи с этим, как теория, так и методика нравственно-правового воспитания старшеклассников должны основываться на новейших достижениях социальной психологии и психологии личности, педагогики, этики, а также должны вобрать в себя основные методы и формы патриотического, семейного, трудового воспитания. Мы считаем, что посредством нравственно-правового воспитания возможно преодоление тенденций роста преступности среди молодежи, при этом особое внимание стоит уделять правовому просвещению, выработке устойчивых навыков и принципов нравственного поведения личности. Нравственно-правовое воспитание является существенным компонентом воспитанности, образованности, культурности человека, выступает как средство осознания социальной значимости и ценности личности и его прав. В современных условиях одним из важнейших приоритетов обновления содержания образования в российских школах является модернизация и развитие правового воспитания и образования [1, с. 10]. Наряду с конкретизацией содержательных компонентов формирования нравственно-правовой культуры подростков, особое внимание следует уделить созданию и внедрению эффективной технологии правовоспитательной деятельности в образовательных учреждениях, направленной на формирование личностных ценностей подростка, создание ценностно-правовой среды.

Решение задач нравственно-правового воспитания старшеклассников требует формирования в современной

школе культурно-образовательного пространства, способствующего не только повышению уровня воспитанности школьников, но и выступающего в роли средства профилактики отклоняющегося поведения учащихся. Культурно-образовательное пространство школы — это часть открытой системы, связанной с будущим общества, государственной политикой в интересах детства, системой образования в Российской Федерации в целом, подсистемой правового образования и воспитания и встроенных в нее предметных курсов и средств дополнительного образования во внеурочной и внешкольной деятельности [2, с. 45].

К компонентам культурно-образовательного пространства в контексте нравственно-правового воспитания, способствующего преодолению отклоняющегося поведения, относят уклад школы, то есть особую среду, в которой взаимодействуют педагоги и учащиеся по принципу «педагог-ученик», «ученик-ученик», «ученик-группа»; социально-педагогическое взаимодействие школы и родителей, целью которого является привлечение родителей в нравственно-правовое воспитание старшеклассников; содержание, формы и методы нравственно-правового воспитания, состоящие из теоретических аспектов и закрепляющиеся на практике с помощью активных форм работы подростков, при этом особое внимание следует уделять внешкольной и внеклассной деятельности старшеклассников, направленной на развитие самостоятельности и самоуправления.

На сегодняшний день неотъемлемой частью нравственно-правового воспитания является правовое просвещение, подразумевающее комплексную, систематическую деятельность государства и общества, направленную на формирование правовой культуры и правового сознания граждан и его повышение с целью обеспечения процесса духовного развития личности. При этом, как показывает практика, особое влияние должно уделяться стимулированию заинтересованности старшеклассников в получении новых знаний, приучению их к сознательной оценке своих действий и поступков, учету физиологических и психологических особенностей подростков, связи теоретических материалов и фактов из повседневной жизни и т.д. К формам правового просвещения относятся диспуты, беседы на правовые темы, использование средств массовой информации, тематические встречи, наглядная агитация, выражающаяся в тематических стендах, брошюрах и т.д.

Немаловажным требованием является учет личных интересов старшеклассника, предоставление ему возможности проявить предприимчивость, самостоятельность, инициативу. Обеспечение активной позиции подростка — это важнейшее условие, целью которого является раскрытие личностного потенциала школьника, при этом оно способствует глубокому осознанию подростком основ правовых норм и принципов морали, а также обострению чувства собственной значимости и ответственности за свои поступки перед другими людьми.

Социально-психологический аспект профилактики девиантного поведения старшеклассников заложен в отношении жизни и стремлении к проявлению собственной независимости, самостоятельности, свободы. Педагогические условия, реализуемые в стенах школы существенно отличаются от домашних условий и направлены на развитие и обогащение внутреннего и духовного мира подростка.

Эффективность педагогической профилактики отклоняющегося поведения старшеклассников достигается при реализации следующих условий:

- Создание условий для воспитательной деятельности
- Использование вербальных методик, тренингов, имитационных игр, направленных на профилактику девиантного поведения старшеклассников
- Воздействие на все сферы личности подростка (интеллектуальную, деятельностьную, эмоционально-волевою), способствующее духовному росту старшеклассника, формированию эмоционально-образного отношения подростка к реальной действительности

Эффективность нравственно-правового воспитания старшеклассников во многом зависит от целенаправленной деятельности педагогов и родителей по повышению уровня собственной нравственно-правовой воспитанности. Однако со стороны некоторых родителей, особенно тех, у чьих детей уже заметно проявление девиантного поведения, может происходить сопротивление и уклонение от названных мероприятий. Поэтому, в работе с ними следует использовать индивидуальные формы и методы нравственно-правового воспитания, к которым относятся беседы, тренинги, вовлечение их в активную деятельность по формированию нравственных и моральных ценностей, рекомендации различной тематической литературы для самостоятельного изучения. Работа по повышению нравственно-правовой воспитанности родителей должна состоять из групповых и индивидуальных мероприятий. Так, к групповым мероприятиям относятся родительские собрания, лектории, конференции, способные положительно влиять на большую массу родителей.

На наш взгляд, значительное внимание в современных образовательных учреждениях стоит уделить своевременному выявлению учащихся, склонных к отклоняющемуся поведению, а также семей, находящихся в «группе риска», повышению нравственно-правовой воспитанности старшеклассников и их родителей, так как проявление правовой неграмотности в семьях является основной причиной асоциального поведения детей. При этом, организация совместной деятельности родителей и педагогов по нравственно-правовому воспитанию старшеклассников, социально-педагогической и психологической работы с учащимися «группы риска», учебно-воспитательной деятельности, направленной на формирование личностных ценностей, привитие норм, правил и принципов морали, повышение уровня образованности старшеклассников является одним из важнейших меха-

низмов преодоления и предотвращения девиантного поведения подростков.

Таким образом, вышеизложенное позволяет говорить о том, что жизненное самоопределение старшеклассников, определяющее его линию поведения, зависит от внешних факторов: среды, в которой находится индивид и окружающего его общества и внутренних факторов: его нравственно-правового воспитания и его организации, осознания своей личностной ценности, ответственности за свои поступки. Это позволяет говорить о том, что одним из способов преодоления девиантного поведения старшеклассников является повышение

уровня его нравственной, духовной, социальной воспитанности. Прежде всего, это обусловлено тем, что в процессе приобретения различных знаний и навыков в ходе обучения происходит развитие интереса старшеклассника к познанию социальной действительности и нравственно-правовым идеалам и нормам современного социума. Нравственно-правовое воспитание способствует формированию в личности линии поведения, отвечающей требованиям современного общества, способности рационально оценивать конкретные ситуации и находить пути их разрешения, а также развивает и укрепляет правосознание.

Литература:

1. Беликова, С.Б. Правовое воспитание старшеклассников как условие профилактики девиантного поведения. /автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 24 с. — 2006 г.
2. Валюшицкая, И.В., Максименко Н.А., Насовова Е.В., Фомина Е.Ю. Российская модель общественно-активной школы. 176 с. — 2004 г.
3. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — 160 с.
4. Пятунин, В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. Часть 1. 2010 г. — 282 с.

## **Организация и проведение исследования эффективности использования игровых технологий обучения в профессиональной подготовке будущих менеджеров туризма**

Мартынова Наталья Степановна, старший преподаватель  
Киевский институт бизнеса и технологий (Украина)

Одним из важнейших этапов организации любой опытно-поисковой исследовательской работы является подтверждение достоверности теоретических положений, обоснованных исследователем, осуществляемое с помощью эксперимента. По мнению известного украинского ученого-педагога С.У. Гончаренко именно организация и проведение педагогического эксперимента, как наиболее сложного метода исследования, должна стать предметом особенного внимания каждого исследователя, осуществляющего научные поиски в сфере педагогики [2, с. 25].

Теоретические аспекты особенностей проведения, структуры педагогического эксперимента как одного из специальных методов научного познания в педагогике, обобщены в трудах ученых Ю.К. Бабанского, С.У. Гончаренко, В.П. Давыдова, В.И. Загвязинского, А.А. Кыверялга, Н.В. Кузьминой, П.И. Образцова, Е.В. Сидоренко, А.И. Умана, В.М. Шейко и др. В своих работах ученые едины во мнении о важности роли планирования в организации педагогического эксперимента, однако существуют разные точки зрения на определение его структуры, порядка организации и проведения экспериментального исследования. Так, ядро эксперимента, включающее

по мнению А.А. Кыверялга, деятельность по: начальному контролю знаний, умений, навыков; воздействию на испытуемых каким-то новым фактором; заключительному контролю знаний, умений, навыков [3, с. 89], Ю.К. Бабанский определяет как непосредственно этап проведения эксперимента по проверке эффективности определенной системы мер, и наряду с ним выделяет: предшествующий эксперименту этап, подготовку к его проведению и подведение итогов эксперимента [1, с. 92–93], тем самым расширяя границы экспериментального исследования.

Следует отметить, что выбор структуры педагогического эксперимента может зависеть от различных факторов: вида экспериментального исследования, его характера, сложности и др. Изучение научных источников по проблемам методологии психолого-педагогических исследований показало, что на современном этапе развития педагогической науки, в результате поисков оптимальных путей планирования опытно-экспериментальной работы возникло множество методик проведения экспериментальной работы, которые носят в определенной мере формализованный характер; при этом научные поиски осуществляются на основе обобщения фундаментальных положений в этой области. Несмотря на то, что экспе-

риментальная работа — это индивидуальное творчество исследователя, потребность в ее алгоритмизации, построении четкой логики экспериментальной работы, по мнению ряда ученых, возрастает, что связано с усложняющимися задачами, которые ставятся перед педагогической наукой и практикой.

Изучение и сопоставление разных точек зрения на определение структуры педагогического эксперимента дало нам возможность определить этапы и методику собственного научного исследования, посвященного проблемам профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма с использованием авторского комплекса игровых профессионально ориентированных технологий обучения (КИПОТО). Обоснование логики данного исследования и стало целью данной статьи.

Анализ становления и развития профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма на Украине свидетельствует о том, что она формировалась как целостность взаимосвязанных между собой элементов, ориентированных на достижение единой цели — подготовки высококвалифицированных управленческих кадров для туристической сферы.

Профессиональная подготовка будущих менеджеров туризма, как составляющая туристического образования, продолжает изменяться и в настоящее время, однако имеются ряд противоречий, сдерживающих ее развитие как целостной педагогической системы, как, например, противоречия между требованиями, которые предъявляют специалисты туристических предприятий к уровню

готовности к будущей деятельности и состоянием этой готовности в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма в системе формального туристического образования.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет говорить о том, что модернизация системы профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма возможна за счет внедрения игровых технологий обучения. На наш взгляд, внедрение КИПОТО как способа профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма, будет способствовать формированию профессионального туристического опыта еще в период подготовки, что обеспечит высокий уровень подготовки высококвалифицированных специалистов для туристической сферы, готовых к выполнению профессиональных задач.

Одним из основных заданий нашего исследования было обоснование структуры и хода исследования. За основу нами был выбран подход, предложенный учеными С.А. Сысоевой и Т.Е. Кристочук [4, с. 70, 81]. Было выделено шесть этапов проведения опытно-экспериментальной работы: диагностический, прогностический, организационно-подготовительный, практический, обобщающий, этап внедрения. В таблице 1 представлена структурно-логическая схема проведения педагогического эксперимента по исследованию эффективности использования игровых технологий обучения в профессиональной подготовке будущих менеджеров туризма, в которой представлены задачи, содержание, методы и результат реализации каждого этапа педагогического эксперимента.

**Таблица 1. Структурно-логическая схема проведения педагогического эксперимента по исследованию эффективности использования игровых технологий обучения в профессиональной подготовке будущих менеджеров туризма**

Содержание этапов педагогического эксперимента	Задачи этапов педагогического эксперимента	Методы исследования
<b><i>1. Диагностический этап педагогического эксперимента</i></b>		
Подготовка, организация и проведение поискового эксперимента	Уточнение формулировки гипотезы исследования, получения первичных результатов исследования	Поисковый эксперимент
Изучение современного состояния применения игровых технологий обучения в психолого-педагогической теории	Определение актуальных направлений психолого-педагогических исследований, формулировка проблемы исследования и путей ее решения	Изучение научной литературы, нормативно-правовых документов, анализ и синтез, индукция и дедукция, абстрагирование и конкретизация, причинно-следственный анализ, исторический метод, обобщение
Анализ основных понятий темы исследования	Определение категориального аппарата исследования	Изучение научной литературы, анализ и синтез, индукция и дедукция, абстрагирование и конкретизация, причинно-следственный анализ, обобщение

Анализ учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма	Определение средств, методов, форм подготовки будущих менеджеров туризма, определения объекта исследования	Изучение и анализ программ менеджеров, образовательно-квалификационной характеристики (ОКХ) менеджера по туризму, учебных планов, программ подготовки по виду деятельности «Менеджмент туристической индустрии», учебно-методического комплекса (УМК) дисциплин цикла профессиональной и практической подготовки
Изучение практического опыта использования игровых технологий обучения: — преподавателями профильных учебных заведений в системе формального туристического образования; — специалистами туристического бизнеса в неформальном образовании в сфере туризма	Выявление особенностей применения игровых технологий обучения в системе формального туристического образования и в неформальном образовании в сфере туризма	Изучение и обобщение педагогического опыта, результатов деятельности в неформальном образовании в сфере туризма, контент-анализ, наблюдение, опрос, беседа, сравнительный анализ, обобщение
<b>Результат:</b> необходимость и актуальность внедрения в профессиональную подготовку будущих менеджеров туризма комплекса игровых профессионально ориентированных технологий обучения (КИПОТО) и распространения практики социального взаимодействия и сотрудничества с профессиональной средой		
<b>II. Прогностический этап педагогического эксперимента</b>		
Уточнение гипотезы исследования	Формулировка концептуальной идеи исследования	Причинно-следственный анализ, обобщение
Формулировка цели и задач экспериментального исследования	Формулирование гипотезы, а также выявление противоречий между требованиями, которые предъявляют специалисты туристических предприятий к уровню готовности студентов к будущей деятельности и уровнем сформированности этой готовности в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма в системе формального туристического образования, устранение недостатков в процессе подготовки будущих менеджеров туризма путем реализации методики подготовки с использованием КИПОТО	Индукция и дедукция, обобщение
Составление плана-проспекта проведения эксперимента	Планирование эксперимента и разработка методики исследования	Моделирование
<b>Результат:</b> сделано предположение, что уровень профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма значительно повысится при условии реализации методики подготовки с использованием КИПОТО		
<b>III. Организационно-подготовительный этап педагогического эксперимента</b>		
Выбор объектов и субъектов эксперимента	Выбор дисциплины, во время изучения которой будет реализована методика подготовки, а также выбор экспериментальной базы исследования	Обобщение педагогического опыта, наблюдение, опрос



Разработка учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма с помощью КИПОТО	Планирование учебного процесса и отбор содержания обучения будущих менеджеров туризма	Проектирование, моделирование
Разработка методики проектирования учебно-производственной среды и внедрения социального партнерства		
Создание учебно-производственного коллектива как структурной единицы учебно-производственной среды		
Анализ программы дисциплины «Технология туристической деятельности» и определения тем, во время изучения которых целесообразно использовать игровую профессионально ориентированную технологию		
<b>Результат:</b> выбраны объекты и субъекты эксперимента по внедрению методики подготовки с использованием КИПОТО, определено содержание готовности будущих менеджеров туризма к выполнению реальных профессиональных заданий туристических организаций, разработано организационно-методическое обеспечение проведения эксперимента		
<b>IV. Практический этап педагогического эксперимента</b>		
Определение содержания, сроков и мероприятий эксперимента, особенностей логической схемы эксперимента, определения методов получения информации о ходе педагогического процесса и его результатах на стадиях:		
Констатирующая стадия	Определение уровня академической успеваемости и сформированности компонентов готовности к выполнению реальных профессиональных заданий туристических организаций каждым студентом; экспертное оценивание готовности представителями туристических организаций — партнеров вуза	Констатирующий эксперимент, опрос, наблюдение, беседа, тестирование, экспертное оценивание, применение диагностических методик
<b>Результат:</b> определение экспериментальных и контрольных групп		
Формирующая стадия	Реализация КИПОТО в процессе обучения студентов экспериментальной группы	Формирующий эксперимент, моделирование, проектирование
<b>Результат:</b> опытно-экспериментальная проверка гипотезы с целью доказательства или опровержения эффективности внедрения в профессиональную подготовку будущих менеджеров туризма методики подготовки с использованием КИПОТО		
Контрольная стадия	Повторное диагностирование уровня готовности студентов к выполнению реальных профессиональных заданий туристических организаций и повторное экспертное оценивание готовности представителями туристических организаций — партнеров вуза, анализ и обобщение полученных данных	Контрольный эксперимент, опрос, наблюдение, беседа, тестирование, экспертное оценивание, применение диагностических методик
<b>Результат:</b> мониторинг эффективности от внедрения методики профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма с использованием КИПОТО		

<b>V. Обобщающий этап педагогического эксперимента</b>		
Сравнительный анализ полученных в процессе эксперимента данных, установления причинных связей между данными, анализ цели и задач эксперимента	Формулирование выводов относительно гипотезы исследования	Анализ и синтез, индукция и дедукция, причинно-следственный анализ, обобщение
<b>Результат:</b> подтверждена гипотеза исследования о том, что применение теоретически обоснованной и разработанной методики профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма с использованием КИ-ПОТО в вузах туристического направления обеспечило повышение качества подготовки студентов на основе роста направленности на будущую профессиональную деятельность, профессионально направленных знаний, умений, навыков выполнения реальных заданий будущей профессиональной деятельности, профессионально важных качеств: коммуникативных, организаторских, управленческих, психофизиологических (гибкость мышления), самооценки готовности к будущей профессиональной деятельности		
<b>VI. Этап внедрения педагогического эксперимента</b>		
Внедрение в процесс профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма экспериментально проведенной, обоснованной и усовершенствованной методики подготовки с использованием комплекса игровых профессионально ориентированных технологий обучения		

Разработанная логика экспериментального исследования дала возможность проанализировать состояние формирования готовности будущих менеджеров туризма к выполнению реальных профессиональных заданий туристических организаций, апробировать авторскую методику профессиональной подготовки будущих менеджеров туризма с использованием комплекса игровых профессионально ориентированных технологий обучения в вузах туристического направления и доказать ее педагогическую целесообразность и эффективность.

Представленная структурно-логическая схема проведения педагогического эксперимента имеет ряд особенностей, а именно: анализ проблемы подготовки будущих менеджеров туризма был рассмотрен системно; на каждом этапе были диагностически сформулированы цели и задачи исследования; именно данный ход экспериментального исследования дал возможность использовать целый комплекс взаимосвязанных методов педагогического исследования.

#### Литература:

1. Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. ин-ов/Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; [под ред. В.И. Журавлева]. — М.: Просвещение, 1988. — 239 с.
2. Гончаренко, С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям/С.У. Гончаренко. — Київ-Вінниця: «Планер», 2010. — 308 с.
3. Кыверялг, А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике/А.А. Кыверялг. — Таллин: «Валгус», 1980. — 334 с.
4. Сисоева, С.О., Кристопчук Т.Е. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: [навч.-метод. посібн.]. — Луцьк., ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. — 460 с.

## Формирование гармонично развитой личности как цель воспитания в современном демократическом обществе

Муминова Нилуфар Абдурахмоновна, преподаватель  
Каршинский государственный университет Республики Узбекистан

Коренная реформа образования и воспитания — важное направление государственной политики Узбекистана. Повышение уровня образования и воспитания является основной задачей педагогов, так как умственное развитие и развитие личности влияют

на уровень культуры, мировоззрение и интеллект человека.

С первых шагов по пути независимости в республике Узбекистан придается большое значение возрождению и дальнейшему развитию духовности, совершенство-

ванию системы национального образования, укреплению его национальной основы, повышению их до уровня мировых стандартов в гармонии с требованиями времени, т. к. по-настоящему образованный человек может высоко ценить достоинства человека, сохранять национальные ценности, повышать национальное самосознание, самоотверженно бороться для того, чтобы жить в свободном обществе, чтобы наше независимое государство заняло достойное, авторитетное место в мировом сообществе.

Главной целью и движущей силой реализуемых в республике преобразований является человек, его гармоничное развитие и благосостояние, создание условий и действенных механизмов реализации интересов личности, изменение изживших себя стереотипов мышления и социального поведения. Важным условием развития Узбекистана является формирование совершенной системы подготовки кадров на основе богатого интеллектуального наследия народа и общечеловеческих ценностей, достижений современной культуры, экономики, науки, техники и технологий.

Мы ставим перед собой цель — создать необходимые возможности и условия для того, чтобы наши дети росли не только физически и духовно здоровыми, но и всесторонне и гармонично развитыми людьми, обладающими самыми современными интеллектуальными знаниями, в полной мере отвечающими требованиям XXI века.

Воспитание должно быть не только всесторонним, но и гармоничным (от греч. *harmonia* — согласованность, стройность). Это означает, что все стороны личности должны формироваться одновременно и в тесной взаимосвязи между собой.

Так как личностные качества формируются прижизненно, то вполне понятно, что у одних людей они могут быть выражены более ярко, у других — слабее. Встает вопрос: по каким же критериям можно судить о мере личностного развития человека?

Психолог С.Л. Рубинштейн писал, что личность характеризуется таким уровнем психического развития, который позволяет ей сознательно управлять собственным поведением и деятельностью [1]. Вот почему способность обдумывать свои поступки и отвечать за них, способность к автономной деятельности есть существенный признак личности.

Известный философ В.П. Тугаринов к числу важнейших характеристик личности относил 1) разумность, 2) ответственность, 3) свободу, 4) личное достоинство, 5) индивидуальность [3].

Человек является непосредственно природным существом. В качестве природного существа он наделен природными силами, задатками и способностями, которые не могут не оказывать влияния на социальное развитие человека, на его формирование как личности. В чем же, однако, проявляется это влияние? Укажем на несколько положений.

*Первое.* Для формирования человека как общественного существа важнейшее значение имеет его природная

способность к развитию. Проведенные опыты по одновременному воспитанию детенышей человека и обезьяны показали, что обезьяна развивается только по «биологической программе» и не в состоянии усваивать речь, навыки прямохождения, труда, нормы и правила поведения. Ее развитие ограничено биологическими возможностями, и за пределы этих возможностей она выйти не может. Ребенок же, наряду с биологическим созреванием, оказывается в состоянии овладеть многим из того, что биологически в нем не «запрограммировано»: прямой походкой, речью, трудовыми навыками, правилами поведения, т. е. всем тем, что в конечном итоге делает его личностью.

*Второе.* Биологическое сказывается в формировании человека также в том, что у людей имеется определенная природная предрасположенность к той или иной деятельности. Например, многие люди от природы имеют тонкий музыкальный слух, хорошие голосовые данные, способность к поэтическому творчеству, феноменальную память, математические задатки, особые физические свойства, выражающиеся в росте, мышечной силе и т. д.

*Третье.* Не меньшее значение имеет также то, что биологически человек имеет весьма большие возможности к развитию, что свой потенциал в этом отношении он использует лишь на 10–12%.

Наконец, *четвертое.* Нельзя не учитывать, что биологическое может проявляться в развитии личности самым неожиданным образом.

Есть, однако, еще один фактор, оказывающий влияние на личностное развитие человека. Речь идет, естественно, о воспитании. В современных условиях уже трудно представить себе приобщение человека к жизни без продолжительного и специальным образом организованного обучения и воспитания. Именно воспитание выступает в качестве важнейшего средства, с помощью которого реализуется социальная программа развития личности, ее задатков и способностей. Таким образом, наряду со средой и биологическими задатками воспитание выступает как существенный фактор развития и формирования личности. Однако, признавая роль этих трех факторов — среды, биологических задатков (наследственности) и воспитания — в развитии человека, существенно важно правильно уяснить то соотношение, в котором находятся между собой эти факторы. Если, например, сопоставить формирующее влияние среды и воспитания на личность, то оказывается, что среда воздействует на ее развитие в известной мере стихийно и пассивно. В этом плане она выступает как возможность, как потенциальная предпосылка развития личности.

Более того, внешние средовые влияния в современных условиях сами по себе не в состоянии обеспечить решение тех сложнейших задач, которые связаны с формированием личности и подготовкой ее к жизни. Чтобы человек овладел наукой, способами профессиональной деятельности и сформировал в себе необходимые моральные и эстетические качества, требуется специальное и продолжительное воспитание. То же самое относится

и к творческим задаткам человека. Для того чтобы эти задатки проявились, нужны не только соответствующие социальные условия и определенный уровень развития общества, но и соответствующее воспитание, специальная выучка в той или иной сфере общественной деятельности. Подчеркивая это положение, выдающийся русский физиолог и психолог И. М. Сеченов писал: «В неизмеримом большинстве случаев характер психологического содержания 999/1000 дается воспитанием в обширном смысле этого слова, и только 1/1000 зависит от индивидуальности» [2]. Все это позволяет сделать важнейший вывод: определяющую роль в развитии и формировании личности играет воспитание.

Только с помощью воспитания реализуется социальная программа развития человека и формируются его личностные качества. Актуальность данного понятия заключается в том, что воспитание обществом гармонично развитой личности, привитие ей общественных норм, правил, ценностей, обычаев и традиций является важным фактором развития гармоничного общества в целом. Гармонично развитая личность (в широком понимании этого термина) есть один из краеугольных камней мировоззрения человека. Он может послужить своеобразным базисом, над которым с течением времени надстраиваются прочие моральные принципы человека, определяющие его взаимоотношения с окружающими его людьми, и именно поэтому правильный выбор в данном случае чрезвычайно важен.

В психологии трактовка понятия «личность» неоднозначна. Так, Э. В. Ильенков считал, что для того, чтобы понять, что такое личность, надо исследовать организацию «совокупности человеческих отношений», их «социально-исторический, а не естественно-природный характер».

О взаимоотношении общества и личности, о самостоятельности последней высказывался выдающийся русский педагог и мыслитель К. Д. Ушинский: «Правильно развитый человек и именно будет находиться в таком истинном отношении к обществу: он не утратит в нем своей самостоятельности, но и не оторвется от него своей самостоятельностью».

Аристотель очень метко говорил, что человек, не нуждающийся в обществе людей, — не человек, он или животное, или бог. К этому, однако же, следовало бы прибавить, что человек, не выносящий в обществе своей самостоятельности, равняется нулю, стоящему с левой стороны цифр, а человек, не признающий в обществе ничего, кроме своей собственной мысли, желает один быть единицей, с тем, чтобы все другие оставались нулями, с правой стороны единицы. Дело же воспитания в этом

отношении состоит именно в том, чтобы воспитать такого человека, который вошел бы самостоятельной единицей в цифру общества... Общество есть соединение самостоятельных личностей, в котором по принципу разделения труда сила общества увеличивается силой каждого и сила каждого силой общества» [4].

Воспитание современной молодежи должно быть ориентировано на формирование в их сознании стремления к самосовершенствованию, к определенной жизненной цели. В выборе жизненного пути ведущую роль играет мировоззрение.

Под мировоззрением понимают систему взглядов человека на общество, природу и самого себя. Мировоззрение формируется в процессе практической деятельности и познания. Само собой разумеется, что при так называемых начетнических знаниях, то есть основанных на механическом, некритическом усвоении, у человека не вырабатывается научное мировоззрение, и знания остаются мертвым грузом. Когда же человек старается понять жизнь, осмыслить ее, тогда практический опыт и теоретические знания служат в качестве кирпичиков при построении научного мировоззрения [5].

Мировоззрение, представляет собой обобщенную систему взглядов, убеждений и идеалов, в которых человек выражает свое отношение к окружающей его природной и социальной среде. Мировоззрение личности, являясь «обобщением знаний, опыта и эмоциональных оценок», определяет «идейную направленность всей ее жизни и деятельности» (Э. И. Монозон).

Известно, что индивид сначала чувственно познает мир, затем на основе приобретенных знаний формируется индивидуальное мировоззрение (сознание мира), на основе которого формируется сознание самого себя. Все приобретенные знания о мире объединяются и формируется целое мировоззрение.

Расширение научного мировоззрения студентов влияет на развитие личности, что дает положительные педагогические результаты, а усвоение будущими специалистами общечеловеческих ценностей в процессе формирования у них научного мировоззрения служат основой формирования духовности.

Итак, формирование гармонично развитой, самостоятельно мыслящей свободной личности — это основная цель воспитания в современном демократическом обществе. Какими бы моральными нормами, правилами и установками государство и общество не влияло на индивидуум, т. е. на социальную единицу — личность, истина заложена лишь в внутри ее самой. Только от выбора самой личности зависит выбор ее пути, ее гармония с окружающим миром, ее созидательная роль и полезность обществу.

#### Литература:

1. Рубинштейн, С. Л. Мышление и пути его исследования. — [1]/Москва, 2010. — 37 с.
2. Сеченов, И. М. Элементы мысли. — [2]/Рос. акад. наук. — М, 2007. — 89 с.
3. Тугаринов, В. П. Предвидение и современность. [3] — М.: Педагогика. 1996. — 117 с.

4. Ушинский, К. Д. Сочинения. — [4] М., 1950. Т. 10. с. 529–530.
5. Ковалев, А. Г. Личность воспитывает себя. — [5] М., 1983.
6. Харламов, И. Ф. Педагогика. — М.: Гардарики, 1999. — 520 с.

## Использование межпредметных связей во внеурочной деятельности младших школьников

Муромцева Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Педагогический институт Белгородского государственного национального исследовательского университета

*В статье раскрываются механизмы использования межпредметных связей во внеурочной деятельности младшими школьниками, описываются уровни воспитательных результатов внеурочных мероприятий с использованием межпредметных связей, даётся классификация видов межпредметных связей во внеурочной деятельности. Автор обосновывает необходимость использования межпредметных связей во внеурочной деятельности младших школьников и выделяет несколько способов, которые могут обеспечить их функционирование в этом процессе.*

**Ключевые слова:** межпредметные связи, внеурочная деятельность, младшие школьники, процесс воспитания, обучение, интеграция, воспитательные результаты.

Межпредметные связи в школьном обучении являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся, существенной особенностью которой является овладение школьниками обобщенным характером познавательной деятельности. Обобщенность же дает возможность применять знания и умения в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов, как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в будущей производственной, научной и общественной жизни выпускников школы.

С помощью многосторонних межпредметных связей не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания учащихся, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Именно поэтому межпредметные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании младших школьников.

Межпредметные связи предполагают взаимную согласованность содержания материала, его построение и отбор, которые определяются общими целями воспитания с учётом учебно-воспитательных задач, обусловленных спецификой каждого учебного предмета. Осуществление межпредметных связей содействует:

- формированию целостного взгляда учащихся на человека, природу и общество;
- повышению эффекта педагогического воздействия на умственную, эмоциональную и физическую сферу личности в их взаимодействии;
- осуществлению всех сторон воспитания в их органическом единстве.

Для учителя начальных классов нет никаких ограничений и препятствий в реализации межпредметных связей как в учебной, так и во внеурочной деятельности. В ходе проведения внеурочных мероприятий с использованием межпредметных связей у школьников должны сформироваться воспитательные результаты первого, второго и третьего уровней.

Первый уровень результатов — это приобретение школьником социальных знаний об общественных нормах, устройстве общества, о социально одобряемых и неодобряемых формах поведения в обществе и т. п., первичного понимания социальной реальности и повседневной жизни.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие ученика со своими учителями как значимыми для него носителями положительного социального знания и повседневного опыта. Например, в беседе об эстетическом вкусе ребёнок не только воспринимает информацию от педагога, но и невольно сравнивает её с образом самого педагога. Информации будет вызывать больше доверия, если сам педагог при этом будет являться образцом эстетического вкуса.

Второй уровень результатов — это получение школьником опыта переживания и позитивного отношения к базовым ценностям общества (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура), ценностного отношения к социальной реальности в целом.

Для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьников между собой на уровне класса, школы, т. е. в защищённой, дружественной просоциальной среде.

Третий уровень результатов — это получение школьником опыта самостоятельного общественного действия. Только в самостоятельном общественном действии в от-



крытом социуме, за пределами дружественной среды школы, в обществе других, зачастую незнакомых людей, которые вовсе не обязательно положительно к нему настроены, юный человек действительно становится социальным деятелем, гражданином, свободным человеком. Именно в опыте самостоятельного общественного действия приобретается то мужество, та готовность к поступку, без которых немисливо существование гражданина и гражданского общества. [1]

Очевидно, что для достижения данного уровня результатов особое значение имеет взаимодействие школьника с социальными субъектами за пределами школы, в открытой общественной среде.

Можно выделить несколько способов, которые могут обеспечить реализацию межпредметных связей во внеурочной деятельности.

Во-первых, это интегрирование внеурочных мероприятий по различным дисциплинам при участии учителей различных специальностей. Так, например, для более глубокого погружения учащихся в ту или иную тему по «Литературному чтению», после её изучения можно провести внеурочное мероприятие с использованием межпредметных связей, для чего пригласить учителей, например, музыки и истории. На этом мероприятии у школьников должно сформироваться межпредметное знание, которое будет способствовать формированию результата первого и второго уровней, в зависимости от литературного произведения или темы мероприятия.

Во-вторых, подчинение внеурочных мероприятий по различным дисциплинам решению общих задач воспитания. В основном это мероприятия, которые направлены на нравственное, экологическое или эстетическое воспитание. Использование межпредметных связей на этих мероприятиях будут усиливать эффект воспитательных результатов первого и второго уровня.

В-третьих, использование знаний, приобретённых на уроках или на внеурочных мероприятиях по одним дисциплинам на мероприятиях или уроках по другим учебным дисциплинам. Другими словами, это практическое использование полученных ранее межпредметных знаний в процессе достижения результатов того или иного уровня.

Возможны несколько видов межпредметных связей во внеурочной деятельности:

— межпредметные связи на основе тематического сходства;

— межпредметные связи по сходству в творческой деятельности учащихся и использование в ней вырази-

тельных средств одного вида искусства для передачи образов и чувств в другом виде искусства;

— межпредметные связи, организуемые как результат сопоставления одного предмета с другим для формирования общих понятий;

— межпредметные связи, возникающие при использовании художественных произведений для создания эмоционального настроения и усиления воспитательного воздействия в ходе проведения внеурочного мероприятия;

— межпредметные связи, возникающие при осуществлении единого подхода к восприятию общих закономерностей в анализе различных понятий. [2]

Младший школьный возраст — это время интенсивного интеллектуального развития детей, процесс активного познания, свежесть восприятия и образность мышления, непосредственность эмоциональных реакций, пылкость и способность искренне удивляться. Это те качества, которые определяют творческую устремлённость и талантливость детей.

Творческое начало рождает в ребёнке живую фантазию, живое воображение. Творчество по природе своей основано на желании сделать что-то, что до тебя еще никем не было сделано, или ныне существующее сделать по-новому, по-своему, лучше. Иначе говоря, творческое начало в человеке — это всегда стремление вперед, к лучшему, к прогрессу, к совершенству и, конечно, к прекрасному в самом высоком и широком смысле этого понятия.

В ребёнке необходимо поддерживать и всячески поощрять любое стремление к творчеству, несмотря на наивность и несовершенство этих попыток. За всеми детскими несуразностями, наивностями и нескладностями кроются самые искренние, а потому самые истинные творческие устремления ребёнка, самые подлинные проявления его хрупких чувств и не сформировавшихся еще мыслей. Над таким «творчеством» ни в коем случае не стоит смеяться и тем более его критиковать! Это может навсегда убить у ребёнка всякое желание заниматься любым видом творчества и мы будем виноваты в том, что убили в нём Микеланджело, Стравинского или Блока.

Возможно, этот ребёнок и не станет профессиональным художником или музыкантом, а станет отличным инженером, врачом, учителем или рабочим, но стремление к творчеству, некоторые творческие умения и навыки, полученные во внеурочной деятельности, желание создавать, творить, преобразовать окружающую действительность, несомненно, будут способствовать его дальнейшему профессиональному, личностному развитию и совершенствованию.

#### Литература:

1. Григорьев, Д. В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор/Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. — М.: Просвещение, 2010. — 223 с.
2. Муромцева, О. В. Реализация межпредметных связей в эстетическом воспитании младших школьников. Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2007. — 106 с.

## Объективная оценка работы преподавателей вузов

Назарова Салима Каюмовна, кандидат медицинских наук, ассистент;

Мирдадаева Дильфуза Давлатовна, ассистент

Ташкентский педиатрический медицинский институт (Узбекистан)

Атауллаева Икбол Хайруллаевна, преподаватель

Медицинский колледж имени П. Ф. Боровского (г. Ташкент, Узбекистан)

*Данная публикация отражает основные проблемы, связанные с объективной оценкой преподавателей вузов. Раскрывает существующие методы субъективной и объективной оценки преподавателей. Отражает основную суть реформ проводимой в сфере образования Республики Узбекистан. Раскрывает принцип работы новой рейтинговой системы оценки высших учебных заведений.*

**Ключевые слова:** рейтинговая система оценки, преподаватель, высшее учебное заведение.

## Objective assessment of university teachers

Nazarova S. K., Mirdadaeva D. D., Ataullaeva I. H.

*This publication reflects the fundamental problems associated with objective evaluation of university teachers. Expands the existing methods of subjective and objective evaluation of teachers. Reflects the basic essence of the reforms undertaken in the field of education of the Republic of Uzbekistan. Reveals the principle of the new rating system of assessment of higher education institutions.*

**Keywords:** rating system of evaluation, teacher of higher educational institution.

Методы оценивания педагога, существовавшие до недавнего времени в системе послевузовской подготовки, были далеки от совершенства. В большинстве случаев они были односторонние, субъективные, поэтому и являлись источником конфликтов и обид, которые мешали нормальной работе педагогических коллективов. В то же время нельзя забывать, что если оценка проводится регулярно и объективно, то она превращается в действенное средство контроля, воспитания ответственности, развития индивидуального личностного потенциала работников. Отдельные аспекты оценивания могут дополнять друг друга, но в любом случае, должно проследиваться воздействие мотивации, направленной на повышение эффективности труда. [4]

Мотивационный аспект оценки значительно увеличивается, если система оценивания оказывается связанной с системой оплаты труда. Помимо адекватной оплаты труда, оценивание имеет своей целью распределение сотрудников по определенным группам, начиная от руководящего резерва и лиц, нуждающихся в повышении квалификации, до оценки новых работников, проходящих испытательный срок. [5] Нельзя не отметить значение оценки для самого педагога, так как она, как правило, положительно влияет на личность, пробуждает интерес к более глубокому познанию своего предмета и развивает стремление к повышению педагогического мастерства.

Не менее спорным и порождающим массу проблем является подход, оценивающий педагогическую деятельность с точки зрения ее качества, так как без оценивания качества погоня за одним лишь количеством приносит вред учеб-

ному процессу. В вузе при оценке научной деятельности присутствует оценка качества статей, пособий, разработок и др. Когда такая оценочная прикидка проводится внутри кафедры, то качество научной работы очевидно для сотрудников кафедры без всякой формализации. Если же качество выражается в цифрах, на основе которых сравниваются кафедры и факультеты, вузы, то ничего, кроме вреда, выражающегося в нездоровом стремлении любыми способами набрать больше баллов, получено не будет. При этом естественно страдает именно показатель качества продукции педагогической деятельности. [3]

В средних специальных и высших учебных заведениях широко применяют систему оценки, исходящую из рассмотрения объекта педагогической деятельности как его доминирующего субъекта и декларирующая в качестве объективного показателя оценки деятельности преподавателя заполненную учащимися анкету «Преподаватель глазами студента». При всей условности подобного допущения и, избегая критики этических моментов, когда по сути дела, преподаватель оказывается беззащитным перед анонимными оценками учащихся и санкциями, применяемыми на их основе, весьма проблематичными выглядят достоверность и объективность оценки, например, неуспевающим студентам компетенции и эрудиции доцента или профессора вуза. Этот метод оценивания породил в студенческой среде практику изживания, таким образом, наиболее принципиальных и бескомпромиссных преподавателей. [4]

В целом рейтинг учителя складывается из субъективных оценок и субъективных показателей. Субъективная оценка включает в себя анонимную оценку учителя

на всех уровнях его деятельности и состоит из оценок его деятельности и состоит из оценок учащихся, коллег по работе и администрации школы. Очевидно, что эти оценки должны соответствовать важнейшим функциям деятельности учителя: гностической (знание предмета), методической и воспитательной.

