Молодёжь Образование Наука

IX международная

научно-практическая конференция

студентов, аспирантов, молодых преподавателей и учёных

15 марта 2014 г.

Пенза – Йошкар-Ола – Leipzig, 2014

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральные государственные бюджетные образовательные учреждения высшего профессионального образования
«Пензенский государственный технологический университет»
«Пензенский государственный университет»
«Пензенский государственный университет архитектуры и строительства»
«Марийский государственный университет»

Государственное бюджетное образовательное учреждении среднего профессионального образования
«Пензенский многопрофильный колледж»

Муниципальные образовательные учреждения средние общеобразовательные школы г. Пензы и Пензенской области

Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig, Fakultät Bauwesen

МОЛОДЁЖЬ
ОБРАЗОВАНИЕ
НАУКА

Сборник статей

IX международной научно-практической конференции

студентов, аспирантов, молодых преподавателей и учёных

15 марта 2014 г.

Пенза – Йошкар-Ола – Leipzig, 2014

УДК 378:009:005.745

ББК 74.58в7

М75

Ответственные редакторы:

В.А. Худяков, кандидат технических наук, профессор, член МАНЭБ, почетный работник высшего профессионального образования РФ;
О.В. Варникова, доктор педагогических наук, профессор;
Klaus Holschemacher, Prof. Dr.-Ing.;

Ulrike Quapp, Assessorin iur.

Редакционная коллегия:

Ю.В. Гусарова, к.п.н., доцент;
Ю.М. Кривошеева, ст. преп.; Н.И. Леонтьева, ст. преп.;
Е.А. Нелюбина, ст. преп.; И.Г. Шумилина ст. преп.

Ответственность за содержание статей несут авторы статей. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов.

М75	**Молодёжь. Образование. Наука** [Текст]: сборник статей IX междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов, молодых преподавателей и учёных. 15 марта 2014 г., Пенза / отв. ред. В.А. Худяков, О.В. Варникова, Klaus Holschemacher, Ulrike Quapp - Пенза: ПензГТУ, 2014. – 328 с. **ISSN 2304-2079**

Статьи, опубликованные в сборнике, отражают результаты теоретичеких и экспериментальных научных исследований в различных областях науки, техники, экономики и культуры, проводимых учёными, преподавателями, аспирантами и студентами вузов и колледжей, учащимися школ России и стран дальнего зарубежья.

Публикуемые материалы предназначены для научно-педагогических работников, педагогов-практиков, административных работников образования, политиков, аспирантов, студентов.

ISSN 2304-2079

© Пензенский государственный технологический университет, 2014





Prof. Dr.-Ing. Klaus Holschemacher
Faculty of Civil Engineering and Architecture,
HTWK Leipzig, University of Applied Sciences



Assessorin iur. Ulrike Quapp
Faculty of Civil Engineering and Architecture,
HTWK Leipzig, University of Applied Sciences

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

THE IMPORTANCE OF CONSTRUCTION LAW TEACHING IN CIVIL AND STRUCTURAL ENGINEERING EDUCATION

Ulrike Quapp, Klaus Holschemacher,
Faculty of Civil Engineering, Leipzig University of Applied Sciences, Leipzig, Germany

The paper is devoted to construction law teaching in civil and structural engineering education. The first part of the paper provides an overview about curriculum's creation processes at German universitiesThe second part of the paper concerns with the question whether and to what extent construction law courses should included in a civil or structural engineering program. It discusses the advantages and disadvantages of including construction law courses. The conclusion is that courses in construction law are necessary to ensure graduates' employability and the qualification to work professionally.

1. INTRODUCTION

Private and public construction law plays and will play in future an increasingly important role in building industry. Today, everyday working practices of civil and structural engineers is not only dominated by solving complex technical issues but also by law. Dealing with legal issues concerns all persons involved in a construction project, that's why knowledge about legal pitfalls will become more and more important regarding, inter alia, the construction schedule in project management and the project costs (Hohnecker 2008). Further, innumerable technical rules and codes as well as legal requirements as e.g. fire protection standards must be observed, otherwise litigation and claims for compensation could be the result. Graduates must know how to act in accordance with the law to prevent expensive lawsuits. Also, in professional fees' issues, for graduates it is important to know some legal basics to avoid personal disadvantages.

Nevertheless, in civil and structural engineering programs construction law education plays no more than a minor role. Reasons for that may be that the relevance of legal training for engineering students does not seem evident by first sight. Further, students' workload in civil and structural engineering programs is extremely high and time for specific technical subjects and internships in curriculums always is limited. Thus, there is no interest to reduce it further by offering interdisciplinary courses such as in construction law.

2. CURRICULUM'S CREATION PROCESS AT GERMAN UNIVERSITIES

At German universities, dominated by bodies with membership of lecturers, academic stuff, administration staff and students on a basis of parity, developing a degree program's curriculum needs time and endurance. The curriculum's creation process is subject to German university law. Although university law in Germany is federal law and therefore every federal state has its own University Act, the legal requirements are similar (for the Federal State of Saxony: Saxon Higher Education Liberty Act 2103). In this paper, the curriculum's creation process should be described at the example of the Saxon Federal State. The procedure illustrated below is also applicable if there is a necessity to make changes in the curriculum of an already existing program. The creation process starts normally with the idea for a new study program. Involved in the process are the dean for study affairs, the study commission, the board of the faculty and the rectorate. First, the dean for study affairs needs to analyze which degree, a Bachelor's or Master's degree should be awarded and which orientation the new program should have. Furthermore, he has to evaluate which courses can support the objective of the study. While creating the course names and the course extent relating to the whole study plan, the dean for study affairs needs to meet all legal requirements. He has to obey a lot of not legally binding rules coming from non-academic organizations such as accreditation agencies, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Federal States in the Federal Republic of Germany, chambers and profes-

sional associations (Holschemacher and Quapp 2013). But, according to German Constitutional Law, universities and in particular the lecturers are responsible for the course contents of degree programs. Thus, Article 5.3 sentence 1 of the Basic Law of the Federal Republic of Germany the Freedom of Science allows the professors to define content and method of their courses, especially topic, form such as lectures, seminars, practical and non-practical exercises, structure as well as duration (Fehling 2012). All professors in a degree course have the same fundamental rights of free teaching. But in case all professors would enforce this right, study period planning would be chaos. So, to enable conception of study plans, there must be a balance in practicing lecturers' fundamental rights (Holschemacher and Quapp 2013). The dean for study affairs and the study commission are mandated to create the program in a balance between the fundamental rights of the lecturers, all legal requirements and the demands from non-academic organizations.

3. INCLUSION OF CONSTRUCTION LAW IN CIVIL AND STRUCTURAL ENGINEERING PROGRAMS

At German universities, the question whether and to what extent construction law courses should be included in civil or structural engineering programs often is discussed between construction law lecturers as well as structural and civil engineering professors. Most of universities in Germany offer lectures in public and private construction law in their civil and structural engineering programs in a different extent e.g. from two weekly lecture hours (RWTH Aachen University 2012) to four weekly lecture hours (Brandenburg University of Technology 2012).

For including construction law in civil or structural engineering programs there is no legal obligation. But some non-academic organizations such as accreditation agencies, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Federal States in the Federal Republic of Germany, chambers and professional associations recommend the inclusion of non subject-specific contents in civil and structural engineering programs. Thus, the Alliance for the Accreditation of Courses of Studies in Construction (AS Bau) suggests general law education in the basic studies of undergraduate programs as well as at least building and contract law as elective subjects (AS Bau 2010). Especially in civil engineering master programs advanced building and contract law courses are recommended for the specialization on the field of construction management (AS Bau 2010).

As already mentioned above, universities and in particular the lecturers finally are responsible for the course contents of degree programs. But universities also know that it is important to create curricula close to the needs and requirements of the industry.

Of course, advantages and disadvantages of including construction law courses in civil and structural engineering programs can be found. So, there are different opinions about whether construction law, if any, should be taught in bachelor's or master's programs and to which extent.

3.1 Arguments against legal education

Law topics are only subsidiary subjects in civil and structural engineering education, which is absolutely acceptable. So, the interest of programs' creators in including them in civil or structural engineering courses of studies is sometimes very limited.

One argument against teaching law in civil and structural engineering programs may be that teaching the complete private and public construction law in a short time will not be possible anyway. Further, it is argued that public construction law will not be of interest for civil and structural engineering students, but more important for architectural students.

Additionally, civil and structural engineering students normally are not very interested in construction law education. The reason may be that construction law often is taught by legal experts who cannot find the language of an engineer. That is a problem for students because the lecturers' interests and requirements often do not meet the demands of a civil or structural engineering education. So, students complain about high requirements and theoretical course contents without any practical relevance (Quapp and Holschemacher 2013).

It should also be considered that most of the big planning and construction companies have legal consulting teams, so the young engineers possibly do not need any legal training.

3.2 Arguments for legal education

But, respecting the opinion against including courses in construction law in civil and structural engineering programs, there are also good arguments for a legal education in civil and structural engineering courses of studies.

For students it is necessary that they learn to see a connection between an engineer's failure and a civil action, as well as to acknowledge the seriousness of a situation and to identify a problem. Only in this way they are able to recognize the difference between a legal problem they can solve and a situation which requires professional legal support. This helps building industry to save money that otherwise might have been spent for unnecessary legal consulting. Further, in some German federal states like Hessian (Hessian Building Code 2011) and Brandenburg (Brandenburg Building Code of 2010) extended knowledge in public construction law for authorized building project administrators is required by law. But also, for all other civil and structural engineers knowledge in public construction law is helpful, especially in the contact with public authorities.

If graduates are familiar with private construction law, mistakes in planning can be prevented which cost the industry millions per year, thus e.g. planning deficiencies at the new Berlin Airport caused currently 80 millions of Euro (Neumann 2012). Advantages are, furthermore, that legally trained employees are able to avoid failures while contract fulfillment or in remedying the defect and to practice a legally secure contact with clients.

3.3 Discussion

Arguments on both sides of the debate have some merit. Of course, teaching the complete private and public construction law in a short time will not be possible. Construction law is very complex, e.g. in the particular area of professional liability, that there is no chance to teach the students in a very limited time all necessary aspects of this field of law. But there is no need. Students should not become a legal expert by themselves; they should only be able to recognize the need to consult a legal expert. Some basic legal terminology and the fundamental understanding of the legal system are sufficient to be able to become acquainted with more detailed legal issues, if necessary.

Furthermore, legal education must be adapted to the special field of civil or structural engineering studies. Students in structural engineering programs need a different orientation in construction law education than for example students in civil engineering master programs with the specialization on the field of construction management. For lecturers in construction law, it will be a challenge to impart basic legal knowledge which is helpful for civil and structural engineering students. These lecturers should not be legal experts who cannot find the language of an engineer and have no idea of a civil or structural engineering education. Civil or structural engineers are also able to teach construction law basics. This is the same situation in mathematics and science courses which are given by lecturers with engineering background. In the end, it is a matter of the universities to recruit the ideal lecturers for the students' legal training.

Additionally, it is right that most of the big planning and construction companies have legal consulting teams making engineer's legal training seem useless. But, it is to recognize that not every graduate will find a job in such a global player. After graduation, the majority of former civil and structural engineering students are working in small and medium-sized companies.

Moreover, basic legal training helps to avoid failures before they occur and lawyers need to be involved.

4. CONCLUSIONS

The conclusion is that courses in construction law are necessary to ensure graduates' employability and the qualification to work professionally. Legal pitfalls are lurking everywhere, from starting a project over managing to completion (Hohnecker 2008). But, many of legal problems can be solved or prevented if there is a civil or structural engineer who is able to see the risks and to decide whether legal advice is necessary or not.

Civil or structural engineering graduates do not have to become construction law experts. It is sufficient to enable students to acknowledge the seriousness of a situation and to identify a problem. Students must learn to recognize the difference between a legal problem they can solve by themselves and a situation which requires professional legal advice. They should be able to understand legal terminology as well as relevant regulations, standards and codes. This enables the building industry to avoid claims for damages and to save money that they might have otherwise spent for unnecessary legal consulting.

References:

1. AS Bau - Alliance for the Accreditation of Courses of Studies in Construction, Standards for Accreditation and Quality Assurance of Current Courses of Studies in Civil Engineering at German Universities, 21-30, AS Bau e. V., Berlin, 2010.

2. Brandenburg Building Code of 2010. GVBl. I/10, 39. § 48.4.

3. Brandenburg University of Technology, Curriculum of the Master Program Civil Engineering, 2012, http://opus.kobv.de/btu/volltexte/2012/2446/pdf/15_CivEng_AS_Neubek_300412.pdf. p. 8.

4. Fehling, M., Bonner Kommentar zum Grundgesetz, Article 5.3 (Wissenschaftsfreiheit), Dolzer, R. (ed.), C. F. Müller, Heidelberg, 2012.

5. Hessian Building Code of 2011. GVBl. I p. 46, 180. § 49.8.

6. Hohnecker, H. G., Foreword, in Proceedings: Seminarreihe Recht im Bauwesen, Hohnecker, H. G. (ed.), 3, HfT Stuttgart, Stuttgart, 2008.

7. Holschemacher, K., Quapp, U., Regulatory Control over Civil and Structural Engineering Education, in New Developments in Structural Engineering and Construction, Yazdani, S., Singh, A. (eds.), 1447-1450, Research Publishing Services, Singapore, 2013.

8. Neumann, P., Planungsfehler am BER für 80 Millionen, in Berliner Zeitung, 29.07.2012, http://www.berliner-zeitung.de/berlin/die-kosten-fuer-das-flughafen-debakel-planungsfehler-am-ber-fuer-80-millionen,10809148,16742706.html.

9. Quapp, U., Holschemacher, K., Efforts to reduce the drop-out rate in civil and structural engineering programs, in Research and Applications in Structural Engineering, Mechanics & Computation: Proceedings of the Fifth International Conference on Structural Engineering, Mechanics & Computation, Zingoni, A. (ed.), 915-916, Taylor & Francis Group, United Kingdom, 2013.

10. RWTH Aachen University, Curriculum of the Bachelor Program Civil Engineering, 2012, http://www.fb3.rwth-aachen.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaaecsev.

11. Saxon Higher Education Liberty Act of 2013. SächsGVBl. p. 568, 577. § 36.4 and § 36.5.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Худяков В.А., Шаипова Т.Ш.

В статье рассматривается проблема формирования инновационного кадрового потенциала в процессе интеграции многоуровневой системы образования и производства. Предлагаются пути решения данной проблемы на примере университетского образовательного комплекса.

Решающим условием успешного социально-экономического развития любого региона сегодня становится кадровое обеспечение реального производства. Ситуация с кадрами усложняется развивающейся демографической катастрофой и негативного отношения молодежи к производительному труду. Отсюда велико значение трудового, технологического воспитания молодежи.

Дело в том, что обычно принято инновационную экономику сводить в основном к технологическим, организационным и финансовым вопросам. На самом деле проблема лежит в иной плоскости – в плоскости восприятия нами современного мира, нашего места в нем и тех механизмов социальной инновации, которые запускают процесс технологической модернизации.

Трансформация индустриальных характеристик работника, таких как способности, квалификация, уровень образования, в постиндустриальную категорию человеческого капитала есть главная задача современного образования. Человеческий капитал должен стать важнейшим инвестиционным ресурсом.

Человеческий капитал отличается от общеизвестных политэкономических характеристик способности человека совершать определенную работу и, следовательно, производить стоимость, тем, что может быть не только продан или отдан, но и инвестирован [1]. Человеческий и социальный капитал возникает в результате капитализации человеческого и социального потенциала. (Рис. 1).

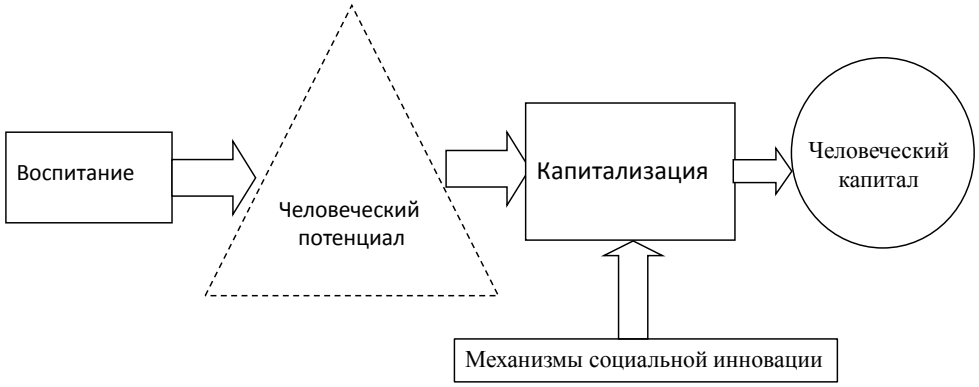


Рис. 1. Формирование человеческого капитала

Сложившаяся ситуация требует полного отказа от засилья знаниевой парадигмы, от диктата учебников. Необходимо внедрение деятельностного, творческого, проектного подхода на уровне новой технологии непрерывного профессионального образования. Для этого необходима продуманная интеграция общего и профессионального образования (рис. 2).

В 5-7 классе на этапе развивающего обучения школьники знакомятся с предметной областью технических специальностей на уроках труда, на школьных опытно-производственных участках, на занятиях в технических кружках при школах, станциях юного техника и др. Школьник, при участии классного руководителя, школьного психолога (анкетирование, беседы с родителями и др.) выбирает траекторию дальнейшего профильного обучения. В 8-9 классах школьники проходят профильное обучение с ориентацией на будущую специальность или профессию. Теоретические часы занятий чередуются с реальной практикой на рабочих местах. Результатом профильного обучения должен стать сертификат о профессиональной подготовке без присвоения рабочего

разряда. В 10 – 11 классах школьники проходят профильную подготовку по выбранной профессии начального профессионального образования (*здесь и далее* – НПО). Практическую подготовку они проходят на базе либо учреждения профессионального образования, либо предприятия. Результатом профильного обучения должен стать диплом о профессиональной подготовке с присвоением рабочего разряда.

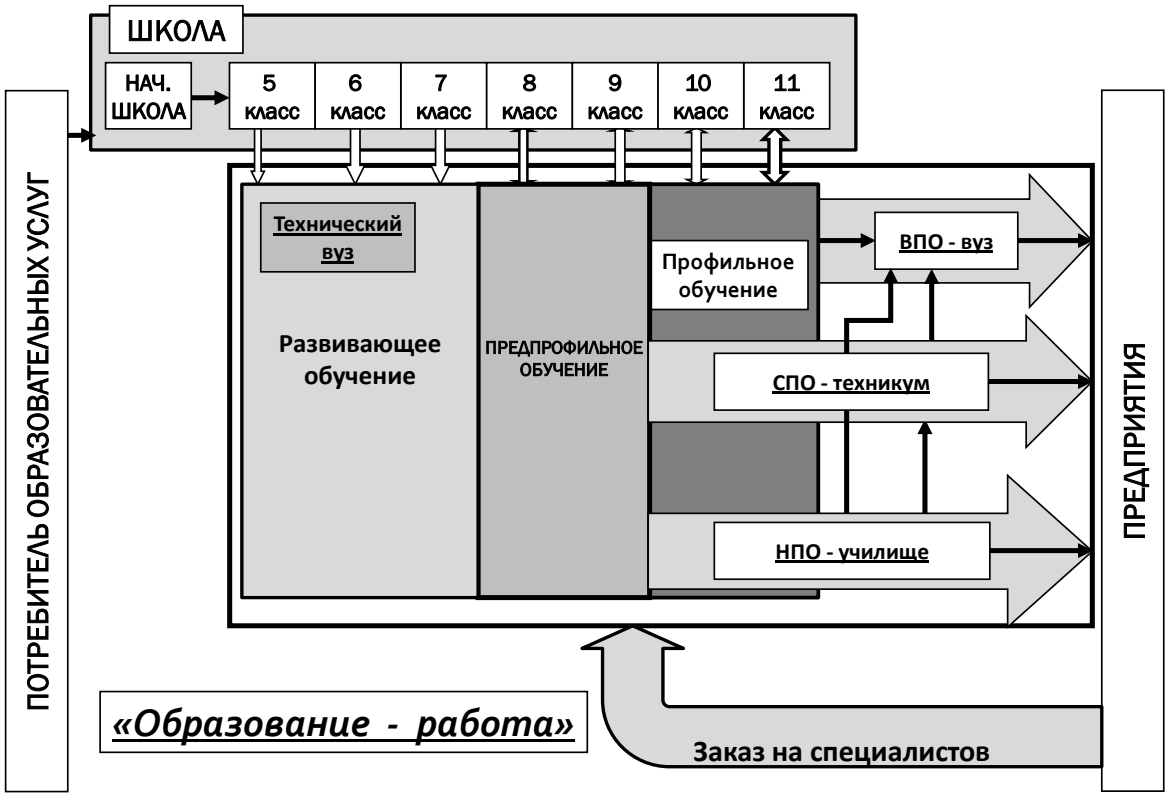


Рис. 2 Интеграция общего и профессионального образования

Возможна и другая траектория профессиональной подготовки, но уже на уровне программ специального профессионального образования (*здесь и далее* – СПО). В этом случае учащиеся 10 и 11 классов средних школ одновременно (параллельно) учатся в своей школе и по программам среднего профессионального образования. Получив в школе аттестат о среднем (полном) образовании и являясь студентом среднего специального учебного заведения (*здесь и далее* – ссуз), учащийся через 10 месяцев (для экономических специальностей) и через 1 год и 10 месяцев (для технических специальностей) получает Государственный диплом о среднем профессиональном образовании.