При оценке учителя учащимися, вероятно, самой большой проблемой является необходимость избавиться от субъективизма и сведения счетов. Более объективной и этически оправданной должна стать не непосредственная оценка качеств личности преподавателя и его деятельности, а оценка опосредствованная, когда ученики оценивают свою деятельность на уроках конкретного учителя. Вероятно, можно еще более повысить объективность оценки педагога можно за счет выявления отношений, высказанных в адрес оцениваемого выпускниками школ, теми, кто уже начали трудовую деятельность и могут сравнить, выделить и оценить весь корпус преподавателей, занимавшихся с ними. Однако в этом случае преимущество получают учителя старших классов. [5]

Для преподавателя наиболее значимой является оценка коллег, так как выражает отношение профессионалов. Оценка педагога администрацией может быть рассмотрена как эквивалент его активности и перспектива его продвижения по служебной лестнице. Таким образом, оценивание качеств преподавателя всеми заинтересованными лицами повышает достоверность получаемой информации. Не надо при этом забывать и то, что педагог может, используя специальные вопросники для выявления самооценки, существенным образом уточнить общие показатели качества своей профессиональной деятельности. [3]

В Узбекистане для получения объективной оценки деятельности педагогов высших учебных заведений по инициативе Президента Ислама Каримова приняты и воплощаются Национальная программа по подготовке кадров, Программа модернизации материально-технической базы высших образовательных учреждений и кардинального улучшения качества подготовки специалистов на 2011–2016 годы. [6]

Забота о вузах вполне логична, ведь это главные кузницы молодых кадров, на плечи которых возложена ответственная миссия — вести страну в будущее путем прогресса. И тем важнее получить объективную картину результативности работы высшей школы. Именно это позволит сделать постановление правительства «О внедрении системы рейтинговой оценки высших образовательных учреждений республики» от 29 декабря 2012 года. [2] И уже на сегодняшний день государственным центром тестирования при Кабинете Министров страны разработано и совместным решением министерств высшего и среднего специального образования, народного образования и здравоохранения утверждено Положение о порядке определения рейтинга высших образовательных учреждений. В приложении к нему приведена методология оценки, измерения и вычисления показателей, указанных в постановлении Кабинета Ми-

нистров. Разработаны необходимые формы (таблицы) по определению рейтинга и сроки их представления высшими образовательными учреждениями. [1]

Показатели подобраны таким образом, что на стадии оценки все вузы равны независимо от их специфики. Они учитывают все общепризнанные аспекты деятельности образовательных учреждений, а система подсчета прозрачна. До вузов официально доведены методики анализа, состав и структура необходимой информации. Сбором сведений уже занимаются рабочие группы вузов, возглавляемые ректорами или первыми проректорами.

Одним из показателей является оценка уровня квалификации выпускников бакалавриата которая будет получена на основе информации отдела маркетинга вуза, который проведет выборочный опрос среди работодателей об уровне квалификации выпускников бакалавриата последних пяти лет. Выборка из общего числа выпускников осуществляется исходя из требований репрезентативности, а выводы о «профпригодности» в разрезе вузов и направлений будут основаны на научных методах статистической обработки данных.

Следующим показателем является опрос студентов, о качестве преподавания он также будет выборочным, однако решено охватить все дисциплины по всем блокам учебной программы по всем направлениям бакалавриата в каждом вузе. Вопросник составляется совместно с Министерством высшего и среднего специального образования и Центром изучения общественного мнения «Ижтимоий фикр». По каждому направлению образования участвуют не менее пяти процентов студентов, привлеченных на основе уже названного принципа репрезентативности и следуя научно обоснованным методам социологических исследований. Проводить опрос станут эксперты совместно с вузами и соответствующими организациями, будут приняты все меры для обеспечения его анонимности.

Еще один показатель — это знание преподавателем высшей школы иностранного языка как минимум на уровне требований к выпускникам бакалавриата. По европейской классификации это соответствует уровню B2. Что касается ИКТ-навыков: прежде всего необходим уровень владения офисными приложениями Word, Excel и PowerPoint. Кроме того, необходимо знать все пользовательские сервисы Интернета и уметь использовать системы электронного документооборота. Оценка соответствия требованиям будет осуществляться по методикам и процедурам, соответствующим международным стандартам.

Так же в постановлении Президента Республики Узбекистан «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы изучения иностранных языков» от 10 декабря 2012 года определено, что начиная с 2013–2014 учебного года преподавание в высших образовательных учреждениях отдельных специальных предметов, особенно по техническим и международным специальностям, будет вестись на иностранном языке. [7]

Следующий показатель это уровень цитируемости публикаций преподавателей опирающийся на международные

индексы в основном с использованием систем Google Scholar и Web of Science. Последняя состоит из трех баз данных: по естественным, социальным и гуманитарным наукам и искусству. Также для определения индекса могут быть применены системы Scopus, Web of Knowledge, Astrophysics, PubMed, Mathematics, Chemical Abstracts, Springer, Agris. Одним из показателей оценки является подсчет доли преподавателей с докторской степенью Ph. D., полученной в одном из 300 лучших вузов мира.

Итоговый рейтинг вузов будет опубликовываться еже-

годно. Вузам, оказавшимся в числе замыкающих, будет оказана всемерная помощь государства, министерств и ведомств, в ведении которых они находятся. Группы национальных экспертов-аналитиков определяют их слабые участки и резервы, а также выработают конкретные предложения по дальнейшему улучшению работы. Обеспечение конкурентоспособности кадров на мировом рынке — это общенациональная задача первостепенной важности, а потому все усилия будут направлены на достижение этой цели всеми вузами. [1]

Литература:

1. «Правда Востока», Рамиль Исламов. — Через год будет опубликован первый рейтинг высших образовательных учреждений Узбекистана, 2013
2. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан от 29 декабря 2012 года N371 «О внедрении системы рейтинговой оценки высших образовательных учреждений республики»
3. Донецкая, С. С., «Объективная оценка квалификации преподавателей Российских университетов», Новосибирский государственный университет.-М., 2011
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. Учебное пособие./Под ред. Смирнова С. А. — М., 2008.
5. Шишов, С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. — М., 2000.
6. По материалам [www.Nogma.uz](http://www.Nogma.uz)
7. <http://edu.uz>

## Инновационные технологии в системе непрерывного образования учителей в условиях перехода на Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования

Приходько Елена Валерьевна, старший преподаватель

Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (Кемеровская обл.)

*В статье рассматривается взаимосвязь использования инновационных технологий в системе непрерывного образования и ФГОС ОО как одних из эффективных механизмов достижения нового качества образования. Представлены изменения в системе повышения квалификации работников образования на примере Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки образования, результаты реализации регионального проекта «Научно-методическое сопровождение введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в образовательные учреждения Кемеровской области в 2011/2015 г. г»..*

**Ключевые слова:** *система непрерывного образования, инновационные технологии, качество образования, система повышения квалификации, сетевая модель регионально-муниципальной методической службы, ФГОС ОО.*

Значительные изменения, происходящие в современном обществе, требуют совершенствование системы непрерывного образования педагогических кадров. Именно педагог был и будет ключевой фигурой, практическим исполнителем реформирования образования, демонстрируя своим ученикам свое главное профессиональное качество — умение учиться. Модернизация российского образования всецело зависит от уровня профессионализма педагога, его заинтересованности и готовности участвовать в развитии инновационный деятельности образования в условиях перехода на Федеральный

государственный образовательный стандарт общего образования (ФГОС ОО).

Система повышения квалификации изменяется в связи с обновлением содержания образования и подходов к педагогической деятельности, актуализируя мотивационную готовность, совершенствуя уровень профессионализма педагогов, в целом, педагогическую компетентность и педагогическое мастерство, в частности.

С целью создания условий для непрерывного профессионального образования педагогических работников в Кузбасском региональном институте повышения ква-



лификации и переподготовки работников образования (КРИПКиПРО) ведется работа по внедрению различных форм взаимодействия с педагогами в межкурсовой период: постоянно действующие семинары, проблемно-ориентированные семинары, веб-семинары, тематические, индивидуальные консультации по актуальным проблемам образования.

Обучение ведется с использованием системы управления обучения moodle. В системе дистанционного обучения Moodle (СДО) создается информационно-предметная среда, представляющая собой целостную образовательную систему курса по модулю, вынесенному на обучение с использованием ДОТ. Методы и приемы повышения квалификации педагогических работников совпадают с методами опосредованного педагогического общения обучающегося и преподавателя с применением интерактивных технологий, телеконференций в режиме реального времени.

Расширение спектра образовательных услуг и обеспечение их качества в соответствии с образовательными потребностями работников образования Кемеровской области осуществляется посредством целенаправленного и последовательного развития перспективных форм обучения слушателей, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий; создания единой системы информационной среды института на основе современной материально-технической базы [1].

Инновационное обучение обусловлено подготовкой организации к работе в новых условиях. Для осуществления повышения квалификации в дистанционной форме создан сайт дистанционного обучения [ipk@kuz-edu.ru/](mailto:ipk@kuz-edu.ru/). Организация обучения с использованием дистанционных технологий предусматривает реализацию дополнительных программ повышения квалификации частично или в полном объеме с использованием современных ИКТ-технологий, обеспечивающих возможность удаленного взаимодействия преподавателя и обучающегося. Для обеспечения эффективности общения с преподавателем используются онлайн консультации и офф-форумы, предоставляющие возможность обучающимся курса стать активным участником и обсудить наиболее актуальные и сложные темы.

Говоря об использовании дистанционной формы повышения квалификации работников образования Кемеровской области, необходимо отметить востребованность такого обучения, которое подтверждается статистическими данными. Так, например, в 2013/2014 учебном году 775 учителей проходят курсовую подготовку с использованием ДОТ. Эти данные в 3,6 раза больше в сравнении с 2010–2011 учебном году (215 учителей) [1].

Опыт проведения курсов для учителей иностранного языка с использованием дистанционных технологий также подтвердил актуальность использования дистанционных технологий, однако при этом и, казалось бы, традиционные формы и методы повышения квалификации претерпевают изменения. Это связано с тем, что смена образовательных парадигм диктует новые требования

к методам, средствам повышения квалификации педагогических кадров. К числу таких обновленных форм и методов можно отнести, например, применение игровых технологий. Целью их использования является становление и развитие умений и навыков аналитической, рефлексивной, творческой деятельности учителя, что само по себе обеспечивает формирование опережающих профессиональных компетентностей.

Несмотря на то, что лекция и считается традиционной формой обучения взрослых, но сегодня ее использование также носит инновационный характер. Эффективность использования лекции увеличивается в больших аудиториях, для обзора по определенной теме, для подготовки слушателей курса к творческой работе. Проведение современной лекции предполагает использование всевозможных средств, например: аудио- и видеоматериалов, фрагментов телевизионных материалов или изображения основных тезисов на флип-чарте и др. Проблемные лекции с элементами эвристической беседы, информационные лекции, лекции с опорным конспектированием, лекции-визуализации ориентируют на работу слушателей в процессе осмысления теоретического материала, включая их в процесс размышления над путями и способами его использования в своей практической деятельности.

Проведение семинарских занятий осуществляется в форме развернутой беседы на основании плана, а также в интерактивной форме (семинар-диалог, дискуссия, пресс-конференция, деловая игра, разбор конкретных ситуаций в виде упражнений, задач). Распространенной формой работы на семинаре является групповая дискуссия. Реализация семинара становится успешнее, если слушатели заранее самостоятельно сформулируют своё мнение на определенные вопросы. Такой способ помогает предметно и профессионально дискутировать, используя новый материал и конкретные факты. Семинарские занятия способствуют действенному применению теоретических знаний, развитию практических умений, опыта творческой деятельности, профессионального мышления.

На интенсивном семинаре можно использовать эффективную технику GROW (англ. — расти, вырасти, выращивать). Эта техника опирается на правильную постановку вопросов и следование четкой структуре. Прежде всего, вопросы направлены на конкретизацию «цели», которые обучаемые стремятся достичь в ходе текущего занятия. Затем внимание переключается на «реальность» предполагаемых действий. После этого посредством вопросов исследуются практические «варианты действий», которые могут выбрать обучаемые для достижения поставленной цели. И наконец, техника требует переключения на «волю» к действительному осуществлению специфических действий по реализации одного или нескольких из выявленных возможных вариантов действий. Далее проводится дискуссия, в ходе которой анализируются результаты работы [3, с. 29].

Технология обучения и развития как синдикат — временная учебная группа, в игротехнической литературе «синдикат» заменяют альтернативными терми-



нами как «дискуссионные группы», «жужжащие группы» или «группы решения», позволяющие «группам» принять одновременного решения одной и той же проблемы или для того, чтобы заняться разными, но взаимосвязанными ее аспектами. Группе обучаемых предлагается вопрос, связанный с преподаваемым предметом, после чего эту группу делят на малые. В течение определенного количества времени педагоги обсуждают поставленный вопрос, вырабатывая коллективное мнение и подготавливая вывод. Следующий шаг — представитель каждой группы (презентатор, спикер) докладывает всем о принятом решении или сформулированном ответе. Главной целью данной технологии — активизация участников семинара на высказывание своей собственной точки зрения по проблеме и активное участие в дискуссии.

Практические занятия, несомненно, относятся к эффективным формам обучения педагогов, на которых преподавателем организуется работа обучающихся по обработке понятий, конкретизации представлений, а также решению различных педагогических задач. В ходе практического занятия реализуется как педагогическое руководство учебно-познавательной деятельностью слушателя со стороны преподавателя, так и управление собственной деятельностью самими слушателями, обеспечивающее их активное самообучение, саморефлексию [2, с. 305]. В отличие от семинаров, на практических занятиях слушатели имеют возможность не только анализировать информацию, структурировать материал, обобщать, но и генерировать способы осуществления практических действий применительно к своей образовательной области.

Для использования инновационного потенциала муниципальных методических служб (ММС) и образовательных организаций Кемеровской области с 2011 года в КРИПКиПРО реализуется проект: «Научно-методическое сопровождение введения федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в образовательные учреждения Кемеровской области в 2011/2015 г. г»..

На первом этапе реализации проекта состоялось только погружение в проблему введения ФГОС ООО, когда коллективы 83 образовательных учреждений приступили к разработке основной образовательной программы основного общего образования (ООП ООО) и локальных актов, обеспечивающих переход на ФГОС ООО. Базовые

площадки КРИПКиПРО по обеспечению научно-методического сопровождения введения ФГОС ООО в ОУ Кемеровской области работают по трём основным направлениям: нормативное правовое сопровождение; организация внеурочной деятельности обучающихся и методическое сопровождение перехода общеобразовательных организаций на ФГОС ООО по предметным областям.

Принадлежность к той или иной группе базовых площадок явилось мотивирующим фактором к активизации инновационной деятельности школы через участие в мероприятиях, запланированных в рамках реализации проекта. Второй этап реализации проекта обеспечил передачу опыта реализации системно-деятельностного подхода на уроках и во внеурочной деятельности обучающихся.

С 2012 года введение ФГОС ООО осуществляется в шести пилотных школах — муниципальных общеобразовательных учреждениях Кемеровской области. Координация базовых площадок КРИПКиПРО и пилотных школ позволила с 2013—2014 учебного года подготовить педагогов 91 школы перейти в 5-ых классах на ФГОС ООО. Основным результатом реализации проекта является повышение уровня профессионализма педагогов, методическое сопровождение инновационных процессов в ММС области.

Таким образом, технология сетевого взаимодействия субъектов инновационных процессов позволяет выстраивать долговременные планы сотрудничества и целенаправленно работать по конкретной проблеме, используя их потенциал для повышения профессионализма педагогов области. Продуктом реализации проекта явились методические рекомендации по разработке Основной образовательной программы основного общего образования, а также учебно-методические комплекты, обеспечивающие организацию учебного процесса в новой школе и направленные на реализацию требований профессионального стандарта педагога, работающего в новых условиях.

В заключении необходимо отметить, что предложенные формы обучения для слушателей курсов КРИПКиПРО и сетевая модель регионально-муниципальной методической службы дают возможность каждому педагогу выбора в повышении уровня профессиональной компетенции в соответствии с приоритетными направлениями развития образования, также обеспечивают возможности для самореализации и самоутверждения в профессиональном сообществе.

#### Литература:

1. Красношлыкова, О. Г. Публичный отчёт «О деятельности ГОУ ДПО (ПК) С «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования в 2012—2013 учебном году»/О. Г. Красношлыкова // [Электронный ресурс]/Режим доступа: [http://ipk.kuz-edu.ru/app/doc\\_kripkipro/doc/Public\\_otcet\\_12-13.pdf](http://ipk.kuz-edu.ru/app/doc_kripkipro/doc/Public_otcet_12-13.pdf).
2. Иванченко, В. Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие/В. Н. Иванченко. — Ростов н/Д: Феникс, 2011. — 341 с. — (Сердце отдаю детям).
3. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования/А. П. Панфилова. — 3-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2012. — с. 29.

## Особенности формирования готовности будущих специалистов по документоведению к профессиональному взаимодействию в сфере социальных коммуникаций

Редчук Римма Александровна, преподаватель  
Луцкий институт развития человека Университета «Украина»

*В статье указано, что формирование готовности будущих специалистов по документоведению к профессиональному взаимодействию в сфере социальных коммуникаций ориентировано на подготовку личности, способной творчески мыслить, саморазвиваться, воспринимать, создавать и внедрять новое. Автор акцентирует внимание на том, что это профессия работников-интеллектуалов, которые владеют процессами создания, поиска, переработки, сбора, сохранения и использования документов и информации в любой сфере общественной жизни, навыками распространения информационно-документационных технологий.*

**Ключевые слова:** *готовность, будущие специалисты по документоведению, профессиональное взаимодействие, сфера социальных коммуникаций.*

XI век определен как век информационного общества, в котором информация рассматривается как стратегический ресурс. Основным принципом информационного общества, согласно словам известного ученого с мировым именем Норберта Винера, есть: «Действительно жить — значит жить, владея правильной информацией».

Профессиональная подготовка будущих специалистов по документоведению является новым направлением высшего образования в Украине. При этом одним из важнейших факторов поступательного развития информационного общества, которое невозможно представить без современных информационных технологий, компьютерной техники, программного обеспечения, без использования Интернет-ресурсов, фондов и массивов разнообразных документов является наличие высококвалифицированных специалистов по документоведению.

Актуальность проблемы подготовки будущих специалистов по документоведению, которые будут социально востребованными и конкурентоспособными специалистами, эффективно реализующими профессиональное взаимодействие в сфере социальных коммуникаций, обусловлена несколькими причинами. В современный период профессиональную деятельность должна ориентироваться на будущее, на новейшие достижения науки.

Существуют разные определения понятия «документоведение», однако ни одно из них не стало общепринятым. Авторы учебного пособия «Документоведение» указывают, что «документоведение — термин многоаспектный, структурно-разветвленный, который касается разных сторон документа. По этой причине термин трудно поддается однозначному толкованию» [1, с. 19]. Документоведение исследует документ как источник информации и средство социальной коммуникации.

В документоведческой сфере деятельности сущность понятия «документоведение», как указывает О.О. Карпенко, заключается «в рассмотрении его как комплексной науки о документе и документно-коммуникационной деятельности, которая изучает в историческом, современном и прогности-

ческом аспектах процессы создания, распространения и использования документных источников в обществе» [4, с. 7].

Н.В. Шигонской было определено десять стойких значений, которые характеризуют сущность категории «взаимодействие» [7]. Это — процесс взаимовлияния, действия, влияния, изменения состояния, взаимоперехода, форма социальной коммуникации, контакты, процесс взаимодействия, взаимосвязи, взаимообусловленности. Автором было выделено двенадцать наиболее существенных категориальных признаков: это — субъект-субъектный, целеустремленный, социальный, взаимообусловленный, динамический, взаимозаменяемый, взаимозависимый, объективный и универсальный, педагогический, непосредственный, длительный и формирующий характер. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в литературе нет четкой позиции относительно систематизации в определении понятия «взаимодействие».

Н.В. Шигонская трактует понятие «профессиональное взаимодействие» как «целеустремленный, социально-предопределенный, динамический процесс непосредственного или опосредствованного одновременного влияния субъектов друг на друга в результате выполнения определенной профессиональной деятельности, при направляющей роли субъекта, который владеет совокупностью теоретической и практической подготовки, направленной на реализацию содержания профессиональной деятельности одного и удовлетворение потребностей другого» [7].

На сегодняшний день понятие «коммуникация», как указывает Л.В. Яремчук, определяется на основе многих взаимосвязанных подходов, каждый из которых очерчивает определенную предпосылку становления, развития и функционирования социальных систем, взаимодействуя с целью накопления и передачи социального опыта [8]. Самым распространенным является определение понятия «коммуникация» как процесса обмена информацией между двумя или больше лицами.

Анализ публикаций показывает, что в современной науке сформировалось несколько основных подходов

к пониманию сущности социальной коммуникации. Представители каждого из направлений отстаивают свои позиции и сосредотачиваются на исследовании социальных коммуникаций именно через свое видение этого процесса.

Социальная коммуникация (англ. *social communication*) рассматривается как обмен между людьми или другими социальными субъектами целостными знаковыми сообщениями, в которых отображены информация, знание, идеи и эмоции, обусловленные целым рядом социально значимых оценок, конкретных ситуаций, коммуникативных сфер и норм, принятых в данном обществе.

А. В. Соколов определяет понятие «социальная коммуникация» как «механизм надстройки, образования стойкой и возобновляемой согласованности» [5, с. 18]. Автор подчеркивает, что социальная коммуникация осуществляется за счет определенных знаковых систем, которые являются средством связи в обществе. Социальная коммуникация представляет собой обмен информацией, который обеспечивает кооперативную взаимопомощь. Именно такая взаимопомощь делает возможной координацию действий большой сложности. В. А. Ильганаева объясняет, что определение социальной коммуникации как феноменологического эффекта дает возможность понимать его (эффект) как систему «социальных коммуникаций благодаря объединению обширной и многообразной по содержанию коммуникационной деятельности в обществе, которое становится ее объектной основой» [3, с. 67].

Социальную коммуникацию Ф. И. Шарков считает предметом специальной отрасли социологии — социологией коммуникации [6, с. 53]. Автор даже называет такую отрасль «социо-коммуникация», подчеркивая ее социологический корень.

Анализ литературы показал, что понятие «социальные коммуникации» трактуется по-разному. Его определяют: как таковую систему общественного взаимодействия, которая включает определенные пути, способы, средства, принципы установления и поддержания контактов на основе профессионально-технологической деятельности, которая направлена на разработку, осуществление, организацию, усовершенствование, модернизацию отношений в обществе, складывающиеся между разными социальными институтами, где, с одной стороны, в роли инициаторов общении выступают социально-коммуникационные институты, службы, а с другой — организованные сообщества (социум, социальные группы) как полноправные участники социального взаимодействия (В. В. Ризун); как область знаний, которая изучает организационно упорядоченную систему документов, их массивы, продукты средств массовой коммуникации и информационные технологии, обеспечивающие реализацию информационных процессов при непосредственном участии членов коммуникативного процесса (О. М. Холод).

В социальной коммуникации, как считает Н. Б. Зиновьева, документ используется в качестве канала передачи информации, потому что может передаваться от человека к человеку только в знаковой форме и является информа-

цией только в том случае, когда имеет значение, смысл, который может быть расшифрован (декодирован) [2].

Выпускники, получившие высшее образование по специальности «Документоведение и информационная деятельность», смогут работать в таких учреждениях, организациях и службах: информационные центры (территориальные, отраслевые и отдельных предприятий и учреждений); службы делопроизводства, документационного обеспечения управления, секретариаты, канцелярии, управление делами; информационно-аналитические отделы (органов государственного управления, банковских, налоговых учреждений, органов статистики); отделы научно-технической информации, патентные отделы предприятий, организаций; учебные заведения (преподавание дисциплин документо-информационного цикла); фирмы и агентства информационно-аналитического направления; отделы маркетинга предприятий и организаций; кадровые службы и др.

Ключевые положения концепции обучения будущих специалистов по документоведению должны основываться на таких принципах: 1) Поскольку развитие современных систем сбора, обработки, сохранения, поиска, распространения и использования информации проходит под воздействием «цифровизации» документов и новых информационных технологий, при обучении специалистов необходимо уделять определенное внимание техническим средствам осуществления информационных процессов. 2) Задания обучения не должны сводиться только к овладению навыками работы с компьютером для создания текстов и получение информации из сетей. Для специалиста в отрасли документоведения информация во всех ее аспектах должна стать важным компонентом профессионального мировоззрения. Специалисту по документоведению необходимо знать структуру и основные свойства семантической информации, закономерности процессов ее получения, старения, рассеивания, современные методы поиска и переработки информации, типы носителей информации, информационных систем, электронных сетей, компоненты национальной и транснациональной информационной инфраструктуры. Важно научить студентов использовать эти знания в процессе учебы и в дальнейшей деятельности. 3) В процессе обучения будущих специалистов по документоведению необходимо ориентироваться на проблемы, связанные с переходом на новые условия ведения хозяйства, новую экономическую и политическую ситуации, которые требуют комплексного информационного обслуживания органов управления. 4) Необходимо уделять определенное внимание формированию умений будущих специалистов по документоведению для подготовки аналитических обзоров, дайджестов и рефератов пользоваться сетевыми технологиями, владеть навыками работы в национальных и международных информационных сетях типа Интернет и Интранет. Такая концепция комплексной подготовки будущих специалистов по документоведению способствует формированию готовности специалистов новой формации, которые хорошо знают традиционные методы информационного обслуживания,

новые информационные технологии и управление информацией на основе документно-информационных систем.

Таким образом, готовность будущего специалиста по документоведению к профессиональному взаимодействию в сфере социальных коммуникаций рассматривается как интегральная характеристика личности, которая включает наличие профессионально ориентированных знаний о коммуникационных технологиях, особенностях делового поведения, спектра умений и навыков общения, письменной и устной презентации научного и практического материала в процессе документального обеспе-

чения управленческой деятельности, личностных качеств, обеспечивающих успешное построение карьеры и конкурентоспособность специалиста. Среди профессиональных функций и типичных заданий, которые должны будут выполнять будущие специалисты по документоведению в сфере социальных коммуникаций можно выделить такие: управление коммуникациями и информационными потоками в организации; разработка и интеграция коммуникационных сетей; консультации руководителей организации по вопросам информационной деятельности, информационных систем и ресурсов.

Литература:

1. Документознавство: курс лекцій з дисципліни «Документознавство» для студ. I — II курсу вищ. навч. закл. спец. 6.020100 «Документознавство та інформаційна діяльність» [у 2-х ч.]. — Ч. 1/уклад.: О. Ю. Малюк, Н. М. Лесовець, Г. Ю. Есаулова; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». — Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. — 166 с.
2. Зиновьева, Н. Б. Документоведение: [учеб.-метод. пособие]/Н. Б. Зиновьева. — М.: Профиздат, 2001. — 48 с.
3. Ильганаева, В. А. Социальные коммуникации (теория, методология, деятельность): словарь-справочник/В. А. Ильганаева. — Харьков: КП «Городская типография», 2009. — 298 с.
4. Карпенко, О. О. Концепція професійного спрямування: [навч. посіб. для студ. спец. «Документозн. та інформ. діяльність»]/О. О. Карпенко. — Х.: Нац. аерокосм. ун-т «Харк. авіац. ін-т», 2008. — 48 с.
5. Соколов, А. В. Общая теория социальной коммуникации/А. В. Соколов. — СПб.: Изд-во Михайлова, 2002. — 43 с.
6. Шарков, Ф. И. Истоки и парадигмы исследований социальной коммуникации/Ф. И. Шарков // Социологические исследования. — 2001. — № 8. — с. 53–59.
7. Шигонська, Н. В. Філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія»/Н. В. Шигонська [Електронний ресурс]. — Режим доступу: // [http://eprints.zu.edu.ua/2919/1/35\\_42.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/2919/1/35_42.pdf)
8. Яремчук, Л. В. Соціальна комунікація: становлення термінологічних засад галузі/Л. В. Яремчук [Електронний ресурс]. — Режим доступу: // <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/21376/1/62-599-603.pdf>

## Роль интериоризации ценностей в формировании гармонично развитой личности

Сатторова Мохира Аминкуловна, магистрант;  
Джумаева Наргиз Иркиновна, кандидат педагогических наук, доцент  
Каршинский государственный университет (Узбекистан)

Общая цель воспитания предполагает решение конкретных задач, составляющих его содержание. Развитие духовно-нравственного потенциала личности в современном меняющемся обществе создает условие для устойчивого и стабильного развития общества на основе способностей и потребностей индивидов в ответственном, сознательном и целенаправленном поведении, в творческом конструировании социальной реальности.

Способность быть не пассивным, но активным участником социальных отношений, развивать, преобразовывать социальную среду является важнейшим показателем развитой личности. Однако творческое и результативное участие индивида как субъекта в социальных процессах

возможно только в том случае, если интериоризируемые им ценности имеют сложившуюся устойчивую иерархию, обеспечивающую раскрытие и единство всех личностных свойств в процессе социального участия. Только в случае успешной интериоризации системообразующих социокультурных ценностей социальная активность становится устойчивой, общезначимой и продуктивной. Поэтому процесс интериоризации ценностей играет важную роль в формировании способностей личности свободно встраиваться в социальный процесс с целью активного участия и преобразования общественных отношений.

Под *интериоризацией ценностей* мы будем понимать внутрилличностный процесс формирования индиви-



дуальной, целостной и иерархичной системы ценностей личности, который заключается в становлении у индивида значимости правил, инструментов и целей социального участия.

В работах психологов и социологов часто можно проследить связь интериоризации ценностей и гармоничного развития личности. У Л. С. Выготского интериоризация понимается как присвоение общественно-исторического опыта и выступает в качестве основного механизма социализации. По словам Б. Г. Ананьева, «формирование личности путем интериоризации — присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения — есть вместе с тем освоение определенных позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует ее социальную структуру» [1, с. 108]. Ряд российских авторов (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина и др.) понимают интериоризацию как преобразование структуры познавательной деятельности в структуру внутреннего плана сознания, как процесс формирования умственных действий. Таким образом, интериоризация ценностей является неотъемлемой частью процесса формирования гармонично развитой личности, то есть формирования такого человека, который был бы способен участвовать в социальном взаимодействии, вступать в социальные отношения, рефлексировать результаты индивидуальных и групповых социальных действий, классифицировать ресурсы и возможности достижения целей, прогнозировать развитие социальных систем, дифференцировать функциональные и дисфункциональные элементы системы и др. В процессе формирования личности, ее вхождения в общество она проходит уровни адаптации, социализации и самоактуализации. На каждом из этих этапов существуют свои специфические функции ценностей и особенности их восприятия, отбора и актуализации. Изменение ценностей приводит к трансформации когнитивных способностей человека. Меняются точки концентрации внимания, восприятие социальных ситуаций и др. Следовательно, данные три четыре уровня интеграции индивида и общества можно рассматривать как этапы становления гармонично развитой личности, на каждом из которых интериоризация ценностей играет особую роль. Первым уровнем становления личности и основой дальнейшего вхождения индивида в общество можно считать процесс адаптации. В процессе интериоризации ценностей на этом этапе происходит пассивное восприятие полезных свойств предметов окружающего мира и значимости потребностей, удовлетворяемых этими предметами.

Основной задачей непрерывного процесса адаптации является обеспечение состояния равновесия человека с природной и социальными средами, которое может осуществляться на физиологическом, психологическом или на социально-психологическом уровнях. Интериоризация ценностей на этом этапе направлена, в первую очередь, на выработку приоритетов для индивидуального со-

хранения и развития в конкретных социальных условиях, определение ценности элементов окружающей среды: угроз или преимуществ.

В современном мире быстрых технологических преобразований и инноваций роль адаптации расширяется. Успешная адаптация формирует такие качества личности, которые позволяют ей оставаться устойчивой в среде постоянных и быстрых перемен. Поэтому в условиях современного быстро меняющегося мира для развития личности особенно важным становится наличие устойчивых эталонов (образцов или идеалов), «закодированных» в системе ценностей на ее высших уровнях, позволяющих определять свои преимущества или опасности от изменений, нововведений и таким образом успешно адаптироваться к новым условиям.

Вторым, после адаптации, этапом развития личности и уровнем интериоризации ценностей является самоидентификация. Социологическая трактовка самоидентификации разрабатывается в западной социологической традиции, в частности, в работах Г. Тарда, Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, где она рассматривается как становление мировоззрения, поиск своего места в мире (через принятия норм, подкрепленных ценностями), формирование способности интерпретации символического аппарата и, в конечном счете, вхождение индивида в конкретные социальные роли. В социологических теориях источником самоидентификации служит либо институциональная система (Т. Парсонс, Ч. Миллс, Г. Тард, Э. Дюркгейм), либо поле культуры как система накопления опыта, интерпретаций, значимостей, коммуникационная среда (М. Вебер, П. Бергер, Н. Луман). Объединяет эти теории положение о том, что решающее значение процесса самоидентификации отводится обществу, а не личности, которое посредством своих институтов принуждает индивида к внутреннему принятию социальных норм. Таким образом, самоидентификацию можно определить как сознательно осуществляемый процесс приобщения личности к себе подобным, сопровождаемый субъектным соотношением индивидуальных, личностных и групповых особенностей, присвоением интересов и ценностей группы.

Следовательно, в процессе самоидентификации человек начинает осознавать, кем он может и должен быть, а затем какие внешние условия ему для этого понадобятся. Результатом самоидентификации в развитии личности является выбор ею своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни. Интериоризация ценностей здесь направлена на включение в систему ценностей, направляющих жизненную активность субъекта на жизненный путь социальной личности или группы, с которыми он себя идентифицировал и тем самым занимает свою позицию в социокультурном пространстве. Определение человеком себя в обществе как личности есть определение себя (самоопределение, занятие активной позиции) относительно социокуль-



турных ценностей и тем самым — определение смысла своего существования.

Таким образом, на этапе самоидентификации интериоризация ценностей в развитии гармоничной личности способствует не просто оценке внешних явлений для своего существования и формирования, но и присвоению общезначимых смыслов, оценок и дальнейшему оперированию ими. В результате такой интериоризации индивид налаживает связи с элементами общества (группами, организациями, институтами), формирует свое место в социуме и приобретает опыт деятельности, а главное, приобретает возможность стать значимым в конкретных социальных процессах, то есть усваивает образ (тип) человека, присущий конкретному обществу. Благодаря этому личность начинает идентифицировать себя с определенной общностью, воспроизводя этим социальные структуры.

На третьем этапе становления и развития личности, включения ее в социальный процесс осуществляется самоактуализация, которая имеет свои особенности интериоризации ценностей личностью. На этом этапе человек вступает в отношения с обществом, осознавая себя как субъекта социальных отношений. Самоактуализацию мы понимаем как процесс сознательной и целенаправленной реализации в социально значимых процессах индивидуальной системы ценностей. Самоактуализация неразрывно связана с такими стадиями развития личности, как автономизация, индивидуализация, персонализация и др. В процессе самоактуализации интериоризация ценностей личности становится инструментом отбора сущностных для человека признаков его внешнего и внутреннего бытия. В результате человек становится готовым к свободе, в частности, к свободе воли и свободе выбора.

Движущей силой процесса самоактуализации, в отличие от адаптации и идентификации, является не потребность в адаптации и приспособлении, а, напротив, сопротивление равновесию, постоянное становление (Г. Олдпорт); раскрытие общезначимого, духовного (С.Л. Франк), формирование собственного (и уникального) образа жизни и собственного внутреннего мира (Б.Ф. Ломов), внутренний рост или развитие (К. Роджерс); осуществление личностного смысла (В. Франкл). В процессе самоактуализации индивид стремится интегрировать декларируемые и актуализируемые ценности, в том числе через преобразование социальных условий. Вследствие этого развивается дискурсивное сознание, способность к принятию инновационных решений, участие в процессах самоорганизации. С.Л. Франк указывал, что «особость и особенность индивидуальности есть форма, которую насквозь пронизывает общее всем людям трансцендентальное» [4, с. 414], а именно ценности формируют ориентацию на всеобщее, на общезначимое. Личность в процессе самоактуализации обретает способность сопоставлять явления со своими идеалами и представлениями о значимости для своего или общественного раз-

вития процессов, свойств и явлений, определять расхождение должного и сущего в социальном мире.

Именно на этом уровне ценности могут способствовать трансформации социальных институтов, так как во-первых, личность начинает актуализировать ценности не на интуитивно-эмоциональном, а на сознательно-волевом уровне, во-вторых, от простого копирования социальных действий индивид переходит к социальному конструированию. На этом этапе своего развития индивид перестает довольствоваться выбором из равнозначных и релятивных вариантов, моделей социальных действий, наборов значимых потребностей, приоритетов жизненных планов, целей, поскольку у него формируется собственная иерархия ценностей, система прочных предрасположенностей, основанная на устойчивых терминальных ценностях. Человек осознает необходимость реализации терминальных ценностей, они становятся достаточным основанием деятельности. Творческая активность личности в социальном поле, в случае успешности самоактуализации, осуществляется на основе «найденного строения бытия, имеет осмысленный целестремительный характер: будучи сверхвременным, деятель способен предвосхищать ценное будущее как возможность проникнуться к нему чувством и сознательным хотением или, по крайней мере, психоидным стремлением и, соответственно стремлению, совершать действия в настоящем ради будущего на основе прошлого опыта» [2, с. 273]. Успешность участия индивида в трансформации социальных институтов в этом случае зависит от его способности адаптировать инструментальные ценности под условия достижения терминальных, а также от согласованности и зависимости его терминальных ценностей от доминирующих ценностей в обществе и от бытийных ценностей. *Следовательно, самоактуализация достигается путем интериоризации гармоничной, иерархической структуры ценностей.* По мнению А. Маслоу, «для самоактуализированного человека жизнь — бесконечный процесс развития и самовоплощения, чудный процесс постижения высших, абсолютных ценностей Бытия» [3].

С одной стороны, процесс самоактуализации личности зависит от глубины самосознания, от нравственной сформированности и устойчивости, от способности интегрировать социальный интерес группы, слоя и свой собственный на основе универсализации общих смыслов. С другой — механизм самоактуализации человека непосредственно связан с формированием ответственности через составление личного плана и принятие конкретных обязательств. Учитывая свои реальные возможности, анализируя обязательства, молодой человек не только демонстрирует свою ответственность и принципиальность, но и формирует в себе эти качества, выполняя функцию самоконтроля за результатами деятельности. Одновременно он проводит и самооценку своих внутренних возможностей и действий. В процесс самореализации человека, особенно молодого, оказываются включенными все его личностные волевые компоненты, влияющие на его

содержание. Но важнейшим компонентом в цепи этих влияний является самосознание: структура последнего и определяет тип активной жизненной позиции.

На высшем этапе своего развития, мы его условно назвали трансценденцией, личность перестает довольствоваться автономным развитием, достигнутым в процессе самоактуализации. Одной из сущностных потребностей человека как социального существа является потребность в ощущении принадлежности к определённой группе, в чувстве единства с ней. Это может быть малая группа или организация, нация. Однако человек не довольствуется пассивной интеграцией с группой. Пройдя этапы социализации и самоактуализации, индивид стремится к постоянному воспроизводству отношений с группой, к активному участию в ее жизни, в том числе к самопожертвованию.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания. — СПб.: Питер, 2001. — с. 108.
2. Лосский, Н. О. Бог и мировое зло. — М.: Республика, 1994.
3. Маслоу, А. Мотивация и личности [Электронный ресурс]. — URL: <http://lib.ru/PSIHO/MASLOU/motivaciq.txt>
4. Франк, С. Л. Сочинения. — М.: Правда, 1990.

Завершенная интериоризация ценностей последовательно на рассмотренных уровнях является показателем гармонично развитой личности и условием продуктивного включения индивида в процесс становления и трансформации социальных институтов. Однако в обществе всегда существует расхождение между бытийными, историческими и личностными ценностями, что приводит к отклонению от идеальной модели процесса интериоризации ценностей. Данное расхождение, с одной стороны, создает ресурс (возможность) свободного, творческого участия индивида в развитии социальных институтов через изменение ролевого набора, норм, изменения рангов в иерархии потребностей, целей и масштабов деятельности организаций и др., с другой — приводит к противоречию ценностей между собой и угрожает развитию социальных отношений и институтов.

## **Новые возможности взаимодействия педагогов в коррекционном образовательном пространстве ДОУ по внедрению инноваций в образовательный процесс**

Солдатова Татьяна Николаевна, учитель-логопед  
МАДОУ ЦРР детский сад №56 (г. Самара)

Потребность в инновациях возникает тогда, когда появляется необходимость разрешить какую-то проблему, когда создается противоречие между желанием и реальным результатом.

Важность проблемы организации и содержания инновационной деятельности в дошкольном учреждении не вызывает сомнения.

Мир не стоит на месте, он меняется. Следовательно, и люди, живущие в нём, тоже должны меняться. И чтобы вырастить человечество, «идущее к звёздам», технологически грамотное, людей другой формации, — нужно, без условно, менять приоритеты образования.

Не плохо, что мы уходим от учебно-дисциплинарной модели и в основу ставим личность ребёнка и его взаимодействие с окружающим миром.

ФГТ нам дали требования к изменению структуры образования, а ФГОСЫ этот механизм изменения продолжают тем, что «предоставляют» нам предполагаемый портрет ребёнка-дошкольника, Человека Будущего.

Но ведь, чтобы работать по-новому, чтобы дети понимали и воспринимали то, к чему мы подводим их в про-

цессе совместной деятельности — мы тоже должны измениться.

Но мы, педагоги, воспитанные на идеях марксизма, на идеологии всеобщего равенства, на идеях Луначарского... Мы консерваторы.

И отойти от правильных фигур квадрата, ровного круга (без изъяна) и заглянуть чуть дальше, туда, за нить горизонта, и увидеть, что мир может быть другим, там много вариантов — это тяжело. Это изменение мышления и сознания уже сформировавшегося взрослого человека.

Но на то мы и люди, а не запрограммированные машины.

Мы умеем с одной игрушкой поставить целый спектакль, согреть любовью и приласкать душой.

Надо меняться и менять мир к лучшему. Приятно осознавать себя строителем будущего.

Однако не всё новое является прогрессивным. Прогрессивно только то, что эффективно. В целом под инновацией понимается комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств.

Все инновационные процессы являются закономерностью развития для учреждения и образования в целом, и повышают творческое мышление сотрудников, вносят изменения в образ их деятельности.

О дошкольных учреждениях, занимающихся нововведениями, обычно говорят, что они работают в режиме развития. Действительно, любое новшество всегда несет за собой перемены в сложившемся укладе, проблемы, которые необходимо решать.

Инновационная деятельность в образовании имеет свои особенности. Здесь субъектами инновационного процесса являются дети, родители и педагоги.

Если этого не учитывать, то из педагогической инновации выпадает всё образовательное. Также педагогическая инновация должна охватывать, возможно, большее число педагогических проблем. Условием эффективной педагогической инновации, является исследовательская деятельность педагогов, которые решая проблемы методик, задаются общими вопросами и начинают по-новому переосмысливать существующие принципы дидактики.

В образовании инновацией можно считать конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового содержания метода, формы организации образовательного процесса, в новом подходе к организации социальных услуг в области образования.

Требования к образованию на современном этапе и социальный заказ ставят ДОУ перед необходимостью не только функционировать, но и развиваться. Развитие предусматривает качественные и позитивные изменения. Такие изменения возможны лишь в случае, когда управляемая и управляющая системы испытывают потребность и работают в инновационном режиме.

В коррекционных образовательных учреждениях особое значение придаётся организации взаимодействия всех специалистов и педагогов ДОУ для развития детей. Внедрение в работу инновационной деятельности обуславливает разработку и поиск новых прогрессивных технологий, методов и приёмов воспитания детей и внедрение их в практику.

Детство считается стартовым периодом развития нравственности, духовности, интеллекта, здоровья и эмоциональной сферы ребёнка.

К семи чудесам света люди, будь на то их воля, непременно бы добавили восьмое — улыбку ребенка. Не будь её в человеческой жизни, каким ущербным, даже трагическим стало бы наше мироощущение.

В начале пути рядом с беззащитным и доверчивым малышом находятся самые главные люди в его жизни — родители. Благодаря их любви, заботе, эмоциональной близости и поддержке ребенок растет и развивается, у него возникает чувство доверия к миру и окружающим его людям. В соответствии со ст. 18 п. 1 Закона «Об образовании» — родители являются первыми педагогами в жизни ребенка.

Семья и система образования являются теми социальными институтами, которые призваны заботиться

о здоровье, воспитании, развитии детей и подготовке их к школе.

В определённом возрасте ребёнок поступает в детский сад. Здесь его окружают новые люди, взрослые и дети, которых он раньше не знал, и которые составляют иную общность, чем его семья. И основная задача ДОУ и семьи — объединить свои усилия и обеспечить малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную и содержательную жизнь и в детском саду, и дома. Родители и воспитатели должны быть союзниками, единомышленниками и друзьями, потому что у них одна цель: вырастить здоровых, всесторонне и гармонично развитых детей, адаптированных к жизни в современном обществе.

Но очень часто наблюдаем ситуации, когда родители отстраняются не только от воспитания своих детей, но и от ответственности за своих детей, переложив целиком воспитание детей на общество. «Я работаю, у меня нет времени и специальных знаний заниматься воспитанием».

Особую тревогу вызывают семьи, где есть ребенок с проблемами в развитии. Родители либо не предают значение этой проблеме и серьезно не озабочены ее решением; либо, напротив, чрезмерно акцентируют внимание на проблеме, постоянно находятся в состоянии повышенной тревожности, что провоцирует развитие неврозов у детей.

Родителей, часто, необходимо самих обучать различным вариантам решения сложных ситуаций в вопросах воспитания детей. Иногда мамы и папы стесняются говорить и обсуждать свои трудности в семейном воспитании.

Качество образовательного процесса в дошкольном учреждении может быть обеспечено едиными подходами к воспитанию детей со стороны родителей и педагогов. Поэтому вопрос педагогической компетентности родителей является на сегодняшний день ключевым.

В настоящее время в сферу инновационной деятельности включены не отдельные образовательные учреждения и педагоги новаторы, а каждое ДОУ, инновационные преобразования становятся массовыми.

Учитывая всё вышеизложенное, в целях поддержки инновационной деятельности, мы создали структурные подразделения по ДОУ — творческие группы педагогов по разделам: «Родители», «Воспитанник», «Образовательная среда».

В качестве примера хочу привести реализацию проекта «Родители».

Педагоги группы (воспитатели и логопед) в творческом сотрудничестве, наметили этапы работы и составили протокол первого заседания.

В протоколе, в соответствии с повесткой собрания, приняли решения о создании системы родительского всеобуча по проблемам семейного воспитания с использованием различных информационных ресурсов.

Также отметили, что система родительского всеобуча будет строиться по основным направлениям:

- Информационно-подготовительное
- Познавательное

— Наглядно-информационное

Для дальнейшей реализации проекта провели анкетирование среди родителей по созданию социально-психологического портрета современной семьи. Также исследовали вопрос о необходимости создания родительского всеобуча по обсуждению и решению проблем семейного воспитания.

Все анкеты с сообщениями родителей о значимости создания родительского всеобуча обработали и составили аналитическую справку, где указали в процентном соотношении значимость вопросов, которые необходимо решать и обсуждать в системе родительского взаимодействия.

Направление	Показатель значимости
Меры поощрения и наказания детей	10%
Активизация желания ребёнка к общению с родителями	30%
Воспитательное влияние: Кто это? Что это?	12%
Детский негативизм	11%
Что мешает родителям в воспитании детей?	9%

В соответствии с анализом проблем создали банк мероприятий.

### Банк мероприятий «Формирование системы родительского всеобуча»

Этапы	Название блоков	Задачи	Формы работы	Сроки
<b>1 этап Информационно-подготовительный</b>	<b>Диагностический.</b> <b>Цель:</b> выявить воспитательно-образовательные потребности семьи; уровень компетентности родителей в области воспитания и обучения дошкольника.	Изучение семьи, установление контактов с её членами; выявление среди родителей наиболее важных проблем в воспитании детей.	– Анкетирование – Опросы родителей – Наблюдение за ребёнком – Анализ результатов	Март 2014 г
<b>2 этап Непосредственное включение родителей в деятельность ДОУ</b>	<b>Теоретический.</b> <b>Цель:</b> повысить психолого-педагогическую просвещённость родителей и привлечь их к активному участию в воспитательно-образовательном процессе группы.	Ознакомление родителей с возрастными особенностями детей. Обучение родителей руководству детской деятельностью.	– Круглый стол «Всё начинается с детства» (создание по итогам заседания информационной памятки для родителей и размещения её на сайте ДОУ)	Апрель 2014г
<b>3 этап Просветительский</b>	<b>Практический.</b> <b>Цель:</b> привлечь родителей к различным формам совместной деятельности с детьми и к работе в центрах активности	Развитие взаимовыгодного сотрудничества педагога и родителей направленное на эффективное разрешение воспитательно — образовательных задач	– Семинар-практикум с участием родителей «Пять ошибок родительской любви» (размещение графического модуля на информационных досках для родителей)	Май 2014 г

### Структура блоков модуля «Числовые ряды»

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент;

Чапрасова Анастасия Васильевна, студент

Пензенский государственный университет архитектуры и строительства

В данной статье нам хотелось бы рассмотреть примерное содержание блоков при использовании технологии модульного обучения в математике. Динамичная структура модуля позволяет представить каждую тему, а в целом и содержание курса математики в трех различных вариантах: полном, сокращенном и углубленном. Причем выбор того или иного варианта осуществляется самим учащимся после прохождения входного актуализирующего контроля и реальной оценки своих познава-

тельных возможностей. Как правило, полный вариант модуля рекомендуется для слабых учащихся, сокращенный вариант — для средних и углубленный — для сильных учащихся. Поэтому вариативность модуля проявляется при дифференциации учебного материала с учетом потребностей профессиональной подготовки учащихся.

Модификация общей структуры модуля, предложенная М.А. Чошановым, применительно к обучению высшей математики приведена на схеме. Рис 1.

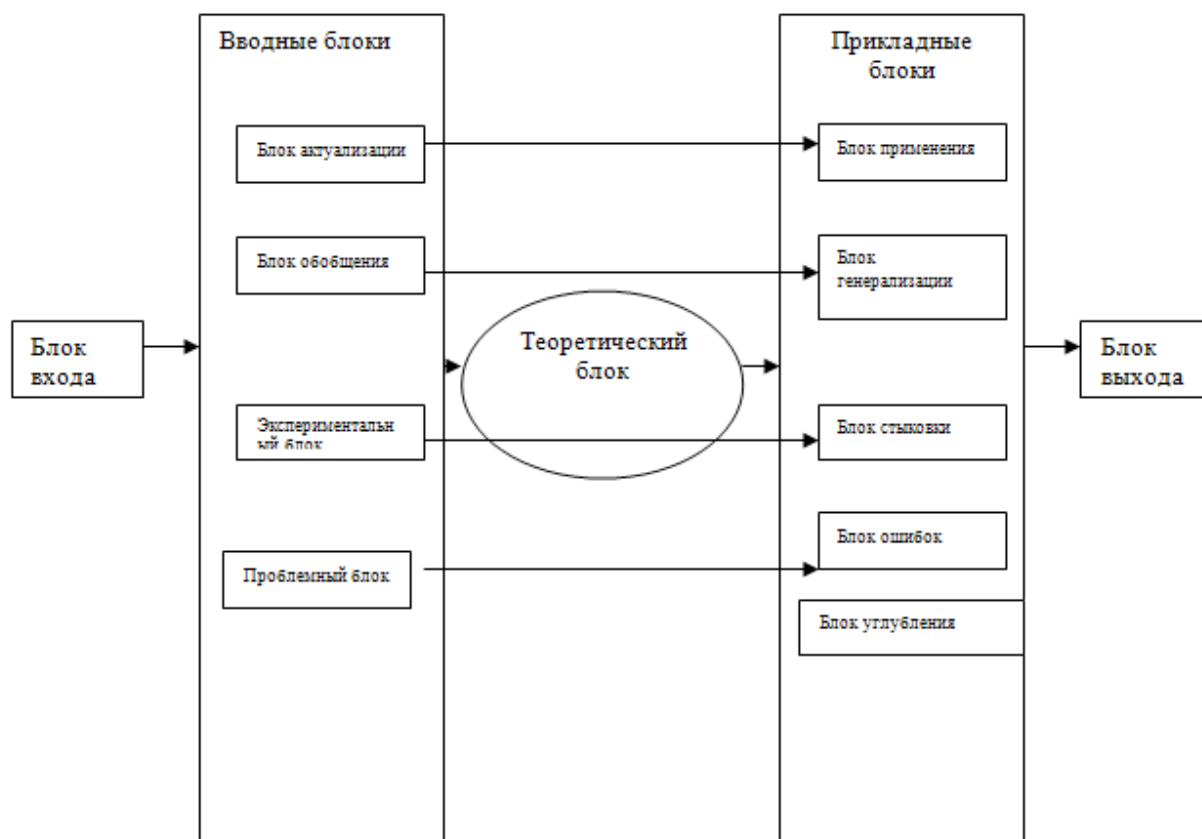


Рис. 1. Общая структура модуля

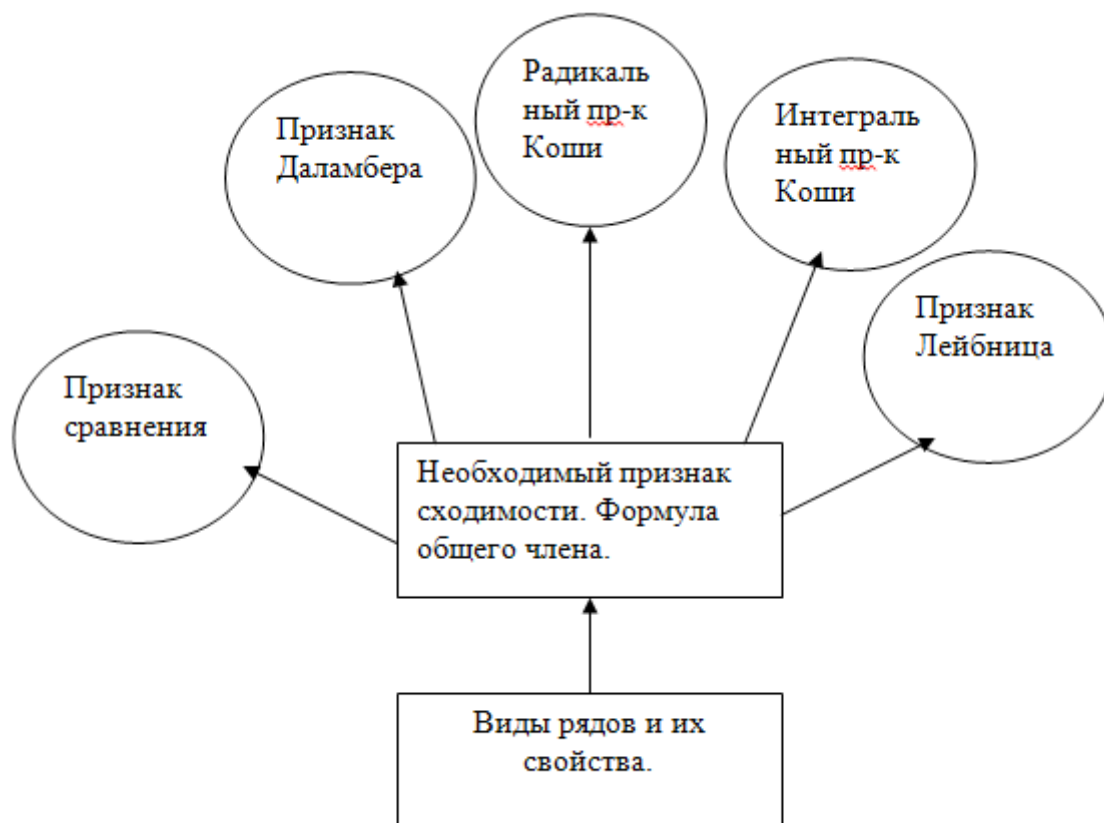


Рис. 2. «Дерево» признаков сходимости



Таким образом, каждый модуль имеет структуру, отражающую основные элементы: входной уровень; планируемые результаты обучения (знания, умения, навыки); содержание (учебный материал, методы и формы обучения); процедуры оценки. Преимущество работы с модулем выражается не только в свободе выбора студентом индивидуального темпа обучения, возможности организации полной самостоятельной деятельности, но и в вариативности в выборе содержания лекционных и практических занятий по математике, с учетом логики самого предмета и специфики специальности студентов.

Рассмотрим на примере темы «Числовые ряды» содержание каждого из блоков представленных в таблице.

**Блок актуализации.** Содержит тестовые задания предполагаемые актуализацию тех опорных знаний и способов действий, которые необходимы для усвоения содержания всего модуля; следует включить следующие темы: последовательность, бесконечно большие и бесконечно малые величины, сумма последовательности, признаки существования предела последовательности, предел последовательности, первый и второй замечательные пределы, арифметическая и геометрическая прогрессии.

**Проблемный блок.** Всегда ли последовательность имеет предел, нахождение предела частичных сумм.

**Экспериментальный блок:** провести лабораторную работу по двум вариантам, вывод которой будет следующим: бесконечная геометрическая прогрессия представляет ряд, который сходится при  $|q| < 1$  и расходится при  $|q| \geq 1$ .

**Блок обобщения.** Наглядно представить схему всех признаков сходимости ряда. Это можно в виде «дерева» где, исходя из вида ряда, проверить необходимый признак сходимости, а затем воспользовавшись одним из признаков сходимости сделать вывод о поведении ряда. Рис 2.

**Теоретический блок.** Содержит изучение следующих понятий: определение ряда, сумма ряда. Сходимость. Гар-

монический ряд. Необходимый признак сходимости ряда. Ряды с положительными членами. Достаточные признаки сходимости (признак сравнения, Даламбера, интегральный признак Коши, радикальный признак). Знакопеременные ряды. Теорема Лейбница. Знакопеременные ряды. Абсолютная и условная сходимость. Свойства абсолютно сходящихся рядов.

**Блок ошибок.** Отработать ошибки по применению критериев сходимости ряда, ошибки по определению вида ряда, а также о правильном выводе по решению.

**Блок применения.** Решение задач на установление сходимости ряда, на применение признаков сходимости, на абсолютную и условную сходимость, т. е. на все пункты изученные в теоретическом блоке.

**Блок углубления.** Ряды с комплексными членами, условия их сходимости.

**Блок стыковки.** Решение задач из экспериментального блока на геометрическую прогрессию через известные признаки сходимости ряда.

**Блок выхода.** Содержит аудиторную контрольную работу по изученной теме.

Практика применения модуля показывает, что для слабых учащихся целесообразно рекомендовать полный вариант, который содержит блоки, входящие в инвариантную структуру, а также следующие блоки: актуализации, экспериментальный, применения и блок ошибок, которые расширяют эмпирическую базу учебной информации, направленную на обеспечение доступности содержания модуля. Сокращенный вариант содержит блоки инвариантной структуры, а также проблемный блок и блок стыковки и соответствует более высокому уровню обобщения, поэтому его рекомендуют средним учащимся. Углубленный вариант отличается от сокращенного наличием блока углубления и рекомендуется для наиболее подготовленных, сильных учащихся.

#### Литература:

1. Акимова, И. В., Губанова О. М., Титова Е. И. Возможности реализации модульного подхода при обучении бакалавров педагогических специальностей на примере темы «Введение в алгебру логики» // Современные проблемы науки и образования. №5. — 2013 г.
2. Ермолаева, Е. И. Особенности реализации модульного обучения в системе высшего образования // В мире научных открытий. 2010. №4–5. с. 109–110.
3. Ермолаева, Е. И. Проблемы усвоения математических знаний студентами технических вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. №7. с. 270–272.
4. Жидкова, А. Е., Титова Е. И. Рекомендации для преподавателей по использованию технологии модульного обучения // Молодой ученый. 2014. №2 (61). с. 756–757.
5. Родионов, М. А., Макаров Ю. А. Психология мотивации учебной деятельности: Учебное пособие. — Пенза: ПГПУ, 2004г
6. Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. — М.: Народное образование, 1996 г.

## Социальные технологии работы ДОУ с семьёй

Филиппова Ольга Владимировна, воспитатель

ГБДОУ детский сад №40 комбинированного вида (г. Санкт-Петербург)

Семья выступает как первый институт социализации, с которой человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует самоутверждению человека, стимулирует его социальную и творческую активность. Другими словами в семье осуществляется первичная социализация ребенка.

Но в некоторых семьях необходима помощь ребёнку в процессе его социализации и создании условий для его самореализации в обществе. Такой семьёй вполне может быть неполная семья. В монородительской семье часто не хватает времени, знаний, сил, возможностей для осуществления полноценной социализации ребенка. В последние годы специалисты чаще стали обращать внимание на специфику положения этих семей в нашем обществе. Негативные процессы, порожденные современной социально-экономической ситуацией, проявляются особенно ярко, именно в социализации детей из неполных семей. Развод родителей, нестабильный, конфликтный стиль отношений в таких семьях искажают условия ранней социализации, оказываясь причиной нервно-психических расстройств, фактором риска возникновения асоциального поведения, личностной деформации, способствуя возникновению социальных проблем взаимоотношения ребенка с социальным окружением. Все это очень затрудняет социализацию детей в условиях неполной семьи.

Объектом социальной работы в неполной семье может быть ребенок, взрослые члены семьи и сама семья, в целом, как коллектив. Специалисты считают, что социальная работа с неполной семьёй включает все части социальной модели работы с неполной семьёй. Рассмотрим некоторые из них:

- социально-диагностическая,
- социально-терапевтическая, которая включает социально-педагогическую, социально-бытовую, социально-экономическую, социально-психологическую, социально-правовую и социально-медицинскую;
- социальную профилактику.

Диагностическая часть модели основывается на необходимости диагностики социальных проблем семьи дошкольников, которые препятствуют эффективной социализации детей. Объект диагностики — неполная семья, дети.

Социально-педагогическая часть модели базируется на предположении о недостаточной социально-педагогической компетентности родителей. Субъектом жалобы выступает ребенок. Используя эту часть, специалист по социальной работе ориентируется не столько на индивидуальные возможности родителей, сколько на универ-

сальные с точки зрения педагогики и психологии способы воспитания.

Социально-экономическая часть модели используется в тех случаях, когда семейные трудности являются результатом неблагоприятных жизненных обстоятельств. Поэтому помимо социального анализа жизненной ситуации необходима помощь внешних сил (пособия, разовые выплаты и т. п.).

Социально-бытовая часть модели заключается в предоставлении необходимой помощи и поддержки в улучшении их жилищных условий, обустройстве, ведении домашнего хозяйства и тому подобное.

Социально-психологическая часть модели используется, когда причины трудностей ребенка лежат в области общения, в личностных особенностях членов неполной семьи. Данная часть модели предполагает анализ семейной ситуации, психодиагностику личности, диагностику семейных взаимоотношений. Практическая помощь социального работника заключается в преодолении барьеров общения и причин его нарушений. Оказание поддержки в союзе с психологом становится наиболее эффективным. Коррекция отношений осуществляется в том случае, когда в данной семье наблюдаются факты социально-психологического насилия над ребенком (оскорбление, унижение, пренебрежение его интересами и потребностями).

Социально-медицинская часть модели предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни. Помощь заключается в проведении социально-медицинской работы в процессе лечения больного и адаптации здоровых членов семьи к проблемам больного.

Социально-культурная часть модели предполагает, организацию досуга (включение членов семьи в организацию и проведение праздников, ярмарок, выставок и т. д.).

Социально-организационная часть модели предполагает установление связей с различными ведомствами, социальными службами, центрами социальной помощи и поддержки и обеспечение информацией по вопросам социальной защиты.

Как правило, специалист, работающий с неполными семьями, постоянно использует социальную модель в работе с родителем. Как уже было сказано выше, данная модель исходит из предположения о дефиците у мамы (папы) знаний и умений по социализации детей. Эта модель носит профилактический характер, так как она направлена на повышение потенциала семьи по социализации ребёнка. В этих целях используют следующие формы работы с монородительской семьёй [24]:

- социально психолого-педагогические консультации на темы: «Роль семьи в развитии ребенка», «Семейная

атмосфера», «Детско-родительский конфликт и способы его преодоления», «Семейная жестокость» и т. д.

— консультации по организации, например, организация труда в семье, семейного праздника, режима дня ребенка, семейного чтения или написание письма своему ребенку и т. д.

— социально-психолого-педагогические практикумы на следующие темы: «Какой вы родитель», «Как помочь ребенку учиться», «Какой у вас ребенок», «Претензии к моему ребенку» и т. д.

Социальная диагностика неполной семьи является постоянным компонентом в деятельности специалиста, работающего с такими семьями, на котором основывается система социальной помощи и поддержки данной семьи. Проведение диагностических процедур требует соблюдения ряда принципов: комплексности, объективности, достаточности, последовательности и т. д. Не следует расширять диагностику, если к тому нет необходимых показаний. Новое исследование может быть предпринято только на основе анализа предыдущей диагностической информации. Следует начинать с первичной диагностики жалоб родителей, а далее, изучив обоснованность этих жалоб, выявить социальные причины указанных нарушений.

В ходе первичной диагностики важно разобраться в характере жалобы или социальной проблемы, которая может быть обоснована, частично обоснована и необоснована. Необходимо узнать, как сам родитель понимает социальную проблему, правильно ли видит её причины, какой помощи ждёт от социального специалиста. Основное назначение диагностики — составление заключения о социальном состоянии конкретной семьи и тенденциях, свойственных этой семье. Используемые диагностические методики традиционны: наблюдение, анкетирование, опросы, тестирование, беседы. Особую группу составляют методы изучения семьи глазами ребенка: рисуночная методика, игровые задания, методика комментирования картинок, методика завершения рассказа, методика неоконченных предложений и т. д.

В практике социальной работы дошкольного образовательного учреждения с неполной семьей используются в основном две формы работы, краткосрочные и долгосрочные. Среди краткосрочных форм выделяют кризисинтервентную и проблемно-ориентированную модель взаимодействия.

Кризисинтервентная модель работы предполагает оказание помощи непосредственно в кризисных ситуациях, которые могут быть обусловлены изменениями в естественном жизненном цикле неполной семьи или случайными травмирующими обстоятельствами.

При кризисинтервентной модели работы используется непосредственная социально-психологическая поддержка неполной семьи, для того, чтобы смягчить воздействие стрессового события и мобилизовать усилия семьи на преодоление кризиса; социальная помощь, заключающаяся в предоставлении информации по этапам выхода из кризиса и перспектив этой семьи, подкрепляется документальными фактами. Эффект социально-психологической

поддержки достигается в индивидуальных беседах. Кроме того, монородительская семья может быть вовлечена в программу семейной терапии и обучающих тренингов, целью которых является улучшение общения между членами неполной семьи и решение скрытых социальных проблем которые обнаруживаются в кризисной ситуации.

Проблемно-ориентированная модель направлена на решение конкретных практических задач, заявленных и признанных неполной семьей, то есть в центре этой модели находится требование, чтобы специалисты, оказывающие помощь, концентрировали усилие на той социальной проблеме, которую семья осознала и над которой она готова работать. Данная модель предписывает решать проблему совместными усилиями. Работа протекает в духе сотрудничества с акцентом на стимулирование возможностей членов монородительской семьи в решении их собственных трудностей. Успешное решение проблемы создает положительный опыт для решения последующих проблемных ситуаций самостоятельно.

Работая с неполной семьей, специалист по социальной работе нередко прибегает к долгосрочной форме работы — социальному патронажу.

Социальный патронаж — это форма наиболее плотного взаимодействия с семьей, когда социальный работник находится в ее распоряжении долгое время, входит в курс всего происходящего, оказывая влияние на суть событий. Эта форма социальной работы представляет собой посещение неполной семьи на дому с диагностическими, контрольными, адаптационно-реабилитационными целями, позволяет установить и поддержать длительные связи с неполной семьей, своевременно выявить её проблемные ситуации, оказывая незамедлительную помощь. Срок патронажа не ограничен, может быть краткосрочный (4–6 мес.) и долгосрочный более полугодом. Одновременно специалист по социальной работе может патронировать не более двух неполных семей, и в тоже время под его наблюдением могут быть семьи патронируемые им ранее.

Работа специалиста по социальной работе в рамках патронажа включает несколько этапов. Однако границы этапов условны.

1 этап. Знакомство и заключение договора с неполной семьей. Договор не имеет юридической силы. Его назначение в определении круга прав и обязанностей членов семьи и специалиста по социальной работе.

2 этап. Вхождение в семью, создание и поддержание мотивации к выходу из кризиса. Для поддержания мотивации необходимо привлечение лиц пользующихся особым доверием, значимых для членов этой семьи.

3 этап. Сбор и анализ информации о неполной семье. Сопоставление информации полученной из различных источников. По мере необходимости социальный работник прибегает к консультативной помощи других специалистов. На основе сбора и анализа информации специалист по социальной работе формирует отношения с монородительской семьей, способы взаимодействия с ней и планы совместной работы по выходу этой семьи из кризиса.

4 этап. Выведение семьи из состояния кризиса, разрешение проблем, устранение причин их породивших. Содержание работы с неполной семьей определяется имеющимися у нее проблемами. Социальный работник может оказывать семье информационную и организационную помощь.

5 этап. Выход из неполной семьи. По окончании интенсивного периода работы специалист по социальной работе составляет карту изменений семьи. Рассматривается вопрос о снятии этой семьи с социального патронажа и установлении за ней наблюдения на определенный срок (до года). Социальный работник продолжает сообщать неполной семье необходимую информацию, приглашает на оздоровительные, культурно-образовательные и другие мероприятия.

Так же специалист, работающий с неполной семьей, использует долгосрочные формы патронажа, осуществляемый социальным работником по поручению официальных органов (органов опеки и попечительства, органов управления образованием и т.п.), в обязанности которых непосредственно входит контроль над деятельностью соответствующих социальных объектов. Неофициальный контроль — это взаимный контроль участников какого-либо процесса за соблюдением каждым из них формально установленных обязательств. Социальный патронаж, осуществляемый социальным работником, может проходить с применением активных коррекционно-реабилитационных мероприятий со стороны специалиста и без них.

Консультативная работа и тренинг являются универсальными, так как используются как в краткосрочных, так и долгосрочных формах работы.

Семейное консультирование представляет собой оказание специалистом по социальной работе консультативной помощи при возникновении, каких либо социальных проблем.

Предметом социального консультирования являются [45]:

— в сфере организации быта: организация уголка ребенка в квартире, привитие ребенку навыков гигиены, организация свободного времени и т.д.;

— в сфере семейного здоровья: формирование здорового образа жизни, диагностика и профилактика заболеваемости, организация отдыха и оздоровления детей и т.д.;

— в сфере духовного здоровья: традиции и устои семьи, расхождение ценностных ориентации членов семьи и т.п.;

— в сфере воспитания детей: диагностика и коррекция отклонений в развитии и поведении детей, социально-педагогическая несостоятельность и неинформированность родителя;

— в сфере внутренних и внешних коммуникаций неполной семьи: восстановление новых позитивных социальных связей, разрешение конфликтов, гармонизация детско-родительских отношений.

— в сфере жизнеобеспечения: трудоустройство, получение льгот, субсидий, материальной помощи и т.д.

Можно выделить ряд последовательных этапов работы консультанта, характерных для социальной модели. Выделение этапов в процессе социально консультирования носит условный характер.

1. Установление контакта. На этом этапе важно создание атмосферы поддержки, которая будет способствовать достижению доверия между консультантом и клиентом.

2. Сбор информации. Уточняются социальные проблемы семьи, так как они видятся участникам процесса. Важно, чтобы консультант выделял разные аспекты проблемы. В этом ему могут помочь закрытые и открытые вопросы. Уточнение проблемы ведется до тех пор, пока консультант и клиент, не достигнут одинакового её понимания.

3. Определение целей консультирования, социально-психологический контакт. Целесообразно обсудить с клиентом как он представляет себе результат консультирования. Это имеет принципиальное значение, так как цели консультирования у консультанта и клиента могут быть различными. После определения целей заключается контракт на консультирование, то есть стороны договариваются о правах и обязанностях, которые берут на себя.

4. Выработка альтернативных решений. Открыто обсуждаются возможные альтернативы решения социальной проблемы. Именно на этом этапе консультант сталкивается с основными трудностями. Консультант помогает обозначить членам семьи все возможные варианты решения их проблемы и отобрать те из них, которые наиболее приемлемы с точки зрения существующей степени готовности семьи к изменениям и социальной помощи, в том числе.

5. Обобщение. На этом этапе подводятся итоги работы, обобщаются достигнутые во время консультации результаты. При необходимости осуществляется повторная диагностика проблемы.

Также могут применяться групповые методы работы с неполной семьей, например тренинги. Тренинг представляет собой сочетание многих приемов индивидуальной и группой работы и является одним из самых перспективных методов решения проблемы социально-психолого-педагогического образования матери (отца). Используется в работе с семьями, имеющих детей с проблемами социального развития. Тренинги должны быть направлены на развитие умений и навыков, которые помогут монородительским семьям научиться управлять своей средой, приведут к выбору конструктивных жизненных целей и конструктивного взаимодействия. Консультативная беседа и образовательный тренинг используются в долгосрочных и краткосрочных формах работы [15].

Таким образом, рассмотренные основные модели, формы и этапы социальной работы с неполной семьей, прежде всего, способствуют, на наш взгляд, вовлечению родителей в процесс социализации детей, в том числе: коррекции детско-родительских взаимоотношений, улучшению семейного микроклимата и т.д.



Литература:

1. Семейный кодекс Российской Федерации от 29 декабря 1995 г. N 223-ФЗ (СК РФ) (с изменениями и дополнениями).
2. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.98 за №124-ФЗ.
3. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей (Нью-Йорк, 30 сентября 1990 г.).
4. Декларация о правах ребёнка (1923 г.).
5. Конвенция ООН о правах ребёнка (1989 г.).
6. Концепция дошкольного воспитания. // Дошкольное воспитание. — М.: Просвещение, 1989г №5. — с. 10–23.
7. Аквис, Д. С. Отцовская любовь. М.: Профиздат, 1989. — 208 с.
8. Антонов, А. И., Медков В. М. Социология семьи. — М.: Проспект, 1996. — 355 с.
9. Вареничева, Т. Лишние дети // Социальная защита. — 1999. — №5. — с. 2–5.
10. Воспитание детей в неполной семье. // Под ред. Ершовой Н. Н. — М.: Прогресс, 1980. — 206 с.
11. Выхристюк, О. В., Корнюшин М. А., Русакова В. Д. Жизнь без родителей: медицинские и социальные проблемы «неблагополучных» детей // Медицинская помощь. — 2001. — №4. — с. 6–8.
12. Григорьева, Е. Дети после развода // Семья и школа. 1995.
13. Лисина, М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. /Отв. Ред. И. В. Силвестру., Кишинёв: Штиинца, 1993. — 136 с.
14. Макеев, Г. А. Семейная жизнь и дети. /Г. А. Макеев. — Волгоград: Просвещение, 1987 — 253 с.
15. Мельникова, Э. Б. Профилактика безнадзорности детей и подростков // Правозащитник. — 1999. — №2. с. 21.
16. Методика и опыт работы социального педагога/Под. ред. Л. В. Кузнецовой. — М., 2005. — 243 с.
17. Мид, М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. — 429 с.
18. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. 1997. №4 — с. 36.
19. Основы социальной работы: учебное пособие для студентов ВУЗов/Под ред. Басова Н. Ф. — М.: Издательский центр Академия, 2004. — 288 с.
20. Пикхарт, К. Е. Руководство для одиноких родителей/пер. с англ. — М.: РОСМЭН, 1998—173 с.

## Приобщение учащихся 5–7 классов к исследовательской деятельности по физике

Шерстобитова Елена Васильевна, учитель физики  
МБОУ Лицей №11 (г. Челябинск)

*В статье описывается опыт приобщения учащихся к исследовательской деятельности на занятиях по физике. Автором перечисляются направления формирования исследовательской компетенции, этапы, условия эффективности и результативности, предпочтительные для данного возраста темы исследовательских работ, даются конкретные рекомендации, соответствующие развиваемой в статье концептуальной схеме.*

**Ключевые слова:** приобщение, обучение физике, исследовательские умения, творчество учащихся, научная работа школьников.

## Initiation of the fifth-seven grade students to research in the physics classroom

Elena Sherstobitova  
Physics Teacher of The Lyceum N 11, Chelyabinsk

*The article describes the experience of students' initiation to researches in the physics classroom. Author deals with the directions of research competence forming, stages, conditions of efficiency and effectiveness, research topics which preferred for the appropriate age, provides specific recommendations that developed by the relevant conceptual scheme.*

**Key words:** initiation, teaching physics, research skills, creativity of students, research work of students.

Современные перспективы развития образования предполагают динамичный процесс развития обучающегося, направленный на становление системы научных знаний и практических умений, ценностных ориентиров, которые позволяли бы учащемуся найти своё собственное место в обществе. Именно поэтому, основной целью яв-



ляется развитие творческих способностей детей, их планомерная подготовка адекватному поведению в окружающем мире, к самостоятельности и независимости: дать возможность сориентироваться в общественных отношениях, реализовать свой личностный потенциал, стать нужным соотечественникам [1].

Общеобразовательная школа всегда формировала интегративно-целостную универсальную систему знаний [2], предлагала обобщённый опыт самостоятельной деятельности и личной оценки детей, говоря по-современному, — ключевые компетенции, определяющие настоящее содержание образования. К числу компетенций, формируемых в системе общего образования, по мнению профессионалов должна относиться и исследовательская компетенция [3]. Значительный вклад в обсуждение этой проблемы вносят и преподаватели предметов гуманитарного цикла [4].

Решение задачи формирования исследовательской компетенции сегодня осуществляется в рамках двух (либо самостоятельных, либо взаимосвязанных) направлений:

— исследовательская деятельность в рамках учебной работы в школе;

— исследовательская деятельность во внеучебное время.

Мы воспитываем мыслящего, ориентированного на получение всё новых и новых знаний, образованного, гармонически развитого, творческого человека, способного добывать свои знания максимально самостоятельно.

В связи с этим появляются следующие задачи:

— нам необходимо ежедневно развивать творческие способности учащихся и вырабатывать у них исследовательские навыки;

— мы направляем процесс обучения на становление аналитического, критического, абстрактного естественнонаучного мышления учащихся при выполнении учебных исследований;

— предварительное выявление одарённых учащихся с последующей реализацией их творческого потенциала;

— последовательное развитие самостоятельности при поиске и проработке специальной литературы, при выполнении наблюдений, экспериментов;

— формирование умения отстаивать собственное мнение;

— регулярные выступления на конференциях;

— формирование ответственности за выполнение исследования;

— самостоятельная формулировка значимости выполненной работы;

— помощь в выборе жизненного пути. [5]

Заниматься учебной и научной деятельностью в современной школе далеко не просто. Имеется огромное количество помех этому благородному делу. Из опыта могу заявить, что исследовательская деятельность гораздо более эффективна во внеурочное время. Она позволяет свободно искать информацию, проводить систематические наблю-

дения, элементы экспериментальной работы (при наличии желания и соответствующего оборудования).

Приобщение учащихся 5–7 классов к исследовательской работе начинается с мотивации. Мотивацию и потребность в исследованиях надо искать в естественной любознательности и любопытстве подростков. Деятельность подростка, в особенности в начале, должна быть направлена на достижение простых и понятных целей.

В организации исследовательской работы для учащихся 5–7 классов большое значение имеет отбор рабочего материала, который должен строго соответствовать научности, систематичности, последовательности, доступности, наглядности, связи теории с практикой.

Привлекая к научно-исследовательской работе школьников, мы так организуем овладение творчеством, чтобы, с одной стороны, не разочаровать учащегося непостижимыми задачами, а с другой стороны, не упростить до элементарности. Важно также, ориентируясь на уровень знаний, дать школьникам возможность использовать и развивать свои способности. Ребята постепенно приобщаются к миру науки, приобретают навыки исследовательской работы, и у них имеется возможность опубликовать результаты в научных сборниках.

Учитель определяет содержание исследовательских заданий, формируя их:

- 1) простыми по содержанию и доступными для понимания,
- 2) соответствующими возрасту учащихся;
- 3) разнообразными по содержанию;
- 4) интересными по замыслу занимательными;
- 5) разнообразными по форме;
- 6) раскрывающими научные основы явлений природы [6].

Исследовательский проект начинается с формулировки темы, и это не одномоментный процесс. Тема выбирается по рекомендации научного руководителя, совету родителей или самостоятельно. Часто темы, предлагаемые учениками, им не по силам, и в этом случае учителю необходимо помочь ученику почувствовать реальность его возможностей.

Далее вместе с юным исследователем составляется план исследования — цель, этапы, сроки, планируемые результаты, побочные эффекты.

Трудности вызывают:

— выявление главной проблемы исследования;

— формулировка целей и задач, объекта и предмета исследования;

— отбор материала и его структурирование;

— соответствие объёма работы реальности.

Занимаясь исследовательской работой, учащиеся готовятся экспериментально и теоретически: составляют доклад по проблеме, изучают методику экспериментальной деятельности, ведут журнал наблюдений, анализируют полученные результаты, готовят презентацию на школьную научную конференцию.

Невозможно научить ученика исследовательской работе рассказами о ней, пусть даже и занимательными. Результативность зависит от практической деятельности ученика. Учитель постоянно, но ненавязчиво наблюдает за учеником и ходом его работы. В ходе такого наблюдения учитель осуществляет текущий контроль. Однако, этот контроль не должен быть слишком очевидным, иначе интерес школьников к самостоятельному исследованию пропадет.

Нужно приучить ученика к самоконтролю — ведь научная работа требует умения контролировать свои действия и подчинять свое поведение решению сознательно поставленных задач. Кроме того, необходимо выработать и навыки самостоятельно проанализировать свои действия, с неизменным тщательным детальным разбором положительных и отрицательных действий.