Особо следует подчеркнуть роль ступенчатой организации непрерывного профессионального образования в повышении эффективности профессиональной ориентации. Если каждая ступень профессиональной подготовки заканчивается присвоением квалификации, то после ее освоения возможны три основных варианта для выпускников: трудоустройство; продолжение обучения по полученной или родственной профессии, специальности; совмещение трудовой деятельности с продолжением образования по заочной или вечерней формам. (Рис. 3).

В этих условиях большое значение приобретает реализация концепции профильной школы в учреждениях НПО, СПО, ВПО которые должны стать центрами профориентации, на пропедевтическом этапе формирования профессиональных компетенций по профилям и специальностям, исходя из их индивидуальных особенностей обучающихся.



Рис. 3 Ступенчатая организация профессионального образования

В Пензенском государственном технологическом университете (*здесь и далее* – «ПензГТУ») создана система для подготовки специалиста, готового работать в области инноваций: во-первых, тесное сотрудничество «ПензГТУ» с работодателями позволяет модернизировать образовательные программы и координировать образовательный процесс в соответствии с требованиями современного производства. Это создает необходимую теоретико-практическую базу для разработки инновационных проектов, развивает навыки управления процессом разработки и коммерциализации наукоемких инноваций; во-вторых, вовлечение наиболее активной и творческой части студенчества в процессы инновационного регионального развития ведет к совмещению процесса подготовки специалиста с процессом разработки и коммерциализации востребованных временем инновационных проектов; в-третьих, социальное и материальное стимулирование инновационной деятельности в «ПензГТУ» работает на восстановление престижа научно-технического творчества в молодежной среде.

Значительное влияние на современное состояние, общий ход и перспективы развития системы профессионального образования оказывают многочисленные проблемы, среди которых следует, прежде всего, выделить следующие, касающиеся ситуации трудоустройства в г. Пензе:

- отсутствие научно обоснованных прогнозов социально-экономического развития г. Пензы, сбалансированного государственного и общественного заказа на подготовку (переподготовку) квалифицированных рабочих и специалистов, что существенно затрудняет формирование оптимальной профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров для экономики и социальной сферы, а также приводит к дублированию ряда реализуемых в образовательных учреждениях профессионального образования (*здесь и далее* - ОУ ПО) г. Пензы профессиональных образовательных программ,

по подготовке и выпуску квалифицированных кадров в объёмах, не соответствующих потребностям рынка труда;

- отсутствие единых общенациональных стандартов профессионально-трудовой деятельности и квалификационных характеристик рабочих мест, несовершенство действующих государственных образовательных стандартов профессионального образования и негибкость разработанных на их основе профессиональных образовательных программ, что создаёт определённые трудности для обеспечения содержательной и организационной преемственности между различными уровнями (ступенями) профессионального образования;

- недостаточный в целом уровень профессиональной ориентации, мотивации и адаптации, конкурентоспособности и социальной мобильности будущих квалифицированных рабочих и специалистов, а также способности и готовности выпускников ОУ ПО к самостоятельной профессиональной и (или) иной социально значимой деятельности в условиях масштабных и динамичных общественных перемен;

- социально-экономическая непривлекательность для значительной части трудоспособного населения и большинства выпускников ОУ ПО отдельных секторов рынка труда, ориентированных на бюджетную сферу, и обусловленное этим необоснованное замещение должностей рабочих мест на предприятиях и в организациях выпускниками ОУ ПО;

- дублирование в подготовке кадров по отдельным группам востребованных населением, но не обеспеченных рабочими местами профессий (сварщик, кулинар, портной, бухгалтер и др.);

- повышенный спрос населения на экономико-управленческие и юридические специальности, приводящий к выпуску специалистов указанных профилей в объёмах, не соответствующих потребностям местного (муниципального) и областного рынков труда;

- нарушение традиционного тесного взаимодействия ОУ ПО с предприятиями из числа основных заказчиков образовательных услуг и потребителей квалифицированных кадров, обусловленное изменением их ведомственной подчинённости, значительным развитием негосударственного сектора экономики, реструктуризацией отраслей экономики и социальной сферы, градообразующих промышленных предприятий;

- экономическая и социальная непривлекательность для молодежи преподавательская и научная деятельность ОУ ПО.

Высшая школа со своей стороны готова принять участие в решении следующих проблем:

1. Формирование единого информационно образовательного пространства.

2. Разработка подходов и методического обеспечения непрерывного многоуровневого профессионального образования.

3. Разработка модели интеграции общего и профессионального образования.

4. Разработка и реализация интеграционной модели взаимодействия власти, бизнеса, образования с целью интегрированной подготовки кадров (инженеров, техников, рабочих). [3]

Очевидно, что для решения обозначенных задач необходима полномасштабная модернизация систем управления трудовыми ресурсами на предприятии, подготовки и переподготовки квалифицированных специалистов под инновационные технологии и современное оборудование, формирование кадрового резерва.

Взаимодействие предприятий с техническими вузами позволит, используя их научно-техническую и производственную базу готовить востребованных квалифицированных специалистов. Для этого необходимо, чтобы партнеры, т.е. вуз и предприятие наладили тесное взаимодействие, путем реализации следующего алгоритма:

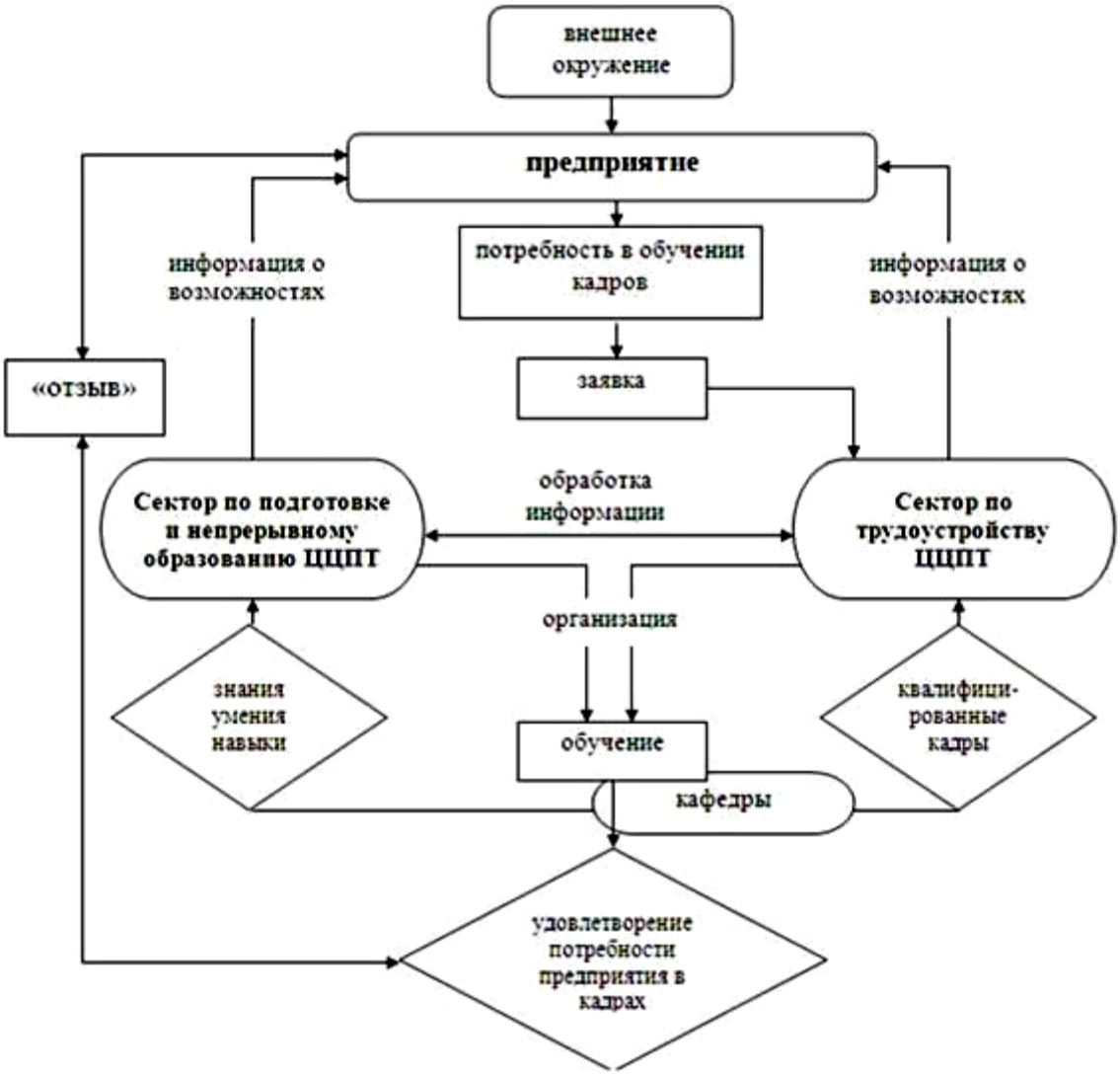


Рис. 4. Алгоритм непрерывного взаимодействия вуз-предприятие по формированию кадрового потециала

I. Предприятию - в соответствии с планом модернизации сформировать потребность в специалистах и направить в вуз заявку с указанием направлений подготовки и предъявляемых требований к будущим специалистам (техническое задание). Провести отбор кандидатов на подготовку специалистов из числа работников предприятия или студентов, выпускников вуза. Сформировать, из числа работников предприятия или из числа студентов, выпускников контингент обучающихся.

II. Вузу - информировать предприятия - партнеров о своих возможностях в научной и образовательной деятельности. При получении заявки (технического задания), вуз должен разработать перечень мероприятий необходимых для организации и проведения образовательного процесса: определить профессорско-преподавательский состав; материально-техническую базу; разработать и согласовать учебные программы и график проведения занятий на предприятии.

В университете организован и выполнен инновационный комплекс мероприятий по обеспечению и проведению образовательного процесса, в соответствии с требованиями партнеров-заказчиков по подготовке востребованных инновационных кадров необходимых для модернизации производства в целях экономического развития предприятий-партнеров.

В настоящее время основными проблемами трудоустройства студентов и выпускников являются:

1. низкая мотивация отдельных групп студентов и выпускников к работе вообще;
2. наличие стереотипных представлений студентов и выпускников о рынке труда, о некоторых профессиях и компаниях;
3. несогласованность между запросом рынка труда и уровнем практической подготовленности студентов и выпускников;
4. дисбаланс между количеством выпускаемых специалистов и реальной емкостью рынка по отдельным специальностям;
5. неготовность работодателей вкладывать деньги в подготовку кадров;
6. в связи с внедрением в производство нового оборудования, новых технологий потребность в молодых квалифицированных кадрах возрастает, а предложения по заработным платам остаются прежними
7. несогласованность между уровнем реальных заработных плат на предприятиях г. Пензы и уровнем заработных плат, ожидаемых выпускниками «ПензГТУ».

Являясь одним из лидеров профессионального образования (университет – победитель Всероссийского конкурса «Системы обеспечения качества подготовки специалистов») «ПензГТУ». в своей структуре объединил учреждения начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, образовательный процесс в которых строится на основе лучших традиций отечественной профессиональной школы и применении инновационных технологий в обучении. Тесное сотрудничество университета с промышленными предприятиями и бизнес-структурами региона и страны позволяет модернизировать образовательные программы и координировать образовательный процесс в соответствии с требованиями современного производства. Молодые специалисты, окончившие «ПензГТУ» – это лидеры, обладающие навыками управления процессами разработки и коммерциализации проектов различного уровня и направленности. Именно поэтому выпускники университета успешно трудятся на предприятиях машиностроительной и пищевой отрасли, в химико-перерабатывающей промышленности, в банковских структурах и многих других организациях Пензенской области и России.

Особое внимание в университете при подготовке специалистов уделяется информационным технологиям: открыты региональный центр Международной компании APTECH WORLDWIDE и Учебный Центр ПГТА & SoftLine Academy (авторизованного участника международной образовательной Программы Microsoft IT Academy), где все желающие могут приобрести знания и навыки, востребованные ИТ-рынком, получить международный сертификат ИТ-профессионала. Это качественное образование, соответствующее российским и международным стандартам.

На базе центра целевой подготовки и трудоустройства (*здесь и далее* - ЦЦПТ) осуществляется работа с вакансиями работодателей, с резюме студентов и выпускников. Для этого используются различные интернет - ресурсы, включающие в себя: сайт ПензГТУ (http://penzgtu.ru), автоматизированную информационную систему содействия трудоустройству (АИСТ) (http://penzgtu.ru/) и систему электронного анкетирования студентов по мониторингу трудоустройства на базе образовательного портала Moodle (http://study.penzgtu.ru/) — свободного веб-приложения, предоставляющего возможность для онлайн-обучения.

Консультационная работа ЦЦПТ со студентами по вопросам самопрезентации, профориентации и информировании о состоянии рынка труда проводится по направлениям:

- содействие в трудоустройстве студентам и выпускникам, помощь в подборе работы на временной и постоянной основе с учетом особенностей студенческой молодежи, предложение работы с гибким графиком или предложение без требования опыта работы;
- помощь в составлении резюме в соответствии с современными требованиями;
- проведение телефонного интервью о занятости и трудоустройстве;
- проведение психологических тренингов, мастер- классов по личностному росту, по формированию коммуникативных навыков, по деловому общению для студентов 3-4 курсов;

- проведение психологического тестирования с целью диагностики организаторских способностей, диагностики личности на мотивацию к успеху, избеганию неудач, готовности к риску;

- оказание помощи в профессиональном самоопределении студентов, выпускников в соответствии с их способностями и с учетом рынка профессий;

- индивидуальное консультирование студентов, выпускников вуза по вопросам трудоустройства;

- проведение презентаций о деятельности ЦЦПТ для студентов 1-4 курсов;

- информирование студентов и выпускников вуза о деятельности ЦЦПТ через газету вуза «ОПТИМИСТ»; через блок «Трудоустройство» на сайте вуза (www.penzgtu.ru), в социальной сети «В Контакте» группа «Центр содействия трудоустройству ПензГТУ» (vk.com/ccpt_pgta).

Частью консультационной работы со студентами и выпускниками является разработка методических материалов, которые помогают повысить компетентность молодых специалистов на рынке труда:

-выпуск сборника методических рекомендаций по поиску работы и трудоустройству; выпуск информационных листовок с информацией о состоянии рынка труда; круглые столы, публичные лекции, презентации с последующим распространением раздаточного материала; публикации в печатных, телевизионных и электронных СМИ (включая сайт КЦСТ) и на радио материалов по вопросам трудоустройства выпускников и деятельности ЦЦПТ; участие в 6 программах регионального канала «Экспресс» и съемок репортажа на 11 канале г. Пенза; размещение информационного материала в эфире радио «Европа Плюс»; публикаций статей в печатных изданиях: «Оптимист», «Пенза +ТВ», «Пензенская правда» и т.д.; организация временной занятости студентов. Студенты имеют возможность получить информацию о временных вакансиях от работодателей в ходе участия в Ярмарках вакансиях, проводимых Департаментом по труду, занятости и трудовой миграции Пензенской области и Министерством образования Пензенской области.

Приведём несколько примеров мероприятий, организованных с целью содействия трудоустройству выпускников: мероприятия с участием работодателей, представителей органов исполнительной власти, общественными организациями и объединениями работодателей (конференции, совещания, семинары, круглые столы):

- в период с сентября по декабрь 2012г. производственная практика студентов специальности «Биотехнические и медицинские аппараты и системы» в г. Таганроге; участие в Межрегиональном молодежном форуме «Пензенская область – Территория успеха». В рамках форума состоялась встреча губернатора Пензенской области с социально активной молодежью; ЦЦПТ совместно с представителями Департамента по труду, занятости и трудовой миграции Пензенской области организован и проведен тренинг «Технология эффективного поиска работы» для студентов 5 курса экономических специальностей; ЦЦПТ оказал содействие в прохождении практики студентов специальности «Технология бродильных производств и виноделие» на винодельческом предприятии ОАО «Фанагория - Агро» в поселке Сенном Темрюкского района Краснодарского края; участие в заводском конкурсе профессионального мастерства среди рабочих до 30 лет на ФГУП ФНПЦ «ПО «Старт» им. М.В. Проценко; участие во II Всероссийской молодежной школе-семинаре «Инновации и перспективы медицинских информационных систем», г. Таганрог; участие в III Международной технологической конференции MATLAB и Simulink, организованной компаниями Softline и MathWorks, г. Москва; участие в выездном расширенном заседании бюро Президиума Российской академии образования (РАО), г. Саранск; участие в организации и проведении технологического семинара и мастер-класса с участием компании «ДУКАТ»;

-ноябрь 2012 г. участие в Областном научно-практическом семинаре «Современное состояние и перспективы развития малых форм хозяйствования и кооперативов. Роль молодежи Пензенской области в развитии малого бизнеса» на базе кафедры «Прикладная

экономика» при поддержке Центра развития сельскохозяйственной кооперации и Министерства сельского хозяйства в рамках гранта экспериментальных исследовательских проектов Министерства образования Пензенской области на тему «Развитие молодежного кооперативного движения», проводимом Центром содействия инновациям г. Пензы; участие в технопарке «Яблочков» на торжественном открытии START-Парка – инновационного проекта, активно поддерживаемого региональным правительством и губернатором;

участие в форуме «Суперкомпьютерные технологии в образовании, науке и промышленности» г. Нижний Новгород; участие в III научно-практической конференции молодых ученых «Инновационное развитие российской экономике» в Московском государственном университете экономики, статистики и информатики (МЭСИ); участие в заседании Регионального объединения работодателей «Ассоциация промышленников Пензенской области», проводимом для руководителей предприятий и высших учебных образовательных учреждений;

- в период с января по июнь 2013 г. - участие в организации и проведении круглого стола «Качественное образование – инвестиции в развитие региона»; участие в торжественной церемонии открытия на базе вуза стажировочных площадок, направленных на увеличение степени академической мобильности педагогов и обучающихся, формирование навыков инновационного предпринимательства; участие в заседании круглого стола на тему: «Взаимодействие образования и бизнеса в региональной экономике: экономика фирмы и отраслевых рынков»; на базе бизнес-инкубатора состоялась научно-практическая конференция на тему: «Развитие экологического производства в малом бизнесе как фактор повышения качества жизни», в которой приняли участие предприниматели области и студенты вуза; участие в региональном этапе конкурса по программе «Участник молодежного научно-технического конкурса – 2012» («У.М.Н.И.К.»); участие в награждении лауреатов премии Президента Российской Федерации, а также наиболее активных представителей молодежных общественных организаций Пензенской области; участие в X межрегиональной выставке-ярмарке «Образование и карьера». Одной из главных задач выставки «Образование и карьера» является повышение престижа рабочих профессий; участие в региональном конкурсе профессионального мастерства «Я - мастер» среди студентов образовательных учреждений Пензенской области по профилям «Токарь» и «Слесарь механосборочных работ», организованном по инициативе губернатора Пензенской области; участие в проведении круглого стола на тему: «Инновационная деятельность вуза: проблемы, решения, перспективы»; участие в открытии VII межрегиональной выставки-ярмарки «ПензАГРО – 2013»; участие в конференции по вопросу качества подготовки, трудоустройства и востребованности специалистов вузов; участие в юбилейном конкурсе «Бизнес Инновационных Технологий» БИТ-ПЕНЗА 2013. [3]

Университет успешно организовывает и выполняет инновационный комплекс мероприятий по обеспечению и проведению образовательных мероприятий по профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов, в соответствии с требованиями партнеров-заказчиков по подготовке востребованных инновационных кадров необходимых для модернизации производства в целях экономического развития предприятий-партнеров.

Список литературы:

1. Рубанов В.А. К экономике знаний [Текст]//Партнер – 2008. - № 4. - с.10-17.

2. Нещадин А., Роговая В. Какая модель социального партнерства нужна россиянам? // Человек и труд. – 2007. №1.

3. СергуняевС.Н., ШаиповаТ.Ш. Трудоустройство выпускников многоуровневой системы подготовки специалистов: проблемы и перспективы их решения. – Молодежь, образование, наука. Сборник статей VI международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых преподавателей и ученых. – Пенза – Ханты-Мансийск – Самара – Лейпциг, 2011. – С.110-116.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ФАКТОРА ПРОФЕССИОНАЛИЗЦИИ

Варникова О.В.

В статье раскрываются основные понятия проблемы реализации подхода к пониманию сущности профессиональной компетенции выпускника технического вуза при обучении иностранному языку.

Актуальность проблемы обусловлена тем, что в условиях становления новой демократичной системы образования и гуманитаризации этого процесса, произошли изменения и в педагогических подходах к процессу обучения.

Совет Европы выделяет базовые компетенции, необходимые сегодня любым специалистам:

- политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.
- компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе и позволяющие жить с людьми разных культур, языков и религий.
- компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями и способность критического отношения к информации СМИ и Интернета.
- компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни. [1]

Переход к педагогике сотрудничества и к реализации приоритетных направлений современного образования, в качестве которых сейчас рассматриваются информатика и иностранные языки (ИЯ), необходимо решить ряд задач:

- административный аппарат и педагогический коллектив вуза должны принять изменившуюся позицию в отношении к иностранным языкам;
- для реализации данной концепции необходимо принять надёжную законодательную базу;
- изучение только одного английского языка не должно стать тенденцией к вытеснению других иностранных языков;
- не допускать отток преподавателей ИЯ в сферу бизнеса;
- использовать при обучении иностранным языкам инновационные технологии и современные методики;
- использовать в процессе обучения ИЯ адекватные средства;
- обеспечить организацию мониторинга в отслеживании уровня и качества знаний студентов;
- усилить роль иностранных языков в воспитательном процессе вуза. [2]

Рассмотрим подробнее возможности решения каждой задачи.

Чтобы положительно решить первую задачу, недостаточно просто принять концепцию, намного сложнее изменить отношение к процессу обучения ИЯ в частности в высшей школе. Некорректное понимание этой проблемы со стороны людей, не владеющих каким – либо иностранным языком и методикой обучения оным становится причиной всех последующих задач.

Практика обучения иностранным языкам не стоит на месте. Очень важно закрепить законодательно все позитивные процессы, связанные с потребностью общества применительно к проблеме обучения иностранным языкам.

В то же время не следует попадать под влияние существующей в мире тенденции вытеснения английским языком других иностранных языков; немецкого, французского, испанского. ЮНЕСКО провозгласила XXI век – веком полиглотов. Совет Европы призывает к языковому плюрализму. А наше общество не реагирует на эти призывы и, по

всей видимости, недостаточно информировано об этом: донести информацию о том, что изучение только одного английского языка означает ориентацию на англо-американскую культуру и недооценку исторически сложившихся культурных связей с Германией, Францией, Испанией. Кроме того, общественно-политические и экономические связи многих регионов нашей страны идут непосредственно с Германией, Францией, Испанией. Владение немецким, французским или испанским языками влияет на решение проблем трудоустройства выпускников школ и высших учебных заведений. Решение проблемы давно известно, стоит только обратиться к опыту других стран: введение двух иностранных языков с учётом потребностей и тенденций развития конкретного региона. Широкая, грамотная просветительская работа среди населения и квалифицированный кадровый состав преподавателей станут основным условием решения этой проблемы.

Решение следующей задачи связанно с оттоком преподавателей в бизнес с одной стороны; с другой стороны чрезмерное увлечение администрации разного уровня платными образовательными услугами это требует упорядочения вопросов заработной платы преподавателей.

Признание изучения ИЯ приоритетным направлением требует на всех этапах– дошкольный, школьный, вузовский, послевузовский – существенного повышения квалификации учителей школы и преподавателей вузов. Большое значение имеет также творческий потенциал преподавателей. Недооценка кадрового потенциала, не по формальным признакам (уровень квалификации), а по достижениям, студентов (олимпиады, конкурсы) часто приводит администрацию учебного заведения к практическим и этическим просчётам.

Следующим проблемным моментом является проблема выбора учебника или учебного пособия адекватного конкретному профильному этапу обучения ИЯ. Использование зарубежного учебника как основного, как показал опыт, не позволяет в системе высшей технической школы качественно обучать студентов. Менталитет нашего студенчества, рынок рабочих мест, отсутствие материальных средств сопровождения таких курсов обучения, не позволяет индивидуализировать и дифференцировать учебный процесс. В то же время методическая подготовка преподавателей вузов не всегда бывает достаточной для создания учебников и учебных пособий, адекватных учебному процессу по ИЯ в конкретном вузе, по конкретным специальностям. Следует подчеркнуть, что именно такие учебно-методические материалы, как основные, утверждённые и рекомендованные соответствующими УМО по специальности (по профилю) могли бы стать идеальным решением вопроса. Более того, в качестве сопровождения к таким учебникам возможно создание мультимедийных, электронных и тестовых приложений. [3]

В последнее время всё чаще подчёркивается значимость ИЯ как важного фактора воспитания человека культуры. Иностранный язык, как учебная дисциплина, это полный набор эффективных средств, способствующих приобщению к мировой культуре в сравнении и осознании собственной культуры. Это предполагает формирование следующих необходимых личностных качеств выпускников:

-готовность к решению различных проблем, решение которых будет опираться на целый спектр знаний, умений и навыков (ЗУН), полученных в разных предметных областях;

-способность к самообразованию, обновление и совершенствование ЗУН, применительно к изменяющимся условиям;

-коммуникативная компетентность в устном и письменном общении с учетом социокультурных отличий современного поликультурного мира, информационная грамотность.[4]

Таким образом, принимая во внимание меняющиеся международные, государственные, региональные условия развития экономики и социальных сфер жизни необходимо обновление содержания образования по иностранным языкам в частности в высшей профессиональной школе. Образовательные учреждения должны переработать

качественное содержание учебных программ и курсов в соответствии с теми профессиональными компетенциями, которые позволят вооружить современную молодежь не просто знаниями и умениями, а сформировать у будущих специалистов определенные качества личности, что в совокупности даст профессиональную компетентность. [3]

Говоря о мобильности молодого человека в профессиональном сообществе, следует выделить роль культуры в воспитании студентов за период их обучения в высшем учебном заведении. Потенциал иностранного языка как учебной дисциплины, как показывают современные методические исследования, достаточно велик, чтобы усилить значение ИЯ в конкретных ситуациях и повлиять на развитие иноязычной компетенции у студентов. Предполагается, что, обучая иностранному языку, следует акцентировать внимание на развитие умений устной и письменной передачи информации с представителями разных культур. Носители языка не всегда готовы принять во внимание языковые трудности, с которыми сталкиваются наши студенты, заявляющие о желании пройти обучение за рубежом или получить там работу, даже временную. Причина этому – низкий уровень культуры у большой части студенчества. На вопрос «Почему вы хотите изучить английский язык?» звучит чаще всего примитивный ответ «Потому что компьютер на английском».

К настоящему моменту в теории и практике преподавания иностранных языков в высшей технической школе накоплен большой опыт, что отражено в образовательных программах по иностранному языку профильного уровня. Поэтому иностранный язык как учебная дисциплина может служить как средство формирования профессиональной компетентности будущего выпускника.

Основная идея заключается в том, чтобы при реализации подхода к пониманию сущности профессиональной компетенции выпускника технического вуза при обучении иностранному языку появляется необходимость рассмотрения проблемы в трех аспектах:

- формирование социальной позиции выпускника;
- формирование социокультурной и компенсаторной компетенции у студентов при обучении иностранным языкам;
- профессионализация студентов как процесс интеграции человека в систему профессиональных отношений, в различные типы профессиональных общностей, усвоение им элементов профессиональной культуры (язык, речь), профессиональных норм и ценностей (межкультурный диалог на профессиональные темы), на основе которых формируется профессионал, готовый к определенной социальной роли в общей системе профессиональных отношений.

Знание даже одного иностранного языка позволяет человеку проникнуть в систему языковых ценностей другой страны, с тем, чтобы ознакомиться с той частью национального достояния, которой гордится носитель языка.

Следовательно, на современном этапе преподавания иностранных языков международного общения, знание культуры страны изучаемого языка в сравнении с культурой родного позволит использовать язык в формировании готовности студентов к будущей профессиональной деятельности не только в рамках российского социума, но и на международном уровне.

Мы считаем, что процесс профессиональной и социальной адаптации молодого специалиста должен проходить в процессе получения высшего профессионального образования, а не в результате его.

Список литературы:

1. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. -Strasbourg: Council of Europe, 1994.

2. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы (утв. распоряжением Правительства РФ от 3 сентября 2005 г. №1340-р)

3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Министерство образования Российской Федерации. М., 2000

4. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. -Воронеж: Истоки, 1996.

ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Назарова О.М.

Для того чтобы оценить эффективность профессионального обучения и добиться ее увеличения, прежде всего, необходимо знать, от чего зависит успешность профессионального обучения, каковы факторы, определяющие его эффективность. Основными из таких факторов являются:

- адекватность программ обучения настоящим и будущим потребностям организации;
- правильная формулировка целей обучения;
- используемые формы обучения;
- используемые методы обучения;
- степень учета особенностей взрослых при проведении обучения;
- мотивация персонала к обучению.

Рассмотрим более подробно перечисленные факторы эффективности профессионального обучения.

Процесс определения потребностей организации в обучении

Профессиональное обучение должно представлять собой комплексный непрерывный процесс, состоящий из ряда этапов. Первой и ключевой стадией этого процесса является определение потребностей организации в профессиональном обучении.

На практике могут использоваться следующие методы определения потребности в обучении:

1. Аттестация и подготовка индивидуального плана развития;
2. Тестирование;
3. Оценка информации о работниках, имеющейся в службе управления персоналом;
4. Анализ краткосрочных и долгосрочных планов организации и отдельных подразделений и определение того, какой уровень квалификации и профессиональной подготовки персонала необходим для их успешной реализации.
5. Наблюдение за работой персонала на рабочих местах – «полевые исследования»;
6. Анализ источников проблем, мешающих эффективности работы;
7. Выявление внешних и внутренних факторов, оказывающих влияние на работу персонала;
8. Систематизированный опрос, анкетирование, интервью руководителей;
9. Сбор и анализ заявок, пожеланий и предложений сотрудников и линейных менеджеров в области их профессионального обучения;
10. Анализ стратегии развития организации (переведение общих положений организационной стратегии на язык профессионального обучения).

Формулировка целей обучения

На основании анализа выявленных потребностей служба управления персоналом должна грамотно сформулировать конкретные цели программы профессионального обучения. Данный процесс является очень важным, поскольку именно степень достижения поставленных целей определяет эффективность проведенного обучения.

Постановка корпоративной цели ясно описывает, ради чего проводится обучение, каких деловых результатов компания ждет от обучения и как их можно оценить.

Практика показывает, что очень часто цели обучения описываются неправильно, а значит неэффективно с точки зрения результатов для компании. Наиболее распространенными ошибками здесь являются:

1. Описание цели обучения через *содержание знаний и умений*.
2. Описание цели обучения через *деятельность преподавателя*.
3. Описание цели обучения через *учебную работу участников*.

Таким образом, цели обучения образуют основу для создания детальной учебной программы, содержание которой зависит от количества и характера поставленных целей.

Выбор форм обучения.

Эффективность профессионального обучения в значительной степени зависит от того, кто его осуществляет. В этом отношении организация может выбрать один из следующих вариантов:

1. Способствовать организации самостоятельного обучения сотрудников.
2. Осуществлять обучение на рабочих местах, используя в качестве преподавателей и тренеров наиболее опытных сотрудников компании.
3. Использовать возможности собственного учебного центра.
4. Прибегнуть к услугам специализированных тренинговых компаний.
5. Использовать возможности системы дополнительного образования (как отечественного, так и зарубежного).
6. Использовать несколько или все указанные варианты в комбинации.

Выбор методов обучения

На эффективность профессионального обучения в значительной степени влияет выбранный метод обучения. Специалисты в данной области давно пришли к мнению, что не существует одного универсального метода обучения – каждый из них имеет свои достоинства и недостатки. Их выбор зависит от ряда факторов: цели и задачи обучения; срочность обучения; финансовые возможности предприятия; наличие инструкторов, материалов, помещений; состав участников обучения (их квалификация, мотивация, уровень подготовки); квалификация и компетенция преподавателей и др.

При выборе методов обучения необходимо также учитывать, что обучаемые сохраняют в памяти: 10% того, что читали; 20% того, что слышали; 30%, того, что видели; 50% того, что слышали и видели; 70% того, что слышали, видели и обсуждали; 80% того, что говорили сами; 90% того, что делали сами.

Учитывая все вышеперечисленные факторы, сотрудники службы управления персоналом или специализированная организация, к помощи которой может обратиться предприятие, желающее осуществить обучение, должны разработать программу обучения, оптимальную для определенной категории сотрудников и отвечающую стратегии данной компании. Чаще всего такие программы представляют собой сочетание нескольких методов.

Существует огромное количество методов развития профессиональных знаний и навыков. Все их условно можно разделить на три группы:

- методы обучения, применяемые на рабочем месте;
- методы обучения, применяемые вне рабочего места;
- методы, которые в равной степени подходят для каждого из двух первых вариантов.

Рассмотрим основные методы обучения первых двух групп.

Методы обучения, применяемые на рабочем месте: инструктаж, наставничество (ученичество, коучинг), ротация, делегирование, метод усложняющихся заданий, использование учебных методик, инструкций, пособий. [1]

Методы обучения, применяемые вне рабочего места: лекции, деловые игры, ролевые игры, моделирующие игры, имитационные игры, практические ситуации

(кейсы), интерактивное обучение, видеообучение.

Учет особенностей обучения взрослых.

Профессиональное обучение персонала – обучение взрослых. Между тем, его участники и организаторы нередко по инерции придерживаются давних школьно-студенческих представлений об обучении, в результате чего в значительно степени страдает его эффективность. Поэтому при составлении программ обучения, выборе его форм и методов обязательно должны учитываться возрастные особенности обучающихся. К их числу относятся: потребность в обосновании (смысле), назревшая необходимость, практическая направленность, потребность в самостоятельности, жизненный опыт.

Мотивация сотрудников к обучению

Как показывают исследования, эффективность профессионального обучения на 80% зависит от ее подготовки и на 20% от желания и способности обучающихся. Обучение будет в одинаковой степени неэффективно в случае отношения к нему как к «оплачиваемым каникулам» или как к «наказанию». Поэтому служба управления персоналом должна уделить особое внимание мотивации сотрудников к обучению и созданию соответствующего отношения к нему.

Перечислим факторы, которые могут мотивировать сотрудников на активное участие в программе профессионального обучения: стремление сохранить работу, остаться в занимаемой должности; желание получить повышение или занять другую должность; заинтересованность в увеличении заработной платы; интерес к самому процессу овладения новыми знаниями и навыками; желание установить контакты с другими участниками программы.

Оценка эффективности профессионального обучения является важнейшим моментом управления развитием персонала. Поскольку затраты на обучение рассматриваются как капиталовложения в человеческий ресурс, они должны принести организации отдачу в виде повышения эффективности ее деятельности, роста прибыли, более полной реализации ее целей. Расходы материальных, временных и человеческих ресурсов, связанные с подготовкой и реализацией профессионального обучения, оправданы лишь тогда, когда обучение устраняет тот дефицит знаний и навыков, который был выявлен в результате анализа потребностей в обучении. [2]

Начальным и в то же время чрезвычайно важным этапом процесса определения эффективности профессионального обучения является установление критериев оценки. Значительно то, что их необходимо сформулировать еще до проведения самого обучения и обязательно довести до сведения всех участников этого процесса: обучающихся, обучающих и управляющих.

Оценка эффективности конкретной программы профессионального обучения как определенной суммы конечной прибыли является достаточно сложной, поскольку далеко не всегда удается выделить из множества других влияние именно этого фактора на конечные результаты деятельности всей организации. Поэтому эффективность программы может быть оценена по степени достижения стоявших перед ней целей.

На протяжении многих лет в международной практике профессионального обучения для оценки его эффективности используется модель Дональда Киркпатрика, названная в честь ее автора. [3] Модель описывает четыре шага и, соответственно, уровня оценки результатов обучения:

1. *Реакция*: насколько обучение понравилось участникам.
2. *Усвоение*: какие факты, приемы, техники работы были усвоены в результате обучения.
3. *Поведение*: как в результате обучения изменилось поведение участников в рабочей обстановке.
4. *Результат*: каковы осязаемые результаты обучения для организации, измеренные через сокращение затрат, сроков, улучшение качества и т.д.

В конце 80-х – начале 90-х годов специалист по работе с человеческими ресурсами

Дж. Филипс предложил ввести пятый уровень оценки: возврат на вложенный капитал (ВВК), который рассчитывается по формуле:

ВВК = Финансовые результаты обучения / затраты на обучение

Оценки эффективности профессионального обучения делятся на послетренинговые и долгосрочные. Первые измеряют эффект учебной программы непосредственно после ее завершения, вторые – после истечения определенного промежутка времени. Чтобы получить всестороннюю картину эффективности проведенного обучения, целесообразно использовать как послетренинговую, так и долгосрочную ее оценку. Последняя дает возможность оценить долгосрочный эффект учебной программы.

Если обучение направлено на формирование определенного типа мышления и поведения сотрудников, а не на выработку конкретных профессиональных навыков, то оценка его эффективности представляется еще более сложной задачей, поскольку результаты таких программ рассчитаны на долговременный период и связаны с поведением и сознанием людей, которые не поддаются точной оценке. В подобных случаях можно использовать следующие методы: профессиональные и психологические тесты, проводимые до и после реализации программы обучения и показывающие как изменились знания и образ мыслей обучающихся; наблюдение за реакцией сотрудников в процессе обучения; оценка эффективности программы самими обучающимися с помощью анкетирования, опросов, обсуждений, бесед.

Результаты оценки эффективности проведенного обучения должны быть обязательно доведены до сведения как самих обученных, так и их непосредственным руководителям и высшему руководству компании. Оценка эффективности профессионального обучения завершает цикл обучения организации и возвращает ее к исходному этапу. В идеале оценка должна подтвердить целесообразность проведения профессионального обучения и продемонстрировать, каких результатов для организации оно позволило достичь. Эта информация в дальнейшем должна быть проанализирована и использована при подготовке и проведении аналогичных учебных программ в будущем. Такая практика позволяет постоянно работать над повышением эффективности обучения и устранять причины его неэффективности.

Список литературы:

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: "Знание", 1996.

2. Егоршин А.П.Управление персоналом, изд. Н.Новг. - НИМБ, 1999.

3. Зинченко В.П., Мунипов В.М. Эргономика. Ориентированное на человека проектирование. М.: Тривола, 1995.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Крюкова С.В., Гуськова А.А.

В данной статье речь идет о повышении качества подготовки выпускников университета и реализации системного подхода в проведении менеджмента образовательной деятельности на основе комплексных рейтинговых оценок качества учебной работы студентов.

Основная задача образовательной политики на современном этапе - достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Современный мир предъявляет особые условия к подготовке специалистов, что создает изменения в системе профессионального образования. В настоящее время обще-

ству нужны образованные, честные, способные к саморазвитию и самообразованию личности, умеющие принимать самостоятельные решения, обладающие развитым чувством ответственности. Знания, которые мы получаем, являются основой профессионального успеха. Конечно, это весомый стимул для качественной работы над своей познавательной активностью.

В реализации одной из важнейших задач модернизации российского образования - повышении качества профессиональных знаний - свою положительную роль может сыграть усиление методов учета и контроля знаний студентов, так как грамотный и объективный контроль знаний – залог качественного образования. Основной задачей учебного процесса становится: формирование креативности, умения работать в команде, проектного мышления, аналитических способностей, коммуникативных компетенций, толерантности, способности к самообучению, что обеспечивает успешность личностного, профессионального и карьерного роста молодежи. Особенно эффективной является рейтинговая и модульно-рейтинговая система учета знаний.

Модульное обучение – это технология обучения, сущность которой состоит в том, чтобы обучающийся мог самостоятельно работать с предложенной ему программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство; ставить своей целью обеспечение гибкости, приспособления к индивидуальным потребностям личности и уровню его базовой подготовки.

Система рейтинговой оценки – совокупность научных, организационных, технологических и правовых положений, обеспечивающих объективную многофакторную оценку учебной работы студентов.

Модульно-рейтинговая система складывается из частей: модульной и рейтинговой. Главными целями модульно-рейтинговой системы являются повышение качества подготовки выпускников университета, реализация системного подхода в проведении менеджмента образовательной деятельности на основе комплексных рейтинговых оценок качества учебной работы студентов при освоении ими программ высшего профессионального образования. Она нацелена на повышение качества аудиторной и самостоятельной работы студентов в течение семестра и на обеспечение объективности итоговых оценок по учебным дисциплинам за счет их формирования на основе многократных испытаний с использованием рейтинговых технологий.

Рейтинг студента есть комплексная мера качества подготовки специалистов. Рейтинг выражается в баллах и в любой точке образовательной траектории он представляет сумму баллов, полученных студентом в результате прохождения контрольных испытаний. Поскольку модульное обучение в качестве одной из основных целей преследует формирование у выпускника навыков самообразования, весь процесс строится на основе осознанного целеполагания и самоцелеполагания с иерархией ближних (знания, умения и навыки), средних (общеучебные умения и навыки) и перспективных (развитие способностей личности) целей. Осознанность учебной деятельности переводит учителя из режима информирования в режим консультирования и управления. Ведущая роль его сохраняется, но в рамках субъект-субъектных отношений в системе «учитель-ученик». Учитель освобождается от чисто информационных функций, делегирует модульной программе некоторые функции управления, которые становятся функциями самоуправления.