В качестве примера приведу несколько тем исследовательских работ учащихся, представленных ими на научно-практических конференциях «Я — исследователь», «Интеллектуалы XXI века», «Шаг в будущее. Юниор» на школьном, региональном и Российском уровне:

- исследование производительности винта Архимеда на основе модели (6 класс);
- модель и принцип действия гидравлической турбины (5 класс);
- модель и условия плавания подводной лодки (6 класс);
- электромагнитная индукция и ее применение (2 класс);

- исследование зависимости скорости реактивного движения от вида топлива и диаметра сопла (6 класс);
- установка для демонстрации электрической проводимости пламени свечи (5 класс);
- исследование зависимости глубины погружения тела от его веса (5 класс);
- изучение статистических и динамических закономерностей идеального газа на примере компьютерной модели (7 класс).

Во всех предложенных темах учащиеся конструировали и изготавливали приборы, с помощью которых проводилось исследование. Написанные работы востребованы, приборы применяются при демонстрации физических явлений и процессов на уроках физики, что стимулирует появление различных видов устойчивых внутрипредметных связей [7].

Научно-исследовательская работа позволяет каждому выявить хотя бы некоторые из своих талантов [8]. Дело педагога — создать и поддерживать творческую атмосферу в этой работе. Имеется огромный и разнообразный практический опыт формирования исследовательских умений, накопленный практикующими учителями [9]. Ученики, которые занимаются исследованиями, разрабатывают свои методы исследования, сопоставляют данные первоисточников, творчески анализируют свои исследования и делают выводы, т.е. не являются пассивными потребителями информации. Участие в этой деятельности дает возможность глубже разобраться в своих способностях и умениях.

#### Литература:

1. Алексеева, Л. Н., Копылов Г. Г., Марача В. Г. Исследовательская деятельность учащихся: формирование норм и развитие способностей //Исследовательская работа школьников. — 2003. №4. — с. 25–28.
2. Яворук, О. А. Дидактические перспективы универсального знания //Вестник Югорского государственного университета. 2012. №2 (25). с. 103–106.
3. Рогова, О. Б. Твоя научно-исследовательская работа: Информационные материалы для школьника/О. Б. Рогова, А. А. Рогов, Е. А. Ключкина; ПетрГУ. — Петрозаводск, 2001. 32 с.
4. Кучина, Т. Г. Организация исследовательской деятельности школьников по литературе //Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 1. №2. с. 334–336.
5. Савенков, А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании //Школьные технологии. — 2004. №4. с. 82.
6. Чечель, И. Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. — М.: Сентябрь, 1998. 144 с.
7. Искандеров, Н. Ф., Яворук О. А. Виды внутрипредметных связей в школьном курсе физики //Мир науки, культуры, образования. 2012. №6 (37). с. 161–163.
8. Ялышева, Л. В. Исследовательская деятельность — условие развития творческой личности //Исследовательская работа школьников. — 2003. — №5. с. 24–32.
9. Андрищенко, В. А., Яворук О. А. Специфика организации исследовательской работы учащихся по физике с экологической тематикой //Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. №8. с. 13–24.

## ФИЛОЛОГИЯ

### Социальная журналистика: положительные и отрицательные стороны

Алиев Вугар Зифер оглы, кандидат филологических наук, доцент  
Бакинский государственный университет (Азербайджан)

*В данной научной статье автор рассматривает проблемы социальной медиа как новый тип журналистики. Связи с этим автор, дает подробный обзор позитивной и негативной характеристики социальной медиа.*

**Ключевые слова:** социальная медиа, журналистика, СМИ, информация, социальная сеть, новые технологии

В современном периоде Интернет, являясь средством коммуникации, как технология, позволяющая использовать графику и аудио-видео продукцию, легко соединяется с традиционными СМИ.

Интернет предоставляет новые источники информации, как в традиционную журналистику, так и в новый тип журналистики — Интернет СМИ, и превращается в новый тип журналистики — Социальные СМИ.

Как известно, журналистика, являясь отраслью социального функционирования, формирует основы цивилизованного общества. В информационном обществе СМИ становится важным элементом социальной структуры.

Совместно с традиционными видами журналистики, социальная журналистика обладает свойственными ей особенностями, функциями и профессиональными технологическими чертами. Все это создает представление о появлении новой типологии.

Аудитория социальной медиа участвует в процессе создания и передачи информации, тем самым превращается в производителя новостей. Сегодня в современной журналистике журналист выступает в качестве «менеджера коммуникативной аудитории», изучает аудиторию и общество в целом.

Социальная журналистика не только информирует аудиторию произошедшими событиями, но в то же время создает возможности для обмена мнениями по различным вопросам, и тем самым регулирует отношения между людьми и социальными структурами. Социальная журналистика, в отличие от других типов СМИ, умеет вслушиваться и пытается понять аудиторию.

Социальная журналистика расширяет возможности социального контроля СМИ, которая выполняет функцию четвертой власти, и в некотором смысле способствует участию общества в процессе этого контроля.

В общем, положительных направлений социальной медиа много. Но также имеются проблемы, решение которых на сегодняшний день являются актуальными.

Как указывалось ранее, базу социальной медиа составляет Интернет. Свобода слова и печати в Интернете не выходит за пределы юридических аспектов общепринятых законов. Но применение этих законов все еще вызывают разногласия. С точки зрения определения юридических и этических обязанностей журналистов обратим внимание на опыт Объединенных Штатов Америки. В 1996 году Конгресс Америки в связи с коренными реформами, происходящими в телекоммуникационной промышленности, принял «Закон о соблюдении этических норм в СМИ». Правда, этот закон вызвал разногласия в американском обществе. Приверженцы закона считают за основу принятия ограничений с целью защиты детей от насилия и разврата, доступный в сети Интернет.

Противники же этого закона утверждают, что пользователи сети Интернет должны быть свободны в получении любой информации, а ограничения, касающиеся детей, в то же время ограничивают доступ взрослых. Не следует забывать о том, что основа социальной медиа составляют различные социальные сети и сайты обмена, блоги. С одной стороны плюрализм, разнообразие мнений и взглядов воспринимается положительно, с другой стороны отрицательные стороны — вызывают беспокойства. К примеру, в социальных сетях не всегда размещается полезная информация. Это может быть информация, негативно влияющая на психическое состояние подростков. Также сюда можно отнести проблему манипуляции информацией и целевая дезинформация.

Другая проблема социальной медиа связана с авторскими правами. Материал, размещенный в социальной медиа, является продуктом интеллектуального труда ин-

дивиды, ему же принадлежат авторские права и этот материал должен быть защищен от плагиата. Впрочем, защищать от плагиата долго не возможно. Значок (Copyright), указывающие на авторские права обязательно должны быть указаны в конце материала совместно с именем автора. На некоторых сайтах (в основном информационных порталах) в конце страницы указывается copyright автора сайта. Это является первым шагом для подтверждения авторских прав в сети. Но информация, взятая из информационных порталов и размещенная в социальную сеть, во многих случаях указывается без имени автора.

Этика, моральные ценности также являются актуальными проблемами социальной медиа. Профессиональная этика журналиста является важным элементом традиционной СМИ. Этические принципы интернет журналистики и социальной медиа отличаются. На Западе интернет журналисты придерживаются следующих принципов:

- журналист должен представиться и указать цель работы, собирая материал из различных сетей, дискуссионных форумов, блогов

- необходимо помнить, что журналист должен указывать источник информации. Следует быть крайне осторожным, если отсутствует источник информации.

- необходимо с уважением относиться к запретам, касающихся сбора информации из Интернета.

Пользуясь услугами социальной медиа необходимо учитывать следующий момент. Здесь, также как и в традиционных СМИ, не проверенная информация не размещается. К сожалению, в Интернете все чаще встречается неточная и порой даже вымышленная информация. В то время, как один из принципов традиционной журналистики имеет место и в социальной медиа: информация может быть распространена только в том случае, если ее подтвердят как минимум два различных, независимых источника. В случае если информация важна для общества информация без источника имеет место быть. Также необходимо помнить о конкурентах. И все же нельзя отдавать предпочтение слухам и не обоснованным материалам. Хотя бы один источник должен подтвердить информацию.

Множественно утверждалось, что социальная журналистика отличается от традиционной журналистики многими особенностями. Основным отличием является наличие компьютера, мобильной связи, фотоаппарата,

видеокамеры, цифрового диктофона, сканера, принтера. Но самым важным отличием является Международная связь, а также возможность быстрого получения любой информации. Говоря по правде новый тип СМИ создает новый тип редактора — контент — редактор. С английского языка «контент» означает «сущность, содержание». Контент-редактор выступает информатором. У контент-редактора имеются свойственные себе обязанности. Контент-редактор информационного сайта ежедневно работает с сотнями новостями, крупными статьями. Он является и корреспондентом, и редактором, и техническим работником. От его вкуса, размещения материала, фото, видеосюжетов зависит количество читателей. Какая информация, поступающая на электронную почту, полезна для читателя, а какая нет является тонкостью его профессии. Одной из сложных задач контент-редактора является информация из анонимных источников: необходимо обладать специальными качествами, чтобы не превратиться в участника грязной игры анонима. Контент-редактор должен следить за максимальной достоверностью передаваемой информации.

Сегодня люди XXI века вовлечены в век информации. В этот информационный век традиционные СМИ не удовлетворяют потребности людей. В таких случаях журналист информационного века стремиться удовлетворить свою аудиторию, используя новые возможности и тем самым выдвигает новый тип медиа — Социальная медиа. В электронной библиотеке «Wikipedia» насчитывается более 4000.000 статей, а в видеопортале «YouTube» — более 100.000.000 видео роликов. В сети Интернет имеется более 250.000.000 блогов. 82 процента пользователей интернетом являются читателями блогов, а у 52 процента пользователя имеются свои блоги. 32 процента пользователя используют RSS услуги. 71 процент пользователей Интернета являются активными участниками различных социальных сетей. На сегодняшний день если пользователь интернета не является постоянным участником социальной сети, то это говорит о том, что его нет в интернете. Современный пользователь интернета проводит 12–16 часов в on-line. Все это является реальностью нашего дня. И все это является показателем силы и мощи социальной медиа. А мы журналисты должны стремиться внедрить правила и нормы, присущие традиционной журналистики в социальную медиа.

#### Литература:

1. Алексеева, А. От вебблогов к «народной журналистике»: путь к новым «коллективным» медиа // Меди@льманах. 2006.
2. Макашина, Г. Социальная журналистика как новый тип журналисткой деятельности/Г. Макашина. — М.: ИМПЭ им. А. С. Грибоедова, 2008
3. Прохоров, Е. П. Журналистика и демократия. М., 2007.
4. Социальная журналистика: профессия и позиция. М., 2005.
5. Чернега, О. П. Социальная журналистика: становление типологии/О. П. Чернега // Журналистика в 2002 году: СМИ и реалии нового века. — М., 2003
6. Mazanlı, İ. KİV millətlərarası və dövlətlərarası münasibətlərin təkmilləşdirilməsi faktoru kimi. Bakı—2014

7. Məmmədli, S. Beynəlxalq jurnalistika: təşəkkül prosesi və demokratik ölkələrin media təcrübəsi. Bakı 2014
8. Məmmədli, S. M Dünə media sistemində. Bakı 2013
9. Vəliyev, H. Xarici ölkələrin jurnalistikası tarixi. Bakı 2012.

## Взаимодействие культур: актуальность лингвистики и преподавания иностранных языков

Альмяшова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент  
Кемеровский технологический институт пищевой промышленности

Сущность современного интегрированного подхода ко всем дисциплинам гуманитарного цикла в техническом вузе заключается во всестороннем содействии формированию ценностного отношения, как к общечеловеческой, так и национальной культуре, стремлению к диалогическому общению с другими народами и культурами. Иностранный язык как неотъемлемая часть содержания профессиональной подготовки приобретает в этой связи характер своеобразного культурологического компонента [1]. В связи с этим одной из целей преподавателя иностранного языка в вузе становится необходимость специальной работы по выявлению, обогащению и использованию культурной идентификации будущих специалистов. По словам М. В. Смирновой, «идентифицируя процесс становления личности в вузе с осознанием принадлежности к российской и зарубежной культуре, интeриоризации ее ценностей, выбору и осуществлению культуросообразного образа жизни, мы развиваем духовную, нравственную личность, способную к воспитанию нового поколения людей культуры» [2, с. 316].

В последнее время в педагогике, лингвистике, методике обучения иностранным языкам особое внимание уделяется процессу коммуникации в рамках различных подходов: лингвострановедческого, лингвокультурологического, социокультурного, культурологического, и др. Теоретическая основа этих подходов заключается во взаимодействии культур, базируется на национально-культурном компоненте.

Существует концепция, согласно которой именно культура определяет сущность человека. На сегодняшний день в культурологии понятие культуры, являясь фундаментальным, остается многозначным. По подсчетам американских культурологов с 1871 по 1919 гг. различными науками было дано семь определений культуры, с 1920 по 1950 гг. их число возросло до 150. В настоящее время различных определений культуры насчитывается более 500. Одна из причин увеличения числа заключается в том, что культура изучается целым рядом наук: семиотикой, социологией, историей, антропологией, лингвистикой и др. И каждая наука привносит свои элементы в общее определение. Так, лингвистика последних лет провозгласила переход на лингвокультуроло-

гическую парадигму, декларируя важность учета культурного фактора в языке.

При обучении иностранному языку привлекаются средства не только лингвистического, но и экстралингвистического характера. Если для лингвистики важна, прежде всего, языковая компетенция, отражающая уровень владения языком, то экстралингвистическими средствами являются сведения о языке как национально-культурном феномене, который отражает духовно-нравственный опыт народа, формирует основные нравственные ценности, представления о связях языка с национальными традициями народа, а также осознание красоты, выразительности и эстетических возможностей родной речи. Так, В. Г. Гак отмечал, что следует увязывать факты языка с фактами экстралингвистической действительности всякий раз, когда это оказывается возможным. Это также широкое овладение культурой других стран для адекватного восприятия многовариантной картины мира. Изучение языка не является чисто техническим процессом. Овладение иноязычной речью идет за счет приобщения к культурному наследию через изучаемый язык и культуру [Цит. по 3].

В области лингвокультурологии наиболее известны работы таких исследователей, как А. Вежбицкая, В. И. Карасик, В. И. Хайрулин, Р. М. Фрумкина, С. Г. Тер-Минасова, и др.

В книге С. Г. Тер-Минасовой дается главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур: «Языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на данных языках. Каждый урок иностранного языка — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием (опять же иностранным, если слово иностранное) представление о мире. Тесная взаимосвязь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что не нуждаются в пространственных разъяснениях. Реальное употребление слов в речи, реальное



речеобразование в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива». [4, с. 21].

Культурологический подход к языку предполагает особое внимание к культурно обусловленным единицам, определяемым в переводческих терминах, как непереводаемое. Например, англ. *pudding* или *Halloween* следует оставлять без перевода, поскольку перевод непереводаемого, при всей своей парадоксальности, оказывается носителем информации, благодаря которой мы и познаем другую культуру.

Интерес представляет рассмотрение применения к лексическому материалу лингвокультурологического подхода на примере фразеологии. Паремия является основным средоточием культурного компонента, и в каждой, практически, культуре можно найти, так называемые выборочные эквиваленты. Коммуникант индивидуально выбирает именно тот эквивалент из ряда возможных, который наиболее всего подходит по контексту. Так, фразеологизму английского языка *birds of a feather* можно подобрать целый ряд русских эквивалентов: *люди одного склада, теплая компания, птицы одного полета, два сапога пара, из одного теста сделаны, одним лыком шиты, одного поля ягода*. Фразеологизмы, по сути, отражают культуру и традиции страны, и перевод фразеологизмов является трансформацией не с языка на язык, а из одной культуры в другую. В качестве иллюстрации приведем пример многоязычной параллели различных культурных ареалов выражению *и на солнце есть пятна*: Осетия — *И на хорошем огороде гнилые тыквы нахоят*; Мордовия — *И на хорошем дереве бывают плохие сучья*; Сенегал — *Даже в пруду с лотосами водятся лягушки*; Вьетнам — *И на хорошем нефрите есть пятна*; Греция — *И на слоновой кости есть трещина*; в тамильской культуре — *И на коралле, и на жемчужине можно найти изъян*.

Акцентировать внимание на лингвокультурных особенностях следует при работе, как с языковыми единицами, которые обозначают какой-либо объект, например: нем. *Kohlkopf* (букв. голова капусты) — рус. *кочан/вилок капусты*, нем. *Vogelscheuche* (букв. пугало птиц) — рус. *огородное пугало*, нем. *Muttersprache* (букв. язык матери) — рус. *родной язык*; так и с языковыми единицами, имеющими устойчивое значение. В русском языке выражению *крепкий чай* соответствуют англ. *strog tea*, фр. *un the fort*, нем. *starker Tee* (букв. сильный чай); русское выражение *потребление на душу населения* соотносится с немецким *pro Kopf Verbrauch* (букв. потребление одной головой).

Лингвокультурологического комментария требуют и случаи обращения к так называемым фоновым знаниям. Под фоновыми знаниями подразумевается совокупность представлений о том, что составляет реальный фон, на котором разворачивается картина жизни другой страны, другого народа [5, с. 165]. В этом плане могут возникнуть неудачи в процессе межкультурной комму-

никации, связанные, прежде всего, с терминологией: недостаточное владение фоновыми знаниями слов-реалий, приемами перевода терминов в зависимости от способов номинации, наличие параллельных терминов, соотносящихся с различными формами собственности, территориальная дифференциация терминов. Так, *Federal Reserve System* США и *Центральный банк России* сходны только по своему ближайшему значению, поскольку структуры и ряд функций этих учреждений не совпадают. Необходим разъяснительный перевод терминов-метафор. Например, *financial menu* — «финансовое меню» — способ ликвидации задолженности развивающихся стран, в процессе которого кредиторы и должники используют набор вариантов финансового урегулирования. В английской экономической терминологии существуют и параллельные термины — относящиеся к частной и государственной собственности: *employment agency* — «частное бюро по трудоустройству» и *employment office* — «государственное бюро по трудоустройству». Следует обращать внимание и на территориальные различия экономических терминов: «акция» — *share (GB), stock (US)* [6, с. 204].

Лингвокультурологический аспект следует учитывать и в процессе коммуникации, в речевом этикете. Так, например, в русскоязычной коммуникативной ситуации достаточно добавить слово «пожалуйста» к любому глаголу в повелительном наклонении, чтобы оно приобрело вежливое звучание. Для немецкоязычного же партнера это будет звучать как приказ и может обидеть его, в деловых кругах такая форма обращения неприемлема даже по отношению к секретарям или помощникам. В немецком языке принята форма вопроса для выражения просьбы.

Для англоязычного общения также необходимо выработать умение адекватно реагировать на различные вопросы и правильно их задавать. Например, в магазине на вопрос продавца «*May I help you?*» можно дать ответ «*Yes, I would like to know how much this computer costs*» или «*Thank you, I'm fine*» в смысле «Спасибо, я справлюсь сам»; обращаясь с просьбой — «*Would you mind if I make a local call?*» или «*I wonder if you could help me*» или «*I'd like to leave a message*», «*Could you please take a message?*» Очень важно понимать, что в английском языке категоричные высказывания смягчаются модальностью или интонационно, а выражение «*Thank you very much indeed*» — практически обязательное приложение к разговору. В ситуации, когда нам кажется обязательным кивнуть (официант приносит очередное блюдо), необходимо немедленно ответить «*Thank you*», а любая просьба должна обязательно включать слово «*please*» — «*can you please*», «*will you please*». В ответ на благодарность или выражение одобрения недостаточно мило улыбнуться — следует реагировать с помощью уместных в каждом случае ответов: «*I like your new dress/What a sweet son you have — Oh, thank you/how kind of you*».

Таким образом, учет лингвокультурологического аспекта в обучении иностранным языкам может обеспечить глубокий дополнительный смысловой уровень, обуслов-

ленный таким фактором, как любопытство. Это индивидуальное психологическое свойство личности способно под- держивать интерес студента к предмету и позволяет ему постепенно овладевать иноязычной культурой.

Литература:

1. Жданова, Г. А. Иностраный язык: прагматический аспект современных лингвистических исследований // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки, Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. №3—1. с. 310—313.
2. Смирнова, М. В. О взаимодействии языка и культуры при обучении будущих экономистов иноязычному деловому общению // Сб. статей международной научно-практической конференции «Проблемы прикладной лингвистики». — Пенза: Приволжский Дом знаний, 2004. с. 315—317.
3. Альмяшова, Л. В. Развитие творческого потенциала студентов — «нелингвистов»: художественный текст и экстралингвистический опыт. Научная жизнь, 2011. №4. с. 132—137.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) — М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.
5. Виноградов, В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы — М.: Изд-во МГУ, 1978. 172 с.
6. Солдатова, Н. В. Лингвокультурный подход к обучению иностранным языкам // Сборник научных трудов Всероссийской научной конференции «Наука о языке и Человек в науке» — Таганрог: ТГПИ., Т. 2. 2010. с. 202—206.

## Идейная направленность сказаний и преданий романа «Шайтанат» Тахира Малика

Бозорова Гулмира Зайниддиновна, студент  
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Арабское слово «шайтан» (чёрт) согласно учениям ислама и христианства имеет значение — руководитель, предводитель злых духов, символ зла. Он является не только зачинателем всего земного зла, но и черной силой, призывающей к совершению греха.

Фантастический образ шайтана вошел в учение ислама из древнесемитских поверий, убеждений. Согласно исламу, шайтан был создан богом из огня. Позже, из-за непослушания, он был приговорён к закидыванию камнями (вид казни), но бог отсрочил исполнение приговора, дабы проверить преданность людей. Поэтому шайтан и по сей день старается сбить людей с выбранного ими истинного пути, чтобы направить их на путь злодеяний.

Роман Тахира Малика «Шайтанат» начинается с описания проблем таких сокровенных человеческих качеств как совесть, стыд, честь, гордость и достоинство. Об этом красноречиво говорит литературный критик романа Мурод Мансур: «Каждая строка, каждая страница романа рассказывает не о временных, поверхностных мимолётных чувствах, не о будничных событиях, а о высоких нравственно-духовных ценностях людей, о борьбе жизни и смерти за убеждения, честь и совесть. В центре вечной этой борьбы добра и зла стоят личности неповторимого, сильного характера и убеждений, образ которых постепенно вырастает перед читателем».

«Испокон веков нам твердят, что человек человеку не должен быть врагом. Единственный враг человека — дьявол! Основное оружие злого духа — ненасыт-

ность, алчность. Следовательно, мы должны искать врага не в окружающей среде, а в своем внутреннем мире», — говорил автор романа Тахир Малик.

Автор всесторонне и красочно описывает поступки героев романа, людей ненасытных, алчных, для которых нажива, власть превыше всего святого. Ослепленные алчностью не останавливаются ни перед чем. Для них чуждо все человеческое, то, что отличает нас от животных.

Нет сомнения в том, что любой прочитавший роман задумается о своей жизненной деятельности и, оценивая свои поступки, начинает бороться с «внутренним» шайтаном.

Вот в этом и есть духовно-нравственная сила романа, которая выражается в описании поступков алчных действующих лиц.

Автор, описывая истинное лицо представителей мира «Шайтанат» — **сонмище** дьяволов, их хитрость, плутовство, лукавство, вызывает ненависть к ним. Ненависть удваивается, когда читатель убеждается в том, что их бесчеловечным, зверским поступкам нет предела, для них нет ничего святого, кроме наживы и личной выгоды.

Особое мастерство Тахира Малика выражается ещё в том, что он умеет пользоваться народными преданиями, сказаниями и легендами в раскрытии «Мира дьяволов», постоянно готового на насилие, алчность, подлость и мерзость.

Приведенные в романе сказания являются призывом к человечности. Этот призыв, высказан устами знахаря

Абдурахмана, Моштабиба и Абдулхамида сына Асадбека, которые непосредственно являются членами того же мира «Шайтанат». Этот необычный композиционный строй усиливает воспитательную силу романа.

«Согласно преданиям, когда-то место, где проживал муравей, было богато едой. Обилие еды и беззаботная жизнь привело к тому, что он растолстел. Однажды он увидел в небе стаю птиц, и ему тоже захотелось летать, как они. Для достижения этой цели, муравей стал мечтать о крыльях. Неожиданно его мечта сбылась — у него выросли крылья и он полетел. Но высоко подняться он не мог, так как ему мешал излишек веса. Но небольшой высоты его полёта было достаточно птицам для того, чтобы заметить его. И он стал для них легкой добычей...».

Читателю нетрудно понять мораль сказания, которая сводится к тому, что мечта мечте рознь. И мечтаниям тоже есть мера, предел. Другими словами, часто мечты (несбыточные) приводят к плачевному концу.

Уместно вспомнить мечты, желания старухи из сказки А. С. Пушкина («Сказка о рыбаке и рыбке») которая хотела стать владычицей не только земного, но и подводного мира.

Другая легенда, рассказанная доктором Худояроном, — учителем Абдулхамида и Абдусамада, — заставляет размышлять о смысле жизни.

«Старая кошка под старость лет, покаявшись в грехах, написала письмо мышам: Я знаю, что много вреда нанесла вам за свою беспечную жизнь. В компенсацию за ущерб, перед смертью, хочу накрыть вам обильный стол. Добро пожаловать в гости!». Мыши к этому приглашению отнеслись с недоверием и обратились к мудрецу за советом. Мудрец посоветовал: «Никогда не верьте ни одному слову кошки. Хотя говорят, что горбатого могила исправит, её даже и могила не сможет исправить. Если даже из могилы кошки выступает хоть одна волосинка её усов, избегайте, обходите место её захоронения». Но самоуверенные мыши не послушались мудреца, и пошли на угощение. Так они стали вкусным завтраком кошки...».

Как не бывает друга нового и старого, так и не бывает врага малого и большого. Поэтому в этой жизни люди должны быть предельно осторожными, требовательными в выборе друзей. Ошибка в выборе друзей однозначно приведёт к неисправимой трагедии. Другим, близким, родственникам нужно верить, но и неоднократно проверять, т. е. семь раз отмерь — один раз отрежь. Тому пример — история с мышами.

Герой романа Моштабиб Захиду по дороге в лечебницу рассказал следующее народное предание: «У Фаридидина Аттара имеется сказание, где говорится: «в одном государстве был закон. Каждый падишах (царь, правитель) правил страной в течение десяти лет, а потом его сажали в лодку и отправляли на необитаемый остров, в чем мать родила.

Очередной шах, заняв трон, непрестанно плакал. Тогда его визирь в недоумении спросил: Светлейший шах, что вас не устраивает, волнует? — Как не плакать. Меня также ждет участь моих предшественников. За десять лет счастливой, праздной жизни меня ждет необи-

таемый остров, мучения и страдания. К счастью шаха, визирь был мудрым человеком. Он посоветовал шаху: «Мой мудрейший из мудрейших, если вы с первых минут правления показываете свою дальновидность, то нет сомнения в том, что вы за период мудрого своего правления этот необитаемый остров превратите в райский уголок. Таким образом, вы обеспечите себе беззаботное будущее».

Герои этой легенды иносказательны. Падишах — каждый человек или каждая личность. Визирь — это его совесть. Лодка, в которую сажают правителя — это гроб. Обычно гроб несут на плечах. Вот эта толпа, поток, вереница людей, несущих гроб похожа на море (море людей), несущее лодку. Оставление на необитаемом острове без всякой одежды — это символ погребения без одежды (согласно мусульманскому религиозному обряду). Необитаемый остров — это загробная жизнь или потусторонний мир. Она может быть обеспеченной, беззаботной, счастливой, только в том случае, если ты в этой жизни совершал добрые дела, и жил с чистой совестью.

Визирь, т. е. совесть говорит: «Люди, в своей жизни не увлекайтесь наживой, не забудьте творить и добрые дела. Думайте о благе других. А людей алчных, ненасытных, в потустороннем мире ждет божья кара».

Приведенная легенда поучительна тем, что она заставляет каждого оглянуться назад, обдумать и взвесить свои добрые дела.

А кому уже поздно исправлять свои ошибки, тот хотя бы посоветует другим не совершать, и не повторять его ошибки. И такое покаяние тоже не лишено чести.

Абдулхамид сын Асадбека перед смертью с трудом, с отдышкой рассказал отцу предание о милости, где говорится: «Аллах из ста своих милостей девяносто девять оставил себе и только одну послал земле. Он это сделал для того, чтобы все земные существа, в том числе и люди, были милосердны друг к другу. Этому яркий, бесспорный пример то, что лошади так осторожно и обдуманно ступают копытами, чтобы не навредить жеребенку...».

Также все знают, что лошади никогда не наступают ни на упавшего наездника, ни на других людей.

Сила слова Тахира Малика в том, что он прекрасно знает мудрые народные сказания, предания, легенды, и уместно использует их в своем романе «Шайтанат».

Также уместно было бы сказать и о мастерстве автора в описании восточного воспитания. Сын Асадбека даже перед смертью не мог открыться, прямо сказать отцу, чтобы он отказался от мира «Шайтанат». Он ограничился приведенной притчей.

В объеме одной статьи невозможно описать многогранную поучительную сущность романа «Шайтанат». Приведенные в нем предания, сказания и легенды прямо или косвенно призывают людей к милосердию и жалости. Призывает к состраданию — великому человеческому чувству. Кроме того, роман Тахира Малика «Шайтанат» еще долгие годы будет любимой книгой читателей. Хотя бы потому, что он не перестает утверждать простые истины — «что посеешь, то и пожнешь»; преступ-

ление не останется без наказания, а доброта — без награды. Другими словами, он не устает презирать алчность, ненасытность, хитрость, плутовство, лукавство, подлость и мерзость в людях.

Литература:

1. Далгат, У. Б. Литература и фольклор. — М.: Наука, 1981. — с. 302.
2. Жураев, М., Шомусаров Ш. Узбекская мифология и арабский фольклор. — Ташкент: Фан (наука), 2001. — 136 с.
3. Климович, Л. Наследство и современность. Очерки о национальных литературах. — Москва: Советский писатель, 1975. — 416 с.
4. Малик, Тахир. Шайтанат. Книга 3. — Ташкент: Шарк, 1997. — 384 с.

В противовес этому, с великим удовольствием, автор воспеваает в людях благодеяния, справедливость, милосердие, сострадания и жалость, что возвышает их в глазах людей.

## Рассказы Л. Н. Андреева «Баргамот и Гараська» и «Кусака» в школьном изучении

Исенова Анара Курманова, студент

Ишимский государственный педагогический институт имени П. П. Ершова (Тюменская обл.)

Одной из важнейших проблем современного школьного литературного образования является проблема изучения художественного произведения с учетом своеобразия его рода и жанра. Совершенствование изучения произведений в родовой и жанровой специфике предполагает развитие способности наслаждаться искусством, воспринимать произведение в его художественной целостности и неповторимой значимости.

При любом подходе к анализу произведения целостность и проблемность являются его основными качествами. Сам по себе школьный анализ, вобравший и достижения литературоведения, настолько синтетичен по своей структуре, что в нем подчас трудно бывает отделить восприятие от анализа, а наблюдения над конкретными фактами от формирования обобщений. Все этапы изучения литературных произведений находятся в постоянном взаимодействии друг с другом.

Методика анализа литературного произведения широко разработана в литературоведении. Этот анализ включает большой комплекс вопросов, связывающих проблемы содержания и формы, раскрывающих роль каждого элемента художественного произведения и их тесную взаимосвязь в создании художественного целого. «Анализировать произведение — это значит не только понять характеры отдельных героев и взаимосвязь между ними, раскрыть механизм сюжета и композицию, увидеть роль отдельной детали и особенности языка писателя, но самое главное — выяснить, как все это определяется идеей писателя», — пишет О. Ю. Богданова. [1].

Творчество Л. Н. Андреева в начале XX века в отечественной методике преподавания литературы обходилось стороной. Лишь немногие литературоведы и методисты поднимали в то время вопрос о включении произведений «опального» писателя в школьную программу (В. В. Го-

лубков, В. Л. Львов-Рогачевский, Н. А. Котляревский и др.). В 1921 г. в Петрограде состоялся съезд преподавателей родного языка и литературы, который имел особое значение для развития образования. Академик Н. А. Котляревский выступал за изучение произведений Л. Н. Андреева в школе и говорил о необходимости обновления преподавания литературы.

Учащиеся знакомятся с различными литературными течениями, жанрами произведений, и в этом плане познавательным для учащихся было знакомство с пасхальным рассказом Л. Н. Андреева «Баргамот и Гараська». Именно с него начинается творческий путь писателя в большую литературу.

Проблема изучения произведений Л. Н. Андреева в школе нашла практическое отражение в работах методистов: Н. В. Нещерет (вдумчивое чтение, объяснение слов пасхальной лексики в рассказе «Баргамот и Гараська»), М. Кузнецовой (творческий метод предугадывания сюжета при изучении рассказа «Кусака»), Л. И. Новиковой (интегрированный урок русского языка и литературы по рассказу «Кусака»).

Традиционно уроки по изучению ранних рассказов Л. Андреева начинаются со знакомства с биографией писателя, учащимся дается задание выписать главные этапы жизни писателя и творчества.

При изучении пасхального рассказа «Баргамот и Гараська» на уроке учащиеся говорят о традициях и особенностях данного жанра в русской литературе XIX в. Проводится словарная работа: объяснение устаревших, незнакомых слов («засаленный ворот», «оказия», «отрепий» и др.), раскрывается смысл образа-символа (пасхальное яйцо).

Пасхальный рассказ, традиционный жанр для русской литературы, был направлен к сердцу читателя, давал на-



дежду на победу доброго начала в человеке, на установление хотя бы временной гармонии, поэтому имел сентиментальный финал. Для Андреева пасхальный тип рассказа был излюбленным, так как позволял подняться над реалиями сущего мира, вовлечь читателя в круг своих чувств и переживаний [2, с. 94].

Урок носит поисково-исследовательский характер. Этому уроку предшествует подготовительная работа по опорным вопросам и самостоятельный подбор материала для сообщения. В ходе урока можно использовать такие активные формы поисково-исследовательской работы, как анализ композиции, комментированное чтение, эвристическая беседа, сообщения учащихся, чтение по ролям.

Необходимо детально изучить образы-персонажи и определить приёмы комического изображения героев: Баргамота и Гараськи.

Для внеклассного чтения обратиться к рассказу Л. Н. Андреева «Кусака», выбрав форму урока-диспута. При подготовке к уроку учитель должен рекомендовать учащимся прочитать, помимо «Кусаки», другие рассказы Л. Андреева: «Алеша-дурочок», «Ангелочек», «Валя», «Петька на даче», «Цветок под ногой», «Друг», в которых писатель создает прекрасные образы детей и животных. Знакомство с этими произведениями дает возможность установить общие принципы, которыми руководствуется Андреев, рассматривая отношения человека с животным миром и природой. Писатель сам поясняет свою позицию: «...В рассказе «Кусака» героем является собака, ибо все живое имеет одну и ту же душу, все живое страдает одними и теми же страданиями и в великом безличии и равенстве сливается воедино перед грозными силами жизни» [3, с. 270]. «Друг», «Предстояла кража». Отношение к животным является у Л. Андреева одним из критериев нравственности, а естественность и искренность в общении с ними детей противостоит душевной черствости и равнодушию взрослых.

Урок следует предварить домашним заданием: прочитать рассказ «Кусака» и составить план, в котором должны быть отражены основные моменты жизни Кусаки. Это дает возможность детям самим познакомиться с рассказом и составить свое представление о Кусачке.

Изучение рассказа начинается с вступительной беседы. Разговор о теме рассказа «Кусака» возникает с вопроса к детям: есть ли у них собака, попросить кого-то рассказать о своей собаке, объяснить, за что он ее любит и смог ли бы он обмануть, предать своего друга.

Далее ученикам предлагается вспомнить, кто из русских писателей до Л. Н. Андреева создал в русской литературе прекрасные образы четвероногого друга. После того как ученики назовут «Муму» И. С. Тургенева, «Каштанку» А. П. Чехова, следует напомнить им, что и Л. Н. Толстой писал о собаках. В его «Русские книги для чтения» входят такие рассказы, как «Пожарные собаки». «Собака, петух и лисица», «Лев и собачка», «Булька», «Бешеная собака» и др.

Затем учитель просит учеников зачитать составленные ими планы к рассказу, проводит совместное их обсуждение и доработку. В окончательном варианте план может быть примерно таким:

1. Жизнь собаки до встречи с «добрыми людьми».
2. Как Кусака получила свое имя.
3. Дружба Кусаки с Лелей и другими детьми.
4. Отъезд дачников.
5. Кусака снова одна.

Какую роль в передаче настроения Кусаки играют описания природы? Когда Кусака одинока — в природе все мрачно: холод, слякоть, дождь; когда Кусака любит и любима, то и вокруг солнце, тепло, цветущие яблони и вишни (прочитать отрывки «Наступила весна...», «Поднялся частый дождь...»).

Как Кусака выражает свою ненависть и любовь? Если ученики испытывают затруднения при ответе на этот вопрос, можно вспомнить отрывки: «С тех пор собака не доверяла людям...», «И в ту же минуту подкрававшаяся собака...», «Единственное, что могла Кусака...»

Более глубокому постижению текста будут способствовать и вопросы учителя: почему Кусака боялась людей? Почему Кусака полюбила Лелю? Как относилась Леля и другие дети к Кусачке? Почему Кусачке не взяли в город? Как вы думаете, кто будет скучать и почему: Кусака о Леле или Леля о Кусачке? Почему выла Кусака? Какой еще пример жестокости людей можно найти в рассказе?

Завершить разговор о Кусачке можно обсуждением поступка Лели. Привлечь учащихся к обсуждению помогут вопросы: понравилась ли вам Леля? Хорошо ли она поступила по отношению к своему другу? Как бы вы поступили в таком случае?

На уроке можно использовать различные средства наглядности например: тематический стенд «Жизнь и творчество Л. Н. Андреева»; литературный альбом с фотографиями Л. Андреева и его родных, с материалами дома-музея писателя в г. Орле; иллюстрации к рассказу. В ходе анализа произведения учащиеся приходят к выводу, насколько прав был автор, когда писал строки, взятые нами в качестве эпиграфа к уроку: «Все живое имеет одну и ту же душу, все живое страдает одними страданиями». На дом ребята получают задание — написать небольшой рассказ о любимом домашнем животном или о животных, используя свой жизненный опыт, свои наблюдения за ними [4].

Рассказы Л. Андреева в школе можно изучать, как и в виде традиционного урока и нетрадиционного. Основная цель вступительных занятий: создание установки на восприятие и понимание текста, мотивировка последующего анализа и создание ориентиров восприятия. Изучение рассказов Л. Андреева в школе складывается из четырех основных этапов: вступительные занятия, чтение, анализ и заключительные занятия. Каждый этап включает в себя разнообразные виды деятельности учащихся. Этапы не являются строго разграниченными. Наоборот, они взаимодействуют друг с другом и переходят один в другой.



Литература:

1. Богданова, О. Ю., Леонова, С. А. Методика преподавания литературы [Текст] // О. Ю. Богданова, С. А. Леонова // URL: <http://www.infoliolib.info/philol/bogdanova/10.html>
2. Нестерова, Т. А. Своеобразие христианских мотивов в ранних рассказах Л. Андреева [Текст] / Т. А. Нестерова // Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин. — Самара, 2004. — с. 94.
3. Чуковский, К. И. Из воспоминаний [Текст] / К. И. Чуковский. — М., 1959. — с. 270.
4. Литература 7 класс. Методические советы. Литература XX века. Л. Андреев // URL: <http://www.prosv.ru/metod/korovina7/20.html>

## Трудности перевода английских фразеологических единиц на узбекский язык

Каримова Зайнаб Абдуамитовна, преподаватель  
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

Изучение английского языка широко распространено в нашей стране. Хорошее знание языка, в том числе и английского, невозможно без знания его фразеологии. Знание фразеологии чрезвычайно облегчает чтение как публицистической, так и художественной литературы. Очень важно научить студентов факультетов иностранных языков умению понимать и правильно переводить фразеологические единицы изучаемого языка.

Как известно, структура английского языка отличается от структуры узбекского языка и с генетической точки зрения они относятся к разным языковым семьям. Вследствие этого грамматическая структура этих языков также отличается друг от друга. К примеру, в узбекском языке много аффиксов, предложение начинается существительным и кончается глаголом, нет предлогов, артиклей, категории рода. А в английском языке, наоборот, имеются артикли, предлоги, а аффиксы не развиты. Поэтому при изучении и переводе слов, словосочетаний, предложений, а особенно фразеологических единиц возникают определенные трудности. Кроме этого, взаимное отличие формы и значения английских и узбекских фразеологических единиц порождает трудности при их переводе. Конечно, если мыслить логически, то можно найти некоторую схожесть, ассоциативные варианты, но когда студенты слышат английские фразеологические единицы впервые, то они принимают только их форму, полностью не вникая в их значение или содержание. Например, «hot under the collar» дословно переводится на узбекский язык как «yoqa ostidagi issiqlik» (горячее под воротником), тогда как эквивалентом этой фразеологической единицы в узбекском языке является «tera sochi tikka bo'lmoq» (волосы встали дыбом). Как видно из примера различие в форме и в значении является трудностью при усвоении фразеологических единиц.

У. Хошимов и И. Ёкубов в книге «Методика преподавания английского языка» подчёркивали, что трудности, встречающиеся при усвоении слов возникают, прежде всего, в каждом слове, исходя из его формы, семантики

и применения. [1] Преподаватель Узбекского Государственного университета мировых языков Д. Нурмуратова классифицирует трудности, возникающие при изучении фразеологических единиц английского языка, на 4 группы [2]:

1) В первую группу входят интернациональные сочетания, которые не вызывают трудностей при их изучении. Они знакомы студентам или встречаются в родном языке. Например: Achilles heel; flat broke; right now; as for me house — wife.

2) Характерная черта второй группы — принадлежность их по своей форме и семантике только к тому или иному языку. Например: to leave school (дословно: оставить школу) — maktabni bitirmoq (окончить школу); beat the band (дословно: побейте полосу) — jon-jahdi bilan ishga kirishmoq (энергично браться за работу). Если исходить из формы оборотов, то надо сказать, что фразеологические единицы в английском языке начинаются глаголом, а в узбекском начинаются существительным и кончаются глаголом.

Big fish (дословно: большая рыба) — obro'li, katta lavozimdagi shaxs (авторитетный, лицо большого чина). С семантической точки зрения, это сочетание встречается только в английском языке (сравните с разговорным русским: большая шишка). Сочетание «Big fish» в узбекском языке не встречается. Оно применяется в английском языке по отношению высоким должностным лицам.

3) Фразеологические единицы третьей группы встречаются в обоих языках. С какой-то стороны они схожи, а с другой стороны различаются друг от друга. Например: Cry over spilled milk означает на узбекском «so'nggi pushaymon o'zingga dushman», Give a ring — означает «sim qoqmoq». Как видно, они отличаются в основном формой, а по значению схожи. Дословный перевод оборота «Cry over spilled milk» на узбекский язык такой: «toshib ketgan sut ustida yig'lamoq» (плакать над убежавшим молоком). Это значение подходит к обороту «so'nggi pushaymon o'zingga dushman» (последнее сожаление враг тебе же).

Но они отличаются формой, поэтому студенты допускают ошибки при их применении.

4) Основу четвертой группы составляют полисемантика, когда фразеологическая единица имеет много значений. Например: «All thumbs» может означать на узбекском «o'ng'aysizlik» (неудобство, неловкое положение), «omadsiz kun» (неудачный день), «chap yondan tutmoq» (встать с левой ноги). «Gift of gab» может означать «agavani quruq olib qochmoq» (убежать с пустой телегой), «gapni boshqa tomonga burmoq» (повернуть разговор в другую сторону). Эти фразеологические единицы нельзя определить каким-либо одним точным сочетанием, поэтому они порождают трудности в усвоении.

Чтобы студенты не допускали ошибок в усвоении и переводе фразеологических единиц английского языка, необходимо разъяснять им их значение и случаи применения, объяснять, что различие в форме и значении является влиянием того, что эти языки относятся к разным языковым семьям и под влиянием этого основного фактора их фразеологические слои в различных ситуациях и контекстах могут выражать различные концепты и образы.

В заключение следует подчеркнуть, что перевод фразеологических единиц с английского языка на другие представляет значительные трудности. Это связано с тем, что многие из них являются яркими, образными, лаконичными, многозначными. При переводе нужно не только передать смысл фразеологизма, но и отобразить его образность, не упустив при этом его стилистическую функцию.

Литература:

1. Hoshimov, O., Yoqubov I. *Ingliz tili o'qitish metodikasi*. — Toshkent, 2003. 117-b.
2. Концептуальные проблемы мировой литературы и лингвистики в социокультурном пространстве XXI века: теория, методология, практика. — Т., 2009. С. 314–315.
3. Жароид, Ю., Рудь Н. Особенности перевода фразеологических единиц. URL [http://www.rusnauka.com/8\\_NND\\_2010/Philologia/60639.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_NND_2010/Philologia/60639.doc.htm)

## Лексические особенности англоязычных журналов в сфере IT

Кузнецова Юлия Сергеевна, магистрант

Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

Исходя из задач, материала нашего исследования и традиционного понимания термина «информационные технологии», под текстом в сфере IT в настоящей работе будем понимать текст, посвященный тематике, относящейся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, в том числе с применением вычислительной техники. Цель таких текстов — донести до читателя информацию о новинках сферы информационных технологий, информационной безопасности, а их целевой аудиторией (см. например, издания IT in Europe, Computer Weekly, Information Security) явля-

При переводе фразеологизма переводчику надо передать его смысл и отразить его образность, найдя аналогичное выражение в родном языке и не упустив при этом из виду стилистическую функцию фразеологизма. При отсутствии в родном языке идентичного образа переводчик вынужден прибегать к поиску «приблизительного соответствия». При переводе английских фразеологизмов используются описательный перевод, антонимический перевод, калькирование и комбинированный перевод. По нашему мнению необходимо составить специальные словари фразеологических единиц, в которых были бы отражены виды перевода. К примеру, в тех случаях, когда русский аналог не полностью передает значение английского фразеологизма или же имеет иной специфический колорит места и времени, дается калькированный перевод, а затем идет описательный перевод и русский аналог для сравнения, например: carry coals to Newcastle — «возить уголь в Ньюкасл», т. е. возить что-либо туда, где этого и так достаточно (ср. ехать в Тулу со своим самоваром). А в узбекском аналог для сравнения может быть таким: «Oltiariqqa bodring olib bogmoq» (возить огурцы в Алтыарык, то есть в то место, которое славится своими огурцами). Допуская полное или частичное калькирование в отдельных случаях, переводчик исключает всякую возможность использования буквализмов, т. е. неоправданных дословных переводов, искажающих смысл английских фразеологизмов или не соответствующих нормам современного русского языка. [3]

ются, прежде всего, специалисты по компьютерной технике и программированию, специалисты, занимающиеся созданием, развитием и эксплуатацией информационных систем, высоких технологий, новейших средств коммуникации.

Направленность подобных текстов на узкий круг читателей, специалистов в высокотехнологичных областях человеческой деятельности, позволяет с большей долей вероятности ожидать наличия в IT-текстах прежде всего узкоспециальной научной лексики. Тем не менее, большинство из лингвистов, занимающихся пробле-

мами изучения различных аспектов текстов, посвященных информационным технологиям (Н.А. Ахренова, Е.Н. Галичкина, Е.И. Горошко, Л. Ю. Иванов, В.И. Карасик, П.Е. Кондрашов, О.Е. Котова, М. Л. Макаров, Г.Н. Трофимова, Н.Б. Рогачева, А. С Рыбакова и другие) отмечают, что одной из специфических черт текстов в сфере ИТ является преобладание в них не узкоспециальной научной лексики, а «общей лексики научной ориентации», «лексики частично научной, но еще общей», используемой во всех сферах, универсальной для всех подстилей [9].

Предпринятый нами анализ лексического наполнения текстов в сфере ИТ показывает, что лексика современных англоязычных журналов с тематической доминантой «ИТ», состоит из следующих разрядов лексических единиц:

1) слова общелитературного языка в значении, принятом в общелитературном языке. Это, прежде всего служебные слова *again, ago, almost, already, also, however, just, near, only, quite, rather, sometimes, still, then, today, might, must, и другие*;

2) слова общелитературного языка, которые в ИТ тексте употребляются, как правило, в узком, особом значении. Это такие слова как: *state, case, treadmill, storage*;

3) фразеологические выражения: *to see the light, have appetite for, industry body*;

4) слова общелитературного языка, обычно не встречающиеся в научных текстах, но содержание которых может стать предметом научного рассмотрения, например: *cloud storage, cloud supplier, cloud quality*;

5) специальная терминология: *cloud computing, middleware, cybersecurity*.

Данный анализ лишний раз подтверждает преобладание в текстах, посвященных информационным технологиям, «общей лексики научной ориентации».

Широкую распространенность лексики сферы компьютерных технологий может объяснить тот факт, что в современном обществе компьютерами пользуется большая часть населения и знание, по крайней мере, базовой терминологии в данной сфере стало повседневной необходимостью. Таким образом, круг носителей языка сферы информационных технологий расширяется. Он начинает развиваться, следуя законам общеупотребительного языка, а не профессионального: общеупотребительный язык должен соответствовать общепринятым нормам и характеристикам, что приводит к детерминации значительного количества научных терминов и определений.

В исследуемом нами материале насчитывается всего 385 единиц специальной и профессиональной лексики — 130 лексические единицы в «IT in Europe» [12], 120 лексических единиц в журнале «Computer Weekly» [11] и 135 лексических единиц в «Information Security» [13].

Основную часть специальной и профессиональной лексики в нашем эмпирическом материале составляет терминологическая лексика, то есть термины.

В настоящее время насчитывается более 20 определений понятия «термин». Например, определение Г.О. Винокура: «В роли термина может выступать всякое слово... термин — это не особое слово, а только слово в особой функции, функции наименования специального понятия, названия специального предмета или явления» [5, с. 75]. Б.Н. Головин заложил в основу определения термина обозначаемое им профессиональное понятие: «термин — это слово или словосочетание (построенное на базе подчинительных связей), имеющее профессиональное значение, формирующее и выражающее профессиональное понятие, применяемое в процессе (и для) познания и освоения некоторого круга объектов и отношений между ними — под углом зрения определенной профессии» [4, с. 20]. А.А. Реформатский определяет термины как «слова специальные, ограниченные своим особым назначением; слова, стремящиеся быть однозначными как точное выражение понятий» [7, с. 97]. М. Я Блох под термином подразумевает «слово, значение которого образует понятие в указанном смысле, т.е. является профессионально дефинированным» [3, с. 120]. Я.И. Рецкер пишет, что термин является словом, которое «точно, кратко и однозначно определяет понятие в данной отрасли науки, техники, искусства» [8, с. 33]. В.М. Лейчик говорит о том, что «термин — лексическая единица определенного языка для специальных целей, обозначающая общее — конкретное или абстрактное — понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [6].

Как мы видим, в большинстве случаев лингвисты соглашаются, что необходимым условием существования термина является наличие четкого определения в рамках данной терминосистемы, термин должен быть кратким, однозначным.

Ряд компьютерных терминов, которые можно встретить в ИТ журналах такие, как *cracker* (взломщик), *virus* (вирус), *piracy* (компьютерное пиратство) и другие, имеют оценочную коннотацию, хотя термины должны быть нейтральными. Например, лексическая единица *hacker* со значением «someone who illegally breaks into a computer system in order to steal information or stop the system from working properly» [LDCE]<sup>1</sup> или единица *piracy* имеет значение «the crime of illegally copying and selling books, tapes, videos, computer programs» [LDCE]. Оценочные коннотации в данных единицах заложены в семах *illegally, steal* и *crime* — любые противозаконные деяния осуждаются обществом, таким образом, имплицитно сема «bad». Соответственно, их можно отнести к специальной лексике (жаргону, профессионализмам), которая функционирует как термины, но имеет характерную стилистическую

<sup>1</sup> LDCE — Longman Dictionary of Contemporary English.

окрашенность: garbage — ненужная информация, deadly embrace — тупиковая ситуация в работе программы.

В компьютерной лексике можно выделить единицы, которые связаны с рабочими действиями, или понятиями и весьма употребительны в англоязычных журналах сферы IT: to level up — повышать уровень, to back up — выполнять резервное копирование, to follow a link — переходить по ссылке, и многие другие.

Новым этапом в развитии лексики сферы информационных технологий стало возникновение Интернета, что привело к появлению интернет-терминологии, которая, в основном, носит бытовой характер: network — сеть, to log in — подключаться к сети, homepage — базовая адресная страница; to surf the net — бродить по сети, browser — веб-обозреватель.

Для классификации эмпирического материала мы взяли за основу категории компьютерной лексики, выделенные И. А. Беликовой, которая исследовала экстралингвистические особенности в формировании англоязычной компьютерной лексики и выделяет 5 ее категорий согласно источникам номинации [2].

К *первой категории* автор относит термины, которые номинируют специфические детали и функционируют в узких областях: Apple Talk Address Resolution Protocol — протокол разрешения адресов в сети Apple Talk; Commvault Simpana — производитель программного обеспечения, предоставляющий способ защиты данных. Таких терминов в нашем материале исследования встречается около 15%.

Ко *второй категории* И. А. Беликова относит узкоспециальные термины, которые выражают специальные понятия, представляющие собой измерительные величины: Trcd — Time RAS to CAS delay — Time remote access service to column address strobe — промежуток времени, который характеризует задержку в тактах подачи сигнала. Данная категория представлена в материале исследования в малом количестве — 5%.

*Третья категория* терминов представляет собой названия новых изобретений и устройств, а также технологические процессы и организации: blu-ray disc — синие-фиолетовый диск; saiputer — компьютер, который встроено в машину. Количество терминов такой категории составляет 20%.

*Четвертая категория* представляет собой целевые термины, которые обогащают состав новой лексики, легко запоминаются и, таким образом, становятся общеупотребительными. В эту группу входят слова, которые создаются по аналогии с уже имеющимися: если к слову добавить сокращение e — (electronic), то можно образовать множество новых терминов — e-commerce — электронная коммерция, e-banking — электронный банк. Данная категория терминов представлена в IT журналах наиболее полно — 40%.

И наконец, *пятая категория* включает в себя термины из смежных технических или научных областей: cable adapter — кабельный адаптер, переходник; ACPI —

Advanced Configuration and Power Interface Specification — спецификация интерфейса улучшенной настройки и управления питанием, и многие другие (20%).

Язык IT текстов также может заимствовать обозначения из разговорной, повседневной речи. Например, для описания компьютерных реалий используют метафоры и олицетворения: computer language — язык программирования; glitch — сбой в работе аппаратного или программного обеспечения; bit — обозначает единицу измерения количества информации.

Интересно мнение О. С. Ахмановой [1] которая считает, что лексика специализированных текстов может быть разделена на шесть смысловых групп. Эти смысловые группы иллюстрируются значениями глаголов, поскольку именно они лежат в центре смысловой группы:

1) глаголы, выражающие идею подхода к исследованиям (try, suppose, expect, plan);

2) глаголы, выражающие идею получения знаний (study, discover, work out, explore, find out);

3) глаголы, выражающие идею фиксации и систематизации знаний (classify, number, identify, emphasize, mark);

4) глаголы, выражающие идею проверки данных и результатов исследования (fall short of, mix, operate, control);

5) глаголы, выражающие идею рассуждения и формулирования выводов (analyse, judge, improve, evaluate);

6) глаголы, выражающие идею распространения результатов исследований (expound, explain, discuss).

В исследуемом материале можно проследить наличие глаголов, выражающих идею подхода к исследованиям; в большом количестве встречаются глаголы, выражающие идею проверки данных и результатов исследования, а также наиболее полно представлены глаголы, выражающие идею рассуждения и формулирования выводов.

Единство этих групп слов проявляется в том, что они отражают и изображают процесс научной деятельности вообще, безотносительно к конкретной сфере, и также в том, что одно и то же слово может входить в разных значениях, характерных для текста, более чем в одну группу слов.

Кроме того, существует ряд глаголов, которые не претерпели изменения значения и употребляются в IT текстах в значениях, принятых в общелитературном языке, например: correspond to, consist of, make up.

Таким образом, можно сделать вывод, что в словаре IT текстов выделяют три слоя лексики:

1) общелитературная лексика,

2) общенаучная лексика,

3) специальная (терминологическая) лексика.

Чем уже среда распространения термина, тем точнее его употребление и тем в большей степени значение его выражает понятие собственно научное, а не бытовое.

Язык информационных технологий, также как и сами информационные технологии, не стоит на месте, он по-



стоянно развивается, и обогащается новыми терминами и терминологическими выражениями. Рассмотренный нами эмпирический материал демонстрирует чрезвычайную гибкость языка информационных технологий и тот

факт, что некоторые термины ещё не включены в специализированные словари, позволяет говорить о малоизученности и перспективности исследования этого пласта лексики.

Литература:

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]/О. С. Ахманова. — М.: Советская Энциклопедия, 1969. — 608 с.
2. Беликова, И. А. Особенности образования терминов-неологизмов в подязыке компьютерной техники [Электронный ресурс]. — Омск, 2004.
3. Блох, М. Я. Теоретические основы грамматики: учебник [Текст]/М. Я. Блох. — 4-е изд., испр. — М.: Высшая школа, 2004. — 239 с.
4. Головин, Б. Н. Лингвистические термины и лингвистические идеи [Текст]/Б. Н. Головин // Вопросы языкознания. — М., 1976. — №3. — с. 20
5. Капанадзе, Л. А. О понятиях «термин» и «терминология» [Текст]/Л. А. Капанадзе // Сб. Развитие лексики современного русского языка. — М.: Наука, 1965. — с. 75–85.
6. Лейчик, В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 2-е изд., испр. и доп. [Текст]/В. М. Лейчик. — М., 2009. — 256 с.
7. Реформатский, А. А. Введение в языковедение [Текст]/А. А. Реформатский. — М.: Аспект Пресс, 1996. — 536 с.
8. Рецкер, Я. И. Теория перевода и переводческая практика. Очерки лингвистической теории перевода [Текст]/Я. И. Рецкер; доп. и коммент. Д. И. Ермоловича. — М.: Р. Валент, 2004. — с. 33.
9. Рыбакова, А. С. Семантические особенности компьютерной терминологии в современном английском языке [Электронный ресурс]. — М., 2012.
10. Longman Dictionary of Contemporary English [сайт]. — URL: <http://www.ldoceonline.com/> (дата обращения 12.06.2014)
11. Computer Weekly [Электронный ресурс]. — London, 2014. — №8. — 26 с.
12. IT in Europe [Электронный ресурс]. — London, 2012. — №6. — 21 с.
13. Information Security [Электронный ресурс]. — Newton, 2014. — №1. — 30 с.

## Особенности лексического состава немецкоязычной интернет-коммуникации

Мезенков Георгий Валерьевич, аспирант

Научный руководитель: Кузнецов А. В.

Московский педагогический государственный университет

Интернет-коммуникация представляет собой совокупность средств, методов, правил и характерных особенностей общения в Интернете.

Ее активное изучение в лингвистике началось в 90-е годы XX века. Поскольку общение в Интернете с помощью различных коммуникационных программ и сервисов сегодня становится одним из самых популярных видов коммуникации, данный феномен нуждается в комплексной оценке, многогранном анализе и изучении.

Среди лингвистов, активно занимающихся изучением Интернет-коммуникации, можно назвать имена Д. Кристала, С. Херринг, К. Дюршайд, Л. Ю. Иванова, А. А. Атабековой, Г. Н. Трофимовой, Е. И. Горошко и др. Ими были проанализированы самые различные аспекты общения в Интернете, как собственно лингвистические, так и, например, социо- и прагмалингвистические.

Следует отметить, что, несмотря на относительную разработанность данной проблематики, очень небольшое число исследований посвящено собственно языковым особенностям общения в Интернете на разных уровнях языковой системы (фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом). Фонетико-графические особенности Интернет-коммуникации наиболее часто рассматриваются в лингвистических работах, прежде всего в силу своей очевидности и доступности для анализа. Их поиск и изучение не требует ни создания крупных корпусов Интернет-текстов, ни сложной интерпретации с опорой на существующие лингвистические теории.

Несколько сложнее обстоит дело с другими языковыми особенностями общения в Интернете. В частности, лексический уровень анализа Интернет-коммуникации в на-



стоящее время можно считать недостаточно исследованным.

В данной работе описываются некоторые лексические особенности общения в Интернете, к таким особенностям относятся:

— **компьютерные термины и жаргонизмы:**

1. *hmm, was tu ich am besten auf **nen 486***
2. ?
2. *auf **nen 486er?***
1. *ganz klar*
2. **windows 2003 server**
1. *Slms hat **WinXP** getötet*
2. *Hurraa 100 Punkte für die **SIMS***
1. *komplett, erst **Bluesceen** und jetzt **bootet** er nimmer*
2. *Hum*
2. *was fürn tolles Spiel*
1. *muss ich haben*
2. *ich bins eigentlich nur gewöhnt dass **Polygone** explodieren, nicht ganze **Rechner***
1. *Aber ich mein, also... Das kannst fei leichter haben das mit XP schrotten, musst nich zwingend ein 2Gig spiel installieren dafür*
2. *aber ist ma Kreativ*
2. *cooles programm*
2. *zerschießt selektiv windows laesst aber den rest in ruhe <*

— **англицизмы в целом:**

- Hat man Angst die **Story** erst beim 2. mal zu kapieren? omfg, haben doch einen alten **pc** mit win 98 im wohnzimmer stehen, kommt heute meine **mum** in mein zimmer gestürmt, voll **happy** «ich hab windows 2000 installiert»*
- Wenn ich in einem Buch/Film vorkomme, dann als die gepeinigte Jungfer die am Ende gerettet wird. Und es wird kein **Horror**, es wird ein Drama mit **Happy End**.*
- an meinem geburtstag hat der penny supermarket **happy hour***
- gott sei dank bin ich **single***

— **сокращения и акронимы:**

- Schachtel in die Hand. Der Meister hatte nur so einen **wtf-Blick**.*

Литература:

1. Иванов, Л. Ю. Воздействие новых информационных технологий на русский язык: системно-языковая и культурно-речевая проблематика // Словарь и культура русской речи: К 100-летию со дня рождения С. И. Ожегова. — М.: Индрик, 2001. — с. 131–147.
2. Bittner, J. Digitalität, Sprache, Kommunikation. Eine Untersuchung zur Medialität von digitalen Kommunikationsformen und Textsorten und deren varietätenlinguistischer Modellierung — В.: Erich Schmidt Verlag, 2003. — 324 S.
3. Crystal, D. Language and the Internet. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 316 p.
4. Hard af Segerstad Y. Use and Adaptation of Written Language to the Conditions of Computer-Mediated Communication Doctoral Dissertation. — Göteborg, 2002. — 279 S.
5. Runkehl, J. Sprache und Kommunikation im Internet: Überblick und Analysen — Opladen; Wiesbaden: Westdt. Verl., 1998. — 240 S.

*Der Typ hat den so **gepwned** xDDD*

*OMG **roflmao** wie geil =D*

*sag ich doch **\*fg\****

Среди лексических средств немецкоязычной КОК исследователи называют также использование глагольных основ без окончаний типа **\*lach\*** — так называемых инфлективов [Runkehl 1998: 106–111; Bittner 2003: 244–245], ср.:

1. *Und ich inner Sackgasse beim PHP Coden*
2. **\*popkornreich\*** *aber du must dir klahr sein darüber ds popkorn keine lösung ist*
1. *Also El, ich kapier euch Frauen echt nicht. Ihr seid wie eine Datei dessen Zeichensatz man nicht interpretieren kann. Doch auf euere einfache, aber doch direkte unkonvertionnelle Art seid ihr einfach suess!*
2. *Uebersetzt: Danke **\*Popkorn mampf\****
1. *bin grad am überlegen ob ich auch pic auf ow-spieler hauen soll und wenn ja welches **\*grübel\****
2. *lass mich das entscheiden*
2. *gib her*
1. *du hast mir versprochen nach der Op würden wir's nochmal versuchen!*
2. *Die Op hat dich doch auch nicht zu nem richtigen Mann gemacht?*
2. *sag jetzt «Aber dich» und ich verhau dich.*
1. *rebella: **\*über deinen schneuzer streichel und dich anlächel\*** du bist süß:)*

В целом следует отметить, что особенности лексического состава Интернет-коммуникации были объектом исследования в относительно небольшом количестве работ [см., например Иванов 2001: 139–141; Crystal 2001: 81–83; Hard af Segerstad 2002: 261]. Основной тенденцией в сфере лексики, свойственной общению в Интернете, авторы считают активные процессы детерминологизации компьютерной лексики и ее переход в общеупотребительный язык. В целом же лексический состав Интернет-коммуникации в немецком языке остается относительно малоизученным, вследствие чего проблема изучения лексических особенностей общения в Интернете представляется достаточно актуальной.

## Средства выражения эмоционально-оценочных высказываний в немецкой диалогической речи

Мельникова Екатерина Николаевна, преподаватель иностранных языков  
Вологодский институт права и экономики ФСИН России

Изучение особенностей немецкой диалогической речи находится в русле актуальных направлений современных лингвистических исследований. В последнее время лингвисты перешли от изучения языка как формальной системы к рассмотрению «языка в действии», то есть в речи. В диалогической речи важное место занимает эмоциональная функция. Содержанием этой функции является совокупность языковых средств, передающих эмоциональное и оценочное отношение говорящего к высказыванию. Целью данной статьи является выявление и анализ языковых средств, создающих эмоциональную оценочность. Источником языкового материала исследования явилась речь персонажей из художественных произведений XX века. Она рассматривается многими лингвистами как источник изучения разговорной речи. Материалом для исследования послужили эмоционально-оценочные высказывания, собранные методом сплошной выборки из 5 произведений 5 авторов (см. список используемых произведений).

Понятие «эмоция» очень емкое. Рубинштейн дает следующее определение эмоций. «Эмоции — переживание человеком его отношения к окружающему миру и к самому себе — одна из форм отражения объективной действительности» [7. с. 7]. Эмоции являют собой особую форму отношения к предметам действительности, обусловленной их соответствием или несоответствием потребностям человека.

В основе эмоций лежат оценки. Каждое высказывание есть, прежде всего, оценивающая ориентация, где каждый элемент не только значит, но и оценивает. Оценивая тот или иной факт окружающей действительности, человек переживает его и выражает свое личное отношение к нему. В лингвистике дается несколько определений оценки, но суть их одна и та же. М. Н. Николаева рассматривает оценку как общественно-закрепленное отношение носителей языка (хорошо — плохо) к объектам и фактам действительности. Объективный мир рассматривается носителями языка с точки зрения его ценностного характера, то есть добра и зла, пользы и вреда. Такой подход социально обусловлен и определенным образом отражен в языковых структурах [4. с. 96]. С. Г. Беляевская определяет оценку как суждение о ценностях, и ценность как положительную или отрицательную значимость объектов окружающего мира для человека, класса, группы, общества в целом, определяемую не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу социальной деятельности, интересов и потребностей, социальных отношений [1. с. 22]. Оценки не существуют без оценивающего субъекта — человека. На реальный мир накладыва-

ется сетка ценностей отдельного человека, формируя его индивидуальную оценочную «картину мира».

Эмоциональной оценкой является непосредственная реакция на объекты (предмет, события), выраженная междометиями, аффиктивными словами, словами-оскорблениями и т. д. Она всегда экспрессивна. Словосочетание «эмоциональная оценка» называет разноуровневые явления. На экстралингвистическом уровне эмоциональная оценка представляет собой мнение субъекта (индивидуального или коллективного) о ценности некоторого объекта, которое проявляется не как логическое суждение, а как ощущение, чувство, эмоция говорящего. На языковом уровне эмоциональная оценка предстает как отраженное и закрепленное в семантике языкового знака в качестве его микроразличия, или семы, мнение субъекта о ценности некоторого объекта. Оценочность и эмоциональность едины, не составляют двух разных компонентов значения, как едины оценка и эмоция на внеязыковом уровне. Положительная оценка может быть передана только через положительную эмоцию — одобрение, похвалу, ласку, восторг, восхищение и т. д., отрицательная — через отрицательную эмоцию — неодобрение, неприятие, осуждение, досаду, раздражение, пренебрежение, презрение и т. д. Оценка как бы «выстраивает» в себе соответствующую эмоцию, а параметры эмоции и оценки совпадают: «приятное» — «хорошо», «неприятное» — «плохо». Поэтому термин «эмоционально-оценочное» очень точно отражает суть обозначаемого явления.

Все средства выражения оценки делятся на эксплицитные и имплицитные. Как положительная, так и отрицательная оценочность выражается чаще всего лексико-стилистическими средствами эксплицитно.

Исследование показало, что из 1030 эмоционально-оценочных высказываний, 700 несут отрицательную оценочность (что составляет 68% от общего количества), соответственно 330 высказываний имеют положительную оценочность (32% от общего количества). Преобладание отрицательных высказываний над положительными подтверждает общепринятое утверждение ученых, что обозначение плохого более дифференцировано, чем обозначение хорошего, то есть в языке существуют более разнообразные средства для детальной негативной оценочности, чем для положительной.

Нами выявлены следующие средства выражения эмоциональной оценки: **слова с эмоционально-оценочным компонентом значения, словообразовательные средства, переносное значение, фразеологизированные конструкции, междометия и их эквиваленты, фразео-**

логизмы, модальные слова, конструкции с аксиологическими предикатами, отрицание, контекст.

Самую большую группу эмоционально-оценочных высказываний составляют высказывания, где средством выражения оценки являются слова с эмоционально-оценочным компонентом значения (29,1% от общего количества). Эти слова специализируются как носители оценочности, например: herrlich, schrecklich, Blödsinn, Unsinn, Narr, reizend, scheusslich... Прилагательное *herrlich* выражает одобрение, удовольствие, чувства радости от приятных ощущений.

- *Herrliches Wort, — prost, was?*
- *Das Wort der Worte. (Remarque, S. 158).*

Прилагательное *wahnsinnig* выражает гнев, возмущение, презрение, а значит, отрицательную оценку.

— *Ich habe gefunden, dass der Mensch wahnsinnig ist. Ja! Und zwar in doppeltem Sinne wahnsinnig.*

- *In doppeltem Sinne wahnsinnig?*
- *In doppeltem Sinne wahnsinnig. (Kellermann, S. 173).*

Эмоциональные значения передаются также при помощи существительных. Доминирующее положение занимают те, у которых эмоциональная оценка составляет основу их номинации: *Lump, Strolch, Narr, Lügner, Idiot* и др.

- *Mein Herr, ihr Benehmen ist unqualifizierbar.*
- *Wenn schon.*
- *Knote!*
- *Schote! (Mann, S. 34).*

В создании эмоциональности велика роль словообразования (15,9% от общего количества). Для немецких словообразовательных коллоквиализмов продуктивными являются аффиксация и словосложение. Среди суффиксов, активно участвующих в формировании разговорных слов, являются суффиксы — *chen*; — *ei*; — *ling*. Суффикс *-chen* может использоваться как для выражения положительной, так и отрицательной оценочности.

- *Haben Sie auch geflennt, Frau Marnet?*
- *Ein Tränchen hab ich wohl auch verdrückt. (Segers, S. 139).*

- *Na, was macht die Kleine?*
- *Sie sind wohl scharf ins Zeug gegangen, Freudenchen. (Mann, S. 24).*

Суффикс *-ei* придает действиям значение оценочной характеристики с отрицательным оттенком, например:

— *Ich habe Verbindung, Herr Haller! Mit der «City of London»...*

— *Nun das ist gut. Es ist eine höllische Schweinerei, meine Herren, eine verdammt höllische Schweinerei. (Kellerman, S. 287).*

Суффикс *-ling* чаще служит для обозначения мужского пола с отрицательными чертами характера, неприятной внешностью.

- *Der arme Wurm, der hat noch keine Ahnung, was ihm bevorsteht.*
- *Rohling. (Remarque, S. 77).*

Полусуффикс *-fritze* употребляется в разговорной речи для обозначения лиц по роду занятий, лиц, обладающих отрицательными качествами.

- *Was ist los?*
- *Nur — der Fordfritze ist drin. (Remarque, S. 104).*

Полусуффикс *-kopf* служит для обозначения лиц по внешним признакам и по чертам характера и придает отрицательную оценочность.

- *Sie Kindskopf, o Gott, was sind Sie noch für ein Kindskopf!*
- *Na ja, immerhin. Sie finden mich wohl etwas idiotisch, was? (Remarque, S. 144).*

Полусуффикс *-bruder* часто служит для обозначения лиц, обладающих отрицательными качествами и склонностями.

- *Du kennst ihn nicht.*
- *Hab schon genug.*
- *Das verstehst du nicht. Ein richtiger Mann ist das.*
- *Nicht so ein Tränenbruder. (Mann, S. 346).*

Самым продуктивным префиксом в области словообразования оказался префикс *un-*, который образует вторичные коллоквиализмы от слов, уже имеющих разговорную окраску: *unsympatisch; uninteressant; Unglück; unsinnig; unmöglich* и т. д.

- *Doch es ist wahr!*
- *Es ist unmöglich, es ist gänzlich unmöglich. (Kellermann, S. 146).*

Большую активность показали полупрефиксы как средство выражения эмоциональной оценки: *Bier-; Gold-; Hunde (n)* —

Полупрефикс *Gold-* придает слову положительное значение с разговорной окраской.

- *Du willst mit uns essen, Goldjunge? Welche Auszeichnung!*
- *Wenn die Dame nichts dagegen hat? (Remarque, S. 225).*

Полупрефикс *Bier-* придает существительным оценочно-уничижительное значение.

- *Wohl noch keine Menschen gesehen, was?*
- *Menschen wohl, aber noch keine Bierfässer, die spazierengehen. (Remarque, S. 57).*

Полупрефикс *Hunde (n)* — придает экспрессивно-оценочное усилительное значение с негативным оттенком.

- *Hier hast du deine Hundemarke wieder.*
- *Du hast tadellos verkauft, Robby! (Remarque, S. 106).*

Для немецких словообразовательных коллоквиализмов продуктивным является словосложение, часто во взаимодействии с метафоризацией и другими семантическими процессами, например, *der Hurenbock* (der Bock — козел); *der Schweinehund* (der Hund — собака); *der Mondkalb* (der Kalb — теленок). Подвергнувшись словосложению, оба компонента переосмыслились и слова получили новое значение: *der Hurenbock* — потаскуха, *der Schweinehund* — подлец, *der Mondkalb* — олух. Подобные образования экспрессивны и браны.

**Переносное значение** (15% от общего количества) служит имплицитным средством выражения оценочного значения.

В нашем фактическом материале большинство высказываний имеют отрицательную оценку. Наиболее характерным для немецкого языка является название людей, особенностей их внешности, характера, а также производимых ими действий словами, относящимися к животному миру. Метафорические оценки, как правило, не имеют формальных признаков, но их экспрессивный потенциал всегда интуитивно осознается носителем языка. О человеке, пренебрегающем алкоголем, говорят *Ferkel*; табак — *Tabakeule*.

— *Hauch mich mal an Rum, Kirsch und Absinth. Absinth, du Ferkel.*

— *Wenn du meinst, ich wäre besoffen, irrst du dich. (Remarque, S. 161).*

— *Wer trinkt, kann sogar noch mehr essen!*

— *Quatsch!*

— *Quatsch? Das sagst du zu mir, du Tabakeule? (Remarque, S. 363).*

Название человека в подобной форме показывает негативную оценку. Не менее выразительно применение названий неодушевленных предметов по отношению к человеку.

— *Besinnen Sie sich mal genau, ob Sie sich nicht doch erinnern.*

— *Nee.*

— *Dann häng dich auf, du Satansbesen (Remarque, S. 75).*

Негативная оценочность существительного *Satansbesen* усиливается благодаря первому компоненту слова *Satan* — дьявол. Прозрачность подобных метафор очевидна.

Средством выражения оценки могут служить **фразеологизированные синтаксические конструкции** (13,2% от общего количества). Эти конструкции представляют собой изолированные структуры — следы когда-то свободных и легко расчленимых построений. Эмоциональные по своей природе, они отличаются постоянным местоположением компонентов высказывания. Это придает характер постоянно воспроизводимых построений. Оценочность в таких конструкциях выражается имплицитно, за счет синтаксико — семантической наполняемости. Постоянными признаками данных эмоциональных конструкций являются восклицательная интонация, присутствие слов-усилителей и оценочных слов. Например:

— *Ich bin total müde.*

— *Was für ein Tag! (Noll, S. 77).*

— *Du willst mit uns essen, Goldjunge? Welche Auszeichnung!*

— *Wenn die Dame nichts dagegen hat? (Remarque, S. 225).*

— *Sie werden Ihr Haar verbrennen, Eva!*

— *Nein, nein, welch ein Unsinn! (Kellermann, S. 154).*

— *Er liebt Whisky.*

— *Oh, wie schrecklich! (Kellermann, S. 52).*

Средством выражения эмоциональной оценки в данных примерах является сама оценочная конструкция в сопровождении интонации. В зависимости от лексического наполнения эмоциональная оценка может усиливаться. Так, в последних двух примерах сами слова уже являются носителями отрицательной эмоциональной оценочности.

Часто в таких конструкциях позитивность или негативность оценки может истолковываться по-разному, например:

— *Hast du die gesehen?*

— *Was für eine Frau! (Noll, S. 43).*

Смысл данной конструкции может быть понят по-разному. Перевод может быть следующим: «Ну и девушка!» (то есть лучше не придумать, или наоборот, хуже некуда). Здесь интонация и более широкий контекст определяют оценку.

К фразеологизированным конструкциям относятся также конструкции, которые строятся по схеме *dieser (e; es)/So+Sub*.

— *Setz dich dort hin!*

— *Diese Schande! (Noll, S. 81).*

Кроме того, зафиксированы эмоциональные конструкции с типизирующими словами *und ob; und wie*.

— *Rüstiger Knabe!*

— *Und wie! (Kellermann, S. 410).*

— *Kennen Sie ihn denn.*

— *Und ob! (Remarque, S. 22).*

Данные конструкции имеют структуру придаточного предложения, но не являются ими, последовательность компонентов этих эмоциональных конструкций строго определена. Они представляют собой реакцию на предыдущую реплику, отсюда и повторение лексического состава предыдущей реплики.

Средствами выражения эмоциональной оценки могут быть **междометия и их эквиваленты** (12,6% от общего количества), например, *Oh, Ach, Ah, O*. Данные междометия являются многозначными. Конкретное значение междометия в каждом случае реализуется в соответствующем коммуникативном контексте. Определение оценки соответственно тоже зависит от контекста.

— *Für wen ist diese Nelke bestimmt?*

— *Sie ist für Violet bestimmt.*

— *Oh, oh! Wie nett von dir, Warren! Ich war schon eifersüchtig. (Kellermann, S. 89).*

В данном диалогическом единстве междометие является сигналом эмоции, выражаемой в последующем высказывании, является усилителем этого высказывания, которое выражает одобрение, а значит и положительную оценку. Междометие *oh* может выражать и отрицательную оценку.

— *Er liebt Whisky.*

— *Oh, wie schrecklich! (Kellermann, S. 52).*

Междометие *oh* функционирует в данном примере как возглас, выражающий неодобрение, презрение, так как данное междометие сопровождает эмоциональную конструкцию, несущую отрицательную оценочность.



Междометия могут быть сопроводителями эмоциональных конструкций, усиливая эмоцию, сигнализируя об экспрессии высказывания.

— *Sie haben s gut. Sie sind allein.*

— *Ach Unsinn. Immer so allein rumsitzen, das ist auch nichts. (Remarque, S. 68).*

Междометия *ätsch, pfui* являются однозначными, то есть они входят в коммуникативный контекст, приспособленный для актуализации именно отрицательной эмоции, создавая и определяя в целом эмоциональный план контекста.

— *Ätsch, da hab ich Sie angeschmiert, ätsch, da hab ich Sie schön geutzt. Weil Sie 's so eilig gehabt haben. Gelt, das haben Sie nicht gewusst?*

— *Auf Wiedersehen. (Segers, S. 104).*

— *Wer raucht hier?*

— *Es ist Violet, die raucht.*

— *Pfui! (Kellermann, S. 210).*

Все апелляции к богу, к черту и их эвфемистические и дисфемистические заменители можно причислить к эквивалентам междометий. Они обычно строятся по отстоявшимся в языке структурно-семантическим моделям с бесконечно-варьирующимся, но обозримым лексическим наполнением.

— *Der Arzt kommt sofort. Eis — auf die Brust, und wenn sie kann, in den Mund.*

— *Tief oder hoch legen, so reddten Sie doch himmelverflucht, rasch. (Remarque, S. 226).*

Слово *himmelverflucht*, которое переводится, как «черт возьми» выражает пренебрежение, неодобрение, так как любое обращение к черту выражает отрицательные эмоции.

Все апелляции к богу потеряли свое первоначальное значение и употребляются теперь как простые восклицания, например:

— *Nächsten Monat, da muss ich doch einrücken.*

— *Ach Gott, warum? (Segers, S. 130).*

В данном примере восклицание *Ach Gott* функционирует как возглас неодобрения и выражает негативную оценочность. Оценка в данном примере определяется контекстом, но есть эквиваленты, которые выполняют эмоциональную функцию в одиночку.

Приведем пример, выражающий положительную оценочность:

— *Gottseidank, ich glaube, du längst im Bett.*

— *Dass du da bist. Dass du gekommen bist! (Remarque, S. 398).*

Эмоциональные высказывания, состоящие из **фразеологизмов** также служат средством создания положительных или отрицательных эмоций у читателя.