В результате анализа педагогических исследований было установлено, что качество обучения представляет собой комплексную характеристику педагогического процесса, описывающую его состояние и результативность в соответствии не только с требованиями Государственного образовательного стандарта, но и потребностями и ожиданиями субъектов педагогического процесса. Качество обучения определяется совокупностью показателей, характеризующих результативность педагогического процесса и основных его компонентов

Целью внедрения данной технологии в рамках реализации компетентностного подхода является:

1) формирование профессиональных педагогических компетенций вариативной направленности, за счет оптимизации построения индивидуализированных условий профессионального развития будущего педагога, повышенной степенью самостоятельности и рефлексии профессиональных новообразований, предусмотренных данной технологией;

2) повышение качества обучения за счет интенсификации учебного процесса, активизации работы преподавательского состава и студентов по обновлению и совершенствованию содержания и методов обучения;

3) осуществление регулярного контроля и рейтинговой оценки качества обучения студентов при освоении ими основной профессиональной образовательной программы по направлению (специальности);

4) стимулирование систематической учебной работы обучаемых по всем изучаемым дисциплинам.

Основные принципы модульно-рейтинговой системы подготовки студентов:

1) компактность;

2) структурирование;

3) интенсификация самостоятельной работы студентов;

5) рейтингование достигнутых результатов обучения;

6) регулярность и объективность оценки;

7) строгое соблюдение исполнительской дисциплины.

От оценки успехов студентов будет зависеть и мотивация к овладению знаниями, и успехи в учёбе. И, разумеется, что в процессе обучения, и, в частности, при оценке знаний, педагогу чрезвычайно важно проявлять максимальную доброжелательность в сочетании с требовательностью и индивидуальным подходом, умение сопоставлять достижения обучающихся не только с нормой, а с его предыдущими неудачами или успехами. В этой связи в настоящее время становится не уместен авторитарный стиль общения педагога с обучающимися и не приемлемы жесткие требования к творчески и нестандартно мыслящим студентам. От объективности и регулярности оценки успехов студентов зависит их психологический настрой, а также стремление к самореализации себя в коллективе.

Модульно-рейтинговая система обучения предоставляет учащимся возможность:

1) работать самостоятельно;

2) получать помощь у преподавателя и товарищей;

3) усваивать учебное содержание при работе с первоисточником и дополнительной литературой;

4) осуществлять самоконтроль;

5) саморазвиваться;

6) получать знания в соответствии с требованиями стандарта и при необходимости и возможности и повышенного уровня;

7) развивать личностные качества: самостоятельность и коллективизм.

Традиционная четырех балльная система оценки знаний имеет ряд существенных недостатков, к которым, в частности, можно отнести:

1) ориентацию, в основном, на контроль знаний в период экзаменационных сессий;

2) учет выполненных в течение семестра лабораторных работ, семестровых заданий по принципу «зачтено» и «не зачтено», без оценки качества выполнения задания;

3) отсутствие, как правило, текущего контроля усвоения теоретического материала в течение семестра; отсутствие стимулов к ритмичной работе в течение семестра;

4) отсутствие духа здоровой постоянной состязательности (по результатам текущего контроля);

5) отсутствие теоретических знаний, поскольку они зазубрены в течение нескольких дней, отведенных на подготовку к экзамену; нет систематичности, прочности, глубины знаний вообще (поэтому они быстро теряются, забываются);

6) отсутствие должным образом организованной самостоятельной работы студентов над блоками, частями изучаемого материала.

Рейтинговая система оценки знаний свободна от указанных недостатков и позволяет:

1) студентам организовывать систематическую, ритмичную работу по усвоению учебного материала;

2) каждый день семестра оценивать состояние своей работы по изучению дисциплины, выполнению всех видов учебных поручений;

3) вносить в течение семестра коррективы в организацию текущей самостоятельной работы;

4) знать объективные показатели своих знаний по блокам учебной дисциплины и прогнозировать итоговую их оценку;

6) в допустимых случаях иметь возможность получить итоговую оценку по дисциплине без экзамена (по итогам текущего рейтингового контроля);

7) преподавателям знать ход усвоения каждым студентом и учебной группой изучаемого материала;

8) своевременно вносить коррективы в организацию учебного процесса по результатам текущего рейтингового контроля;

9) всесторонне и объективно оценивать выполнение каждым студентом каждого учебного поручения;

10) точно и объективно определять итоговую оценку по дисциплине с учетом текущей успеваемости и экзамена; решать вопрос о возможности безэкзаменационной оценки по дисциплине (по результатам текущего рейтинга);

11) деканатам и кафедрам улучшить контроль над ходом учебного процесса;

12) оценивать работу каждого студента и учебных групп, но результатам текущего рейтингового контроля и оперативно вносить коррективы в организацию учебного процесса;

13) объективно решать вопрос о возможности перевода студентов на третью ступень образования (инженерная подготовка и магистратура); более правильно решать вопросы материального поощрения студентов (стипендии, надбавки и др.);

14) ректорату получать оперативную информацию о текущей и итоговой успеваемости студентов с помощью автоматизированной компьютерной системы и управлять ходом учебного процесса на основе организационно-методических мер.

В связи с переходом на стандарты третьего поколения в профессиональном образовании изменяется и подход к оценке результатов обучения. При компетентностном подходе применяется диагностическая технология внешнего оценивания компетенций на всем пути освоения содержания программ обучения в вузе, используется студентоцентрированная технология, т.е. поэтапный анализ достижений обучающихся, направленный на результаты каждого отдельного студента. НИИ мониторинга качества образования при оценке результатов тестирования предлагает различать четыре уровня обученности студентов. К первому уровню относятся студенты, результаты обучения которых свидетельствуют об усвоении ими некоторых элементарных знаний основных вопросов по дисциплине. Допущенные ошибки и неточности показывают, что студенты не овладели необходимой системой знаний по дисциплине. Второй уровень обученности показывает, что студенты обладают необходимой системой знаний и владеют некоторыми умениями по дисциплине. Студенты способны понимать и интерпретировать освоенную информацию, что является основой успешного формирования умений и навыков для решения практико-ориентированных задач. Студенты третьего уровня обученности демонстрируют результаты на уровне осознанного владения учебным материалом и учебными умениями, навыками и способами деятельности по дисциплине. Студенты способны анализировать, проводить сравнение и обоснование выбора методов решения заданий в практико-ориентированных ситуациях. Четвертый уровень оценки результатов обучения студентов по дисциплине является основой для формирования общекультурных и профессиональных компетенций, соответствующих требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Студенты способны

использовать сведения из различных источников для успешного исследования и поиска решения в нестандартных практико-ориентированных ситуациях.

Итак, к преимуществам рейтинговой системы для студентов можно отнести четкое понимание целей, содержания, а также значимости изучаемого материала для будущей профессиональной деятельности; возможность самостоятельно планировать рабочее время и наиболее полно реализовывать свои способности; на основе текущего рейтинга спланировать свою дальнейшую деятельность. Преподаватель может своевременно определить проблемы обучаемого и скорректировать как его, так и свою деятельность. В то же время модульно-рейтинговая система не лишена недостатков. Основные трудности у студентов связаны с отсутствием навыков работы по самостоятельному овладению знаниями, низким уровнем ответственности и самодисциплины. Сами студенты по-разному относятся к такой системе отслеживания результатов их подготовки, отмечая, что рейтинговая система обучения способствует равномерному распределению их сил в течение семестра, улучшает усвоение учебной информации, обеспечивает систематическую работу без особой спешки во время сессии. Некоторые считают, что благодаря МРС они могут знать все свои недоработки по данному предмету. У студентов проверяют весь аспект знаний, т.е. материал по разным предметам. При этом контроль проходит как в письменной, так и в устной форме, как по теоретическому материалу, так и по практическому. Многие студенты считают, что МРС объективно оценивает реальный уровень знаний. Все получают ту оценку, которая должна быть. К тому же студенты не сильно расстраиваются из-за полученных баллов, в случае если их сумма не оправдывает ожиданий, т.к. есть возможность доработать то, что сразу не получилось сдать. При пропуске занятий все темы необходимо отработать и сдать преподавателю.

Вышеизложенные принципы модульного обучения взаимосвязаны. Они отражают особенности построения содержания обучения, опираются на общедидактические принципы и способствуют постепенному формированию у обучающихся устойчивых навыков профессионального самоконтроля при выполнении точных операций с применением соответствующего инструментария.

Таким образом, внедрение модульного обучения требует определенной организационной перестройки учебного процесса. Она касается планирования работы преподавателей, разработки соответствующего методического обеспечения, организации контрольных проверок знаний. Но эти проблемы не должны сдерживать внедрение новой формы обучения.

Список литературы:

1. Байрашев К.А. Рейтинговая система оценки знаний студентов как показатель качества учебного процесса [Текст] / К.А. Байрашев // Фундаментальные исследования. - 2007. №10. С. 74-78.

2. Русских Г.А. Технология рейтингового обучения [Текст] / Г.А. Русских // Дополнительное образование. - 2004. №12. С. 32-38.

3. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. / П.А. Юцявичене. – Каунас, 1989. С. 271-272.

4. Гуськова Т.В. Организация учебного процесса в высшей школе с использованием модульно-рейтинговой технологии (на примере технического вуза): автореф. дис. …канд. пед. наук / Т.В. Гуськова. – Пенза, 2008. С.23.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ВУЗЕ СОГЛАСНО ПРИНЦИПАМ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Титова Е.И., Фадеева Г.Д.

Статья посвящена актуальной, в наше время, проблеме - реализации технологии модульного обучения в высшей школе. Раскрыты принципы модульного обучения на примере дисциплины математики. Установлена связь с принципами, на которых строится систематизация знаний.

В настоящее время процесс образования играет главную роль в нашей жизни. Каждый год вносятся новые идеи и методы совершенствования нашей системы образования. Все они связаны с улучшением процесса обучения, самостоятельного воспитания личности, индивидуального подхода к каждому обучаемому.

Во многих вузах сейчас применяется технология модульного обучения, повышающая эффективность процесса обучения и отвечающая всем требованиям процесса образования. Отличительные особенности модульного обучения по сравнению с другими системами обучения определяются такими общеизвестными параметрами обучения, как его цели и содержание, формы и методы, способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся. Эти параметры определяются, в свою очередь, принципами обучения.

Остановимся на принципах модульного обучения в курсе высшей математике, к ним относятся как общедидактические принципы, так и специфические, присущие только модульному обучению, дидактические принципы:

1) принцип модульности;
2) выделения из содержания обособленных элементов;
3) динамичности;
4) действенности и оперативности знаний и их системы;
5) гибкости;
6) осознанной перспективы;
7) разносторонности методического консультирования;
8) паритетности (по П.А. Юцявичене).

Охарактеризуем особенности каждого из обозначенных принципов согласно предмету высшей математики.

Принцип модульности определяет особенности модульного обучения в таких его аспектах, как содержание, организационные формы и методы. Обучение строится, в соответствии с этим принципом, по функциональным узлам-модулям, каждый из которых предназначен для достижения конкретных дидактических целей. Внутри блоков-модулей учебный материал структурируется в виде системы учебных элементов. Из блоков-модулей конструируется учебный курс по математике. Элементы внутри блока-модуля взаимосвязаны и подвижны. Освоение учебного материала происходит в процессе завершенного цикла учебной деятельности.

Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов требует рассматривать учебный материал в рамках каждого модуля как единую целостную систему, направленную на достижение интегрированной дидактической цели. Этот принцип имеет много общего с таким принципом программированного обучения, как деление учебного материала на небольшие части (шаги, порции), которые тесно связаны и излагаются в порядке постепенного усложнения. Перед каждым элементом ставится *деятельно-стная дидактическая цель.*

Принцип динамичности требует такого построения модуля, которое бы обеспечивало свободное изменение его содержания с учетом социального заказа, то есть возможность изменять, дополнять и развивать учебный материал конкретных разделов учебных дисциплин.

Принцип действенности и оперативности знаний и их систем предполагает такую организацию учебного процесса, когда учащиеся приобретают знания в неразрывной связи с умениями в ходе самостоятельного

решения задач, проявляя инициативу, находчивость, способность использовать имеющиеся знания в новых ситуациях.

Принцип гибкости требует такого построения модульной программы и модулей, при котором обеспечивается возможность приспособления содержания обучения и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых. Реализация этого принципа обеспечивает индивидуализацию в двух аспектах: в аспекте осуществления индивидуального подхода к обучаемым, а также целостного охвата всех элементов педагогической системы, включая цели и содержание обучения. В последнем случае создается возможность индивидуализации темпа учения, выбора индивидуализированного пути, способа усвоения знаний из предлагаемой альтернативы.

Принцип осознанной перспективы требует глубокого понимания обучающимися близких, средних и отдаленных стимулов учения. Реализация его означает организацию такого управления учебным процессом, при котором учащиеся понимают и осознают цели (промежуточные и конечные) учения. Эти цели должны выступать в модульном обучении в качестве значимых результатов деятельности, поэтому должны осознаваться учащимися как перспективы познавательной и практической деятельности.

Принцип разносторонности методического консультирования требует обеспечения профессионализма в познавательной деятельности обучаемого и в педагогической деятельности. Реализация его нацелена на совершенствование умений самостоятельного познания учащимися предметов и явлений окружающего мира, обеспечение соответствия содержания обучения возможностям обучающихся, совершенствование профессионального мастерства педагога.

Принцип паритетности требует активизации обучаемых в педагогическом процессе, развития управления обучением со стороны педагога в тесной взаимосвязи с развитием самоуправления своей учебной деятельностью со стороны обучаемых, обеспечения сотрудничества учащихся и педагога в образовательном процессе.

Рассмотренные принципы модульного обучения определяют его специфические особенности и отличие от других систем обучения в таких аспектах, как содержание, формы, методы обучения, способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, функции участников образовательного процесса.

Каждый из рассмотренных выше принципов тесно связан с принципами систематизации знаний по математике.

Методику систематизации знаний учащихся мы строим на основе следующих принципов:

1. Методическая система, способствующая систематизации знаний, является сложной деятельностной системой. В составе такой системы должна быть подсистема, управляющая действием остальных подсистем и системы в целом.

2. Никакая однократная (одноразовая) систематизация знаний, предлагаемая учебником или методическим пособием, не может обеспечить условия для их эффективного усвоения. Правильно организованный процесс усвоения знаний - это процесс переконструирования знаний, их систематизации по различным основаниям.

3. Дидактической единицей знания по математике следует признать учебную теорию.

4. Структура учебных теорий включает свои элементы знаний, которые в сущности являются структурными элементами системы научных знаний. Одна научная теория может раскрываться посредством нескольких учебных теорий.

5. Методическая система должна обеспечивать приоритет работы с доминирующими элементами знания. В основу формирования знания об единичных объектах положен дискретный подход.

6. В основу формирования понятий о группах элементов знаний с одинаковыми функциями, являющихся элементами различных учебных теорий, положен системно-функциональный подход.

7. В основу формирования учебной теории в целом положен системно-структурный подход. Дидактической основой учебной деятельности в проектируемой системе является построение структурных схем учебных теорий, а также применение учебных модулей.

8. Система должна обеспечить применение проблемного обучения и межпредметного подхода.

9. Система должна сочетать самостоятельное усвоение знаний учащимися и управление всеми видами учебной деятельности учителем.

10. Система должна обеспечивать входной, текущий и выходной (итоговый) контроль и самоконтроль знаний. Текущий и итоговый контроль должен быть представлен всеми видами работ.

На основе перечисленных принципов строится система усвоения знаний.

Соотношение принципов модульного обучения и принципов систематизации знаний представлены в виде схемы:

Принципы модульного обучения	*Принципы систематизации знаний*
1. Принцип модульность	1. Дидактическая единица знаний по математике – учебная теория
2. Принцип выделения из содержания обучения обособленных элементов	2. Методическая система является сложной деятельностной системой
3. Принцип динамичности	3. Усвоение знаний – это процесс переконструирования знаний
4. Принцип действенности и оперативности знаний и их систем	4. Система обеспечивает применение проблемного подхода
5. Принцип гибкости	5. Система обеспечивает системно–структурированный подход
6. Принцип осознанной перспективы	6. Система обеспечивает применение межпредметного подхода
7. Принцип разностороннего методического консультирования	7. Система обеспечивает контроль по всем видам деятельности
8. Принцип паритетности	8. Система должна сочетать самостоятельную работу ученика

Таким образом, мы видим, что принципы модульного обучения тесно связаны с принципами систематизации знаний, поэтому использование модульного обучения в процессе изучения высшей математики способствует эффективности систематизации знаний студентов по этому предмету.

Список литературы:

1. Ермолаева Е.И. Систематизация математических знаний студентов строительных специальностей в процессе реализации модульного обучения [Текст]: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Е.И. Ермолаева – Пенза, 2008. – 170 с.

2. Иржавцева В.П., Федченко Л.Я. Систематизация и обобщение знаний учащихся в процессе изучения математики: пособие для учителя/ под ред. Н.Л. Коломинского, - Киев, 1989г.

3. Родионов М.А., Макаров Ю.А. Психология мотивации учебной деятельности: Учебное пособие. – Пенза: ПГПУ, 2004г.

4. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. - М.: Народное образование, 1996г

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА

Холдеева Е.О.

Для студента производственная практика – неотъемлемая часть учебного процесса, помогающая сориентироваться и найти себя в профессии. Для предприятий производственная практика хоть и связана с рядом трудностей, однако, является прекрасной возможностью присмотреть себе персонал заранее и привлечь в компанию ценные молодые кадры.

Производственная практика – это практическая часть образовательного процесса в высшем или среднеспециальном учебном заведении, происходящая в организациях в режиме реальной рабочей деятельности. Практика призвана закрепить полученные теоретические знания и навыки, необходимые для присвоения квалификации и итоговой аттестации учащегося как специалиста. Итоги производственной практики оцениваются согласно нормам, принятым в учебном заведении, и вписываются в учебный процесс.

Современная система высшего, среднего специального и профессионально-технического образования связывает "в единый учебный процесс теорию и практику с таким расчётом, чтобы каждая ступень производственной практики была подчинена прохождению соответствующей части теоретического курса. Производственная практика организуется на предприятиях, оснащенных современным оборудованием. Объём, содержание и сроки производственной практики предусматриваются учебными планами и программами учебных заведений с учётом особенностей профиля подготовки специалистов. Во время практики студенты, как правило, находятся на рабочих местах, занимая обычно оплачиваемые должности по специальности.

Производственная практика для студента часто становится отправной точкой его профессиональной карьеры. Наиболее распространенная ошибка учащихся – это формальное отношение к процессу прохождении практики, как к еще одному учебному заданию. Чтобы извлечь из практики максимум пользы, необходимо иметь правильный настрой и понимать, что это уникальная возможность «прощупать почву», находясь при этом еще под крылом своего образовательного учреждения. Значительно сэкономив таким образом время и силы, вы не будете делать лишних «движений» по окончании вуза и будете точно знать, куда идти дальше.

Студенты проходят производственную практику на старших курсах вузов, когда уже выбрана специальность, и обычно тема практики соотносится со знаниями и навыками, полученными в данном семестре. Практика проходит на базах реальных предприятий, с которыми у вуза есть предварительная договоренность. Направление дея-

тельности организации должно соответствовать специализации студента. Учащийся имеет право выбрать подходящую ему базу практики, а вуз должен предоставить список возможных вариантов. Если студент уже работает по профилю, то он имеет право проходить практику по месту настоящей работы.

Для проведения производственной практики образовательные учреждения заключают договоры с организациями, которые обязуются предоставить место и создать необходимые условия для прохождения производственной практики учащимся (студентам) образовательного учреждения, а образовательное учреждение принимает на себя обязанность направить учащегося (студента) в соответствующую организацию и обеспечить соблюдение им правил внутреннего трудового распорядка и трудовой дисциплины. При этом содержание практики определяется руководителем из числа преподавателей образовательного учреждения.

Договор о прохождении производственной практики в обязательном порядке должен включать следующие пункты:

1) стороны договора – наименование образовательного учреждения и наименование работодателя;

2) предмет договора – обозначение учащихся (студентов) соответствующего отделения (профиля) и курса, проходящих практику;

3) права и обязанности сторон:

- работодатель обязуется предоставить места для прохождения практики, создать необходимые условия для выполнения производственной практики, предоставить реальную возможность ознакомления с производственным процессом, осуществлять контроль за соблюдением практикантами трудовой дисциплины, по окончании практики составить объективную характеристику работы и профессиональных навыков учащегося (студента);
- образовательное учреждение обязуется осуществлять контроль за процессом производственной практики и оказывать работодателю методическую помощь в ее организации и проведении;

4) срок договора;

5) порядок оплаты труда с определением источника финансирования;

6) ответственные лица за проведение производственной практики от образовательного учреждения и работодателя.

В настоящее время место производственной практики, т. е. конкретного работодателя, учащийся может выбрать самостоятельно, заключив договор, представляющий собой соглашение между учащимся и работодателем, согласно которому учащийся образовательного учреждения берет на себя обязательство, обусловленное сроком, предусмотренным учебным планом образовательного учреждения, выполнять трудовые обязанности по определенной профессии, специальности, квалификации с целью закрепления и совершенствования теоретических знаний, приобретенных во время обучения в образовательном учреждении, а работодатель обязуется обеспечить ему необходимые условия для прохождения производственной практики, включая возможную выплату заработной платы.

При прохождении производственной практики при наличии вакантных мест (должностей), соответствующих профилю прохождения производственной практики, учащиеся (студенты) могут быть приняты на работу на штатные должности. Эти должности должны отвечать требованиям учебных программ и квалификационным характеристикам получаемой практикантом специальности. В этом случае на основании ч. 1 ст. 59 ТК РФ с практикантом заключается срочный трудовой договор с точным указанием срока и причины заключения: для выполнения работ, непосредственно связанных с профессиональным обучением работника. При этом лица в возрасте до 18 лет принимаются по трудовому договору для прохождения производственной практики только после обязательного предварительного медицинского осмотра (обследования), что установлено ст. 69 ТК РФ.

До подписания договора работодатель обязан ознакомить практиканта под роспись с действующими в организации правилами внутреннего трудового распорядка, иными локальными нормативными актами, непосредственно связанными с трудовой деятельностью.

Далее работодатель, осуществляющий процесс производственной практики, на основании срочного трудового договора издает приказ о приеме практиканта в организацию для прохождения производственной практики с уточнением срока ее прохождения.

Говоря об оплате труда то, для лиц в возрасте до 18 лет, проходящих производственную практику, должна быть установлена сокращенная продолжительность рабочего времени: для работников в возрасте до 16 лет – не более 24 часов в неделю; для работников в возрасте от 16 до 18 лет – не более 35 часов в неделю. При этом заработная плата выплачивается с учетом сокращенной продолжительности работы.

Работодатель может за счет собственных средств производить доплаты до уровня оплаты труда работников при полной продолжительности ежедневной работы (ч. 1 ст. 271 ТК РФ). Труд учащихся (студентов), допущенных к сдельным работам, должен оплачиваться по установленным сдельным расценкам, при этом работодатель может устанавливать им также за счет собственных средств доплату до тарифной ставки за время, на которое сокращается продолжительность их ежедневной работы (ч. 2 ст. 271 ТК РФ). За время прохождения производственной практики за учащимися (студентами) сохраняется право на получение стипендии независимо от выплаты им заработной платы.

Особенности прохождения производственной практики зависят от сферы общественного производства, которая влияет на выбор той или иной формы организации производственной практики. Практика студентов высшего профессионального образования регламентируется Положением о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования, утв. приказом Минобразования России от 25.03.03 № 1154, в котором затрагивается вопрос о прохождении практики за пределами местности, где расположено учебное заведение. Так, если студентам приходится выезжать в другую местность, то им выплачиваются суточные в размере 50% от нормы суточных, определенной законодательством, за каждый день поездки, включая время нахождения в пути к месту практики и обратно (п. 21 данного Положения). Проезд студентов железнодорожным или водным транспортом к местонахождению организации и обратно оплачивает учебное заведение. Суточные не выплачиваются, если кроме заработной платы учащиеся вузов, зачисленные на период практики в штат геологических партий, экспедиций, экипажей судов, получают полевое довольствие или бесплатное питание.

Видами практики студентов вузов, обучающихся по основным образовательным программам ВПО, являются:

учебная;

производственная.

Производственная практика включает следующие этапы:

1) практика по профилю подготовки (технологическая, исполнительская, лаборантская и т. п.);

2) научно-исследовательская;

3) научно-педагогическая;

4) преддипломная.

Формы аттестации результатов практики устанавливаются учебным планом вуза с учетом требований ГОС ВПО. Оценка по практике или зачет приравнивается к оценкам по теоретическому обучению и учитывается при подведении итогов общей успеваемости студентов. Студенты, не выполнившие программу практики по уважительной причине, направляются на практику вторично, в свободное от учебы время.

Студенты, не выполнившие программу практики без уважительной причины или получившие отрицательную оценку, могут быть отчислены из вуза за академическую задолженность (приказ Минобразования России от 25.03.03 № 1154 «Об утверждении

Положения о порядке проведения практики студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования»).

Практика учащихся средних учебных заведений регламентируется Положением о производственной (профессиональной) практике студентов, курсантов образовательных учреждений среднего профессионального образования, утв. приказом Минобразования России от 21.07.99 № 1991, рекомендации по применению которого даны в письме Минобразования России от 16.09.99 № 16–51–198 / 16–15.

Практика дает студенту:

- закрепление теоретических знаний, полученных при обучении;
- возможность применить полученные знания и навыки на практике;
- возможность сориентироваться в реальном рабочем процессе и увидеть подводные камни выбранной специальности, которые не видны в теории;
- возможность непосредственно контактировать с профессиональным сообществом;
- получение навыка поиска работы и общения с работодателем;
- получение опыта взаимодействия с опытным профессионалом-наставником;
- возможность как можно раньше понять, что специальность или даже область выбраны неверно и не соответствуют вашим требованиям к профессии;
- возможность сориентироваться в профессии и определиться с направлением дальнейшего роста;
- возможность «прощупать» рынок и понять, что востребовано, и чему еще нужно подучиться;
- возможность подыскать себе рабочее место, подходящее для старта карьеры;
- возможность получить начальный опыт, которого так не хватает молодым специалистам при устройстве на работу после обучения, и получить свою первую запись в трудовой книжке;
- возможность сделать свои первые успехи и проявить способности в выбранной специальности перед, возможно, будущим работодателем.

Таким образом, организация производственной практики может быть самой различной, но при этом отношения между образовательным учреждением и организацией, в которой будет непосредственно осуществляться прохождение практики, должны быть надлежащим образом оформлены.

Список литературы:

1. Интернет сайт http://studynote.ru/

2. Большая советская энциклопедия

РАЗДЕЛ II. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА КАК ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Баканова М.В., Пухарева О.В.

В статье обоснована роль мотивационного компонента в структуре профессиональной направленности будущих программистов. Дифференцированы мотивы изучения иностранного языка будущими программистами и определены пути развития мотивационного компонента на основе проведенного эксперимента. В заключении приведены примеры и результаты целенаправленной работы по развитию мотивации основы развития профессиональной направленности студентов вуза в процессе изучения иностранного языка.

На основе анализа различных точек зрения, имеющихся в педагогической литературе по вопросу о структуре профессиональной направленности, и исходя из предмета исследования, в структуре профессиональной направленности студентов в качестве существенных ее компонентов можно выделить потребности, мотивы и склонности, интересы и ценности, а также знания, умения, навыки, формируемые в образовательном процессе (соответственно **мотивационный, эмоционально-волевой и когнитивно - деятельностный** компоненты).

Понимание потребностей как исходных побуждений (или объективных стимулов) к деятельности раскрывает генетический аспект мотивации. А.Н. Леонтьев считал, что та или иная потребность является предпосылкой любой деятельности, хотя потребность и порождается и производится самой деятельностью [6].

Мотивация играет существенную роль в профессиональном становлении личности: в определении выбора студентами вуза, специальности; в процессе учебы; в изучении тенденции формирования профессиональных свойств личности и т.д.

В ряде работ [1, 2, 4, 5] показано, что профессиональной направленности теснейшим образом связана с системой ведущих мотивов, определяющих внутреннюю позицию личности. Только путем анализа системы мотивов, на которых базируется субъективное отношение человека к профессии, можно судить о его реальном содержании.

Поэтому мы считаем, что важно рассмотреть мотивы как базис для формирования ПН. П.А. Шавиром разработана полная схема классификации мотивов профессиональной направленности по признаку происхождения мотивов, по характеру связей с профессией и т.д. [7].

Он подчеркивает, что мотивы, лежащие в основе профессиональной направленности, неоднородны по происхождению, характеру связи с профессией. В этом плане правомерно выделение нескольких групп мотивов, представленных в табл. 1.

Таблица 1 *Классификации мотивов по П.А. Шавиру*

Группы	Описание	Мотивы выбора профессии
1 группа	связана с отражением сознания личности основного содержания профессии	осознание своего долга, переживание общественной значимости и необходимости своего труда
2 группа	связана с отражением некоторых особенностей профессии в общественном сознании	мотивы престижа, общественной значимости

3 группа	связана с отражением сложившихся потребностей личности, актуализированных при взаимодействии с профессией	мотивы самораскрытия и самоутверждения, материальные потребности, особенности характера, привычек
4 группа	связана с отражением особенностей самосознания личности в условиях взаимодействия с профессией	убежденность в собственной пригодности, в обладании достаточно творческим потенциалом, в том, что намечаемый путь и есть "мое призвание"
5 группа	связана с отражением заинтересованности человека во внешних, объективно несущественных атрибутах профессии	интерес к романтическим профессиям

Избирательно-положительное отношение к профессии возникает с проявления частных мотивов, которые связанны с какими-либо аспектами содержания определенной деятельности, или с какими-либо внешними атрибутами профессии. Поэтому при определенных условиях для человека могут стать значимыми профессиональные факторы труда: креативные возможности, перспективы профессионального роста, социальный и материальный престиж профессии, гигиенические и другие условия труда, соответствие привычкам, установкам и особенностям характера и т. п. Это показывает, что профессиональная направленность базируется на широком круге потребностей, интересов, идеалов и установок человека. Чем полнее развита профессиональная направленность, тем более разносторонний смысл имеет для человека выбор именно этого вида труда, тем полнее удовлетворение, получаемое от реализации данного намерения.

Таким образом, потребности и мотивы создают готовность к действию, эмоции вместе с мотивами создают пристрастность внешних явлений и действий, формируя личностный смысл у человека, собственные способности (память, внимание, мышление, сила, выносливость) вместе со средой создают возможность и успешность действий, степень освоенности действий и среды (навыки, знание), познавательные процессы дают знание об условиях среды и действий, о возможных средствах и о последствиях действий [3].

Таким образом, одним из путей развития профессиональной направленности состоит в расширении ее мотивов – от одного отдельного мотива до всё более распространенной системы мотивов.

Учитывая это, необходимо, прежде всего, рассмотреть вопрос о формировании мотивации овладения иностранным языком у студентов неязыковых специальностей как основы формирования профессиональной направленности для повышения эффективности учебной деятельности по этой дисциплине и улучшения профессиональной подготовки в целом.

Спецификой иностранного языка как учебного предмета на неязыковых факультетах является то, что его изучение не связано непосредственно с жизненными планами студентов, и студенты не всегда осознают целесообразность его изучения; нет четкой обоснованности целей и набора умений, которыми должен обладать специалист в соответствии с квалификационной характеристикой; у студентов преобладает негативное отношение к иностранному языку как предмету очень трудному, практически не поддающемуся освоению.

Для формирования мотивационного компонента профессиональной направленности важно дифференцировать мотивы в овладении иностранным языком:

– *интерес к иностранному языку как таковому* способствует формированию мотивов к анализу языковых явлений, всевозможным по форме и содержанию занятиям по иностранному языку, к развитию лингвистического мышления;

– возможность использования иностранного языка *как средства обмена информацией*, получения знаний с его помощью, изучение культуры, истории, развития и действительности страны изучаемого языка,

– расширение кругозора формирует мотив отношения к иностранному языку *как необходимому средству познавательной деятельности*,

– необходимость использования иностранного языка в будущей профессиональной деятельности вызывает мотив изучения иностранного языка *как средства профессиональной деятельности*.

По итогам констатирующего эксперимента мы выяснили, что студенты – будущие программисты не проявляют достаточного познавательного интереса к предмету «Иностранный язык», что связано с их непониманием того, зачем он нужен им в будущей профессиональной деятельности. Поэтому одновременно с выравниванием языковой подготовки студентов необходимо было повысить мотивацию к изучению ИЯ путем демонстрации им значимости иностранного языка для их будущей профессии.

На вопрос «Почему Вы изучаете иностранный язык?» ответы распределились следующим образом:

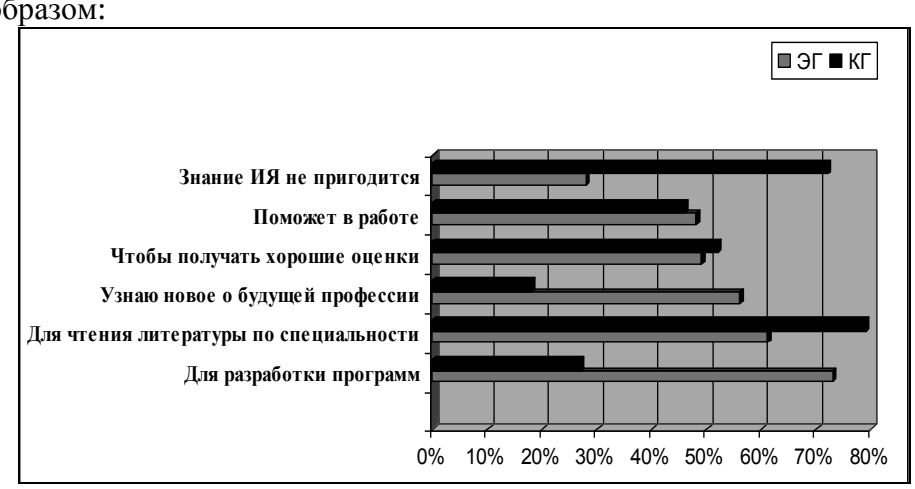


Рис. 5. *Сравнительные результаты опроса студентов ЭГ и КГ на вопрос «Почему Вы изучаете иностранный язык?»*

Таким образом, студентам необходимо, прежде всего, понимание и осознание значимости любой непрофильной дисциплины для их будущей профессиональной деятельности.

В соответствии с разработанной учебной программой дисциплины «Практический курс иностранного языка» данный этап включает изучение 7 лексических тем бытового характера

Важным является то, что в каждой лексической теме, кроме обучения лексическому минимуму бытовой направленности, отчетливо прослеживается ее профессиональная направленность. Например, при работе над темой «My flat» целесообразным представляется составление описания комнаты программиста, используя также возможности изображения комнаты с помощью графических редакторов Paint Microsoft и Office Picture Manager.

Тема «The daily programme» также предоставляет широкие возможности для профессионально-ориентированного обучения на данном этапе: составление режима дня программиста (с учетом и преодолением некоторых факторов, которые студенты до этого отметили при тестировании – «работа вызывает физическое переутомление», «рутинная работа»), составление собственного распорядка дня и соотнесение его с нормами нагрузки и общесанитарными и гигиеническими нормами к работе за компьютером.

При работе над темой «Sports and Games» студентам предлагается высказать свое мнение о компьютерных играх, их пользе, вреде и влиянии на жизнь человека.

Таким образом, каждая тема может быть расценена как важный этап в формировании и развитии профессиональной направленности, а дидактические возможности информационных технологий помогут более эффективно решить поставленную задачу.

Результатом данного этапа явилось формирование познавательного и ситуативного профессионального интереса к изучению иностранного языка и репродуктивный уровень владения иностранным языком.

Плодотворные результаты в развитии профессиональной коммуникативной компетенции и готовности к заключительному этапу формирования профессиональной направленности дает использование проектной технологии обучения ИЯ.

Положительная мотивация обеспечивается интересной студентам данной специальности темой проекта и возможностью его использования в дальнейшем.

В качестве методов активного обучения на данном этапе также использовались языковые и речевые игры, иллюстративный материал (электронные библиотеки текстовой, графической, звуковой информации и видеоинформации).

Так, в рамках изучения темы «Internet in our life» студенты разрабатывали проекты по нескольким направлениям: с общим названием «Internet: a friend or a foe?» три группы участников создавали свой собственный проект по проблемам, которые выбрали сами – Интернет и дети, здоровье и Интернет, образование и Интернет, безопасность информации и Интернет. В ходе подготовки проекта студенты собирали материал, разрабатывали анкеты, проводили опрос, интервьюирование (т.е. применяли исследовательские методы), создавали презентации для демонстрации хода проекта, создавали кроссворды, брошюры, открытки, плакаты, тесты.

За счет использования проектного метода мы закладываем основы для формирования базиса профессиональной направленности - познавательной мотивации и профессионального интереса, связанного с потребностью исследования и решения личностно-значимой проблемы. Более того, с использованием данной технологии в целях развития профессиональной направленности мы достигаем следующее: активизация субъектной роли студента и переход на новый уровень обучения - самообучение, что является в конечном итоге результатом целенаправленного формирования ПН: студент фактически сам выбирает образовательную траекторию, исследует личностно-значимую (профессиональную) проблему в процессе творческой исследовательской деятельности.

Таким образом, формирование мотивационного компонента является первым и главным этапом в формирования профессиональной направленности, на основе которого будет строиться вся программа формирования и развития исследуемого качества. При этом следует отметить, что важно развивать все группы мотивов, показывая студентам значимость иностранного языка для их будущей профессиональной деятельности и самообразования.

Список литературы:

1. Жернов, В.И. Проблемы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента [Текст]: – Магнитогорск, 1995. – 111 с.

2. Игнатенко, Л.И. Процесс формирования профессионально - педагогической направленности студентов университета [Текст]: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08. – Одесса, 1990. – 15 с.

3. Иванников, В.А. Формирование побуждения к действию [Текст] / В.А. Иванников // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 113-123.

4. Ковалев, В.И. Мотивы поведения и деятельности [Текст] / В.И. Ковалев. –М.: АН СССР, Ин-т психологии, 1988. – 192 с.

5. Комусова, Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе [Текст]: дисс.. канд. психол. наук. – Л., 1983. – 214 с.

6. Леонтьев, А.Н. Потребности и мотивы деятельности [Текст] / А.Н. Леонтьев // Психология / под ред. А.А. Смирнова [и др.] – М.: Учпедгиз, 1956 . – с. 350-365

7. Шавир, П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности [Текст] / П.А. Шавир. – М., 1981. – 95 с.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИДИОСТИЛЯ Р. БРЭДБЕРИ

Брыкина С. В., Осипова А. Е.

В статье рассматривается вопрос авторского стиля на материале произведений Рэя Брэдбери. Указывается на неоднозначность трактовок понятия «идиостиль». Приводятся компоненты идиостиля и рассматривается один из них, лексические стилистические приемы. Результаты полученного исследования свидетельствуют о частотности употребления метафор, сравнений и эпитетов в произведениях автора.

Известно, что «стиль» определяется далеко неоднозначно. Мы разделяем традиционное понимание стиля, определение которого содержится в словаре лингвистических терминов под редакцией Розенталя Д.Э.: «Стиль 1. Разновидность языка, характеризующаяся особенностями в отборе, сочетании и организации языковых средств в связи с задачами общения. 2. Совокупность приемов использования средств языка, характерная для какого-либо писателя, произведения, жанра. 3. Отбор языковых средств по принципу экспрессивно-стилистической их окраски. 4. Построение речи в соответствии с нормами словоупотребления и синтаксиса».[5]

В 1909 Шарль Балли одним из первых поставил вопрос о разграничении понятий «стиль» и «идиостиль». [1] Отметим, что не все ученые придерживаются дифференциации стиля и индивидуального стиля. По словам М.М.Бахтина, в художественной литературе «…индивидуальный стиль прямо входит в само задание высказывания, является одной из ведущих целей ….» [2;с.129]

Как показывает анализ литературы по проблеме исследования, идиостиль явление недостаточно изученное и нечетко определенное. Достаточно шаткий статус идиостиля не позволяет однозначно определить его структуру. Лишь в некоторых исследованиях предпринимаются попытки более четко квалифицировать данное явление. Вслед за Виноградовым В. В., Облачко И. Ю., будем считать, что идиостиль складывается из:

1) авторской картины мира; 2) подборки жанров, тем (что связано с картиной мира); 3) лексических средств; 4) стилистических средств. [4]

Отметим, что идиостиль может проявляться на всех уровнях языка, следовательно, его структура должна быть расширена. Степанова И. Ж.. приходит к выводу, что выбор тех или иных языковых средств «определяется индивидуальными особенностями авторского «я»», что идиостиль включает в себя «индивидуально-авторское видение объектов и явлений фрагментов картины мира». Автор указывает, что отбор и интерпретация языковых средств происходит в соответствии с «ценностными установками автора», а также «с системой языковых средств и форм», которые отображают его картину мира. [6;с.48]

Мы разделяем мнение исследовательницы Тимофеевой О.В. о том, что доминирование тех или иных стилистических приемов для создания художественных образов, а также их конкретная лексическая наполняемость является одним из самых существенных компонентов индивидуального стиля. Нам видится важным тот факт, что образная система непосредственно связана с эстетико-философской концепцией автора и является наиболее личностным компонентом стиля, индивидуальной манерой писателя. [7]

Что касается эстетико-философской концепции известного американского писателя Рэя Брэдбери, недавно ушедшего из жизни и оставившего большое литературное наследие, она может быть прослежена на материале его произведений. Для анализа выбраны следующие рассказы: «Улыбка», «Озеро», «Пешеход», «Тот, кто ждет», «Все лето в один день», «Посещение», «Убить полюбовно», «Все хорошо, или одна беда - собака ваша сдохла», «Далеко за полночь», «Жила-была старушка», а также автобиографический роман «Вино из одуванчиков» в оригинале и переводе.