— *Brauchst du den Wagen vielleicht zu deiner neuen Krawatte?*

— *Halt den Schnabel! (Remarque, S. 80).*

Данный фразеологизм дает оценку такому свойству человека, как болтливость, которое, конечно получает негативную оценочность со стороны субъекта оценки.

— *Eins fünfzig sind das.*

— *Quatsch keinen Käse oder bist du noch grün? (Remarque, S. 262).*

Оценочность данного высказывания, содержащего фразеологизм, создается имплицитно, то есть выводится из общего ситуативного смысла, а не из значения отдельных лексем.

— *Du kannst was in die Schnauze kriegen.*

— *Quatsch keine Opern. (Remarque, S. 262).*

Данное высказывание получает оценочное значение также за счет семантики самого фразеологизма. Оценка создается имплицитно, решающую роль в формировании оценочного значения играет совокупный ситуативный смысл всего фразеологизма.

Высказывания с положительной оценкой:

— *Er macht das falsch. Der Bäcker ist ein Turm von Misstrauen; man muss ihn durch Schweigen überreden.*

— *Hals- und Beinbruch, Robby. (Remarque, S. 198).*

Средствами выражения эмоциональной оценки являются также и **другие средства (модальные слова, конструкции с аксиологическими предикатами, отрицание, контекст)** (4.5% от общего количества). Оценочные высказывания с модальными словами суммируют содержание предыдущей реплики и выражают отрицательную оценку, например:

— *Waren Sie im Krieg?*

— *Nein.*

— *Schad, da hätten Sie meinen Buben erzählen können. (Segers, S. 146).*

— *Sind Sie Schauspieler?*

— *Nein, nein, leider nicht!*

В данных примерах оценочность создается эксплицитно. А это значит, что модальные слова в высказывании могут быть средством выражения оценки.

Оценочность может создаваться за счет использования в языке средств отрицания — *nicht, kein*. Существовая автономно, средства отрицания не могут выражать оценку, но в сочетании со словами, которые специализируются как носители оценочности, либо имеют в своем значении оценочный компонент, они могут придавать высказыванию положительную или отрицательную оценочность.

— *Ich glaube, ich bin nicht sehr zärtlich. Ich weiss nicht warum, aber ich kann es einfach nicht sein. Dabei wäre ich es sehr gern.*

— *Du brauchst es nicht, Liebling, ich verstehe dich auch so. (Remarque, S. 308).*

В данном примере негативная оценка создается за счет отрицания такого качества как «нежный». Категоричность несколько снижается за счет употребления наречия *sehr*.

Положительная оценочность может выражаться при сочетании отрицания с другими словами, несущими негативную оценку.

— *Da hast du was zum Lieben und hast deine Ruhe dabei.*

— *Nicht schlecht! Nicht dumm! (Remarque, S. 114).*



В данном диалогическом единстве получается эффект двойного отрицания, посредством чего достигается положительная оценка.

Аксиологические предикаты — это класс предикатов, входящих в структуру оценки, объединяя ее субъект и объект. Специализированными для оценочных высказываний являются предикаты групп: считать, полагать (предикаты мнения), казаться, чувствовать. Они служат основным средством экспликации оценочной рамки (*Ich finde das...*). Выделенные нами примеры строятся по схеме *Ich* (любое подлежащее) *finde es* + оценочное слово. Так как аксиологические предикаты сочетаются с качественными прилагательными и наречиями, то средством выражения оценочности в таком высказывании будет либо прилагательное, либо наречие. Оценочность в данных структурах репрезентируется имплицитно — посредством аксиологического предиката, и эксплицитно — за счет слова в высказывании.

Приведем пример:

— *Sie hatte sich ihm besten Sessel breitgemacht.*

— *Das finde ich nett! (Noll, S. 31).*

Данное высказывание выражает удовольствие, одобрение, восторг. Оценка дается ситуации. Приведем пример, где средством выражения оценки является контекст.

— *Ich wollte, ich wäre auch Kaufmann!*

— *Ja, du willst jeden Tag etwas anders! (Mann, S. 48).*

Объект получает негативную характеристику, так как меняет свои желания каждый день, а непостоянство

всегда со знаком «минус» расценивается на основе стереотипа.

Таким образом, на языковом уровне эмоции выражаются языковыми средствами (лексическими, синтаксическими, стилистическими, словообразовательными). Все средства выражения оценки делятся на эксплицитные и имплицитные. Как положительная, так и отрицательная оценочность выражается чаще всего лексико-стилистическими средствами эксплицитно. Самую большую группу эмоционально-оценочных высказываний составляют высказывания, где средством выражения оценки являются слова с эмоционально-оценочным компонентом значения. Эти слова специализируются как носители оценочности. Разнообразие оценочной семантики обнаруживают экспрессивные прилагательные, существительные, наречия. Анализ словообразовательных средств показал, что для немецких словообразовательных коллоквиализмов продуктивными являются аффиксация и словосложение. Переносное значение служит имплицитным средством выражения оценочного значения. Фразеологизированные конструкции, обладая оценочным значением, представляют собой выразительное средство языка и рассматриваются нами как имплицитное средство выражения оценочного значения. В ходе исследования рассмотрены также другие, менее продуктивные средства, которые находят применение для выражения положительной и отрицательной оценочности. Это — междометия и их эквиваленты, фразеологизмы, средства отрицания, модальные слова, конструкции с аксиологическими предикатами, контекст.

#### Литература:

1. Беляевская, Е. Г. Оценочная вариативность семантики слов и фразеологизмов в контексте. // Сборник научных трудов. Выпуск 336. М., 1989.
2. Вольф, Е. М. Оценочное значение и соотношение признаков «хорошо-плохо». // Вопросы языкознания. — 1986. — № 5.
3. Лукьянова, И. А. Экспрессивная лексика разговорного употребления. — Новосибирск, 1986.
4. Николаева, И. Н. Средства отрицания и формирования оценки. // Сборник научных трудов. Выпуск 399. — М., 1992.
5. Нушикян, Э. А. Типология интонации эмоциональной речи. — Киев-Одесса, 1986.
6. Рахманов, И. В. и др. Немецко-русский синонимический словарь: ок. 2680 рядов/И. В. Рахманов, Н. М. Минина, Д. Г. Мальцева, Л. И. Рахманова. — М.: Русский язык, 1983. — 704 с.
7. Сакиева, Р. С. Эмоциональная разговорная речь. — М., 1991.
8. Современный толковый словарь русского языка. Гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб.: «Норинт», 2001. — 960 с.
9. Хаэр, Р. И. Описание и оценка. // Новое в зарубежной лингвистике. — М., 1985.
10. Kellermann — Bernhard Kellermann. Das blaue Band. Moskau, 2001.
11. Mann — Friedrich Mann. Der Untertan. Moskau, 1950.
12. Noll — Dieter. Noll. Kippenberg. Berlin und Weimar, 1979.
13. Remarque — Erich Maria Remarque. Drei Kameraden. Berlin und Weimar, 1965.
14. Segers — Anna Segers. Das siebte Kreuz. Berlin und Weimar, 1964.

## Координаты счастья героев А. Камю (по повести «Посторонний»)

Молчанова Олеся Владимировна, магистрант  
Астраханский государственный университет

*Что есть счастье? «Чувство и состояние полного, высшего удовлетворения», как диктуется в толковом словаре. Чаще всего оно заметно по сверкающим глазам и искренней улыбке. Но возможно ли счастье, которое осуждают и не принимают другие? В данной статье мы рассмотрим своеобразное понимание эмоционального концепта «счастья» героями повести А. Камю «Посторонний» и постараемся ответить на вопрос: счастливы ли Мерсо?*

**Ключевые слова:** «естественность», психологический портрет взаимоотношений, мотив молчания, эмоциональный концепт, категория телесности.

В современной литературе фигура А. Камю занимает особое место. Его по праву можно признать одним из самых «естественных» писателей французской литературы, чье мировоззрение и идеи становятся актуальными и востребованными в обществе 21 века. Душа и тело героев Камю, их мысли и поступки, желания и томления подчинены одной теме — «естественности», обнаженной правды.

Повесть «Посторонний» вызвала в литературной среде «бунт гуманности»: главного героя Мерсо обвиняли в «бесстрастности» и «беспомощности», в излишнем цинизме и эгоизме. Почему же А. Камю в центр своей повести выводит персонажа-преступника, на первый взгляд не стремящегося найти цель в жизни? Этот вопрос требует пояснения.

Стоит отметить, что А. Камю неинтересны герои, получившие в жизни радость и пресыщение богатством, поскольку чувство истинного счастья им не ведомо: *«Поразительно у бедняков: Господь поместил рядом с отчаянием самолюбование, словно лекарство рядом с болезнью»* [1; с. 613]. В понимании Камю счастье — чувство сострадания к собственному несчастью. Именно в этом смысле герои Камю испытывают порой счастливые мгновения, когда в безысходной печали чувство их одиночества и заброшенности переполняет и возвышает их. Богатые же особы способны купить «счастье» или поменять существующее «счастье» на новое.

«Годы, прожитые в нищете, определяют строй чувств» [1; с. 611], и с этой точки зрения становится понятно, почему Мерсо становится главным героем повести. Конфликт зарождается в самом начале: молодой человек не может содержать свою мать из-за отсутствия денег. И путем преодоления как финансовых, так и психологических проблем Мерсо должен обрести свое истинное счастье.

А. Камю создал в своем произведении тонкий психологический портрет взаимоотношений матери и сына, который ранее в литературе не встречался. За скрытой индифферентностью главного героя тщательно скрыты подлинные и настоящие эмоции и чувства, к пониманию которых он приходит только в самом конце повести.

В разговоре с директором богадельни Мерсо вспоминает, что совместное проживание с матерью не принесло последней радости: «Когда мама жила со мной, она все время молчала и только неотступно провожала меня глазами» [1; с. 8]. На протяжении повести тема «молчаливой любви» встречается несколько раз и особенно яркий эпизод происходит в тюрьме, в камере приема посетителей. Мерсо со стороны наблюдает за заключенным и его матерью: оба не произносят ни слова, только неотрывно смотрят друг на друга. Эмоциональное напряжение достигает своей кульминации в момент расставания с сыном: «Старушка напротив придвинулась поближе к решетке, и в эту самую минуту надзиратель сделал знак ее сыну. Тот сказал: «До свиданья, мама». А она просунула руку между прутьями и махнула ему долгим, медленным движением» [1; с. 50–51].

Данный эпизод помогает читателю увидеть совершенно другого Мерсо: ему нечего сказать вслух в присутствии других об эмоциях к матери, но он чувствует и слышит ее внутри себя на протяжении всей жизни. В своих размышлениях он часто вспоминает простые истины, сказанные когда-то ей («человек никогда не бывает совершенно несчастлив»), а в финальном эпизоде раскрывается истинная красота души главного героя.

Человека, по мнению А. Камю, нельзя лишить счастья: потому и мать Мерсо как будто вновь начала жить, наслаждаться простыми вечерними прогулками и искать тепло и понимание у людей. Мерсо в силу своего возраста, характера и желания все это ей дать не смог, за что и был беспрекословно осужден обществом. Но лишил ли он мать последнего упоения счастьем? Отнюдь, нет. Напротив, ожившие чувства и эмоции принесли ей тот самый желанный покой и удовольствие: «Перед самой смертью мама, должно быть, почувствовала себя освобожденной, готовой все пережить заново. Никто, никто не имел права ее оплакивать» [1; с. 80].

Так что такое «счастье» для Мерсо? Удовольствие или забава? Интересно, что чувство трепетной радости у Мерсо вызывают совершенно простые вещи, такие как смех Мари, запахи лета, любимые улицы, звук рожка на тележке мороженщика. Но именно такие мимолетные воспоминания становятся для героя нестерпимым прину-

ждением: ему легче переносить бесконечные разговоры судьей о его бесчеловечной натуре, чем заставлять себя забывать прохладный запах ночи и платье любимой девушки.

Складывается первоначальное впечатление, что счастье Мерсо заключается в любви и красоте. Любовь по Камю трагична: перенасыщаясь ею, человек пускается в поиск новому испытанию чувств. И с этой точки зрения измена трактуется лишь как «решение внутреннего героизма, а не сверхобильной любви, которая всегда дает, ничего не прося взамен» [1; с. 756].

Сам Камю в «Записных книжках» осуждает себя за «неспособность любить» и аргументирует свое поведение следующим: *«Может быть, это и правда, однако я был способен избрать несколько существ и верно охранять их с помощью лучшего, что было во мне, несмотря ни на какие их поступки»* [1; с. 756].

Герои Камю следуют этой же логике. Своеобразное лекарство от болезни Мерсо находит в облике Мари: она ему нужна только как женщина, которую он будет оберегать и наслаждаться ее красотой, но он не может принудить себя ее любить. «Вечером пришла Мари и спросила, хочу ли я, что бы мы поженились. Я сказал, мне все равно, можно и пожениться, если ей хочется. Тогда она захотела знать, люблю ли я ее. Я ответил, как и в прошлый раз, что это не имеет значения, но, конечно, я ее не люблю» [1; с. 31].

Но любовь не есть смысл жизни и счастье: *«Я называю жизнью и любовью то, что меня опустошает. Отъезд, принуждение, разрыв, мое беспросветное сердце, разорванное в клочья, соленый вкус слез и любви!»* [1; с. 709]. Смысл жизни обретает только мысль о том, чтобы можно было за что-то умереть, а жить без идеи — бессмысленно и глупо. Однако размышления Камю о смысле жизни часто отрицают друг друга. В «Записных книжках» августа — июля 1958 года читаем: *«Быть созданным, чтобы творить, любить и побеждать, — значит быть созданным, чтобы жить в мире»* [1; с. 642]. Не о смысле жизни ли размышляет писатель? Возможно, о смысле, но не о счастье.

Понимание счастья героями повести «Посторонний» А. Камю специфично и часто видится другими как абсурд, бессмыслица. После смерти жены старик Саламано завел собаку и избивал ее каждый день, но в минуту ее пропажи часть души человеческой вновь опустела: *«Жизнь его переменилась, и он еще не понимает, как быть дальше»* [1; с. 33]. Мерсо в своей заключительной речи восклицает, что псу Саламано «цена не больше и не меньше, чем его жене». С женой, действительно, старик не был счастлив, скорее всего, их семейная жизнь стала привычкой. Свой островок «тихого спокойствия» Саламано и нашел в облике старого пса.

Другой герой повести Раймон «поколачивал» часто свою подругу, но «любя». Ее измена породила в душе мужчины ярость, сексуальную ревность и недоумение одновременно: ведь Раймон ее осчастливил, но счастлив сам

он не стал. Герои А. Камю одиноки и беспомощны перед равнодушием мира, и потеря родного человека (или животного) становится для них потерей счастья. Саламано и Раймон находят замену счастью — дружбу с Мерсо. Однако для самого Мерсо и дружбы не существует, как и не существует любви. Главное, к чему он стремился всю жизнь, — познание некой истины.

Смерть матери и открыла для Мерсо новую истину: равнодушие мира не имеет права лишать человека счастья. И именно поэтому «он так на меня похож, он мне как брат, и от этого я чувствую — я был счастлив, я счастлив и сейчас» [1; с. 80]. Неизбежно только одно: смерть, всего остального можно избежать. Но А. Камю спорит и со смертью: *«Смерть достойна не большего почтения, чем император Нерон или полицейский комиссар моего округа»* [1; с. 699].

Счастье для Мерсо — принятие равнодушия мира и полное упоение в нем, проще говоря, свобода. Свобода от повседневного разрыва между желаемым и действительным, свобода в отношениях, свобода души.

Главный враг счастья — принуждение. Человек априори принуждает себя плакать на похоронах, чтить традиции, вступать в брачные отношения только по любви и интересоваться тем, что не вызывает у него удовольствия, но обязывается обстоятельствами. Мерсо выдвинул мысль о свободе, не отягощенной принуждением и обязательствами, а если такая свобода не принимается людьми, то и доказывать ее состоятельность бесполезно, поскольку, в сущности, в их сознании ничего не изменится. Каждый человек выбрал свой жизненный путь, и обвинять его или предлагать измениться — полный абсурд. Рано или поздно он сам придет к пониманию своего счастья. Все, что принуждает или сковывает телесное — духовное, не приносит, по мнению Мерсо, положительного воздействия.

Абсурдность мира и борьба с ней — одна из важнейших тем в творчестве А. Камю. По Камю бунт личности является прямой дорогой к обретению истинной свободы. Однако бунт не должен приводить к физической расправе над человеком: чаще всего герой совершает переворот внутри самого себя, как некий своеобразный внутренний побег от абсурдности бытия. Поэтому Мерсо выбирает свой бунтарский путь к счастью, который осуждается другими и кажется противоправным.

Философия и эстетика Камю, его литературное творчество представляет собою поиск смысла жизни, поиск того, что содержит в себе основные ценности и идеалы: красоту, добро, истину, справедливость, свободу. Эти ценности и идеалы всегда составляли духовную основу, опору и цель жизнедеятельности человека и человеческого общества. В связи с этим философия, эстетика и художественное творчество Камю никогда не утратят своей актуальности.

Как отмечал Сартр: *«Камю никогда не переставал быть главной силой нашего культурного поля, никогда не переставал представлять по-своему ис-*

торию Франции и историю нашего века» [2; с. 47] ливым. Ведь счастье — это тоже терпение». Свой путь  
 А. Камю писал, что «нужно время, чтобы быть счаст- к счастью и истинной свободе и выбирает Мерсо.

Литература:

1. Камю, А. Посторонний. Из «Записных книжек» (1935—1959). М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2011.
2. Спыну, Л. М. Феноменология абсурдного в творчестве А. Камю: диссертация... кандидата философских наук: 09.00.03. — Москва, 2001.

## Сравнительный анализ простого условного предложения в русском и персидском языках

Мохаммади Мохаммад Реза, доцент, кандидат филологических наук;  
 Камизи Элхам, магистр  
 Университет Тарбиат Модарес (Иран, г. Тегеран)

*Данная статья посвящена рассмотрению реального и нереального условия в простом предложении и способам их выражения на персидский язык.*

*Условные предложения, служат для выражения обусловленности действий и явлений. Они указывают на условие, которое является необходимым для совершения действия главного предложения. При этом действие может реально осуществиться при наличии этого условия, или не осуществиться вообще.*

*С одной стороны, условные конструкции в русском языке очень разнообразны и их понимание иногда трудно для персоговорящих, поэтому недостаточная информация об этих предложениях приводит к ошибочному восприятию правильного понимания предложения, с другой стороны условные предложения в персидском языке не бывают очень сложным и по этой причине, лингвисты уделяют недостаточное внимание данной теме по сравнению с другими темами.*

*Значимостью исследования обуславливает, во-первых рассмотрение понятия условных предложений и средств их выражения в русском языке и во-вторых нахождение подходящих эквивалентов при их переводе на персидский язык. В статье при переводе на персидский язык употребляется сопоставительный метод.*

**Ключевые слова:** *условие, реальное условие, нереальное условие, простое предложение, русский язык, персидский язык*

### Введение

Изучение условных предложений в русском и персидском языках в сопоставительном плане имеет большое теоретическое и практическое значение, но в современной лингвистике нет специальных работ, в которых проводился бы сопоставительный анализ способов выражения простого предложения русского и персидского языков. Следует сказать, что в трудах персидских лингвистов весьма редко встречаются исследования, специально произведенные в области простого условного предложения.

Для описания действия, которое совершается или будет совершено, или совсем не совершается при определенных условиях, употребляются условные предложения.

Для выражения условных отношений в русском языке используются различные языковые средства: в сложном предложении — сложноподчиненные предложения с придаточной условной частью и бессоюзные сложные предложения с условным значением, в простом предло-

жении — глагольные конструкции со значением условия, предложно-падежные конструкции, содержащие предлог и существительное в определенном падеже, а также деепричастные обороты [Амиантова, 1981, с. 78]. А по мнению П. Нател-Ханлари, Лазар, Анвари [Нател-Ханлари, 1377 с. 146—154; Лазар, 1384, с. 278—284; Анвари, 1375, с. 311] и других для выражения условных отношений в персидском языке, используются только сложные предложения — сложноподчиненные предложения с условной придаточной частью и сложные бессоюзные предложения с условным значением. На наш взгляд простые предложения также могут обозначать условное значение, поэтому в этой работе предъясняются общие характеристики условных предложений в простых предложениях и средства их выражения в персидском языке.

### Основная часть

«Простое предложение — основная, центральная синтаксическая единица, простейший структурный тип пред-



ложения. В отличие от сложного предложения, простое обладает одной грамматической основной: (*сияло солнце, пели птицы — сложное предложение; сияло солнце — простое*)» [Руденко-Моргун, 2001, с. 36].

Условные отношения предполагают наличие в простом предложении компонентов, обозначающих обстановку какой-либо деятельности, обстоятельства, в которых происходит что-либо правила, установленные для какой-либо области жизни и деятельности.

При классификации условных предложений существуют разные мнения. В книгах «Краткая русская грамматика» и «Русская грамматика» определены, что специфика условной связи в ряду других видов обусловленности (причинных, целевых, уступительных, цели и следствия) заключается в том, что условность всегда предполагает гипотетичность предопределяющего. Из трех возможных квалификаций явления: 1) как реального (соответствующего действительности), 2) как нереального (не соответствующего действительности) и 3) как потенциального (соответствие и несоответствие действительности допустимы в равной мере) в условных предложениях, не осложненных никакими другими элементами значения, допустима только вторая и третья. Если обуславливающий фактор представлен как соответствующий действительности, то налицо не условно-следственная, а причинно-следственная связь. В зависимости от того, какая из двух названных квалификаций имеет место, различаются 1) предложения со значением нереальной обусловленности (**нереально условные**) и 2) предложения со значением потенциальной обусловленности (**потенциально условные**) [Русская грамматика, 1980: § 3000; Краткая русская грамматика, 1980: § 668].

Некоторые другие как М.Н. Аникина совмещает реальное и потенциальное условие и подчеркивает, что существует два типа: 1) **реально-потенциальное** условие — это такое условие, которое а) соответствует действительности; б) соответствие и несоответствие действительности допустимы в равной мере. 2) **нереальное условие** — это условие, которое не соответствует действительности [Аникина, 2004, с. 96].

Между лингвистами, изучающими условные предложения в персидском языке, как в русском языке существует разногласие. Например, П. Нател-Ханлари по значению, выражено в условных предложениях подразделяет условные предложения на: 1) فرض ساده [фәрз-э садэ] — простое предположение, 2) عمل غير واقعی [әмәл-э гэйр-э вағэи] — нереальное действие, 3) عمل محتمل الوقوع [әмәл-э моһтәмәллолуғу] — возможное действие [Нател-Ханлари, 137, с. 265–266].

М. Аболгасеми в книге «استنور تاريخی زبان فارسی» Историческая грамматика персидского языка классифицирует сложноподчиненные предложения с условной придаточной частью на две подразделения جملات شرطی (1 : جملات شرطی واقعی [джомәлат-э шәрти вағэи] — предложения реального условия, 2) جملات شرطی غير واقعی [джомәлат-э

шәрти гэйр-э вағэи] — предложения нереального условия [Аболгасеми, 1375, с. 400–408].

Главным показателем различия этих двух типов предложений служат формы времени глаголов, употребляемых в главных и придаточных предложениях.

Но в практике преподавания русского языка иностранным учащимся изучение условных отношений опирается на противопоставление «**реальное условие — ирреальное условие**».

### Выражение реального условия в простом предложении

В русском языке «реальным называется условие, которое произошло (происходит, произойдет) или реально может произойти» [Аникина, 2004, с. 78].

В персидском языке, в условных реальных предложениях условие связано с будущим временем, и действие главного предложения представляется говорящему как возможное, осуществимое [Рубинчик, 2001, с. 539].

Следует отметить, что в книгах по грамматике персидского языка определено, что условные предложения выражаются только при помощи сложных предложения, состоящих из одной главной и одной зависимой части. Они не рассматривают условие в простых предложениях, но в разговорной речи мы понимаем, что оно может выражаться также средствами простого предложения. Например:

به شرط انجام این کار موفق می شوی = به شرط انجام شدن این کار موفق می شوی.

[бэ шәрт-э әнджам-э ин кар мовәфәй мишәви = бэ шәрт-э әнджамэ шодән-э ин кар мовәфәй мишәви].

(اگر این کار را انجام بدی، موفق می شوی.)

[ägär ин кар ра әнджам бәди, мовәфәй мишәви] - Если делаешь это, станешь успешным.

Для выражения русских реальных условных отношений при помощи простого предложения можно использовать разные способы: а) глагольные конструкции со значением условия, б) предложно-падежные формы со значением условия, в) деепричастный оборот [Ильина, 2008, с. 88–96; Стемковская, 1978, с. 267]. Далее объясняем каждый из них подробнее.

#### а) Глагольные конструкции со значением условия:

Одним из средств выражения условия являются глагольные конструкции со значением условия, например глаголами «**обуславливать (быть условным)**» и «**являться условием**» [Ильина, 2008, с. 88–89]. В грамматике персидского языка, например в книге П. Нател-Ханлари, иногда встречается термин под названием «افعال شرطی» [әфал-э шәрти] — условные глаголы, но никаких глаголов с таким значением в них не дается. Необходимо указать, что параллельно с русскими глаголами в персидском языке также существуют некоторые глаголы, которые могут передать значение условия. Они могут быть такими: مشروط بودن بر، شرط کردن، قيد و شرط کردن، باعث... شدن، مستلزم... شدن، سبب شدن.



[mäšrut budän bar, šärt kārđän, ézäd vä šärt kārđän, bäs-э... шодän, мостälзэм-э... шодän, säbäb-э... шодän].

Смотрите примеры ниже:

**Концентрация парниковых газов в атмосфере обусловливает** существенное изменение климата планеты.

تراکم گازهای گلخانه ای در جو باعث تغییرات اساسی آب و هوای سیاره شده است.

[täraком-э газһае голханэи дәр джәв бәс-э тәгират-э әсасие або һавае сәуарэ шодә әст].

**Катастрофические последствия для стран с территориями на уровне моря обусловлены** парниковым эффектом.

هناخ لگ تارقات رطاخ هب ای رد ح طس فسرط زا روش کراب کال ف بقاوع تسای

[äväгәб-э фәлакәт-бар-э кәшвәр әз тәрәф-э сәтһ-э дәрүа бә-хатэрэ тәсират-э голханэи әст].

**Одним из условий** противодействия этой угрозе является соблюдение обязательств конвенции ООН, принятой в 1992 году.

زا ی کی 1992 لاس رد لمل نامزاس هدش هتفیریذپ داداروق طیارش تیاعر دور یم رامش هب دی دهت نی ا تف ل ا ح م لیال د

[roaуәт-э шәрайет-э гәрардад-э пәзирофт-э шодее сазэман-э мэләл дәр сал-э 1992 йеки әз дәләл-э мохаләфәт-э ин тәһдид бәшомар мирәвәд].

**б) Предложно-падежные формы со значением условия:**

В простом предложении условие, при котором протекает определенное действие, может быть выражено сочетанием (предлог плюс существительное). В научной речи чаще всего выражается существительным с предлогами «при», «в случае», «без».

В русском языке существует несколько типов отношений, и для выражения каждого из них используются определенные предложно-падежные формы: утвердительное условие, ограничительное условие, отрицательное условие [Стемковская, 1978, с. 266–269].

1) Для того, чтобы в предложении выразить **утвердительное условие** можно использовать предлоги «при», «при наличии» и «в условиях» и значение такого условия в персидском языке передается при помощи: *با*, *وجود*, *با*. *به هنگام*, *تحت شرایط*, *وجود*,

[дәр-сурәт-эводжуд-э, баводжуд-э, тәһт-э шәрайет-э, бә-һәнгам-э, ба]

Смотрите примеры ниже:

**При благоприятных условиях для сбыта товаров капиталист удлиняет рабочий день.**

در صورت شرایط مساعد فروش کالا، سرمایه دار روز کاری را افزایش می دهد.

[дәр-сурәт-э шәрайет-э мосәд-э форуш-э кала, сәрмайедар руз-э кари ра әфзәйеш мидәһәд].

**При наличии благоприятных условий для сбыта товаров капиталист удлиняет рабочий день.**

در صورت وجود/با وجود شرایط مساعد فروش کالا، سرمایه دار روز کاری را افزایش می دهد.

[дәр-сурәт-э воджуд-э/ба-воджуд-э шәрайет-э мосәд-э форуш-э кала, сәрмайедар руз-э кари ра әфзәйеш мидәһәд].

*В эту гору можно подняться только при ясной и солнечной погоде.*

تنها به هنگام (تحت شرایط) هوای صاف و آفتابی می توان به این کوه صعود کرد.

[täһһа бә-һәнгам-э (mäһт-э шәрайет-э) һәвае саф вә афтаби митәван бә ин куһ соуд кәрд] [Захраи, 1382, с 516].

**При** правильном понимании природы отрицания и его диалектического характера будет ясна закономерная тенденция в развитии.

با/در صورت فهم درست ماهیت نفی، ویژگی دیالکتیکی آن، گرایش قانونمند به توسعه مشخص خواهد شد.

[ба/дәр сурәт-э фәһм-э дорост-э маһийәт-э нәфй, виджәги диалекти ан, герәйеш-эганунмәнд бә тоусәэ мошәхәс хаһәд буд].

**В условиях** высокой интенсивности социально-экономических процессов компания без развития обречена на умирание.

در صورت افزایش سریع پروسهای اجتماعی — اقتصادی بدون توسعه، شرکت دچار رکود می شود.

[дәр сурәт-э әфзәйеш сәри поросэһае эджтә-маи-эгтәсади бәдун-э тоусәэ, шәркәт дочар-э рокуд мишәвәд].

2) Для обозначения какого-либо неожиданного обстоятельства и случая можно использовать предлог «в случае», который имеет значения «если случится».... В отличие от других условных конструкций в ней используются только отглагольные существительные. Местоимение условного компонента может изменяться в зависимости от структуры и смысла предложения. Данный предлог по стилистике является книжным и относится к официально-деловой речи. Эквивалентом этого предлога на персидский язык считается слово «*در صورت*» [дәр сурәт-э].

**В случае** неуплаты долгов богачи обращали должников в рабство.

در صورت عدم پرداخت وام ها، دولتمردان مقروضین را به بردگی وادار می کردند.

[дәр сурәт-э әдәм-э пәрдахт-э вамһа, доләтмәрдан мәгрузин ра бә бәрдәги вадар микәрдән].

3) Для выражения отрицательного условия в предложении употребляются предлоги «без» и «при отсутствии». Сочетания с данными предлогами указывают на условие, отсутствие которого приводит (может привести) к неосуществлению названной ситуации. Предлог «без» используется с абстрактными существительными, обозначающими действие, состояние (*подготовка, помощь, обсуждение, отдых, сон, любовь, поддержка*), либо реже с существительными, называющими конкретные предметы или лица, если действие, связанное с ними, ясно из ситуации (*без друзей, без книг, без продуктов*). Союз «без» по стилистике считается нейтральным [Ильина, 2008, с. 90–96; Стемковская, 1978, с. 266–270; Амиантова, 1981, с. 84; Книга о грамматике, 2009, с. 304–305]. Значение отрицательного условия в персидском языке выражается при помощи союзов *بدون*, *در صورت عدم وجود*, *در صورت فقدان* [бәдун-э, дәр сурәт-э әдәм-э во-джуд-э, дәр сурәт-э фәгдан-э].

**Без** новейшей техники, **без** новейших открытий коммунизм построить нельзя.

بدون فن آوری جدید، بدون اختراعات جدید، ایجاد کمونیسیم غیر ممکن است.

[бэдун-э фанавариэ джэйдид, бэдун-э эхтэраат-э джэйдид, иджад-э комонисм гэйр-э момкэн айт].

**Без** производства материальных благ общественная жизнь не возможна.

بدون تولید محصولات مادی، زندگی اجتماعی غیر ممکن است.

[бэдун-э толид-э мähсулат-э мади, зэндэгие эдж-тэмаи гэйр-э момкэн айт].

**При** отсутствии теоретического мышления наука не может существовать.

بدون /در صورت عدم وجود/ در صورت فقدان تفکرات نظری، علم نمی تواند وجود داشته باشد.

[бэдун-э/дэр сурйт-э äдäm-э воджуд-э/дэр сурйт-э фэздан-э тйфäкорат-э нэйäри, элм нэмитäванäд воджуд даштэ башйэд].

Как уже видно, условие в персидском языке также выражается простыми предложениями, но эквиваленты русских предлогов в персидском — союзы и составные союзы.

#### в) Деепричастный оборот для обозначения условия:

Условие протекания действия может быть выражено также деепричастным оборотом, который эквивалентен придаточной части сложноподчиненного предложения. Вид деепричастия в соотношении с видо-временной формой глагола, называющего основное действие, передает значение однократности, повторяемости, процессности.

Например: **Не зная** фонетики, нельзя понять и современное письмо, **нельзя** правильно разобраться в грамматике. — **Если не знаешь** фонетики, **нельзя** понять и современное письмо, **нельзя** правильно разобраться в грамматике [Амиантова, 1981, с. 85; Книга о грамматике, 2009, с. 305].

بدون آگاهی از علم آواشناسی، هم نوشته معاصر را نمی توان فهمید و هم نمی توان درست از دستور سر در آورد.

[бэдун-э агаһи аз элм-э авашнаси, һәм нэвэшитэ моасэр ра нэмитäван фäһмид вäһäm нэмитäван до-рост аз дәстур сәр дәр авäрд].

В таких предложениях при выражении условия в персидском языке используется слова [ба] или بدون [бэдун-э] + соответствующее существительное, образованное от глагола.

#### Выражения нереального условия в простом предложении

Иногда возникает необходимость высказать предположение, которое не имеет места в действительности, т. е. совсем не осуществится, поэтому надо знакомиться конструкциями, выражающими нереальное условие, но сначала надо знать значение нереального условия.

Г.И. Володина так определяет нереальные условия: «Нереальные условия — это условия, которые вообще невозможны, условия, которые не осуществились в прошлом, или условия, которые не могут осуществиться в будущем» [Володина, 1985, с. 234].

В персидском языке условные нереальные, то есть такие предложения, в которых условие и обуславливаемое им действие главного предложения невозможно, или возможно, но не было осуществлено, или лишь предполагается. Нереальное условие, как и реальное в персидском языке рассмотрено на уровне сложных предложениях.

Ирреальное русское условие может выражаться в простом предложении с помощью именной группы с предлогами «без», «при», «с». Формальным показателем ирреальности является при этом сослагательное наклонение глагола-сказуемого. Сослагательное наклонение в русском языке представляет действие, процесс, состояние как несуществующее, но мысленно допустимое, воображаемое и выражается с помощью глаголов прошедшего времени и частицы «бы». Элементом предложений с нереальным условием, кроме предложно-падежных форм, являются также частицы «не» при глаголе или в составе слов *невозможно, нельзя*. Для обозначения нереального условия в простом предложении наряду с сослагательным наклонением также можно употреблять повелительное наклонение.<sup>1</sup>

**Без** обращения **немыслимо** было бы капиталистическое воспроизводство.

ظهور مجدد سرمایه داری بدون درخواست، محال بود.

[зоһур-э моджädäd-э сәрмайедари бэдун-э дәрхаст, мähал буд].

**Без** государственной поддержки **было бы** невозможно реализовать официальные проекты.

عملی کردن طرحهای رسمی، بدون حمایت دولتی غیر ممکن بود.

[äмäли кәрдән-э тәрһае рäsми, бэдун-э һэмайät-э долати гэйрэ момкэн буд].

**С** прекращением производства **замерла бы** вся духовная жизнь людей, общество **погибло бы**.

تمام زندگی معنوی مردم، با قطع تولیدات منجمد می شد، جامعه هلاک می شد.

[тäмам-э зэндэгие мәнävие мәрдом, ба äйт-э то-лидат монджämэд мишäвäd, джамэә һäлак мишäвäd].

**При** слабом сердце больной **не смог бы** избежать осложнений.

بیمار با قلبی ضعیف نمی توانست از مشکلات رها شود.

[бимар ба äлби зäйф нэмитäванэст äз мошкэлат рäһа шäвäd].

**Не** **имей** социалистический лагерь могучего оружия, его позиции в современном мире **были бы** совсем иными [Ильина, 2008, с. 97; Стемковская, 1978, с. 274].

بدون سلاحهای نیرومند، موقعیت اردوگاه سوسیالیسم در جهان معاصر کاملاً به گونه دیگری بود.

<sup>1</sup> Придаточная часть, называющая ирреальное условие, может быть оформлена без союза «если бы». В этом случае сказуемое придаточной части выражается формой императива.

[бэдун-э эслаһае нирумәнд, моғэийәйт-э ор-дугаһ суиалисм дәр джәһан-э моасәр камәлән бэ гунэ дигәри буд].

В простом предложении ирреальное условие также выражается деепричастным оборотом.

Например: *Изменяясь очень быстро и не сохраняя своего единства, язык не мог бы выполнять свою основную функцию — функцию общения* [Амиантова, 1981, с. 87].

زبان با تغییر خیلی سریع و عدم رعایت یکپارچگی اش، نمی توانست وظیفه اصلی خود یعنی وظیفه ارتباطی را ایفا کند.

[зәбан ба тәғир-э хэйли сәри вәәдәм-э роауәт-э йекпарчәгийәш, нәмитәванәст вәзифәе әслие ход йани вәзифәе эртәбати ра ифа конәд].

В таких предложениях чаще всего встречаются те предлоги, которые употребляются в предложениях реального условия, но такие предлоги в отличие от них употребляются только с глаголами в форме сослагательного наклонения. Нереальное значение в простых предложениях передается на персидский язык при помощи форм имперфекта и простого прошедшего времени.

### Заключение

В классификации условия в обоих языках не существует единого мнения. Но при рассмотрении условных предложений в русском и персидском языках в большинстве случаев их подразделяют на предложения с реальным и нереальным условием.

В обоих языках условие, которое произошло (происходит, произойдет) или реально может произойти на-

зывается реальным и условие, которое вообще невозможно, условие, которое не осуществилось в прошлом, или условие, которое не может осуществиться в будущем считается нереальным.

В русском языке условие выражается тремя средствами:

1) сложными предложениями — сложноподчинёнными предложениями с условной придаточной частью; 2) бессоюзными предложениями с условным значением; 3) простыми предложениями. Отмечается, что эквиваленты таких условных предложений обычно существуют в персидском языке, но в некоторых случаях грамматического средства выражения условия в русском языке отличаются от средств персидского языка.

Значение условия в русском языке также может проявляться в простых предложениях при помощи: а) глагольных форм с условным значением, б) предложно-падежных конструкций, в) деепричастного оборота.

Хотя в персидском языке точно не указывается на то, что простыми предложениями также можно выражать условное значение, но сопоставляя эти два языка понятно, что также в персидском языке существуют свои грамматические средства и пришли к следующим выводам:

а) Глаголы, مشروط بودن بر، شرط کردن، قيد و شرط کردن، باعث... شدن، مشروط بودن بر، شرط کردن، مستلزم... شدن، سبب... شدن، [мәшрут будән бар, шәрт кәрдән, гәйд вә шәрт кәрдән, баэс-э... шодән, мостәлзәм-э... шодән, сәбәб-э... шодән] в персидском языке считаются эквивалентами русских глаголов со значением условия.

б) Разные предлоги в русском языке употребляются при обозначении условия, при их переводе на персидский язык обычно используют следующие эквиваленты:

Значение	Русский предлог	Персидский эквивалент
утвердительное условие	при	در صورت / با / به هنگام / تحت شرایط [дәр-сурәт-э/ба/бә-һәнгәм-э/тәһт-э шәрайет-э]
	при наличии	در صورت وجود / با وجود [дәр-сурәт-э воджуд-э/ба-воджуд-э]
	в условиях	در صورت [дәр-сурәт-э]
ограничительное условие	в случае	در صورت [дәр-сурәт-э]
отрицательное условие	без	بدون [бэдун-э]
	при отсутствии	بدون / در صورت عدم وجود / در صورت فقدان [бэдун-э/дәр сурәт-э әдәм-э воджуд/дәр сурәт-э фәғдан-э]
нереальное условие	без	بدون [бэдун-э]
	с	با [ба]
	при	با [ба]

в) Условие протекания действия также выражается при помощи деепричастных оборотов и для их эквивалентов в персидском языке употребляется слово با [ба] (при утвердительном глаголе) или بدون [бэдун-э] (при отрицательном глаголе) плюс соответствующее существительное образованное из глагола.

В русских условных отношениях выраженных простыми предложениями наряду с вышеуказанными предлогами, форма глаголов также помогает нам в разграничении реального и нереального условия, т.е. наличие формы сослагательного наклонения указывает на нереальное условие.

В персидском языке кроме названных эквивалентов, формы прошедшего длительного времени и преждепрошедшего времени показывают, что условие обозначенное в предложении является нереальным.