Как ни странно, но у, казалось бы, столько знаменитого и почитаемого писателя современности, чьи произведения известны далеко за пределами США, очень остро и даже болезненно развито чувство одиночества и потерянности в этом суетном мире, порой переходящее в чувство страха. Так, в автобиографическом произведении Брэдбери часто обращается к детским тревогам, беспокойствам, переживаниям. Например, при описании оврага, который казался мальчику чем-то непостижимым, таинственным и устрашающим, автор прибегает к повтору лексической единицы «black»: «the Ravine was deep, black and black, black!» Овраг был глубоким, черным, черным, черным! Другим примером репрезентации концепта «одиночество» служит предложение из рассказа «Озеро» «I was all alone and really alone». В нем использование прилагательного «alone» и наречия «really» придает оттенок глобальности и реальности чувству одиночества.

Минорный тон усиливается и в других произведениях, где свое выражение находит концепт смерти («Озеро», «Посещение», «Убить полюбовно», «Все хорошо, или одна беда - собака ваша сдохла», «Далеко за полночь» и «Жила-была старушка»). Следует отметить, что практически в каждом произведении встречаются такие слова, как «die» и «death».

Однако через обращение к самому печальному и опустошающему в жизни каждого человека Брэдбери мастерски показывает, что нет ничего важнее, чем счастье. Писатель заставляет нас переосмысливать многие вещи и понимать, что люди должны ценить каждую минуту своего пребывания в этом мире.

Лексический уровень текста репрезентирует как концептуальную систему автора, так и специфику использования тех или иных лексических стилистических приемов, свойственных тому или иному писателю. Проанализировав указанные выше произведения Рэя Брэдбери, мы пришли к выводу, что наиболее частотными лексическими стилистическими приемами являются метафора, сравнение, эпитет, метонимия, ирония и гипербола. Отметим, что многие критики, занимающиеся творчеством писателя, называют его великим мастером метафор. Так, исследовательница Маркина Н.В. приводит слова художественного критика Сары-Варнер Джей, которая отмечала «непревзойденное мастерство и оригинальность», богатое воображение писателя, «интересные метафоры и сравнения». [3;с.60]

Как показал проведенный квантитативный анализ, метафора составила 32% от всего количества лексических стилистических приемов. В рассказе «Тот, кто ждет», люди прилетели на раскалённую планету Марс, где «The **sand is fire** and **the ship is silver fire** in the hotness of the day and the heat is good to feel». Метафора «**The sand is fire**» рисует поверхность Марса. С ее помощью автор сравнивает красную планету с огнем и тем самым показывает более красочно бескрайнюю, раскаленную, песчаную пустыню, и их корабль светится серебром на фоне раскаленного песка. Главный герой этого рассказа не может найти себя во времени, он не понимает, кто он и зачем он существует. Мы понимаем это из метафоры « **I am mist and moonlight and memory**».Метафорическое использование единицы «**mist**»-«туман», «**moonlight**»-«лунный свет» и «**memory**» -«воспоминания» активизируют сему неопределенности, расплывчатости, холодности.

Рассказ «Пешеход» начинается с метафоры «**To enter out into that silence that was the city** at eight o'clock of a misty evening in November…». Писатель не случайно использовал именно ее. Ведь она словно погружает читателя в атмосферу того ноябрьского вечера.

Как мы указывали выше, героями Брэдбери очень часто становятся дети. Но не всегда они чисты и невинны. Так, в рассказе «Все лето в один день», солнце на Венере можно увидеть один раз в семь лет, а в остальное время идут дожди. Никто из детей практически не помнит, как выглядит солнце. Кроме девочки Марго, которая и сравнила солнце с цветком: «I think **the sun is a flower** that blooms for just one hour». Ведь теплые и нежные лучи солнца так похожи на лепестки цветка, которые распустятся лишь на час. Данная метафора помогает создать образ солнца и показать всю значимость момента, когда солнце разгонит тучи и все люди смогут вновь ощутить его тепло.

Тема смерти очень часто присутствует в произведениях Рэя Брэдбери. Так, в рассказе «Все хорошо, или одна беда – собака ваша сдохла», главные герои сталкиваются со смертью. « … **a fresh storm of grief shook everyone** and then they sat silently…». Автор сравнивает горе со «штормом», с «бурей» с тем, что человек не может контролировать. Горе завладело душами героев, они не могут контролировать свои чувства. Горе словно гигантская волна захлестнула и поглотила всех. Смерть не оставила никого равнодушным.

Действие в романе «Вино из одуванчиков» происходит летом. С помощью следующих метафор автор рисует нам образ природы, картину, когда дуновение ночного ветра уносит автора в мир грез и мечтаний. «At night, when **the trees washed together**, he flashed his gaze like beacon from this lighthouse in all directions over swarming **seas of elm** and oak and maple». , «The **words were summer on the tongue**. **The wine was summer caught and stopped».** Эти две метафоры помогают почувствовать в вине вкус знойного лета.

Сравнение в проанализированных нами произведениях составило 29% от общего количества лексических стилистических приемов.

В романе «Вино из одуванчиков» автор описывает, как мальчик ночует в таинственной комнате. Утром он начинает творить свое маленькое чудо. Его чудо заключается в том, что стоя в темноте у открытого окна, он набирает полную грудь воздуха и изо всех сил дует, и фонари гаснут «**The street lights, like candles** on a black cake, went out». Яркое сравнение свечей на торте и уличных фонарей усиливает картину магии и волшебства. Для создания образа природы автор сравнивает ветер с призрачными китами: «Here was where the big summer-quiet **winds** lived and passed in the green depths, **like ghost whales**, unseen».Данное сравнение помогает нам понять всю силу и могущество ветра. В другом предложении: «Watching him cycle the brick streets of evening, you could see that Leo Auffmann was a man who coasted along, enjoying the way the thistles ticked in the hot grass when **the wind blew like a furnace**, or the way the electric power lines sizzled on the rain-wet poles» авторское сравнение рисует нам образ жаркого летнего дня, когда дуновение ветра обжигает, словно жар от печи. «Tom chatting along, mouth crammed with sandwich, Dad there, alert **as a mountain cat** on the log, and Tom letting the words rise **like quick soda bubbles** in his mouth». Здесь мы сталкиваемся с двумя сравнениями, которые помогают создать нам образы главных героев. Строгий отец, словно рысь, был готов к любым выходкам мальчишек, а брат Дугласа, Том был так занят болтовней, что автор сравнил его с быстро лопающимися пузырьками содовой.

В проанализированных нами произведениях, эпитет составил 29% от общего числа лексических стилистических приемов. Отметим, что частотность употребления автором эпитета равна частотности употребления сравнения. Главная функция эпитета состоит, как известно, в придании высказыванию образности и эмоциональности.

В рассказе «Пешеход» все говорит о приближении зимы: «There was a good crystal frost in the air; it cut the nose and made the lungs blaze like a Christmas tree inside; you could feel the cold light going on and off, all the branches filled with **invisible** snow. He listened to the faint push of his soft shoes through autumn leaves with satisfaction, and whistled a cold quiet whistle between his teeth, occasionally picking up a leaf as he passed, examining its skeletal pattern in the infrequent lamplights as he went on, smelling its **rusty smell».** Главный герой чувствует «ржавый» запах осенних листьев и «невидимый» снег. Чтобы показать, как одинок главный герой, автор пишет так: «I wait in **cool** silence and there will be a day when I no longer wait». Данный эпитет показывает нам, что это была не просто тишина, это была ледяная тишина, в которой не было никого и ничего.

В рассказе «Тот, кто ждет» главный герой находится на огненно-красном Марсе, где «The sand is fire and the ship is **silver fire** in hotness of the day and the heat is good to feel». Чтобы показать, как корабль выделяется на этой красной планете, автор описывает его как «серебряный огонь».

При анализе произведений употребление гиперболы составило 4% .

Любимое время года у автора - лето. И нет ничего слаще в целом мире, чем звуки в это время года: «To me it's **the most beautiful sound in the world, the freshest sound of the season**, the sound of summer, and I'd miss it fearfully if it wasn't there, and I'd miss the cut grass».Гипербола усиливает эмоциональную окраску предложения.

В рассказе «Жила-была старушка» главная героиня говорит, что до тех пор пока она не получит то, зачем пришла, она не сдвинется с места: «I'm sitting here for the next **two hundred years**».Чтобы выразить всю настойчивость, уверенность и даже в некоторой степени злость, автор использовал гиперболу.

Главная героиня рассказа «Все лето в один день» знала, что ночью ее одноклассники представляют себе солнце. Они сравнивают его с монетой, такой огромной, что на нее можно будет купить целый мир: «Sometimes, at night, she heard them stir, in remembrance, and she knew they were dreaming and remembering gold or a yellow crayon or a coin large **enough to buy the world with**».

Такие лексические стилистические приемы, как метонимия и ирония также встретились в произведениях Рэя Брэдбери. Метонимия составила 2%, а ирония - 1% от общего числа лексических стилистических приемов.

В романе «Вино из одуванчиков» с помощью метонимии автор рисует нам образ отца, который одной рукой смог поднять мальчика: «**A hand came down and seized** him through the air».

С помощью метонимии создается образ толпы: «**Every hand, every head, every mouth** made a big or little motion». Метонимия сопряжена с повтором единицы каждый, что усиливает образ большого скопления людей.

В рассказе «Жила-была старушка» главная героиня умерла, но ее дух могут видеть ее родные и близкие. Чтобы передать всю комичность и в чем-то даже абсурдность данной ситуации, автор использует иронию:«Such **an unexpected talent** to develop at this late day».

Таким образом, методом сплошной выборки выявлено, что наиболее частотными лексическими стилистическими приемами для создания образности в произведениях Р. Брэдбери являются метафора, сравнение, эпитет, т.е. можно говорить о стилеобразующих функциях этих приемов.

Список литературы:

1. Балли Ш. Французская стилистика. Пер. с фр. Изд.3 2009. 384 с.

2. Бахтин М.М. Эстетика словестного творчества. Москва: Издательский центр «Искусство»,1986. 445с.

3. Маркиной Н.В. Художественный мир Р. Брэдбери: традиции и новаторство: диссертация…кандидата филологических наук,10.01.03/-Самара, 2006. 222с.

4. Облачко И.Ю. Скрытые смыслы как компонент идиостил яС. Рушди и способы их представления: диссертация…кандидата филологических наук, 10.02.01/- Москва, 2003.168с.

5. Розенталь Д.Э. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. http://www.classes.ru/grammar/114.Rosental/17-s-3/html/unnamed_49.html

6. Степнова И.Ж. Репрезентация фрагментов языковой картины мира, старообрядцев Забайкалья в идиостиле романов И. Калашникова: диссертация… кандидата филологических наук,10.02.01/-Новосибирск, 2001. 306с.

7. Тимофеева О.В. Метафора в художественной репрезентации мира (на материале произведений английских и американских писателей): диссертация… кандидата филологических наук,10.02.19/-Москва, 2011. 158с.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК ЛЕКСИЧЕСКИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Р. БРЭДБЕРИ

Брыкина С.В., Осипова А.Е.

В статье рассматривается специфика перевода на русский язык одной из составляющих идиостиля Р. Брэдбери, лексических стилистических приемов. Указывается на разнообразие классификаций переводческих трансформаций в литературе. Выявляются наиболее типичные переводческие трансформации при передаче на русский язык метафоры, сравнения, эпитета.

Известно, что для создания адекватного перевода часто необходимо прибегать к использованию трансформаций, которые иногда именуются переводческими приемами, так как буквального или нетрансформационного перевода бывает не всегда достаточно. В переводоведении существуют различные типологии переводческих трансформаций. Наиболее традиционной является выделение таких трансформаций, как опущение, добавление, замена, перестановка.[1] Согласно Комиссарову В. Н. основными типами лексических трансформаций являются транскрипция, транслитерация, калькирование, замена (конкретизация, генерализация, модуляция); основными типами грамматических трансформаций являются синтаксическое уподобление, членение, объединение предложений, грамматические замены (замены форм слова, замена частей речи, замена простого предложения сложным, придаточного главным и т.д.). К комплексным трансформациям ученый относит антонимический перевод, описательный перевод и компенсацию. [2] Заметим, что данные типологии переводческих трансформаций являются не единственными. Многие отечественные исследователи уделяют большое внимание изучению данного переводческого явления. Среди них Алексеева И. С., Миньяр-Белоручев Р. К., Рецкер Я. И., Семенов А. Л. И др. В работе за «единицу отсчета» принята классификация В. Н. Комиссарова. С позиций данной классификации проведен клалитативный анализ передачи на русский язык лексических стилистических приемов как составляющей идиостиля великого американского писателя Р. Брэдбери.

Для анализа выбраны рассказы «Улыбка», «Озеро», «Пешеход», «Тот, кто ждет», «Все лето в один день», «Посещение», «Убить полюбовно», «Все хорошо, или одна беда - собака ваша сдохла», «Далеко за полночь», «Жила-была старушка» и автобиографический роман «Вино из одуванчиков» в оригинале и переводе. В ходе исследования выявлено, что такие лексические стилистические приемы, как метафора, сравнение, эпитет являются стилеобразующими для данного автора. Интересным представляется сопоставительный анализ с точки зрения сохранения или потери образности при переводе.

Так, при переводе на русский язык метафоры, являющейся наиболее часто используемым лексическим стилистическим приемом, регулярным соответствием было переведено −23% , с помощью модуляции – 21%, конкретизации –4%, замена частей речи − 7%, опущение − 5%, контекстуальная замена − 18%, антонимический перевод − 1%, перестановки − 12% и добавление – 9%. Приведем некоторые примеры.

В рассказе «Тот, кто ждет» метафора «The **sand is fire** and **the ship is silver fire** in the hotness of the day and the heat is good to feel» была переведена как «*Песок горит как огонь, корабль пылает серебристым пламенем*, жара мне приятна». При переводе метафор произошла конкретизация глагола «to be»- «пылать и гореть», образ сохранился и предан через регулярное соответствие, при этом на уровне предложения происходит опущение единиц «in the hotness of the day» и модуляция «is good to feel».

В рассказе « Все хорошо, или одна беда – собака ваша сдохла» главные герои теряют собаку, для описания их эмоционального состояния автор использует следующую метафору: «When the other children arrived, first Rodney, twenty-one, and then the older daughter, Sal, twenty-four, a **fresh storm of grief shook everyone** and then they sat silently

for a moment, watching Dog for a miracle». Когда они примчались в родительский дом - сначала сын Родни, которому исполнился двадцать один год, а потом старшая дочь Сэл, ей было уже двадцать четыре - *на всех опять нахлынула волна скорби*, а потом семья сидела молча, надеясь на чудо.

При переводе произошло опущение единицы **fresh,** но ее значение компенсировалось за счет русской единицы «опять», контекстуальная замена единицы **storm**– «буря, гроза, ураган» на «волна» и единицы **shook – «**трясти; встряхивать; сотрясать» на «*нахлынула»*, перестановка единиц **everyone** и **shook.** Сохранение образности произошло благодаря контекстуальной замене.

Любимое время года писателя - лето. Следующее предложение объясняет читателям, что значит для автора лето: «The words were summer on the tongue. The wine was summer caught and stopped». - Самые эти слова — точно лето на языке. Вино из одуванчиков — пойманное и закупоренное в бутылки лето.

Произошло добавление единиц «самые», «эти», «точно». Во втором предложении также были добавлены единицы «одуванчиков» и «бутылки». Произошла контекстуальная замена единицы «stopped» на «закупоренное».

Тема лета развивается в романе следующим образом: «Hold summer in your hand, pour summer in a glass, a tiny glass of course, the smallest tingling sip for children; change the season in your veins by raising glass to lip and tilting summer in». *Возьми лето в руку, налей лето в бокал* — в самый крохотный, конечно, из какого только и сделаешь единственный терпкий глоток; поднеси его к губам — и по жилам твоим вместо лютой зимы побежит жаркое лето…

Первая метафора была переведена с помощью контекстуальной замены единицы «Hold» на «возьми», а вторая метафора была переведена с помощью буквального перевода.

Нет ничего освежающее, чем прохладная вода из колодца. Автор сравнивает ее с шелком:«The water was silk»– Вода была словно шелк.

Метафора была переведена регулярным соответствием, произошло добавление единицы «словно».

Как показывает проделанный анализ, сравнение составило 29% от количества проанализированных единиц. Из них регулярным соответствием было переведено – 47%, с помощью модуляции–17%, конкретизации – 4%, генерализации –1%, контекстуальной замены– 6%, перестановки –8%, замены части речи – 2%, добавления –2%, опущения – 13%. Приведем некоторые примеры. В рассказе «Тот, кто ждет» есть такое сравнение: «The sun is high in the blue sky and it's golden rays fill the well **and I hang like a flower pollen**, invisible and misting in the warm light. - Солнце высоко в голубом небе, его золотые лучи наполняют колодец, и *я парю в них цветочной пыльцой* - невидимый.

Компонент сравнения «**Flower pollen**» переведен регулярным соответствием «*цветочной пыльцой*».

В романе «Вино из одуванчиков» у мальчика богатое воображение:**The street lights, like candles** on a black cake, went out. - *Уличные фонари мигом погасли, точно свечки* на черном именинном пироге.

При переводе сравнение было переведено буквально, но произошла перестановка единицы «went out» в начало предложения.

Для описания природы автор сравнил ветра с призрачными китами: Here was where the big summer-quiet **winds** lived and passed in the green depths, **like ghost whales**, unseen. - Вон там, указал пальцем отец, там обитают огромные, по-летнему тихие *ветры* и, незримые, плывут в зеленых глубинах, *точно призрачные киты.*

При переводе произошла перестановка единиц «lived», «unseen» и «passed in the green depths», а само сравнение было переведено регулярным соответствием.

Описание природы присутствует и в следующем предложении: Watching him cycle the brick streets of evening, you could see that Leo Auffmann was a man who coasted along, enjoying the way the thistles ticked in the hot grass when **the wind blew like a furnace**, or

the way the electric power lines sizzled on the rain-wet poles. - Посмотришь, как Лео Ауфман катит на своем велосипеде по вечерней каменистой улице, круто сбегающей с холма, — и сразу понятно, что этому человеку все вокруг по душе: как шуршит в нагретой солнцем траве чертополох, когда *ветер пышет жаром в лицо*, словно из раскаленной печи, и как звенят под дождем электрические провода.

Данное сравнение было переведено с помощью модуляции и произошло добавление единицы «раскаленной».

Нет ничего дороже семьи, с помощью следующего предложения автор рисует нам образ семейного счастья и семьи: Tom chatting along, mouth crammed with sandwich, **Dad** there, alert **as a mountain cat** on the log, and **Tom** letting the words rise **like quick soda bubbles** in his mouth… - Он все трещит и трещит с полным ртом, *отец* сидит молча, насторожился, *как рысь*, а *Том* все болтает, никак не угомонится, шипит и пенится, *как сифон с содовой.*

Первое сравнение было переведено с помощью конкретизации, т.к. у лексических единиц «**mountain cat**» нет прямого соответствия «рысь». Второе сравнение было переведено с помощью модуляции.

Образ одиночества реализуется в следующем предложении: A summer-night **silence** which lay for a thousand miles, which **covered the earth like a white and shadowy sea.** - *Тишина* летней ночи, что раскинулась на тысячи миль, *затопила землю, точно белое море, полное теней.*

При переводе сравнения переводчик использовал такие приемы, как перестановку единицы «**silence**», контекстуальная замена лексической единицы «**covered**» на «*затопила*», перестановка единицы «**sea**», замена части речи «теней» и добавление «полное».

При анализе произведений эпитет составил 29% от общего количества лексических стилистических приемов. Эпитет был переведен регулярным соответствием в 40%, с помощью контекстуальной замены − 29%, опущение − 7%, модуляция − 4%, перестановка − 12%, членение предложений − 3%, замена части речи – 3%, целостное преобразование – 2%. Приведем некоторые примеры.

Для создания образа одиночества в рассказе «Тот, кто ждет» автор использует эпитет: I wait in **cool** silence and there will be a day when I no longer wait. - Я жду в *холодной* тишине и знаю, что наступит день, когда я перестану ждать.

При переводе эпитета использовалось регулярное соответствие лексической единицы «**cool**»- «*холодной*».

Чтобы показать, как переливается цвет корабля, автор использует следующий эпитет: The sand is fire and the ship is **silver fire** in hotness of the day and the heat is good to feel. - Песок горит как огонь, корабль пылает *серебристым* пламенем, жара мне приятна. При переводе эпитета использовалось регулярное соответствие.

Для создания атмосферы, царившей на улице города, в рассказе «Пешеход» автор использует различные эпитеты: There was a good crystal frost in the air; it cut the nose and made the lungs blaze like a Christmas tree inside; you could feel the cold light going on and off, all the branches filled with **invisible** snow. He listened to the faint push of his soft shoes through autumn leaves with satisfaction, and whistled a cold quiet whistle between his teeth, occasionally picking up a leaf as he passed, examining its skeletal pattern in the infrequent lamplights as he went on, smelling its **rusty smell. – В** этот вечер он направился на запад - там, невидимое, лежало море. Такой был славный звонкий морозец, даже пощипывало нос, и в груди будто рождественская елка горела, при каждом вздохе то вспыхивали, то гасли холодные огоньки, и колкие ветки покрывал *незримый* снег. Приятно было слушать, как шуршат под мягкими подошвами осенние листья, и тихонько, неторопливо насвистывать сквозь зубы, и порой, подобрав сухой лист, при свете редких фонарей всматриваться на ходу в узор тонких жилок, и вдыхать *горьковатый запах увядания*.

Первый эпитет был переведен с помощью контекстуальной замены, т.к. единица «**invisible**» не имеет регулярного соответствия в виде «*незримый*». Второй эпитет был переведен также с помощью модуляции.

Раз в неделю мальчику разрешалось ночевать в башне, вся важность этого места раскрывается в следующем предложении: Lying in his third-story cupola bedroom, he felt the **tall** power it gave him, riding high in the June wind, the grandest tower in town . - Он лежал в сводчатой комнатке на четвертом этаже — во всем городе не было башни выше, — и оттого, что он парил так высоко в воздухе вместе с июньским ветром, в нем рождалась *чудодейственная* сила.

При переводе эпитета произошла перестановка: эпитет «**tall»** появился в конце предложения, и сам эпитет был переведен с помощью контекстуальной замены.

Для создания образа главной героини рассказа «Жила-была старушка» автор использует различные эпитеты: Her face was slender and milk- white, and in it was a kind of **gentle hunger** that touched over everything with **tireless curiosity. -** Ее тонкое матовой белизны лицо светилось *ласковым, неутолимым любопытством*. Оно выражало *легкое удивление*.

При переводе данного предложения переводчик прибегнул к членению предложения, эпитет «**gentle**» был переведен своим регулярным соответствием «*ласковым»,* произошла замена частей речи «**hunger**» на прилагательное «*неутолимым*», а лексическая единица «**tireless**»была переведена с помощью контекстуальной замены.

При анализе произведений частотность употребления гиперболы составила 4%. Регулярным соответствием гипербола была переведена в 45% случаев, опущением – 18%, контекстуальной заменой – 18%, модуляцией –18%. Приведем некоторые примеры.

В романе «Вино из одуванчиков» для передачи обыденности для мальчика, автор использует гиперболу:Tom had seen the gesture a **million times. -** Том видел это *движение миллион раз*.

Данная гипербола была переведена с помощью буквального перевода.

В рассказе «Озеро» для создания образа массовости автор использует метафору и гиперболу: One by one the places slammed their covers down, padlocked their doors, and **the wind came and touched the sand**, blowing away all of the **million footprints** of July and August. - Ларьки, в которых летом продавали пирожки и сосиски, были закрыты, и ветер разглаживал следы людей, приходивших сюда в июле и августе.

В данном переводе перевод гиперболы опущен.

Такие лексические стилистические приемы как метонимия и ирония также встретились в произведениях Рэя Брэдбери. Метонимия в 2% случаев, а ирония - в 1%. При переводе метонимии встречаются такие трансформации как перестановка – 20%,опущение – 40%, конкретизация – 20%, регулярным соответствием– 20%. Приведем пример.

Для создания образа отца в романе «Вино из одуванчиков» автор использует метонимию: **A hand came down and seized** him through the air. - *Большая рука* опустилась с высоты и *подняла* его в воздух.

При переводе метонимии произошла перестановка. Добавлена единица «большая».

Ирония была переведена регулярным соответствием в25% случаев, контекстуальной заменой – 25%, опущением – 50%. Проиллюстрируем перевод иронии на русский язык.

В рассказе «Жила-была старушка» главная героиня умирает, хотя и не признает этот факт. Она видит то, что обычные люди видеть не могут. Чтобы показать всю абсурдность сложившейся ситуации, автор использует иронию: Such **an unexpected talent** to develop at this late day. – В таком почтенном возрасте – и *вдруг новый дар*.

При переводе ирония сохранилась, произошла лишь контекстуальная замена.

Как показывает проделанный анализ, наиболее частотными переводческими приемами при передаче лексических стилистических приемов как составляющей идиостиля Р. Брэдбери являются: модуляция, контекстуальная замена и опущение. Достаточно большую долю составляет нетрансформационный способ перевода.

Список литературы:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М., 1975

2. Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990

ПРИМЕНЕНИЕ IT-ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Соломадина Е. А., Вольникова Е. А.

Статья посвящена роли информационных технологий в процессе обучения английскому языку в вузе. В настоящее время неоспоримым фактом является необходимость применения ИКТ при обучении иностранным языкам. Причины этого будут рассмотрены в статье.

В наше время английский язык играет чрезвычайно важную роль. Английский язык в течение многих столетий был одним из самых употребительных языков на Земле. Информационное пространство на английском языке, включающее периодическую и непериодическую печать, телевидение, кино, радио, библиотечные фонды, английский сектор Интернета и прочие источники, является в настоящее время беспрецедентным по объёму и содержанию. На английском языке написан огромный объём художественной и научно-технической литературы. Техническая, технологическая, патентная документация, научные публикации зачастую существуют только на английском языке или переведены на весьма ограниченное число языков. Английский язык выступает в качестве рабочего языка абсолютного большинства международных научных, технических политических и профессиональных международных конференций, симпозиумов и семинаров. Всё это в совокупности делает английский язык важнейшим средством коммуникации в мире. Поэтому английский язык занимает 1 место в мире среди иностранных языков, изучаемых в средней и высшей школах, а также на различных курсах.

Современное вузовское образование уже сложно представить без применения информационных технологий. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения английского языка является формирование и развитие коммуникативной культуры учащихся, обучение практическому овладению английским языком.

Появление информационно–коммуникационных технологий (ИКТ) сняло многие препятствия для учебного контакта с иноязычными культурами, расширило спектр доступной для будущего специалиста информации. Компьютер является таким средством человеческой деятельности, применение которого качественно изменяет возможности накопления и применения знаний каждым человеком. При этом новое средство обучения предполагает переориентацию всех других компонентов дидактической системы.

Общепризнано, что IT-технологии предполагают использование всего множества современных устройств обработки информации. Под ИКТ можно понимать также заданную последовательность операций сбора, ввода, передачи, хранения, упорядочивания, сортировки, поиска, обработки, преобразования, отображения и распределения информации, проводимой в информационной системе на основе использования ресурсов программно–аппаратных средств вычислительной техники. ИКТ обучения определяются с точки зрения содержания и как отрасль дидактики, занимающаяся изучением планомерно и сознательно организованного процесса обучения и усвоения знаний, в котором находят применение средства информатизации образования.

Решение многих проблем изучения английского языка в вузе невозможно без IT-технологий. Главным и определяющим преимуществом IT-технологий перед всеми

другими средствами обучения является возможность создания учебной языковой среды, приближающейся по аутентичности и интенсивности языкового общения к реальной коммуникации, чего нельзя было достичь всеми ранее использовавшимися средствами обучения. Вторым по важности моментом в пользу применения IT-технологий при изучении этой дисциплины в высшей школе можно считать конструктивно обусловленный индивидуализированный характер обучения, что особенно важно при наличии контингента студентов с самыми разными начальными уровнями владения языком, разной степенью мотивации и степенью сформированности умений и навыков, различными психофизиологическими особенностями.

Практика применения IT-технологий при обучении английскому языку показала, что эффективность в этом процессе может быть достигнута при научно–обоснованной организации этих технологий, опирающейся на определенную модель. Такая модель должна учитывать общепедагогические принципы, отражать современные концепции обучения, прежде всего, иностранным языкам. На основе вышесказанного можно определить психолого–педагогические требования к образовательной информационно–коммуникационной среде обучения английскому языку: личностная ориентированность, технологичность, аутентичность, коммуникативность.

Такая образовательная среда должна помочь реализовать следующие виды деятельности обучающегося (причем изучение языка происходит в рамках каждого из них):

1. Обработку информации при общении – понимание, продуцирование речи, перевод компьютеризованных мультимедийных коммуникационных материалов, начиная с текста и кончая звуком и видео.

2. Коммуникационное взаимодействие – базирующееся на компьютерных технологиях дистанционное общение с другими людьми.

3. Поддержку общения – предоставление справочных лексических, терминологических и энциклопедических средств, грамматической и фразеологической помощи в продуцировании высказывания, а также осуществление посреднической роли (письменный и устный перевод) на базе ИКТ.

4. Поддержку изучения языка – доступ к компьютеризированным «специализированным» блокам или «глобальным» курсам для изучения языка.

Функционально структура образовательной информационно–коммуникационной среды обучения английскому языку должна включать в себя следующие компоненты:

– многоязычное общение (здесь речь может идти о различного рода информационно–справочных блоках);

– постоянная поддержка изучения языков (данный компонент представляет собой различные языковые упражнения, связанные с особыми лексическими, грамматическими и т. п. проблемами; самостоятельные блоки изучения языка, включающие более широкие лексические и грамматические области; доступ к мультимедийной базе учебных материалов);

– анализ и диагностика (т. е. выделяются взаимосвязанные функции анализа потребностей и определения профилей обучающихся, диагностики уровня владения языком, оценки прогресса и т. д.);

– обработка и адаптация мультимедийных учебных (текстовых, аудио, видео) материалов, в соответствии с учебными целями (по темам, лингвистической, семантической и грамматической структурам, степени сложности).

Практическая реализация такой среды предполагает наличие у студента и преподавателя доступа к комплексу аппаратных и программных средств обучения, насыщенному специализированным программным обеспечением. Масштаб среды может быть различным, но для раскрытия ее дидактически значимых возможностей она, как минимум, должна включать мультимедийные системы и быть подключена к сети Интернет. Кроме того, важно и то, что эта система может использоваться не только для практических занятий под руководством преподавателя или самостоятельной работы студентов,

но для исследований, направленных на изучение личности каждого конкретного студента, а также в качестве базы проектирования и корректировки учебных материалов. Существует множество программных средств, помогающих преподавателю и студентам при изучении английского языка.

К наиболее часто используемым в учебном процессе средствам IT-технологий можно отнести электронные учебники и пособия, которые демонстрируются с помощью компьютера и мультимедийного проектора, обращая особое внимание на то, что они, «в отличие от традиционных учебных материалов на печатной основе, обладают значительно большими дидактическими и методическими возможностями: они более динамичны, виртуальны, сложноконструируемы, имеют больше возможностей по организации индивидуального обучения, организации обратной связи». Использование мультимедиатехнологии при создании учебного пособия позволяет в полном объеме реализовать дидактические возможности электронных учебников, оказывая опосредованное информационное и эмоциональное воздействие на тех, кто получает знания. Так же к средствам ИКТ относятся электронные энциклопедии и справочники, тренажеры и программы тестирования, образовательные ресурсы Интернета, DVD и CD диски с картинами и иллюстрациями, видео и аудиотехника, научно-исследовательские работы и проекты. Таким образом, все средства IT-технологий, применяемые в системе образования, можно условно разделить на аппаратные и программные.

Интеграция информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс неизбежно приводит к пересмотру места и роли педагога в данном процессе, основной задачей которого становится не передача знаний и формирование навыков и умений, а стимулирование интереса, мотивации к усвоению языка. Отношения со студентами (магистрантами) строятся теперь на принципах сотрудничества, совместного поиска и творчества.

Можно констатировать, что на сегодняшний день наиболее мощным фактором обучения профессиональному иностранному языку становятся ресурсы и средства общения, предоставляемые Интернетом, поскольку высокий темп развития практически всех отраслей науки, техники и культуры обусловливает увеличение и обновление информации за достаточно короткие сроки.

Из этого следует вывод, что качество обучения иностранным языкам в настоящее время напрямую зависит от того, насколько часто преподаватели используют вспомогательный материал, в роли которого выступает Интернет и мультимедиатехнологии.

Английский язык можно по праву назвать профессиональным языком IT-специалистов. Без знания английского языка и его IT-терминологии невозможно прочитать паспорт к компьютерной технике, сдать международный сертификационный экзамен, узнать самые свежие новости от производителей техники и программного обеспечения.

Таким образом, использование IT-технологий также немаловажно в изучении английского языка на профессиональном уровне, независимо от специализации. Изучение английского языка с использованием IT-технологий дает возможность студентам иметь доступ к широкому спектру современной информации с целью развития профессиональных компетенций. Использование компьютерных средств, информационных источников сети Интернет способствует развитию высокого уровня информационной компетентности, современного взгляда на технические науки, формированию профессионального мышления на иностранном языке, повышению мотивации к изучению учебных предметов.

Применение информационных технологий в процессе обучения иностранному языку способствует грамотному использованию в письменной речи всех основных грамматических конструкций, которые существуют в английском языке, чтению специальной литературы в оригинале, а также написанию грамматически корректных предложений с использованием специальной лексики и сложных грамматических конструкций.

Можем сделать вывод, что применение IT-технологий позволяет оптимизировать обучение английскому языку, повысить мотивацию студентов технических специальностей, увеличить эффективность организации самостоятельной работы студентов, разнообразить формы и виды деятельности на практических занятиях.

Список литературы:

1. О. А. Данилова, А. А., Сомкин, Т. П., Суродеева. Перспективы использования современных технологий в языковой подготовке специалиста. Материалы конференции. [Электронный ресурс]

2. Соловов А. В. Проектирование компьютерных систем учебного назначения: учебное пособие. Самара, 1994

3. Хортон У., Хортон К. Электронное обучение: инструменты и технологии. М.: КУДИЦ-ОБРАЗ, 2005. 640 с.

4. http://ru.wikipedia.org/

ПОНЯТИЕ "КОНЦЕПТ" В СВЕТЕ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Гладилин А. В., Кривошеева Ю. М.

В данной статье рассматривается понятие «концепт» в когнитивной лингвистике и дается его определение. Особое внимание уделяется происхождению этого понятия, его свойствам, особенностям, употреблению, а также исследованиям и взглядам различных ученых-лингвистов на это явление.

Слово «концепт» и его аналоги «лингвокультурема», «мифологема», «логоэпистема» стали активно употребляться в российской лингвистической литературе с начала 90-х годов. Пересмотр традиционного логического содержания концепта и его психологизация связаны прежде всего с начавшимся в конце прошлого века изменением научной парадигмы гуманитарного знания, когда на место господствовавшей системно-структурной парадигмы пришла парадигма антропоцентрическая, функциональная, возвратившая человеку статус «меры всех вещей» и вернувшая его в центр мироздания, и когда исследовательский интерес лингвистов переместился с имманентной структуры языка на условия его использования, с соссюровских правил шахматной игры на самих игроков.

Необходимость создания нового термина, синтезирующего лексикографическую и энциклопедическую информацию, в семантике которого сливались бы денотация и коннотация, «ближайшее» и «дальнейшее» значения слова, знания о мире и о познающем его субъекте объясняется в том числе и потребностями когнитологии, в частности, когнитивной лингвистики, сосредотачивающей внимание на соотнесении лингвистических данных с психологическими, для которой оперирование категорией понятия в классическом, «безобразном» представлении оказалось явно недостаточным [Арутюнова: 389-390].

Пока что появление слова «концепт» в языковедческом дискурсе свидетельствует лишь о принадлежности последнего к определенной научной школе («герменевтической», «лингвокультурологической» и пр.) либо к определенному научному направлению — преимущественно когнитивному, но для того, чтобы концепт из протермина превратился в термин, необходимо его включение в конкретный «универсум рассуждения»: определение в контексте соответствующей научной теории или соответствующей области знания. Не претендуя на создание оригинальной семантической теории или обогащение лингвистической науки новым термином, можно, однако, попытаться определить значение слова «концепт» так, как оно сложилось из его употребления в лингвистических текстах, тем более что определение слов, по мысли Декарта, избавило бы мир от половины заблуждений.

Исследованию природы концепта в современной лингвистике уделяется первостепенное значение. Однако вопрос о том, что есть концепт, в настоящее время окончательно не решен, поскольку многое требует прояснения.

Термин "концепт" в лингвистике старый и в то же время новый. Еще недавно он воспринимался как эквивалентный термину "понятие". В последние годы наметилось существенное размежевание этих терминов на фоне их не исчезающей дублетности (ЛЭС 1990). Постепенно за термином "концепт" закрепилось совершенно особое содержание. А. Вежбицкая определяет "концепт" как "объект из мира "Идеальное", имеющий имя и отражающий определенные культурно-обусловленные представления человека о мире "Действительность". Сама же действительность, по мнению Вежбицкой, дана нам в мышлении именно через язык, а не непосредственно (Wierzbicka 1985, 1988).

Еще в 1974 году в отечественной лингвистике термин "концепт" воспринимался как сугубо инородный и требующий углубленных комментариев. И.А. Мельчук (1974: 35-46) в работе "Об одной модели понимания речи" (Семантическая теория Р. Шенка) передает термин Шенка "conceptual representation" как "семантическое представление", термин "conceptually based" как "семантически ориентированное", термин "conceptual dependencies" как "смысловые связи" и, наконец, слово "concepts" передается как "смысловые элементы". В сделанном Г.А. Щуром переводе книги У.Л. Чейфа, изданном в 1975 году, английское concept переводится как "понятие", а слову "концептуальный" соответствует английское ideational. В специальном терминологическом тезаурусе С.Е.Никитиной 1978г., отражающем узус лингвистических сочинений, дана подробная разработка термина "семантический", но нет разработки ни для термина "концепт" (при нем стоит отсылка к статье "понятие"), ни для сочетания "концептуальное поле" (отсылка к "понятийному полю"). Полноправное использование термина "концепт" начинается в 80-е годы с переводов англоязычных авторов (см. Chafe, R. Jackendoff, G. Lakoff, R. Langacker). Именно в переводных текстах регулярно появляются такие словосочетания, как "концептуальные сущности", "концептуализация" и т. п. [Бабушкин: 52-64].

В толковании понятия "концепт" разными авторами имеются некоторые расхождения. В лингвистической литературе приводятся точки зрения на него как на логическую категорию (Р. Павнленис, Ю.С. Степанов и др.). как понятие практической/обыденной философии (Н.Д. Арутюнова, А.А. Жданова, Щ.Г. Ревзина, Л.И. Розина и др.), как основную единицу национального менталитета (В.В.Колесов), как многомерное образование (В.И.Карасик, С.Х. Ляпин и Др.).

Создатели сборника «Язык и наука конца 20 века» (Кубрякова и др. 1995) употребляют термин "концепт" как пример изменившейся научной парадигмы, как один из центральных объектов эпистемологии современной лингвистики. "Концепт" как когнитивный термин оказывается связанным с тем аспектом лингвистики, который обращен к проблеме значения как ментальной сущности, к роли слова в процессах категоризации действительности, речемыслительной деятельности, поэтому использование термина с когнитивных позиций при описании семантики языка считается правомерным. Так, термин "концепт" в современной лингвистике используется для обозначения мыслительного образа, называемого той или иной лексической единицей. Нельзя изучать смыслы вне того, без чего они не существуют — без внутренних миров их носителей и в отвлечении от говорения и понимания как процессов. Гумбольдт имел в виду то же самое, когда говорил о понимании языка как "мира, лежащего между миром внешних явлений и внутренним миром человека" (цит. по Рамишвилн 1984: 13).

Как отмечает С.Г. Воркачев, «...гносеологическая потребность могла призвать на место концепта любую лексическую единицу семиотического ряда: идею, смысл, ноэму, значение, представление и пр., как это, кстати, и происходит в языках, не имеющих этимологических дублетов, подобных «понятию» и «концепту», — в англоязычных текстах когнитивной психологии и когнитивной лингвистики здесь функционирует чаще всего mental/conceptual representation - «мысленное представление».

С.Г. Воркачев также пишет о том, что в случае концепта ближайшими семантическими «соседями» оказываются понятие, (общее) представление и значение/смысл, родовым признаком которых является не просто отнесенность к области идеального, куда отправляют все абстракции, а та её часть, где мысль рефлектирует - обращается на самое себя, где субъект познания совпадает со своим объектом, а онтология этого субъекта совпадает с его гносеологией; исследователь приводит школярский каламбур «различие между понятием концепта и концептом понятия» (difference entre la notion de concept et le concept de notion) и говорит о том, что он «...получает статус семантической проблемы и может быть продолжен и расширен: «различие между понятием представления и представлением понятия, концептом представления и представлением концепта, понятием значения и значением понятия, концептом значения и значением концепта...». Отыскать differentia specifica концепта означает по существу установить, чем отличается его понятие от понятия понятия, понятия представления и понятия значения/смысла» [Воробьев: 154].

Как большинство новых научных понятий концепт вводится с известной долей пафоса и через когнитивную метафору: это и «многомерный сгусток смысла», и «смысловой квант бытия»; и «ген культуры», и «некая потенция значения» и «сгусток культуры в сознания человека»; это — «эмбрион мыслительной операции». Концепты «как бы парят над их материальными и над их чисто духовными проявлениями». Весьма убедительно и подробно описываются свойства конкретных разновидностей концептов, особенно культурных, однако так и остается неясным, является ли концепт формой понятия, представления или значения, либо же это нечто качественно от них отличное, тем более что в реальном текстовом употреблении очень часто концепт, понятие и значение функционируют как синонимы, Замещая друг друга во избежание монотонного повтора.