При выражении нереального условия употребление формы императива также возможно. Такие структуры в русском языке считаются простыми и переводятся на персидский язык как простые предложения.

#### Литература:

1. Амиантова, Э.И. и др. Пособие по синтаксису русского языка для студентов-филологов. — М: Моск. ун-та, 1981.
2. Аникина, М.Н. и др. Синтаксис сложноподчиненного предложения. — М: Русский язык, 2004.
3. Володина, Г.И. и др. Русский язык: Учебник для иностранных учащихся средних специальных учебных заведений. — М: Русский язык, 1985.
4. Ильина, С.А. и др. Синтаксис письменной книжной речи: Выражение обстоятельственных отношений. — М: Русский язык, 2008.
5. Книга о грамматике: русский язык как иностранный. Под ред. Величко А.В.. — М: Моск. ун-т, 2009.
6. Краткая русская грамматика. Под ред. Шведовой Н.Ю. — М: учреждение Российской академии наук институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН и ООО «Словари Ру», 2002.
7. Камизи, Э.С. Русские условные предложения и способы их выражения в персидском языке. — Тегеран: университет «Тарбиат Модарес», 2011. // дисс. науч. рук. Мохаммади М.Р.
8. Рубинчик, Ю.А. Грамматика современного персидского литературного языка. -М: Восточная ЛИТЕРАТУРА «РАН», 2001.
9. Рудено-Моргун, О.И. Русский язык: Учебно-справочный комплекс. — Часть 2: Русский синтаксис, — М: Астрель—2000, 2001.
10. Русская грамматика. Под ред. Шведовой Н.Ю. — М: Наука, 1980.
11. Стемковская, Е.П. и др. Учебник русского языка для иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР гуманитарного профиля. — М: Русский язык, 1978.
12. 1375، سمت، تهران، ابوالقاسمی، محسن، دستور تاریخی زبان فارسی، تهران، سمت، 1375.
13. 1375، انوری، حسن، دستور زبان فارسی، تهران، فاطمی، 1375.
14. 1382، زهرایی، سید حسین، دستور آموزشی زبان روسی، تهران، سمت، 1382.
15. 1384، لازار، ژلیر، ترجمه: بحرینی مهستی، دستور زبان فارسی معاصر، تهران، هرمس با همکاری مرکز مطالعات گفتگو تمدن، 1384.
16. 1377، ناتل خانلری، پرویز، دستور زبان فارسی، تهران، توس، 1377.

## Дети войны. Образ ребёнка в произведениях, написанных на тему войны, на примере героев романа Уткира Хошимова «Между двух дверей» — Олимжона, и Коли Охотникова, в произведении «Отважные» Александра Войнова

Одилов Орифжон Одилжон угли, студент  
Джизакский государственный педагогический институт имени Абдуллы Кадыри (Узбекистан)

Образ ребёнка занимает в художественной литературе столь важное место, что издревле в народном фольклоре сформировалось отдельное направление для детей. Детский фольклор, вобравший в себе психологию, внутренний мир и чистое мировосприятие ребёнка является неотделимой частью литературы. В художественной литературе есть отдельное направление, называемое детской литературой, в котором создаются произведения для детской аудитории. В таких произведениях возвеличиваются лучшие человеческие качества как чувства дружбы и патриотизма, простота и трудолюбие.

Есть такие произведения, написанные для взрослых, в сюжете которых особое место занимает образы детей.

В эти произведения образ ребёнка вносится в разных литературных целях. Многие писатели создали образы детей исходя из идеи своих произведений и требований изображаемой в них действительности. В данной статье мы стараемся завести речь о сходствах и различительных чертах образов Олимжона и Коли Охотникова в произведениях «Между двух дверей» узбекского писателя Уткира Хошимова и «Отважные» — русского писателя — реалиста Александра Войнова.

Прежде всего, следует подчеркнуть один факт: оба писателя, то есть и У. Хошимов и А. Войнов, являются представителями литературы двадцатого века. Но Александр Войнов — непосредственный участник войны, а Уткир



Хошимов — представитель послевоенного поколения. Следовательно, А. Войнов описывает в своих произведениях непосредственно ужасы войны, а У. Хошимов, в основном, рассказывает о людях, самоотверженно трудившихся в тылу. Хотя У. Хошимов собственными глазами не видел войну, в период начала его литературной деятельности раны войны ещё не зажили в сердцах людей. В прологе романа «Между двух дверей» автор говорит так: «Многих людей — героев этой книги видел сам, разговаривал с ними. С некоторыми — воочию, с некоторыми — с их душами...». [1, с. 3]

Горе — великая сила, способная заставить человека взрослого за один миг. Психология ребёнка такова, что может не в полной мере осознавать постигшее горе, но очень тонко чувствует это сердцем. Именно эту правду жизни в своих романах особо подчеркивают оба писателя. Одна из героев романа «Между двух дверей» (Робия — девушка, которую постигло горе) говорит так: «Хотелось плакать, но заплакала. Даже мать не заметила это. Нежданное горе, оказывается, в один день превращает ребенка во взрослого». [1, с. 55] Что интересно, эта же мысль есть и в романе «Отважные», только в нём она звучит не из уст героя, а автора произведения: «Коля сидел молча. Он за последние дни пережил столько ужасов, что повзрослел мгновенно». [2, с. 21] Как видно, оба писателя одинаково почувствовали воздействие в психику детей огромных трагедий Второй Мировой войны.

Герой романа «Между двух дверей» Олимжон — десятилетний ребёнок, но он изнутри чувствует горе постигшее всю страну. Он говорит и мыслит по-взрослому, от души хочет внести свой вклад в победу над врагом. В романе есть такая сцена: «— Нет, ты иди, ладно! — прервала я его. — Тебе утром в школу надо. Иди, возьми портфель свою, тетрадь промокнет.

— Сестра! — громко заплакавши, обнял меня Олимжон. — Не уйду! — кричал он. — Не уйду! Не нужна мне школа, сестра!» [1, с. 207]

На первый взгляд такие слова десятилетнего мальчишки кажутся обычной шалостью ребёнка, чтобы не пойти в школу. Интересно, если Олимжон не хотел учиться, тогда почему Уткир Хошимов описывает его как весьма одаренного мальчугана? Если он не одаренный, тогда почему учится после войны в институте и дослушивается до председателя горисполкома? Ведь он был сыном простого колхозника! Дело в том, что Олимжон, хотя и не совсем осознавал истинную суть слова ВОЙНА, в глубине души чувствовал огромное горе, постигшее людей. Его стремление работать в колхозе рядом с взрослыми вместо учёбы в школе — не детская шалость! Просто он горит желанием сделать что — то для страны, своим трудом помочь тем, кто сражался на фронте!

Однажды он говорит Робии так: «— Сестра! Когда стану взрослым я тоже пойду на фронт, да?» [1, с. 214]

Обратите внимание, на самом деле он не полностью ещё осознает, что такое война, но хочет быстрее повзрослеть и защищать Родину (он под словом Родина понимает

своё село) от врага. Потому что он знает, что Родина нуждается в защите.

Для сопоставления рассмотрим образ Коли Охотникова из романа «Отважные» русского писателя Александра Войнова. В этом произведении повествуется об освобождении от фашистских захватчиков одного из городов-героев на берегу реки Сейм и о подвигах в этих сражениях 13-летнего парнишки — партизана Коли Охотникова. В отличие от героя узбекского писателя, герой произведения А. Войнова с первых дней войны чувствует на себе её тягости, а с момента казни фашистами своей матери полностью осознаёт — что такое война. Следует заметить, стиль раскрытия психологии ребёнка у А. Войнова в отличие от У. Хошимова довольно резок. Коля Охотников, как и Олимжон — умный, стойкий к трудностям ребёнок. Но каждым его действием управляет неиссякаемая жажда мести за казненную мать, за отца в концлагере врага. У Олимжона нет таких переживаний. В его переживаниях преобладает чувства помощи старшим, долг перед Родиной.

Динамика душевных переживаний главных героев в обоих романах приобретает разное направление. Прежде всего, нужно подчеркнуть, что изображать ребёнка в образе мыслящем как взрослый, задача весьма непростая, так как чрезвычайная его отвага могла бы вызвать сомнение у читателя. В данном вопросе оба писателя пошли по своеобразному пути. Создавая образ Олимжона, Уткир Хошимов не упускал это из поля зрения. Возьмём, к примеру, два эпизода из его романа: «...ребята, из среды девушек вышел один мальчик и побежал сюда. Узнал его сразу — Олимжон! Бежит с пустым мешком над головой. Прибежав, он быстро запрыгнул в кабину движущегося трактора, устроившись рядом, громко крикнул — Хотите яблока, опа? Затем, не дожидаясь ответа, достал из штанов два яблока, вытянув одно из них мне». [1, с. 322] Один только данный штрих прекрасно воссоздаёт перед взором читателя наивность, непосредственность и чистоту мыслей присущих только детям. Или возьмём другой эпизод: По наставлению председателя колхоза Умара закунчи сельские дети помогают собрать зерно, оставшееся после жатвы. Председатель обещает отдать им половину зерна собранного с колхозных земель, но сдерживает слово. Олимжону он отдаёт одну пятую часть всего собранного им добра. Обратите внимание на реакцию ребёнка на эту несправедливость: «Олимжон тоже обомлел от услышанного. — Маловато ведь. Не обманывайте! — сказал он, улыбаясь и подумывая, что председатель шутить. — Отдаёте половину. Сами сказали! — Сказав так и не отрывая глаз от председателя, стал загружать зерно обратно в мешок». [1, с. 325] (После этого председатель колхоза беспощадно избивает его). [3] Как видите, детское сердце Олимжона не может воспринять такую подлость председателя, человека которого боятся все сельчане, с детской наивностью думает, что тот шутит.

Уткир Хошимов, изображая образ ребёнка военного времени, раскрывая его сильную волю в художественных деталях, не удаляется от правды жизни. В романе «От-



важные» это выглядит по другому. Коля Охотников ребёнок, давно распрощавшийся с детством, настоящий мститель. Образ ребёнка, мать которого повесили враги, конечно, не может быть иначе. Вспомните эпизод, когда Коля взрывает вражеские танки на железнодорожной станции.

Сопоставляя образы героев созданных двумя писателями в основе всего вышесказанного можно сделать следующие выводы:

Во-первых, в отличие от А. Войнова, Уткир Хошимов создавая образ ребёнка изображает изменение его сознания постепенно. В образе, созданном А. Войновым, психологическое изменение ребёнка происходит внезапно. Вспомните эпизод, когда убежавший от гестапо Коля по совету Власенко, идёт к Клавдии Фёдоровне. Начиная с этого момента, образ Коли определенное время не участвует в развитии событий. Появляется он в середине девятой главы книги, но это уже совсем другой парнишка — серьёзный, ответственный человек, беспощадный к врагам партизан. В романе есть такой эпизод: «...в нескольких шагах отсюда, в кустах стоял невысокий, худой ребёнок в изодранном черном костюме. В его лице чувствовалось недоверчивость, серьёзность присущая взрослым.... Это он — вчерашний ученик Коля, но те-

перь совершенно другой: возмужавший, переживший много трудностей, с взглядом взрослого». [2, с. 87] Обратите внимание в этом плане оба писателя пошли по своеобразным путям. То есть, как отметили выше, в романе У. Хошимова изменения в психологии ребёнка приобретают эволюционный характер, а у А. Войнова этот процесс происходит внезапно. Тем не менее, в обоих произведениях эти примененные методы удачно служат раскрытию мысли авторов.

Во-вторых, У. Хошимов в образе своего героя в каком-то смысле сохраняет его детское мировосприятие. У героя А. Войнова это не наблюдается. Наоборот, характер Коли Охотникова от удара судьбы меняется внезапно. Он начнёт мыслить и рассуждать как взрослые, сомневается во всём. С одной стороны это даёт возможность автору изображать действия своего героя в густых художественных красках, но с другой стороны это может стать причиной возникновения непонимания характера героя у читателя.

Обобщая всё, можно сказать, что на примере героев в обоих произведениях созданы яркие, правдивые образы детей военного времени. Мастерским пером изображен образ ребёнка стойко выдержавшего все испытания тяжелого периода истории.

Литература:

1. Уткир Хошимов. Между двух дверей. Ташкент: Мериус. 2011.
2. А. Войнов. Отважные (Перевод: С. Юнусова). Ташкент: Ёш гвардия, 1973.
3. Белинский, В.Г. Полное собрание сочинени. Москва: Издательства Академии наук СССР, 1955.; Каримов И.А. Юксак маънавият — энгилмас куч. Тошкент: Манавият, 2008.; Уткир Хошимов. Между двух дверей. Ташкент: Мериус. 2011. Ст. 320–335.

## Развитие фонетических навыков у студентов неязыковых вузов

Порожняк Наталья Федоровна, старший преподаватель

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета (г. Шахты)

В современном мире английский язык стал языком международной коммуникации. Изучение иностранного языка имеет глубокий личностный смысл и персонально значимые мотивации совершенствования навыков и умений общения, являясь одним из доминирующих факторов конкурентоспособности личности в профессиональном пространстве. Признание отечественных дипломов за рубежом и отечественная биржа труда требуют высокой компетентности в развитии вторичной языковой личности, способной участвовать в международной коммуникации. При изучении иностранного языка расширяется языковая картина мира и личностный кругозор, что дает полное ощущение причастности к мировому сообществу. Развиваются мыслительные процессы и коммуникативные способности. Значительная часть

информации (Интернет, компьютерные программы, документация, деловые переговоры и т. д.) кодифицируется английским языком, а как говорится «кто владеет информацией — тот владеет миром».

Владение иностранным языком на должном уровне предполагает владение правильным произношением (фонетическими и фонологическими характеристиками) и понимание иностранной речи на слух, чтения вслух и беглого произношения.

Любой язык — это кодифицированная и регламентированная система коммуникативной направленности. И, прежде всего, это звуковая система. Если нарушить фонетические нормы языка — частично или полностью нарушится информативность, т.к. не будет распознана в общем речевом потоке. Одно из основных требований

к произношению — фонематичность, т.е. степень правильности фонетического оформления речи, достаточная для понимания ее собеседником, и беглость. Произносительный навык — это способность свободно и быстро различать и узнавать на слух фонетические явления иностранного языка в чужой речи и правильно и автоматически произносить звуки иностранного языка отдельно в потоке речи, правильно интонировать [2, с. 327–328].

Таким образом, развитие звуковой культуры речи — это одна из ключевых задач обучения иностранному языку, что включает в себя произносительные качества, элементы звуковой выразительности речи, а также элементы культуры речевого общения.

Звуковая сторона речи — весьма сложное явление, которое необходимо рассматривать с разных сторон. Каждому языку свойственна своя система звуков, свои особенности и отличительные качества. Составными компонентами, предпосылками и условием возникновения звучания речи являются — речевой слух и речевое дыхание, ритмико-мелодическая сторона речи и звуки речи.

Развитие звуковой культуры речи — это задача, в которую входят следующие аспекты: развитие речевого слуха, воспитание орфоэпической правильности речи; обучение правильному звукопроизношению; овладение средствами звуковой выразительности речи (ударение, тон речи, тембр и сила голоса, темп, интонация).

Важным качеством речи является выразительность — это умение четко, убедительно и сжато выразить свои мысли и чувства; умение интонацией, подбором слов и построением предложений воздействовать на слушателя и читателя.

Формирование выразительности речи — это умение пользоваться высотой и силой голоса, темпом и ритмом речи, паузами, интонацией. С воспитанием звуковой культуры речи связан фонетико-интонационный аспект выразительности, т.е. от того, как говорящий владеет произношением звуков, от правильного дыхания, четкой дикции, темпа речи, какие просодические единицы он использует, будет зависеть стиль его речи. Способность варьировать силу и высоту голоса способствует развитию его гибкости и подвижности, формируя умение пользоваться разным темпом речи.

Интонация, по мнению Светозаровой, будучи фонетическим явлением, может рассматриваться в артикуляционном, акустическом и фонологическом аспектах, это, прежде всего, средство оформления речи, создания её целостности и средство членения речевого потока на минимальные в смысловом отношении отрезки. При этом следует иметь в виду, что некоторые исследователи принципиально разграничивают фонетический и фонологический подходы к изучению интонации [5].

Проблеме обучения фонетике посвящено множество работ таких ученых как Антипова А. М., Дубовский Ю. А., Антонова Д. Н., Брызгунова Е. А., Светозарова Н. Д., Любимова Н. А. и др. Однако проблема обучения фонетике в неязыковом вузе еще недостаточно разработана. Студенты, становясь участниками иноязычного общения, сталкиваются с рядом проблем фонетического и фонологического характера, такие как несоблюдение произносительных норм, логико-смысловых пауз, ударений и т.д.

Таким образом, минимальная изученность формирования просодических характеристик иноязычной речи у студентов неязыковых вузов обуславливает актуальность нашего исследования.

Фонетика требует особого внимания на начальном этапе обучения, предполагая овладение практическими навыками и умениями, а также теоретическими аспектами, для использования в различных видах коммуникативной деятельности.

Фонетические навыки — это навыки произношения иностранных звуков и их сочетаний, а также выделение этих звуков в потоке речи, постановки ударений и интонационного оформления синтаксических единиц.

Определяя методы формирования навыков иноязычного говорения, необходимо учитывать факт умения владеть звуковой системой родного языка, что вызывает интерференцию. Таким образом, возникают нормативные произносительные отклонения в пространстве изучаемого иностранного языка.

Формирование механизмов, обеспечивающих речевую деятельность на неродном языке, происходит под влиянием интерференции. «Интерференция — психофизиологический механизм взаимодействия в сознании индивида двух, а иногда и более языковых систем, действие которого проявляется в индивидуальной речевой практике в условиях становления двуязычия и может давать как отрицательный, так и положительный результат при овладении вторичной языковой системой» [4, с. 45–46].

При овладении иностранным языком, отмечает Любимова, действие фонетической интерференции приводит к «переосмыслению» фонологической значимости признаков единиц как сегментного, так и супraseгментного уровней в звуковой системе неродного языка [3, с. 16]. «В этом смысле сопоставительный или сравнительный анализ звуковых систем, находящихся в контакте, позволяет с большей или меньшей степенью точности предсказать возможные нарушения вторичной звуковой системы» [3, с. 15].

Изучение иноязычной речи может осуществляться двумя способами:

— субъект попадает в иноязычную среду, где он вынужден усваивать иностранную речь благодаря коммуникативной необходимости;

— субъект целенаправленно изучает иностранный язык в любом учебном заведении по средствам коммуникации с уже профессионально подготовленным к обучающему процессу педагогом.

Изучая чужой язык, студенты бессознательно стремятся сравнить его с принципами функционирования родного. Чем ближе языковые группы, к которым принадлежат эти языки, тем меньше расхождения в нормах просодических характеристик. Обуславливается это тем,

что студент, приступая к изучению второго языка, обладает уже устоявшимися навыками воспроизведения и восприятия просодических единиц родного языка, поэтому, вступая в взаимодействие с иностранными моделями языковых структур, возникают затруднения в различении просодических характеристик и, как следствие, этимологии.

Учитывая интерференцию, звуки английского языка можно разделить на три условные группы:

— группа, звуки которой, близки к звукам родного языка по артикуляционным и акустическим свойствам: [p, b, g, s, z, m, n и др.]. При усвоении этих звуков действует перенос из родного языка и особой работы с ними не требует;

— группа, в которую входят звуки отличительные от родного языка существенными признаками: [t, l, h и др.]. При воспроизведении и восприятии этих звуков особенно сильно действует интерференция, как правило, студенты произносят их как привычные звуки русского языка.

— группа, звуки которой не имеют аналогов в русском языке (г, w и др.) и требуют создания новой артикуляционной базы.

Влияние просодических характеристик русского (родного) языка на иноязычную речь влечет негативный коммуникативный эффект. Существует два вида ошибок: коммуникативно-значимые и коммуникативно-незначимые. К первой группе относятся просодические ошибки, которые приводят к изменению смысла и коммуникативного типа высказывания, смене эмоциональных коннотаций высказывания, а ко второй — просодические ошибки, не ведущие к изменению смысла, коммуникативного типа и эмоционально-модальной окрашенности высказывания.

Для постановки произношения необходимы упражнения для артикуляционного аппарата, упражнения на восприятие и воспроизведение. Например: в потоке услышанных слов определить слова с определенным звуком и т.д. При выполнении упражнений по аудированию, спонтанному говорению на определенную тематику или чтению вслух, можно судить об уровне сформированности речевых навыков. Для коррекции ошибок предлагаются дополнительные упражнения на определенные звуки.

Одним из способов устранения интерференции является использование стихов, скороговорок, песен и стихов. Подобранные на определенную фонетическую трудность, они способствуют разработке артикуляционного аппарата и формированию произносительных навыков.

Стихи на занятиях по иностранному языку способствует лучшему усвоению языкового материала. Благодаря действию механизмов непроизвольного запоминания позволяющих увеличить объём и прочность запоминаемого материала, как считает Синькевич Г. С., появляется возможность образно и точно отразить различные стороны социальной жизни народа страны изучаемого языка. Стихи могут воздействовать на интеллект, эмоции и образно-художественную память, развивать эстетическое воспитание [6, с. 50].

Лексические и фонетические игры направлены на формирование произносительных, лексических и грамматических навыков, а также на подготовку предкоммуникативного этапа овладения иностранным языком. Их можно разделить на следующие условные группы:

- по развитию фонематического слуха и интонации;
- по развитию артикуляционных навыков;
- по обучению транскрипции.

Для преодоления трудностей, связанных с пониманием иностранной речи, следует с первых шагов в обучении иностранному языку слушать аудиозаписи или смотреть учебные видеоматериалы. Обучение современному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормативами.

Воспринимая фразу, студент должен разбить ее на отдельные элементы, информативные признаки звучащей фразы, которые выражены соответствующими речевыми характеристиками: интонация, пауза и логическое ударение. Следовательно, для успешного усвоения иноязычного текста следует обратить особое внимание на развитие навыков адекватного восприятия интонации, пауза и логического ударения.

«Говорение» — это процесс, в ходе которого коммуникатор кодирует информацию, подлежащую передаче, а собеседник декодирует ее, что, в свою очередь, представляет собой поэтапный перевод звуков слышимой речи в значения слов, и это обеспечивает понимание того, что хотел сказать коммуникатор. Правильность понимания слушающим того, что ему было сообщено, становится для коммуникатора очевидной, лишь, когда реципиент сам превращается в коммуникатора и своим высказыванием дает знать, что он принял и понял сообщенное. В диалогическом общении коммуникативные роли попеременно меняются, в результате чего постепенно складывается взаимопонимание, оказывается возможным согласование действий и поведения общающихся, без чего было бы невозможно достичь результата в совместной деятельности [1].

Таким образом, важность использования видеofilmов заключается в том, что они могут отражать коммуникативные ситуации значительно шире, ярче и позволяют увидеть, где и как происходит действие. Материал подбирается в соответствии с уровнем знаний студентов и их индивидуальных особенностей.

В обучении иностранному языку важно не только поддерживать сформированные навыки на определенном уровне, но и продолжать их совершенствовать. При отсутствии языковой среды при воздействии родной, происходит вытеснение иноязычных навыков, и они легко разрушаются. Ухудшаются произносительные навыки. Таким образом, основная задача обучения в неязыковом вузе — сохранение и совершенствование произносительных навыков, что обеспечивается выполнением фонетических

зарядок, отработка нового лексико-грамматического материала с позиции фонетики, разработка артикуляционных навыков при чтении вслух, уделяя внимание живой аутентичной речи.

Литература:

1. Витт, Н.В. Фактор эмоциональности в обучении иностранному языку //Иностр. языки на неспециальных факультетах. М.: МГПИИЯ, 1971, с. 124.
2. Вольская, Н.Б. Релевантные признаки интонационной интерференции (экспериментально-фонетическое исследование на материале акцентных ошибок русских студентов в английской речи). Дисс. ... канд. филол. наук. — Л., 1985.
3. Любимова, Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке. — Л., 1988.
4. Любимова, Н.А. Фонетическая интерференция и общение на неродном языке (экспериментальное исследование на материале финско-русского двуязычия). Дис. ... докт. филол. наук. — СПб., 1991.
5. Светозарова, Н.Д. Интонационная система русского языка. Л.: Изд-во Ленинградского Университета, 1982. — 175 с.
6. Синькевич, Г. С. Песня на уроке английского языка // иностранные языки в школе — 2002. — № 1. — с. 50—54.

## Информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения английскому языку в неязыковых вузах

Порожняк Наталья Федоровна, старший преподаватель

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета (г. Шахты)

В условиях изменения содержания образования, перехода к компетентностному подходу, приоритетную роль в учебно-воспитательном процессе играют информационно-коммуникативные технологии.

Средства информационно-коммуникационных технологий — это программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей [2].

Информационно-коммуникационные технологии представляют собой широкий спектр цифровых технологий, применяемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет)[1].

Наиболее часто используемые элементы ИКТ при изучении иностранного языка:

- мультимедийный проектор,
- интерактивная доска,
- электронные энциклопедии и справочники,
- образовательные ресурсы Интернета,

- видео и аудиотехника,
- тренажеры и программы тестирования,
- электронные учебники и пособия,
- интерактивные конференции и конкурсы,
- научно-исследовательские работы и проекты,
- дистанционное обучение.

По возможности использования средств информационных технологий в образовательной деятельности можно вывести следующую классификацию:

1. для поиска информации, применением браузеров и различных поисковых систем и работы с ней (реферирование, конспектирование, аннотирование, цитирование и т.д.);
2. для работы с текстами, используя пакет основных прикладных программ Microsoft Office: MicrosoftWord позволяет создавать и редактировать тексты с графическим оформлением; MicrosoftPowerPoint позволяет создавать слайды-презентации для более красочной демонстрации материала;
3. для автоматического перевода текстов с помощью программ-переводчиков и электронных словарей;
4. для хранения и накопления информации (CD-, DVD-диски, Flash-диски);
5. для общения (Internet, электронная почта, ICQ, Skype и т.д.);
6. для обработки и воспроизведения графики и звука (проигрыватели MicrosoftMediaPlayer, WinAmp, WinDVD, программы для просмотра изображений ACDSee, PhotoShop, CorelDraw и др. [1].

Перечисленные средства ИКТ обучения на уроках английского языка являются эффективным педагогическим средством формирования коммуникативных навыков, одним из важнейших аспектов оптимизации учебного процесса и расширения спектра арсенала методических средств и приемов.

Значительную роль в изучении иностранного языка играет использование Интернет технологий:

- On-line тесты,
- видеоконференции и On-line общение с носителями языка,
- работа с сайтами на английском языке,
- проекты.

Основными целями и задачами применения ИКТ являются:

- значительное повышение мотивации к изучению языка (творческий подход, новизна, самостоятельность и компетентность в решении поставленных задач, личностный рост, положительный эмоциональный фактор),
- развитие речевой компетенции,
- развитие навыка самостоятельного изучения английского языка.
- развитие креативных способностей у учащихся.

Использование информационно-коммуникационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как эффективного средства обучения. Компьютерные обучающие программы способствуют развитию различных видов речевой деятельности, осознанию языковых явлений, созданию коммуникативных ситуаций, автоматизации языковых и речевых актов.

Обучение аудированию предполагает работу над двумя функциональными видами речевой деятельности: 1) аудирование в процессе непосредственного (диалогического) общения и 2) аудирование связных текстов в условиях опосредованного общения. Важный положительный результат использования презентаций при обучении аудированию — это заинтересованность обучающихся.

Мультимедийные возможности позволяют прослушивать иностранную речь, адаптируя её в соответствии со своим уровнем восприятия, а регулирование скорости звучания позволяет разбивать фразы на отдельные слова, параллельно сопоставляя произношение и написание слов.

Интерактивность приводит к более интенсивному участию в процессе обучения самого обучаемого, что способствует повышению эффективности восприятия и запоминания учебного материала. Компьютерные презентации позволяют эффективно адаптировать учебный материал под особенности обучающихся. Интерактивное обучение на основе мультимедийных программ позволяет более полно реализовать комплекс методических, дидактических и психологических задач, делая процесс обучения более интересным и креативным. Например, знакомить с культуроведческими аспектами, такими как этикет, особенности речевого поведения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка, формировать навыки и умения чтения текстов сети разной степени сложности, совершенствовать

навыки аудирования и умения письменной речи, пополнять свой вокабуляр, лексикой современного иностранного языка. Возможности учитывать уровни языковой подготовки учащихся являются основой для реализации принципов индивидуализации и дифференцированного подхода в обучении. При этом учитываются индивидуальные возможности работы каждого студента. Используя компьютер, можно организовать на уроке индивидуальную, парную и групповую формы работы, излагать материал более доходчиво, экономя время для речевой практики, делать занятия более наглядными, обеспечивать моментальную обратную связь, повышать интенсивность учебного процесса, объективно оценивать действия учащихся, приучать их к самостоятельной работе с материалом, активизировать познавательную активность, делать содержание курса нестандартным и привлекательным, обеспечивая повторение ранее пройденного материала.

Следовательно, современный компьютер представляет собой техническое средство, которое способствует эффективному обучению, а как следствие, сказывается на общем развитии учащихся.

Возможности использования Интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть создаёт условия для получения любой необходимой информации: страноведческий материал, новости, газеты и журналы, художественная и научная литература и т.д. В дополнение к работе над навыками чтения и говорения, можно пополнять словарный запас. Для этого предлагается студентам составить словарные статьи, опираясь на прочитанную информацию. Грамматические навыки английского языка приобретаются через работу над встретившимися в статьях примерами. Учащиеся могут принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет и т.д.

На уроках английского языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи студентов; расширять вокабуляр обучающихся; формировать мотивацию к изучению английского языка.

Следовательно, использование новых телекоммуникационных и информационных технологий в учебном процессе позволяет получать доступ к большим объемам информации, организовывать самостоятельную учебную работу, обеспечивать возможность дистанционного обучения (т.к. обучающие материалы представлены в графическом виде), повышать интерес и изучению иностранного языка.

Однако внедрение в учебный процесс ИКТ не исключает традиционные способы и методы обучения. Они сочетаются с ИКТ на всех этапах учебного процесса, что значительно повышает эффективность обучения, стимулирует студентов к самосовершенствованию и помогает им свободно ориентироваться в информационном пространстве. Таким образом, мы формируем коммуникативную компетентность.



Литература:

1. Подопригорова, Л.А. Использование интернета в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе, 2003. — №5. — с. 25–31.
2. Сайков, Б.П. Организация информационного пространства образовательного учреждения: практическое руководство/Б.П. Сайков. — М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2005. — 406 с.: ил.

## Фольклорная и литературная традиции в сказке М. Ю. Лермонтова «Ашик-Кериб» (на основе теории волшебной сказки В. Я. Проппа)

Сильченко Григорий Викторович, кандидат филологических наук, старший преподаватель;

Рахметов Оразбай Элиясович, студент

Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова (Тюменская область)

*В статье предлагается вариант анализа литературной сказки М. Ю. Лермонтова «Ашик-Кериб» с опорой на теорию волшебной сказки В. Я. Проппа. Авторы отмечают, что, с одной стороны, элементы данной сказки воспроизводят основные функции действующих лиц, предложенные Проппом, а с другой — видоизменяют их.*

**Ключевые слова:** литературная сказка, М. Ю. Лермонтов, функции действующих лиц, В. Я. Пропп.

На протяжении многих веков сказка являлась одним из самых популярных жанров мирового фольклора. Сказка — это «один из жанров устного народнопоэтического творчества, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел» [2, с. 383].

Литературная сказка представляет собой жанр тесно связанный с народной традицией, но, в отличие от неё, принадлежит конкретному автору. Литературная сказка может подражать фольклорной (литературная сказка, написанная в народнопоэтическом стиле), либо являться дидактическим произведением на основе нефольклорных сюжетов. В своем формировании фольклорная сказка исторически предшествует литературной.

Жанр литературной сказки, возникнув в русской культуре в XVIII веке, оказался весьма востребованным в среде литераторов-романтиков, к нему обращались такие авторы первой половины XIX века, как А. С. Пушкин, Н. В. Гоголь, Антоний Погорельский, В. Ф. Одоевский, П. П. Ершов и др. Не остался в стороне от данной тенденции в русской литературе и М. Ю. Лермонтов.

Лермонтов, гениальный русский поэт, был многообразно связан с жизнью литературы, он известен как лирический поэт, автор поэм «Мцыри», «Демон», этапного романа в русской литературе «Герой нашего времени». Но мало кто знает о еще одной грани творчества великого поэта — сказках.

Сказка «Ашик-Кериб» написана Лермонтовым в Закавказье, в 1837 году там располагался Нижегородский драгунский полк, в который Лермонтов был переведен из гвардии за «возмутительные» стихи на смерть А. С. Пушкина. В это время поэт усиленно интересуется

местным фольклором и даже начинает изучать татарский язык. Сюжет сказки Лермонтов записал в Тифлисе от известного азербайджанского писателя Мирзы Фатали Ахундова. Сказка представляет собой сокращенную прозаическую запись азербайджанской народной поэмы об Ашык-Гарибе (ашик — народный певец, музыкант; кериб — чужеземец, бедняк, странник). Этот сюжет известен в грузинском, армянском, туркменском, узбекском вариантах. Лермонтов называет свою сказку турецкой, но языковые особенности сказки, как отмечают исследователи, указывают на ее азербайджанское происхождение.

Текст «Ашик-Кериба» является записью не вполне отделанной и, по-видимому, не предназначавшейся для печати. Поэтому в произведении нет единства в передаче местных слов («*шинды-герурсез*» и «*шинди-герузез*» и др.), именование этнического музыкального инструмента передается то в мужской, то в женской грамматической форме («она взяла со стены свою сааз»; «на стене висит в пыльном чехле его сладкозвучный сааз») и т. д.

Существует много различных вариантов сюжета сказки о певце: грузинский, армянский, туркменский, узбекский. Но какие корни не имел бы сюжет сказки, Лермонтов не придерживается в полной мере ни одной из версий. В азиатском варианте события происходят в феодальном обществе, в торгово-купеческой среде. На пути к соединению влюбленных основной помехой оказывается их социальное неравенство: не имея возможности уплатить калым, главный герой вынужден отправиться в чужие края, чтобы заработать необходимую сумму для получения руки невесты. Лермонтов, оставляя общую канву, вкладывает в сказку несколько иное содержание. Причиной скитания Кериба становится не сумма выкупа, а твердое решение

героя заработать, чтобы любимая не упрекнула его потом в зависимости от денег ее отца.

Образ центрального героя одинаков везде. Это бедный певец — ашыг, скитающийся из края в край, из страны в страну в надежде приобрести состояние. Он искусный музыкант, искусство которого пользуется всеобщим уважением.

Взяв за основу подобный сюжет, Лермонтов вписывает в него характерные для сказки компоненты. Здесь есть положительные и отрицательные герои, герои помощники и дарители, волшебные предметы, фантастический элемент. Лермонтов сохранил в созданном им произведении все сказочные каноны и создал оригинальное авторское произведение.

Известный российский учёный, филолог-фольклорист В.Я. Пропп создал модель, описывающую структуру волшебной сказки. Рассмотрим литературную сказку Лермонтова «Ашик-Кериб» с точки зрения следования данной модели.

Основные положения работы Проппа таковы:

1. Постоянными, устойчивыми элементами сказок служат функции действующих лиц, независимо от того, кем и как они выполняются. Они образуют основные составные части сказок.

2. Число функций, известных волшебной сказке, ограничено.

3. Последовательность функций всегда одинакова [3].

В.Я. Пропп выделил 31 функцию действующих лиц в волшебной сказке, однако он указал, что не все функции могут быть реализованы в конкретной сказке, неизменной остается только ее канва, общая модель. Также в литературной сказке последовательность в функциях может нарушаться, что указывает на авторский момент осмысления фольклорного текста.

Сказка Лермонтова открывается своеобразным зачином, который соотносится с подобным элементом фольклорных сказок: «Давно тому назад, в городе Тифлизе, жил один богатый турок» [1, с. 137]. Однако данный зачин несколько отличается от традиционного фольклорного: в волшебной народной сказке указывается на неопределенность времени и места («В некотором царстве, в некотором государстве»), а в сказке Лермонтова обозначено конкретное место, Тифлиз, а временная характеристика размыта. Конкретика места в данном случае подчеркивает восточный характер сказки, и Тифлиз может рассматриваться не как конкретный локус, а воплощение Востока в целом. Исходная ситуация данной сказки также соотносится с фольклорной традицией, как отмечено у В.Я. Проппа: «Начальная ситуация включает обычно лица двух поколений — старшего и младшего. <...> Лица старшего поколения обычно осуществляют отправку героя из дома, лица младшего — отправляются из дома, и то и другое в различных формах и при различных мотивировках» [3, с. 199]. В сказке «Ашик-Кериб» также показано два поколения героев: Ашик-Кериб и его мать и Магуль-Мегери и ее отец. Зачин и исходная ситуация

только подготавливают развитие действия, они еще не являются функциями в понимании Проппа: «Функция сказочного персонажа есть действие, определяемое с точки зрения его значения для развития сюжета» [3, с. 198].

Рассмотрев сказку «Ашик-Кериб», мы выделили следующие функции, совпадающие с классической моделью волшебной сказки В.Я. Проппа:

### 1. Недостача.

В типичной волшебной сказке завязка всегда направлена на то, чтобы отправить героя из дома, и восполнение недостачи способствует этому. В анализируемой сказке вариантом недостачи можно считать бедность Ашик-Кериба, которая не позволяет ему жениться на Магуль-Мегери, он не желает, чтобы его попрекали тем, что он справит свадьбу на деньги богатого тестя.

### 2. Отлучка.

Отлучка главного героя связана именно с ситуацией недостачи, Ашик-Кериб намеревается самостоятельно заработать деньги для своей возлюбленной. Покидая родной дом, герой прощается с матерью: «Пришел Ашик-Кериб к своей матери; взял на дорогу ее благословение, поцеловал маленькую сестру, повесил через плечо сумку, оперся на посох странничий и вышел из города Тифлиза» [1, с. 138]. Если в волшебной сказке отправка героя сопряжена с перемещением его в *иное царство*, то лермонтовский персонаж отправляется из дома в неизвестность, он не знает конечного пункта своего пути, поэтому данная ситуация вполне соответствует модели волшебной сказки.

### 3. Вредительство.

Данная функция связана с отрицательным персонажем, Куршуд-беком, который является соперником Ашик-Кериба на пути к руке и сердцу девушки. Он идет на подлость: украв одежду соперника, Куршуд-бек говорит матери и девушке Ашик-Кериба, что он утонул: «Куршуд-бек, взяв его одежды, ускакал обратно в Тифлиз, только пыль вилась за ним змеею по гладкому полю. Прискакав в Тифлиз, несет бек платье Ашик-Кериба к его старой матери: «Твой сын утонул в глубокой реке, — говорит он, — вот его одежда» [1, с. 138]. Это становится одним из поводов к тому, что мать Кериба слепнет, но Магуль-Мегери отказывается верить в смерть возлюбленного и хранит ему верность семь лет.

### 4. Запрет.

Функция запрета связана с обещанием героя вернуться к назначенному сроку, если же он этого не сделает, то Магуль-Мегери выйдет замуж за Куршуд-бека: «Обещаюсь 7 лет странствовать по свету и накопить себе богатство либо погибнуть в дальних пустынях; если ты согласна на это, то по истечении срока ты будешь моею» [1, с. 138]. Подобный запрет предвдвряет последующие события, поскольку в сказке он обязательно должен быть нарушен, иначе запрет теряет свою функциональную роль.

### 5. Нарушение запрета.

В своих странствиях герой испытывает множество невзгод, но благодаря своему умению играть на саазе

и песням Ашик-Кериб становится богатым и забывает свое обещание, данное Магуль-Мегери: «Посыпалось к нему серебро и золото, заблистали на нем богатые одежды. Счастливо и весело стал жить Ашик-Кериб и сделался очень богат. Последний год должен было скоро кончиться, а он и не готовился к отъезду» [1, с. 139]. Герой полностью не нарушает запрет, ведь седьмой год еще не закончился, но он не вспоминает о своей возлюбленной.

#### 6. Посредничество.

В роли посредника в сказке выступает купец из Тифлиза, который всюду странствует: «Призывает она купца к себе и дает ему золотое блюдо: «Возьми это блюдо, — говорит она, — и в какой бы ты город ни приехал, выставь это блюдо в своей лавке и объяви везде, что тот, кто признается моему блюду хозяином и докажет это, получит его и вдобавок вес его золотом». Отправился купец, везде исполнял поручение Магуль-Мегери, но никто не признался хозяином золотому блюду» [1, с. 139]. Именно увидев данное блюдо, Ашик-Кериб вспоминает свое обещание, а купец ему говорит, что Магуль-Мегери уже готовится к свадьбе с его соперником.

#### 7. Возвращение героя.

Функция возвращения также сопряжено со многими проблемами, он понимает, что ему может не хватить времени на обратный путь: «В отчаянии Ашик-Кериб схватил себя за голову: оставалось только 3 дни до рокового часа. Однако он сел на коня, взял с собою суму с золотыми монетами — и поскакал, не жалея коня» [1, с. 139]. Данная трудность может быть преодолена только с подачи героя-помощника. Таким необычным добрым помощником (и дарителем) становится человек на белом коне, который перенес Ашика в Тифлиз в короткий срок.

#### 8. Первая функция дарителя.

Ашик-Кериб понимает, что не может приехать в назначенный час, и задумывает сброситься с высокого утеса в реку, но «вдруг видит внизу человека на белом коне; и слышит громкий голос: «Оглан, что ты хочешь делать?» «Хочу умереть», — отвечал Ашик. «Слезай же сюда, если так, я тебя убью». Ашик спустился кое-как с утеса. «Ступай за мною», — сказал грозно всадник» [1, с. 140]. Данный всадник оказывается Хадерилиазом (св. Георгием), о чем впоследствии убеждается герой.

#### 9. Реакция героя.

Данная сказка, как и волшебная, использует прием троекратности, так Ашик-Кериб троекратно указывает всаднику, что он не может успеть за его волшебным конем: «Как могу я за тобою следовать, — отвечал Ашик, — конь твой летит, как ветер, а я отягощен сумою. <...> Как же я могу следовать за тобою, твой конь быстрее мысли, а я уж измучен» [1, с. 140]. Также только на третий раз герой сообщает, что ему нужно попасть именно в Тифлиз, а до этого указывает на Арзерум и Карс. Характерно, что моментальное перемещение героя осуществляется на коне, именно чудесный конь является одним из постоянных образов фольк-

лорной волшебной сказки: «Функции коня довольно разнообразны. Первая состоит в том, что он переносит по воздуху героя за тридевять земель в иное царство» [3, с. 214]. В нашем случае герой переправляется не в иной мир, а к себе домой, но это не отменяет чудесность его перемещения.

#### 10. Получение волшебного средства.

Хадерилиаз исполняет и функцию дарителя, он дает Керибу средство, которое в дальнейшем поможет герою избавиться от слепоты мать: «Наклонись, — сказал тот, улыбнувшись, — и возьми из-под копыт коня комок земли и положи себе за пазуху: и тогда, если не станут верить истине слов твоих, то вели к себе привести слепую, которая семь лет уж в этом положении, помажь ей глаза — и она увидит» [1, с. 140].

#### 11. Неузнанное прибытие.

В волшебной сказке неузнанное прибытие чаще всего связано с тем, что герой сам до какого-то момента не желает раскрывать своего лица, это достаточно древний и распространенный мотив мировой культуры, достаточно вспомнить прибытие на Итаку Одиссея в произведении Гомера. В сказке Лермонтова Кериб желает, чтобы его узнали, однако его мать ослепла и не может этого сделать, а сестра, когда он ушел из дома, была ребенком, и за семь лет позабыла брата: «Только поздно вечером Ашик-Кериб отыскал свой дом: стучит он в двери дрожащею рукою, говоря: «Ана, ана (мать), отвори: я божий гость: я холоден и голоден; прошу ради странствующего твоего сына,пусти меня». <...> Напрасно он называл себя ее сыном, но она не верила» [1, с. 140–141]. Таким образом, данная функция в этой сказке претерпевает определенную трансформацию.

#### 12. Трудная задача и решение трудной задачи.

Трудная задача, стоящая перед героем, состоит в том, что его возлюбленная должна выйти замуж за другого, а он не может появиться на свадьбе. Тогда Кериб выдает себя за бедного странника с необычным именем Шинды-Герурсез (скоро узнаете), который желает исполнить на свадьбе песню. Именно его песня приближает развязку и обозначает следующую функцию.

#### 13. Узнавание.

Магуль-Мегери не желала выходить за Куршудбека, она приготовила яд и держала наготове кинжал, но услышав звуки сааза и голос незнакомца, поняла, что это поет Ашик-Кериб. Так происходит узнавание героя его возлюбленной. После этого Кериб просит, чтобы привели слепую, которая уже семь лет не видит, он разводит комок земли, который ему подарил волшебный всадник, намазывает матери глаза, после этого она прозревает и узнает своего сына.

#### 14. Свадьба.

Традиционным финалом волшебной сказки является свадьба героя и героини: «Куршудбек уступил ему [Ашик-Керибу] безмолвно прекрасную Мегуль-Мегери» [1, с. 143]. Если в финале волшебной сказки отрицательный герой (герой-антагонист) наказывается,

то в данном произведении герой предлагает Куршуд-беку взять в жены сестру Кериба, тем самым конфликт между ними разрешается.

Таким образом, в процессе исследования мы пришли к выводу, что сказка «Ашик-Кериб» соответствует основным структурным элементам волшебной сказки, выделенным В.Я. Проппом, что вполне закономерно, так

как она воспроизводит традиционный сюжет восточного фольклора. Вместе с тем в произведении Лермонтова присутствуют и некоторые отклонения от данной системы: отдельные функции могут менять свое положение в структуре, находить другую форму реализации, что свидетельствует об активном авторском начале в данном произведении.

#### Литература:

1. Лермонтов, М. Ю. Стихотворения и проза [Текст]/М. Ю. Лермонтов. — М.: Просвещение, 1987. — 175 с.
2. Литературный энциклопедический словарь [Текст]/под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. — М.: Сов. энциклопедия, 1987. — 752 с.
3. Пропп, В. Я. Русская сказка [Текст]/В. Я. Пропп. — М.: Лабиринт, 2000. — 416 с.

## Номинанты частей тела в английской технической терминологии

Сондор Анна Геннадьевна, преподаватель

Национальный исследовательский Томский политехнический университет

*Статья посвящена рассмотрению использования номинантов частей тела в английской технической терминологии. Установлено, что данные термины имеют разное значение в зависимости от сферы употребления. Выявлен ряд наиболее часто употребляемых номинантов в терминологии. Приведены примеры, когда значения антропоцентрической метафоры (использование номинантов частей тела в английской технической терминологии) совпадают в английском и русском языках.*

**Ключевые слова:** метафора, номинанты частей тела, научная терминология, антропологическая концепция.

В истории лингвистики и языкознания существуют разные точки зрения относительно употребления метафоры при создании терминологии. Условно можно разделить существующие мнения на два течения: за и против.

Н.Д. Арутюнова отмечает, что «особенно отрицательно относились к метафоре английские философы-рационалисты». За пример были взяты Т. Гоббс и Дж. Локк, говорившие о двусмысленности метафоры и ее способности вводить в заблуждение рассудок [2, с. 10].

«Предполагать, что научное объяснение метафорично — значит путать научную теорию с библейскими притчами», — считает представитель «научного материализма» М. Бунге [3, с. 197]. Под термином мы понимаем эмоционально нейтральное слово (словосочетание), передающее название точно определенного понятия, относящегося к той или иной области науки или техники.

Однако уже Аристотель видел в метафоре орудие преодоления ограниченного языкового ресурса при описании бесконечного многообразия человеческого опыта [1, с. 141]. Е.О. Опарина отмечает особую ценность метафоры на начальных этапах исследования объекта/явления, когда гипотеза только формируется, и возникает особая необходимость как в предположениях о неких свойствах исследуемого объекта, которые задаются ме-

тафорами, так и в самом языке, при помощи которого данный объект может быть описан [7, с. 191].

Данная точка разделяется С.Г. Дудецкой, по мнению которой, терминологическая метафоризация является закономерным явлением и занимает важное место в формировании новых терминологических систем при необходимости наречения ранее не номинированных понятий [4, с. 5].

Наиболее признанной научным сообществом когнитивной теории метафоры является концепция Дж. Лаккоффа и М. Джонсона, согласно которой метафора представляет собой концептуальное явление, способ говорить об одной абстрактной или менее знакомой сфере через призму другой, конкретной и интуитивно более понятной и знакомой [5, с. 400].

В последнее время особое положение занимает *антропоцентризм*, то есть система взглядов, согласно которой человек является центром существующего мира [9, с. 832]. Можно наблюдать широкое употребление номинантов частей тела и органов человека для называния предметов, частей предметов, их функций, местоположения и т.д.

С уверенностью можно говорить о том, что антропологическая концепция наименования не обошла техническую сферу языка, что подтверждается широтой исполь-



зования номинантов частей тела в названиях технических приборов и устройств. В ходе данной работы нами было проанализировано свыше 500 технических терминов из он-лайн словаря Multitran, содержащих номинанты частей тела, с целью выявить их универсальность в английской и русской технической терминологии.

Номинанты частей тела нередко встречаются в технической литературе в качестве определений, указывающих на использование той или иной части тела в управлении данным техническим устройством, например: *palm control* — 'аварийная кнопка', *finger-tip* — 'кнопочный переключатель', *ear-and-mouth* — 'речевой', *hand dosimeter* — 'ручной дозиметр', *ear plugs* — 'беруши — средство защиты органов слуха', *ear robot* — 'слушающий робот', *ear-and-eye pollution* — 'перерузка зрительного и слухового восприятия (кинотермин)' и т. п.

Однако во многих случаях номинанты частей тела приобретают яркое переносное (метафорическое или метонимическое) значение. Значение фразы, содержащей эти слова, может оставаться неясным, если не знать в какой сфере технической или научной мысли она была использована. Так, одно и то же слово или выражение имеет специфическое значение в различных отраслях технического знания. Например: *dog-leg* — 'излом (соединительная линия при трассировке)' — вычислительная техника; *dog-leg* — 'кривая/траектория погони' — космонавтика; *dog-leg* — 'длинный, кривой изгиб листа' — металлургия; *dog-leg* — 'резкий изгиб трубы' — нефтегазовая техника.

К данному положению можно отнести следующий пример: *square elbow* — 'прямое колено' (автомобильная техника); *square elbow* — 'квадратное колено трубы' (нефтегазовая техника).

Интересно заметить, что внутренние органы также приобретают переносное значение в технической терминологии. Например: *womb* — (геологич.) — 'недра'; *guts* — 'внутренние части механизма': *the guts of a car* — основные внутренние детали автомобиля.

Иногда антропоцентрические метафоры в русском и английском языках совпадают: *vein* — (геол.) 'жила'; *artery* — артерия (транспортная, коммуникационная); магистраль, главный путь, канал; *belly* — 1) фюзеляж, «брюхо» (самолётная техника); 2) мор. «пузо» паруса.

Особенно часто в техническом языке метафорическому переосмыслению подвергаются номинанты тела, видимые невооружённым глазом, наиболее частотными являются слова со значением конечностей и их соединений (суставов): *leg*, *arm*, *hand*, *knee*, *elbow*, реже *limb* и *palm*. Например, слово *limb*: *limb of magnet* — 'сердечник электромагнита'. *Palm* часто репрезентирует плоские детали, напоминающие ладонь: *anchor palm* — 'лапа якоря'; *oar palm* — 'лопасть весла'.

Слово *knee* получает в техническом словаре определения: *колесо* (трубы); *кница*; *угольник*; *загиб* (кривой), *излом*, *перегиб*, что полностью соответствует русской метафоре. Тем не менее, в английской технической терминологии русский термин 'колено' чаще передаётся словом

*elbow* 'локоть'. Сравните: *outlet elbow* — 'выходной патрубок' (автомобильная техника); *square elbow* — 'прямое колено' (автомобильная техника); *line elbow* — 'колесо трубопровода'; *square elbow* — 'квадратное колено трубы' (нефтегазовая техника); *water plump elbow* — 'колесо/улитка водяного насоса' (техника).

Рассмотрим употребление слова *leg* в техническом языке:

*jack leg* — 1) 'ножка с подъёмным устройством'; 2) 'поднимающаяся на винте ножка'; 3) 'сливная труба' (строительные термины); *tripod leg* — 'ножка штатива/треноги'; *active leg* — 'активная ветвь' (вычислительная техника); *liquid leg* — 'отстойник' (холодильная техника); *crane leg* — 'опора подъёмного крана' (строительство); *back leg* — 'оттяжка' (строительство); *bridge leg* — 'плечо моста'; *leg of a route* — 'перегон пути' (транспорт); *core leg* — 'плечо магнитовода'; *compass leg* — 'ножка циркуля'; *air leg* — 'пневматическая опора' (механика); *mud leg* — 'горловина для спуска грязи' (ж.-д.).

Как видно из примеров, основное переносное значение рассматриваемого слова — 'нога, опора'. В соответствующих рассматриваемым английским терминам русских обозначениях технических понятий также встречаются метафоры, содержащие номинанты частей человеческого тела, но они отличны от слова 'нога', например: *bridge leg* — 'плечо моста', *core leg* — 'плечо магнитовода'.

В словарных статьях слово *hand* как технический термин получает следующее толкование: *charge hand* — 'грузчик' (строительство); *drag hand* — 'фиксирующая стрелка, указатель максимума отклонения' (техника); *rage hand* — 'стрелка диапазона' (техника); *robot hand* — 'захватное устройство' (робототехника); *smart hand* — 'захватное устройство, оснащённое средствами обработки информации'.

Примеры показывают, что в терминологии слово *hand* имеет переносное значение, связанное с функцией: физического труда ('грузчик'), указателя ('стрелка') и способностью производить захват ('захватное устройство'). Эти функции являются характерными для руки как части тела.

*Finger* используется для наименования предметов, по форме, размеру и выполняемой функции напоминающих палец: *finger pair* — 'пара штырей' (электроника); *robot finger* — 'палец захватного устройства робота' (робототехника); *finger-pad* — 'смягчающая прокладка на пальцах захватывающего устройства' (робототехника, механика); *finger-nail* — 'измерительный наконечник.' (механика).

Неотъемлемой частью технической терминологии являются номинанты черт лица: *face*, *lip*, *mouth*, *eye*, *cheek*, *chin*,

Так, слово *face* репрезентирует разного рода поверхности, например: *bearing face* — 'базовая поверхность' (автомеханика); *colomn face* — 'лицевая сторона станины' (автомеханика);

*cutting face* — 'передняя поверхность режущего инструмента' (автомеханика); *proper face* — 'собственная



грань' (математика); *rear face* — 'задняя грань' (математика); *face of crystal* — 'грань кристалла' (химия).

Как профессиональное слово **cheek** также часто указывает на поверхности: *cheek of press* — 'косяки прессы' (машиностроение); *grip cheek* — 'зажимная губа/колодка' (машиностроение); *pulley cheek* — 'щека блока (машиностроение)'. В русском языке для обозначения этих технических приспособлений также используются метафоры с номинантами частей тела. Сравните: 'зажимная губа', 'щека блока'. Однако **cheek** может обозначать и устройства, напрямую не указывающими на поверхности: *cheek nut* — 'контргайка', *cheek rail* — 'направляющий рельс' (ж.-д.), *cheek type air intake* — 'боковой воздухозаборник'.

В технических словарях значение слова **lip** определяется как 1) губа, скос 2) выступ; фланец; край; кромка 3) режущая кромка; режущее ребро сверла и т. д.

Значение термина **mouth** связано со способностью рта раскрываться и служить входным отверстием для чего-либо. В русской терминологии этому слову часто соответствует слова 'зев', 'устье', 'входное отверстие': *close-mouth wrench* — 'гаечный ключ с замкнутым зевом' (машиностроение); *mouth of tongs* — 'раствор клещей' (машиностроение, механика); *jet-pipe mouth* — 'устье сопла' (металлургия); *crushing mouth* — 'зев дробилки' (металлургия); *bell mouth* — 'воронка водосточной трубы' (строительство); *well mouth* — 'устье скважины' (нефтегазовая техника); *pipe mouth* — 'входной конец трубы'

(нефтегазовая техника); *tunnel mouth* — 'портал тоннеля' (ж.-д.).

Слово **eye** в технической литературе передаёт значения, выражаемые в русском языке совами 'ушко', 'проушина': *with the aided eye* — 'вооружённым глазом'; *cylinder eye* — 'проушина в цилиндре'; *magic eye* — 'электронный индикатор настройки'; *one-piece eye* — 'неразъёмная проушина, неразъёмное ушко'; *towing eye* — 'сцепное кольцо'.

**Chin** — *chin buildup* — 'нарост стружки на режущей кромке резца' (техника).

**Breast** — *breast work* — 'ограда, парапет, перила, поручень' (ж.-д.); *breast rail* — 'перильное ограждение' (строительство); *chimney breast* — 'выступающая часть печи/камина с топкой' (строительство). Из приведенных примеров видно, что один и тот же предмет (в данном случае «перила») в разных сферах имеет свои специальные названия.

В ходе данной работы, мы пришли к выводу о многоплановости выполняемых данными номинантами функций в технической терминологии. Более того, один технический термин имеет разные понятия в зависимости от сферы употребления. Метафорическое использование номинантов частей тела в терминологии английского языка не совпадает с технической метафорой в русском языке, хотя все представители человечества имеют универсальные представления о свойствах и функциях анатомических частей тела.

#### Литература:

1. Аристотель. Риторика. СПб., 2002.
2. Арутюнова, Н. Д. Теория метафоры. М., 1990. Теория метафоры. М., 1990. с. 5–32
3. Бунге, М. Философия физики. М., 1975.
4. Дудецкая, С. Г. Метафоризация как способ терминообразования (на материале английской терминологии челюстно-лицевой хирургии и стоматологии): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2007. 23 с.
5. Джонсон, М., Лакофф Дж. Теория метафоры. М., 1990. с. 387–415
6. Литературный энциклопедический словарь. М., 1987.
7. Налимов, В. В. В поисках иных смыслов. М., 2001.
8. Опарина, Е. О. Исследование метафоры в последней трети 20 века. М., 2000.
9. Сондор, А. Г. Различие в использовании номинантов частей тела в английской и русской фразеологии// Молодой ученый. 2013. № 11. с. 832–833.
10. Англо-русский и русско-английский словарь Multitran [Электронный ресурс]. URL: <http://www.multitran.ru/> (дата обращения: 20.01.2014).

## «Равновесие» духовного мира

Убайдуллаева Мафтуна, студент

Джизакский государственный педагогический институт имени Абдуллы Кадыри (Узбекистан)

Из законов природы известно, что земля крутится вокруг своей оси. Но если в ней случаются природные сдвиги, различные происшествия, этому равновесию при-

роды наносится ущерб. Это мы можем оценивать как нарушение материального равновесия. Неудивительно, что умножение семян зла и все большее убывание добра

среди людей без сомнения становится причиной упадка духовного равновесия нашего общества. Если взять в целом, то результат нарушения равновесия этих двух полюсов очевиден. Если захотим найти решение этой проблемы, есть вероятность того, что мы этого добьемся. Однако, есть такой вид дисбаланса, в котором результат не очевиден. Это — нарушение душевного равновесия.

При таком дисбалансе, как нарушение душевного равновесия происходит процесс борьбы человека с самим собой, в своей душе. В этом сражении сам человек: победитель и проигравший, скорбящий и полный радости, замечаящий и успокаивающий, хороший и плохой, иногда виновный, иногда невинный, как ангел...

Признанный многими литературоведами и удостоенный пристального внимания читателей роман «Равновесие» Улугбека Хамдама — произведение не о материальном или духовном равновесии, а, скорее о процессе перехода от дисбаланса в состояние человеческого душевного равновесия.

При чтении романа ощущается радость и печаль «каждого существующего» при переходе из одного социального режима в другой, и ясно читается призывные быть безразличными к судьбам героев произведения, заставляет нас задуматься над реальными событиями, отраженными в произведении.

У литераторов есть выражение: «Извлечённый из произведения урок — это воспитание для читателя». Читатель, делая выводы из переживаний героев, в каком-то смысле воспитывается.

Когда-то для нашего народа историческим (?) желанием была независимость. Сегодня это желание исполнилось. В предисловии романа «Равновесие» есть такое выражение: «Будущность — это не просто девиз или красный ярлык, на который некоторые пытаются смотреть с иронией и находятся в таком отношении до сих пор!» В произведении четко прослеживается связь переживаний народа и Юсуфа, главного героя, пытающегося найти душевное равновесие путем внутренних находок и потерь, внутреннего психологического конфликта, желания не сворачивать на пути к достижению выбранной цели, стремление к высшему Равновесию, включающего в себя вопросы Независимости и благоустройства страны, воспеания этих счастливых дней.

«Равновесие» — произведение об удивительных судьбах, удивительных событиях. Он воплощает в себе не одну сторону жизни, а различные грани судьбы. Самое священное для узбекского народа — это семья. В семейных судьбах Миразима и Захро, Саида и Манзуры, Юсуфа и Айгуль, Амира и Гульшоды, Халимбаия и Одил-ака отражены не только отношения тех времен, но и семейные отношения, актуальные в наше время. Если в образе Захро мы видим человека, имеющего в жизни богатство, но не нашедшего простого женского счастья, спутника жизни, то образ Манзуры, напротив, создан только как средство достижения целей мужа. Образ Айгуль — это женщина, по её словам, несогласная

с Юсуфом, не справляющего с семейными обязанностями мужа, ставшим причиной смерти единственного ребёнка. удерживавшего семью,.

Подобные семейные проблемы, затронутые в произведении, не новы и в наши дни. Тем не менее, кто может дать гарантию, что такие истории не повлияют на душевное и умственное равновесие, подрастающего поколения? Как в таких семьях, где родители не любят друг друга, где семья не разваливается лишь из-за каких-то личных прихотей, могут вырасти здоровые ростки и дать здоровые плоды?

Через судьбы трёх друзей-однокурсников — Юсуфа, Саида и Миразима показаны три жизненных пути. Как говорил известный узбекский писатель Абдулла Каххар: «Никто не преподнесёт нам на золотом блюде ... самое идеальное общество. Его приближает каждый по-своему в своей сфере, — кто-то руками, кто-то своим умом, выполняя свою (предназначенное) задание».

В «Равновесии» именно в образе этих друзей отражены люди трёх категорий, когда-то равных умом и возможностями, волею судьбы выбравших свои пути. Из них Миразим — «богач с дипломом», Саид — именитый политик, Юсуф — обыкновенный учитель. Целью Миразима и Саида является положение, богатство, уважение, для них деньги и власть важнее всего. А что Юсуф? Он от начала до конца произведения стремится к устойчивости «Высшего Устава».

Жизнь может быть беспощаднее самого человека. И кажется, что судьба оградила их невидимой стеной, когда настоящей студенческой дружбе пришёл конец. И тогда Юсуф задаёт себе вопрос: «Что такое жизнь, дружба? Единство целей и мировоззрений или общее судеб и природы?» — Юсуф не знает... — «А может это сотрудничество тел, отношения духов? А может это побег от одиночества, может, просто сотрудничество, развлечение?». [1, с. 70] Характеризуя своих героев, автор делит их на три категории: тех, кто защищает Высший Устав, тех, кто нарушает Высший Устав и на тех, кто безразличен к нему. К категории защищающих он относит Юсуфа и Одил-ака, к нарушающим — Миразима и Саида, а к безразличным — Амира. Вместе с тем в произведении показано, что в каждом обществе существуют такие личности кроме Амира (может быть, имелось в виду «как Амир»?), и произведении кроме Амира присутствует образ — друга Мансура, безразличного врача, халатно относящегося к своим обязанностям,. Именно через этого героя автор показал одну из самых болезненных точек нашей жизни.

Мы привыкли смотреть на людей в белых халатах с трепетом и надеждой. Но именно из-за таких людей в белых халатах, из-за их безразличия, из-за пятен в их белых душах Юсуф потерял последнюю надежду, сохранявшую семейную связь, дорогого сына — Мухаммаджона. Если Мухаммаджон остался бы жив, то семья Юсуфа и Айгуль не распалась бы?!

Через это событие в произведении раскрывается еще одна сторона «правды жизни». Не секрет, что на се-

годняшний день для таких безразличных, равнодушных людей в некоторых случаях жизнь Его Величества Человека рассматривается как игрушка. Известный писатель Уткир Хошимов, противник теории Чарльза Дарвина о происхождении человека от обезьяны, точно заметил, что люди, похожие на Мансура, «забыв о том, кто они есть» — забывают, что они люди. Даже Ислон Абдуганиевич Каримов в одном из своих выступлений сказал, что надо бояться не плохих людей, а безразличных, так как плохой человек своим поведением может нанести вред одному человеку, а безразличный — всей нации.

В начале произведения Юсуф очень мечтает взойти на Бабатаг (Великий горы). По настоянию родственников он остаётся там отдохнуть. В конце произведения Юсуф мысленно обращается к Бабатагу: «Даст Бог, весной приеду в село и специально поднимусь на твою вершину, и посмотрю оттуда на весь мир!». [1, с. 258] Благодаря мастерству писателя видно, что Юсуф олицетворяет Бабатаг со своими мечтами, беспокойной жизнью и наконец — с Высшим Уставом, о котором он мечтал.

Роман «Равновесие» Улугбека Хамдама был признан не только узбекским, но и мировым сообществом. Роман был назван чудом новой узбекской литературы XX века и к нему был проявлен пристальный интерес. Учитель славянского языка и литературы Мичиганского Университета Ричард Харрел для своей докторской диссертации выбрал тему: «Современная узбекская литература XX века и проблемы ее перевода на английский язык». Роман «Равновесие» был отмечен в диссертации.

На совещании международной конференции по культуре, посвященной вопросам Центральной Евразии он объявил свою научную работу на тему «Узбекские литературные голоса в период перехода. История романа Улугбека Хамдама «Равновесие».

После прочтения произведения мы можем задать себе вопрос о том, а что же мы взяли из него для себя. На наш взгляд, это произведение может научить читателя любить. Роман «Равновесие» в прямом смысле слова — это произведение о любви. Конечно, мы все знаем, что любовь — это чувство между двумя людьми. Но любовь в «Равновесии» другая. Это любовь к Родине, к вере, к профессии.

Иногда я задаю себе вопрос: «А что было бы, если бы я родился представителем другой нации?!». Этим вопросом я ни в коей мере не хочу выразить высокомерие по отношению к другим нациям. Ибо любой представитель другой нации может сказать то же самое., Любая нация, будь она много- или малочисленная, по-своему неповторима, по-своему избранная. Но нашей нации присущи уникальные человеческие качества, которые не встречаются у других народов. Не удивительно ли то, что Аллах, создавая узбеков, дал эти качества именно нам?

Одним из таких качеств является уважение к родителям, преданность и уважение страшему поколению, любовь к детям. Образу Юсуфа присущи именно такие качества, Юсуф четко представляет, какими должны быть

дети Родины. Он мечтает о светлом будущем страны и верит в это: «Я сторонник такого общества, в котором, как бы оно не называлось, живущий в нём человек чувствовал себя ЧЕЛОВЕКОМ, и в таком обществе защищались любые его права...».

Таким образом, на протяжении всего романа герои пытаются найти равновесие между материальной и духовной сферами жизни находящихся на разных чашах весов. Где только не ищет равновесия жизни Юсуф..

Для современного человека владение мировыми языками стало важным вопросом. Хотя произведение напечатано в первые годы нашей независимости, мы можем удостовериться, насколько автор был прозорлив. Юсуф — главный герой романа, очень выиграл от того, что, когда ему нужны были деньги, он устроился в магазин зарубежных товаров благодаря тому, что знал иностранные языки. Но для Юсуфа это не было большим достижением, ведь его не интересовали деньги и должность. Его интересовала только ДУХОВНОСТЬ, ощущаемая чистой душой. В конце концов, верность своей профессии, своей духовности победила все мелочи, Юсуф вернулся к любимой профессии, и в каком-то смысле к духовности тоже.

Образы, ищущие равновесия в жизни так же, как Юсуф, встречаются и в романе «Базар» Хуршида Дустмухаммада. В предисловии романа «Базар» приводится такой нетрадиционный эпиграф:

...ар  
...зар  
...азар  
Базар... [2, с. 3]

Уже этим нетрадиционным началом произведение призывает к наблюдению, и считается образцом стиля «модерн» периода независимости. Мир сам похож на шумный базар, где кипит жизнь. Видя это — хочется жить, но иногда из-за АЗАР (узб. — страдания, уменьшенное от «базар») мир кажется мрачным. Много страданий от мира базара, не все пострадавшие в достатке, еще в чем-то они ЗАР «нуждаются», потому мир сам по себе не полный... Смотрите на игры мира базара... Слабый человек, пострадав от базара, испытывая задешево продал свои достоинство и честь...

Главный герой произведения Фозилбек — «выразитель» целей автора, принимается решать загадки мира базара. Он тоже, как и Юсуф в «Равновесии», искал в жизни равновесия и в конце произведения все его побуждения сбываются. В развитие событий автор вносит метафорический образ героя Кадрии. Владелица красивого имени выражает в себе его человеческие качества, на самом деле она — книжный образ. В произведении писатель ни разу не использовал слово «духовность», но именно в образе Кадрии внедрена идейная цель, что человека спасет книга, духовность:

— Кадрияой, пойдём, — почти шёпотом говорит Фозилбек.  
— Куда, Фозил-ака? — спросила девушка.  
— Не все ли равно? ...

— Я не могу оставить это место, — сказала Кадрия, остановившись от смеха, глядя кирпичи стены древней читальни.

— Здесь спокойно, здесь хорошооо! ...»

Юсуф ХосХожиб в своем произведении «Кутадгу билиг»:

Учение даёт пищу, а знание — честь и славу,

Из-за них человек велик всегда. [3, с. 20]

Автор тоже, как последователь Юсуф Хос Хожиба, основал достоинство науки. В произведении автор показал Кадрию не только как книгу, но и как обладательницу высокого интеллекта. В одной из бесед с Фозилбеком Кадрия говорит следующее: «В природе человека встречается все свойства хищных и диких животных. То есть, в человеке есть и волчья, и лисья, и горличья суть ... и неоднородности, и совестливости. И только бы не исчезли обуздающие чувства, охраняющие эти свойства в человеке». [2, с. 140]

Хотя в произведении много иносказательных событий, герои, как и в «Равновесии», ищут в жизни духовного покоя. В литературе используется прием, когда в первом

произведении есть недосказанная мысль, её можно до-сказать во втором, так как художественные произведения владеют свойством носителя идеи. Поэтому хотели на-помнить, что и роман «Равновесие» Улугбека Хамдама и роман «Базар» Хуршида Дустмухаммада ведут человека к духовности, к идейным целям, к его духовному величию. В первом произведении мы видим, что Юсуф обрел ду-ховность, вернувшись в институт, тогда как уставшие от хлопот базарного мира Кадрия и Фозилбек пришли к душевному равновесию, вернувшись к читальне.

Вот где «изюминка», которую мы ожидали найти в обоих произведениях. Если в прошлом в обществе на весах с одной стороны были люди, а на другой — сподвижники, наш современник вынужден сам быть и шахом, и дервишем. То есть равновесие в обществе похоже начи-нает из критерия между материальным и духовным вну-тренним нашим миром. (?)

Человека всегда спасет духовность. Герои обеих произ-ведений в конце событий добиваются своей мечты «РАВ-НОВЕСИЯ» добравшись до «границы разделяющей че-ловека от животного — духовности».

Литература:

1. Улугбек Хамдам. Равновесие. Ташкент: Шарк, 2007.
2. Хуршид Дустмухаммад. Рынок. Ташкент: Шарк, 2000.
3. Юсуф Хос Хожиб. Кутадгу билиг. Ташкент: Баёз, 2014.
4. Уткир Хошимов. Заметки на тетрадном поле. Ташкент: Шарк, 2010.
5. И. А. Қаримов. Юксак маънавият — энгилмас куч. Ташкент: Маънавият, 2008.

## «Конец неба» — начало воспитания

Шукуруллаева Феруза Ином кизи, студент

Джизакский государственный педагогический институт имени Абдуллы Кадыри (Узбекистан)

Есть люди, чей светлый образ никогда не померкнет в сердцах людей. И даже беспощадные годы не смогут этого изменить. Одним из таких и был Мухаммад Юсуф. О нем Абдулла Арипов, поэт и общественный дея-тель Узбекистана, говори так: «И глаза, и лицо Мухам-мада Юсуфа всегда как бы напевала одну изящную ме-лодию». [1, с. 3]

Сила пера и сила слова уважаемого поэта Узбекистана Мухаммада Юсуфа считается острым. Не будет преувеличением сказать, что его произведения являются люби-мыми и самыми читаемыми произведениями в каждой уз-бекской семье. Без творчества Мухаммада Юсуфа уже трудно представить узбекскую литературу. В его непо-вторимых и вместе с тем очень простых строках отража-ются сложные жизненные пейзажи. Правду жизни он вы-страивает в ряд так, как будто они существуют на самом деле, а поэт смотрит на них и читает то, что написала сама жизнь.

Когда произносишь слово «дастан», многие чита-тели представляют книгу со многими страницами. Но это не всегда так. Одну тему можно расписать на целую книгу, а можно отразить на четырёх страницах.

Например, дастан «Конец неба» может служить этому доказательством. И хотя он краток по содержанию, но считается глубоким, образовательным, сильным в вос-питательном значении. Вы можете прочесть его за ко-роткое время, но суть его будете разбирать долго. Для глу-бокого раскрытия смысла каждого слова был применен способ, искусного, рачительного мастера узбекской лите-ратуры — Абдулла Каххара

Это настоящий героизм, когда на слово возлагается ог-ромная ответственность, и в коротких строках создаётся произведение, смысл которого сравним со всем миром (?). Мухаммад Юсуф тоже мастерски использовал этот прием. Человек, прочитавший дастан «Конец неба», начинает за-думывается о себе. Вещи, казавшиеся до этого простыми,



на самом деле оказываются далеко не просты. Жизнь каждый день показывает себя с другой, новой стороны и люди воспринимают это мужественно. И тут невольно начинаешь задумываться на смыслом слова «ценность». Ведь жизнь — наш учитель. И в ней много испытаний.

В дастане «Конец неба» есть такие строки: «Жизнь человека иногда даже не как бумага, лежащая на земле, которую вы видели утром, уходя на работу. И возвращаясь вечером с работы, вы эту бумагу можете снова увидеть. Но человека, которого вы видели утром, не всегда можете увидеть вечером». [1, с. 168]

Эти строки говорят о том, что жизнь человека бесценна. Каждый миг, каждое мгновение, составляющее нашу жизнь — бесценны. Они так дороги, но мы этого не понимаем. Или понимаем тогда, когда уже становится поздно.

Я спрашиваю у деда: «Где заходит солнце?». «В конце неба», — отвечает он. Но в конце неба оно не заходит — оно плачет. В конце каждого пути мира — тоже плач. Конец света, Судный день — тоже плач. Когда человек поймёт, что такое плач, будет уже поздно и близких ему людей на свете уже не будет». [1, с. 169]

У поэта есть строки, кажущиеся такими простыми, но в через них проглядывает истина жизни и как бы говорит — «вот я»:

Моя дремлющая душа,  
Скажу одну тайну,  
Бог даже сон  
Мерит в чаше.  
Даже сон  
Жизнь, данная в долг,  
С увеличением твоего сна  
Твой долг тоже увеличивается... [1, с. 172]

Теперь узнав ценность жизни, мы задумываемся — а не лучше ли секундную жизнь украсить цветами, называемыми «дружелюбие»? Не лучше ли очистить нашу жизнь от колючих зарослей под названием «беспечность» и «безразличие»? Скажите пожалуйста, можете ли вы, не задумываясь, сказать о людях, окружающих вас, что «они дружелюбные»?!

Вот как пишет поэт: «Муравей несет труп своего сородича. Кобыла пасётся, не отрывая взгляда от своего жеребёнка. И только людям не хватает дружелюбия». [1, с. 169] Неужели у созданного Богом человека нет дружелюбия, тогда как у обыкновенного муравья или у кобылы оно есть?!! Вот где проявляется воспитательное значение дастана! Дружелюбие — это не предмет, направленный только на одного человека или на один предмет. Дружелюбие — это понятие с широким охватом, воплощающее в себе всё-всё.. Дружелюбие — это дорога, ведущая к добрым делам, благодеянию. Последняя сияющая конечная цель. Поэт призывает нас делать добро.

«Нет лучше добра, который делаешь другому, даже не зная его», писал поэт. «Нет хуже зла, зная которое, ты причиняешь другому», восклицает он. А мы? Мы сделали

добро? Ну, а если и сделали, были ли они без какой либо выгоды или тайного умысла?! Что скажете, современник?. Задумывались ли вы об этом когда-нибудь?! Зло может сделать каждый, но сделать добро без упреков не каждый сможет. Поневоле задумываешься — неужели делать добро так сложно?!!

«В этот мир человек приходит один лишь раз. Этим одним выражением слова может сделать много добрых дел. Этим одним выражением слова может совершить сколько грехов». Поэт размышляет о влиянии выражении слова на душу человека. И призывает вас подумать об этом.

Есть те, кто думает: «Живём один раз, надо пожить и повеселиться вдоволь», и есть те, кто верит, что «жизнь дана один раз и прожить её надо, делая добро, благодеяние и проявляя милосердие». Но как часто мы видим, что человек — раб своего слова, и какой он человек, когда слово — его раб?

На вопрос, в чем смысл жизни, каждый отвечает по-разному. Для кого-то смысл жизни — хороший быт, комфортные условия, для другого смысл жизни в достижении поставленных целей в этой жизни.

В следующих строках поэт хочет старается донести свое понимание смысла жизни: «Зачем я тебя сделал другом, знаешь? Чтобы можно было отдать за кого-то жизнь!.. друг мой, человек живет один раз». [1, с. 173]

В приведенных строках как бы скрыт целый мир смысла. Жить, ощущая, что ты кому-то нужен, можешь отдать за кого-то свою жизнь, кто-то нужен тебе — не признаки ли это счастья? Не отражается ли смысл жизни в счастливой жизни?! Не заполнится ли смыслом жизнь, смешанная лучами счастья? В этом еще одна важная сторона дастана. Произведение призывает вас, нас, всех нас быть кому-то верным другом, еще кому-то доброй сестрой или братом, заботливым братом. Одним словом, быть нужным кому-то человеком. Только тогда мы сможем прожить без сожаления нашу жизнь в мире, в который мы приходим один раз. В своих строках поэт призывает людей делать добро, призывает делиться милосердием:

Что скажешь, эй, завистливый люд?

Чаша моя полна от твоих пересуд.

Когда-нибудь ты тоже умрешь, поверь,

Останется милосердие, останется любовь. [2, с. 126]

Стоит оглянуться вокруг, как встретишь массу людей, ноющих на жизнь: «устал жить...», «всё надоело»... На самом деле на свете нет людей, живущих без проблем, без забот. Как невозможно найти человека, который был бы счастлив хотя бы один день с утра до вечера. И даже если вы обойдете вокруг земли семь раз — вы таких людей не встретите. Кто-то чем-то занят, все запутаны в своих проблемах. Но если человек погрязнет в мимолётных заботах этого мира и не сможет вынести свой душевный мир из этого омута забот, это приведет к неприятным последствиям.

Конечно, эти последствия могут не проявиться, не выйти наружу. Но, как следствие, появившиеся в душе



человека нищета, отречение человеческого ребёнка от человеческих чувств, могут впоследствии привести к большой трагедии мира.

«Когда лежал, задумавшись в клеверном поле, прилетела бабочка с белыми крыльями, уселась на моём плече.

— Здравствуй, брат. Почему настроение плохое?

— Устал, от жизни устал.

Бабочка вздохнула и улетела». [1, с. 170]

Дорогой современник! Когда ценность жизни понимает даже бабочка, живущая один день, неужели нам, живущим годами разумным людям — это трудно понять? А может,

человек это понял бы, если бы его жизнь была бы так же коротка, как у бабочки-однодневки?

Ведь нас с вами называют ЧЕЛОВЕК БЛАЖЕННЫЙ. И в том, что услышав нытьё человека, бабочка вздохнув, улетела — тоже есть какая-то премудрость.

«Конец неба» — это дастан, перемешанный с лучами воспитания. Каждая его строчка орошена водами воспитания. Воспитание — небо на просторе. Воспитание — безграничное море. Давайте больше читать произведения такого воспитательного характера. Потому что в стране, где есть воспитанные дети, будущее всегда будет светлым!!!

#### Литература:

1. Мухаммад Юсуф. Халк бул элим. Ташкент: Узбекистан, 2007.
2. Мухаммад Юсуф. Биз бахтли бўламиз (Шеърлар тўплами). Ташкент: Нихол, 2008.
3. Уткир Хошимов. Заметки на тетрадном поле. Ташкент: Шарк, 2010.
4. И. А. Каримов. Юксак маънавият — енгилмас куч. Ташкент: Маънавият, 2008.
5. Ш. Отабек. Мухаммад юсуф сабоклари. Ташкент—2013.

# Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 9 (68) / 2014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметова Г. Д.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Авдеюк О. А.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Игнатова М. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенюшкин Н. С.  
Ткаченко И. Г.  
Яхина А. С.

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Игисинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Козырева О. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru)

<http://www.moluch.ru/>

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Конверс», г. Казань, ул. Сары Садыковой, д. 61