Ключевым в современном культурологическом и лингвокультурологическом подходе к концепту является, прежде всего, понятие духовной ценности: общественные представления о добре и зле, прекрасном и безобразном, справедливости, смысле истории и назначении человека и пр., что само по себе в достаточной мере симптоматично, поскольку проблема ценностей, как правило, всегда возникала в эпохи обесценивания культурной традиции и дискредитации идеологических устоев общества, и именно кризис афинской демократии заставил Сократа впервые поставить вопрос: «что есть благо?» Тем самым обращение к культурным концептам и поиски «ценностных доминант», «терминов духовной культуры» и «экзистенциальных смыслов» в какой-то мере являются следованием апостольскому призыву «ревновать о дарах духовных». Прямым следствием ценностного характера этих ментальных единиц является «переживаемость» — они не только мыслятся, но и эмоционально переживаются, будучи предметом симпатий и антипатий - и способность интенсифицировать духовную жизнь человека — менять её ритм при попадании в фокус мысли (Перелыгина 1998: 5). Другим следствием аксиологической окраски культурных концептов является «семиотическая плотность» — представленность в плане выражения целым рядом языковых синонимов (слов и словосочетаний), тематических рядов и полей, пословиц, поговорок, фольклорных и литературных сюжетов и синонимизированных символов (произведений искусства, ритуалов, поведенческих стереотипов, предметов материальной культуры), что объясняется их значимостью в жизни человека. Личность (в том числе и языковая, этносемантическая), по удачному выражению Т. Шибутани — «это организация ценностей», и изучение концептов культуры стоит, естественно, в центре внимания «лингвистической персоналогии».

Сложность в определении сущности концепта как научной категории связана с тем, что в современной науке до сих пор нет однозначного решения при определении структуры и типологии концептов (А.П. Бабушкин 1996; Н.Н.Болдырев 2002; А.А. Залевская 2001; З.Д. Попова, И.А. Стернин 2001 и др.).

Ю.С. Степанов полагает, что в концепте, как «слоистом» образовании, выделяется три основных слоя: буквальный смысл (внутренняя форма), пассивный (исторический), новейший (актуальный и активный) (Степанов 1997, с. 41).

На многокомпонентную структуру концепта указывает и В.И. Карасик, выделяющий образный, понятийный и ценностный компоненты концепта.

К образной стороне концепта В.И. Карасик относит «зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, воспринимаемые обонянием характеристики предметов, явлений, событий, отражённых в нашей памяти»; к понятийной стороне — «языковую фиксацию концепта, его обозначение, описание, признаковую структуру, дефиницию, сопоставительные характеристики данного концепта по отношению к тому или иному ряду концептов, которые никогда не существуют изолированно»; к ценностной стороне концепта – важность этого психического образования как для индивидуума, так и для коллектива. «Ценностная сторона концепта является определяющей для того, чтобы концепт можно было выделить» [Карасик: 3-16].

Г.Г. Слышкин вычленяет в структуре концепта четыре зоны: основные — интразону (признаки концепта, отражающие собственные признаки денотата), экстразону (признаки концепта, извлекаемые из паремий и переносных значений) и дополнительные — квазизону и квазиэкстразону, связанные с формальными ассоциациями, возникающими в результате созвучия имени концепта с другим словом, использованием эвфемизмов и др. (Слышкин 2004, с. 17–18).

О полевой структуре концепта говорят З.Д. Попова, И.А. Стернин: структура концепта представлена ядром (базовый слой) и периферией (интерпретационный слой). Совокупность базового слоя и дополнительных когнитивных признаков и слоёв составляют объём концепта и определяют его структуру. По мнению И.А. Стернина, «данная структура не является жёсткой, поскольку любой концепт всё время функционирует, актуализируется в разных своих составных частях и аспектах, соединяется с другими концептами и отталкивается от них» (Стернин 2001, с. 58). «Базовый слой концепта может исчерпывать содержание концепта, если он отражает конкретные чувственные ощущения и представления, либо концепт представлен в сознании очень примитивно мыслящих индивидов. В более сложных концептах дополнительные когнитивные признаки (концептуальные слои) наслаиваются на базовый образ и образуют мякоть плода. Признаков может быть много, они могут образовывать относительно автономные концептуальные (когнитивные) слои и наслаиваться как слои в облаке от более конкретного слоя к более абстрактному» (Попова, Стернин 2002, с. 61). Когнитивные признаки и слои часто подразделяют на равноправные по степени абстракции сегменты (Попова, Стернин 2007).

Образный компонент в структуре концепта как единицы сознания является психофизиологической основой концепта: «любой концепт, независимо от типа, имеет базовый слой» – «определённый чувственный образ. Этот образ представляет собой единицу универсального предметного кода (Н.И. Жинкин, И.Н. Горелов), кодирующий данный концепт для мыслительных операций…» (Попова, Стернин 2001, с. 61). Образный компонент состоит из двух составляющих – перцептивного образа и когнитивного образа, которые в равной степени отражают образные характеристики концептуализируемого предмета или явления. Перцептивный образ основан на зрительных, вкусовых, тактильных, звуковых и обонятельных ощущениях. Когнитивный (метафорический) образ отсылает абстрактный концепт к материальному миру (Попова, Стернин 2007).

Все трактовки в общем рассматривают концепты как некие способы репрезентации действительности в сознании людей, как сгустки смысла, несущие важную культурную информацию и находящие своё конкретное выражение в виде знаков (в широком понимании знака): в языке, в искусстве и т. д. Итак, концепт выступает как «единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, т. к. он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке».

Список литературы:

1. Арутюнова, Н. Д. Прагматика [Текст] / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. - М. : Большая Российская Энциклопедия, 2002.

2. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразиологической сематике языка [Текст] / А. П. Бабушкин. - Воронеж: Изд.-во Воронеж. гос. ун-та, 1996. - 104 с.

3. Воробьев, В. В. Лингвокультурология (теория и методы) [Текст] : монография / В. В. Воробьев. - М. : Изд-во РУДН, 1997. - 331 с.

4. Карасик, В. И. Культурные доминанты в языке [Текст] / В. И. Карасик // Языковая личность; культурные концепты. - Волгоград ; Архангельск : Перемена, 1996. - С. 3-16.

5. Карасик, В. И. Язык социального статуса [Текст] / В. И. Карасик. - М. : Ин-т языкознания РАН, 1992. - 330 с.

6. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В. И. Карасик. - Гнозис, 2004. - 389 с.

МОДАЛЬНОСТЬ КАК ЯЗЫКОВАЯ УНИВЕРСАЛИЯ

Гладилин А. В., Кривошеева Ю. М.

В данной статье рассматривается понятие «модальность» в когнитивной лингвистике как языковая универсалия. Также дается определение модальности. Особое внимание уделяется происхождению этого понятия, его свойствам, особенностям, употреблению, а также исследованиям и взглядам различных ученых-лингвистов на это явление.

В современной лингвистике не существует однозначного мнения относительно природы и содержания категории модальности. Конец XX века в лингвистике ознаменовался увеличением интереса к языку не как к знаковой, а как к антропоцентрической системе, целью изучения которой является речемыслительная деятельность человека. В связи с этим появилось множество различных направлений в науке, таких как: когнитивная лингвистика, лингвокультурология, этнопсихолингвистика, психолингвистика, межкультурная коммуникация и другие. Модальность — явление многоаспектное, и поэтому в лингвистической литературе существует различное множество мнений и подходов по поводу сущности данного феномена. Все перечисленные лингвистические направления ставят одну задачу - выявить те ментально-психологические процессы, результатом которых и является речь человека. Эти ментальные процессы неразрывно связаны с модальностью.

Важно отметить, что модальность реализуется то на грамматическом, то на лексическом, то на интонационном уровне и имеет различные способы выражения. Она выражается различными грамматическими и лексическими средствами: модальными глаголами, словами, частицами, междометиями, наклонениями и другими средствами.

Модальность является языковой универсалией, она принадлежит к числу основных категорий естественного языка, «в разных формах, обнаруживающихся в языках разных систем..., в языках европейской системы она охватывает всю ткань речи» (В.В. Виноградов). Термин «модальность» используется для обозначения широкого круга явлений, неоднородных по смысловому объёму, грамматическим свойствам и по степени оформленности на разных уровнях языковой структуры. Вопрос о границах этой категории решается разными исследователями по-разному. К сфере модальности относят: противопоставление высказываний по характеру их коммуникативной целеустановки (утверждение — вопрос — побуждение); противопоставление по признаку «утверждение — отрицание»; градации значений в диапазоне «реальность — ирреальность» (реальность — гипотетичность — ирреальность), разную степень уверенности

говорящего в достоверности формирующейся у него мысли о действительности; различные видоизменения связи между подлежащим и сказуемым, выраженные лексическими средствами («хочет», «может», «должен», «нужно») и др.

Большинство вопросов, связанных с модальностью, до сих пор в науке о языке решается неоднозначно. Это во многом объясняется неоднозначностью самого определения и многоаспектностью явления модальности. С философской, логической, психологической, лингвистической точек зрения феномен модальности предстает по-разному, и дать ему универсальное определение не представляется возможным. Кроме того, даже в рамках самих отдельных дисциплин существует неоднозначное понимание модальности, что нередко ведет к терминологическому и теоретическому расхождению. Так, в лингвистике мы сталкиваемся с попытками определения модальности через категории, которые не получили исчерпывающего толкования. В Лингвистическом энциклопедическом словаре «модальность - функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого». Это определение само по себе толкует модальность как разноаспектное явление, а терминология усложняет положение: мы сталкиваемся с терминами объективная и субъективная, утвердительная и отрицательная, реальная и ирреальная, повествовательная и 1 вопросительная, оценочная и экспрессивная модальность, т.е. уточнения определения относят исследуемое явление к самым разным пространствам языковой системы и внеязыковой действительности.

В ходе лингвистических исследований границы употребления термина «модальность» утратили определённость. Трактовка модальности в современной лингвистике необычайно широка, трудно назвать даже несколько авторов, которые понимали бы модальность одинаково. По мнению Л.А. Бирюлина и Е.Е. Корди («Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность»), большая часть концепций не выходит за пределы определённого, хотя и довольно широкого круга языковых явлений и средств их выражения. Исследователями составлен перечень языковых явлений, которые относятся к модальности. Общим семантическим признаком модальных объектов, по мнению учёных, является «точка зрения говорящего» (термин В.В. Виноградова). Мы также считаем, что позиция говорящего при анализе модальности в коммуникативно-прагматическом аспекте является доминирующей, так как одним из вопросов прагматики является отношение знаков к их интерпретаторам.

Категорию модальности большинство исследователей дифференцируют. Один из аспектов дифференциации — противопоставление объективной и субъективной модальности. Объективная модальность — обязательный признак любого высказывания, одна из категорий, формирующих предикативную единицу — предложение. Объективная модальность выражает отношение сообщаемого к действительности в плане реальности (осуществляемости или осуществлённости) и ирреальности (неосуществлённости). Главным средством оформления модальности в этой функции является категория глагольного наклонения. На синтаксическом уровне объективная модальность представлена противопоставлением форм синтаксического изъявительного наклонения формам синтаксических ирреальных наклонений (сослагательного, условного, желательного, побудительного, долженствовательного). Категория изъявительного наклонения (индикатива) заключает в себе объективно-модальные значения реальности, т. е. временно́й определённости: соотношением форм индикатива («Люди счастливы» — «Люди были счастливы» — «Люди будут счастливы») содержание сообщения отнесено в один из трёх временных планов — настоящего, прошедшего или будущего. Соотношением форм ирреальных наклонений, характеризующихся временно́й неопределённостью («Люди были бы счастливы» — «Пусть бы люди были счастливы» — «Пусть люди будут счастливы»), при помощи специальных модификаторов (глагольных форм и частиц) то же сообщение отнесено в план желаемого, требуемого или необходимого. Объективная модальность органически связана с категорией времени и дифференциро-

вана по признаку временно́й определённости/неопределённости. Объективно-модальные значения организуются в систему противопоставлений, выявляющуюся в грамматической парадигме предложения.

Субъективная модальность, т. е. отношение говорящего к сообщаемому, в отличие от объективной модальности, является факультативным признаком высказывания. Семантический объём субъективной модальности шире семантического объема объективной модальности; значения, составляющие содержание категории субъективной модальности, неоднородны, требуют упорядочения; многие из них не имеют прямого отношения к грамматике. Смысловую основу субъективной модальности образует понятие оценки в широком смысле слова, включая не только логическую (интеллектуальную, рациональную) квалификацию сообщаемого, но и разные виды эмоциональной (иррациональной) реакции. Субъективная модальность охватывает всю гамму реально существующих в естественном языке разноаспектных и разнохарактерных способов квалификации сообщаемого и реализуется: 1) специальным лексико-грамматическим классом слов, а также функционально близкими к ним словосочетаниями и предложениями; эти средства обычно занимают в составе высказывания синтагматически автономную позицию и функционируют в качестве вводных единиц; 2) введением специальных модальных частиц, например, для выражения неуверенности («вроде»), предположения («разве что»), недостоверности («якобы»), удивления («ну и»), опасения («чего доброго») и др.; 3) при помощи междометий («ах!», «ой-ой-ой!», «увы» и др.); 4) специальными интонационными средствами для акцентирования удивления, сомнения, уверенности, недоверия, протеста, иронии и других эмоционально-экспрессивных оттенков субъективного отношения к сообщаемому; 5) при помощи порядка слов, например вынесением главного члена предложения в начало для выражения отрицательного отношения, иронического отрицания («Станет он тебя слушать!», «Хорош друг!»); 6) специальными конструкциями — специализированной структурной схемой предложения или схемой построения его компонентов, например построениями типа: «Нет чтобы подождать» (для выражения сожаления по поводу чего-либо неосуществившегося), «Она возьми и скажи» (для выражения неподготовленности, внезапности действия) и др.

Значение модальности, напрямую зависящее от отношения к действительности адресанта и адресата, может быть раскрыто лишь в процессе общения. Анализируя взаимосвязь различных обстоятельств общения, слушающий порождает определённые гипотезы об общем значении коммуникативного акта. Посредством соотнесения этого значения с эксплицитным, явным смыслом адресат определяет, что, как и почему осталось за рамками выраженного. Имплицитные значения представляют собой важнейший, чрезвычайно информативный компонент коммуникации, дополняющий эксплицитные значения. С помощью данных значений происходит «погружение» в действительный мир и деятельность человека, так как содержащаяся в речи информация гораздо богаче той, что в ней непосредственно выражена.

Средства субъективной модальности функционируют как модификаторы основной модальной квалификации, выраженной глагольным наклонением, они способны перекрывать объективно-модальные характеристики, образуя в модальной иерархии высказывания квалификацию «последней инстанции». При этом объектом факультативной оценки может оказаться не только предикативная основа, но любой информативно значимый фрагмент сообщаемого; в этом случае на периферии предложения возникает имитация дополнительного предикативного ядра, создавая эффект полипредикативности сообщаемого.

В категории субъективной модальности естественный язык фиксирует одно из ключевых свойств человеческой психики: способность противопоставлять «я» и «не-я» (концептуальное начало нейтрально-информативному фону) в рамках высказывания. В наиболее законченном виде эта концепция нашла отражение в работах Ш. Балли, который считал, что в любом высказывании реализуется противопоставление

фактического содержания (диктума) и индивидуальной оценки излагаемых фактов (модуса). Балли определяет модальность как активную мыслительную операцию, производимую говорящим субъектом над представлением, содержащимся в диктуме. В русском языкознании глубокий анализ функционального диапазона модальности и, в частности, конкретных форм проявления субъективной модальности на разных уровнях языковой системы представлен в работе Виноградова «О категории модальности и модальных словах в русском языке», послужившей стимулом для ряда исследований, направленных на углубление поиска собственно языковых аспектов изучения модальности (в отличие от логической модальности), а также на изучение специфики оформления этой категории в условиях конкретного языка с учетом его типологических особенностей. Во многих исследованиях подчёркивается условность противопоставления объективной и субъективной модальности. По мнению А. М. Пешковского, категория модальности выражает только одно отношение — отношение говорящего к той связи, которая устанавливается им же между содержанием данного высказывания и действительностью, т. е. «отношение к отношению». При таком подходе модальность изучается как комплексная и многоаспектная категория, активно взаимодействующая с целой системой других функционально-семантических категорий языка и тесно связанная с категориями прагматического уровня (см. Прагматика). С этих позиций в категории модальности усматривают отражение сложных взаимодействий между четырьмя факторами коммуникации: говорящим, собеседником, содержанием высказывания и действительностью.

Модальность является одной из фундаментальных проблем языкознания. Особую актуальность приобретает вопрос о средствах выражения языковой модальности. При этом модальные средства должны рассматриваться в двух аспектах - в аспектах языка и речи. Более глубокое познание системы модальных отношений в языке свидетельствует, о том, что четкое разграничение модальных средств языка и модальных средств речи необходимо. Особый интерес представляет типологическое изучение категории модальности, поскольку средства выражения модальности на разных уровнях языка, взаимодействие различных модальных значений и их оттенков, статус модальности среди других категорий языка, безусловно, отличаются в каждом языке, чем и объясняется существование в любом языке уникалий. Вместе с тем модальность относится к числу функционально-семантических категорий, имеющих универсальный характер. Видимо, вполне возможно в будущем создание единой, применимой ко всем языкам, трактовки основных вопросов, касающихся категории модальности.

Таким образом, образом, перед лингвистами встают все новые и новые задачи, среди них:

а) из области теории — возможно ли заниматься исследованием лишь одной объективной модальности или только субъективной модальности; если возможно, то что оно дает теории и практике?

б) какой трансформации подвергается значение модальности при переводе с одного языка на другой; причины их: языковые и. экстралингвистические;

в) исследование функционирования значений модальности в разных стилях дало бы весьма любопытные новые данные о семантике и структуре единиц выражения модальности;

г) было бы интересно выяснить соотношение между модальностью и нормами литературного языка, что заметно оказало бы положительное влияние на подъем культуры устной и письменной речи соприкасающихся языков;

д) напрашиваются работы, в которых определились бы место и значение модальных языковых единиц в решении теоретических вопросов и задач лингвистической практики.

Возможны и другие аспекты исследования языковой модальности, более конкретно они проявятся при решении уже выдвинутых задач.

Список литературы:

1. Голованова Е.И., Голованов А.И. Концепт числа в английской языковой картине мира // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Мат-лы межд. науч. конф. -Челябинск, 2003. -С. 145-147.

2. Голубкина К.В. Когнитивные основания эпитета в художественном тексте. Автореф. дисс. . к. филол. н., МГЛУ. -М., 1998-С. 17-22.

3. Гуревич В.В. Модальность, истинностное значение, референция // Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. М., 1989. - С. 63.

4. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы яз-ния. М., 1994.- №4. С.29.

5. Зайнуллин М.В. Модальность как функционально-семантическая категория. Изд. Саратовского ун-та. -Саратов, 1986. С. 31-48.

6. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М., 1974. 447 с.

7. Бойко А. А. О модальной функции вида в современном русском языке (на материале инфинитивных сочетаний). Автореф. дис. .канд. филол. наук. Л., 1983. 18 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Губанова С.А., Леонтьева Н.И.

Английский язык уже несколько десятилетий является языком международного общения. В связи с этим, владение им ценится как на рынке труда, так и в дружеских отношениях. К сожалению, на его изучение отводится всего несколько часов в месяц, и студенту приходится привлекать все свои способности, в том числе и на самостоятельное изучение предмета.

Как успешно овладевать языком при самостоятельном изучении? Для этого нужно поставить цель – и направить все усилия на ее достижение. Зачем вам нужен английский? Вести переписку с деловыми партнёрами? Читать любимые книги в оригинале? Общаться через интернет? Или, может, уехать за границу работать?

Конечно, самый простой способ – записаться на курсы. Но многим студентам время и финансы не позволяют, поэтому мы занимаемся самостоятельно. Необходимо определить для себя длительность и периодичность занятий, составить расписание. Каждый для себя знает, при каком темпе изучения лучше усваивает информацию. Не нужно пытаться выполнить пятилетку за четыре года, но и не растягивать время на простые уроки

Существует два основных подхода к изучению языка: «традиционный» и «коммуникативный». Традиционный подход – это комбинация аудио-лингвального и грамматико-переводного методов.

Если в школе вы изучали какой-то иностранный язык, то «знаете в лицо» грамматико-переводной метод. Упражнения по грамматике, пересказ текстов (а иногда даже заучивание наизусть), расширение словарного запаса с помощью списков слов, и переводы, переводы, переводы. Аудио-лингвальный метод намного эффективней предыдущего. Он полностью реализовывался в лингафонных кабинетах – а сегодня мы можем купить диски с записями упражнений. Обучение заключается в прослушивании и воспроизведении диалогов – на их основе изучается грамматика, «ставится» произношение. Коммуникативный подход объединяет методики, в которых используют игры, дебаты, задания на поиск ошибок, на сравнения, анализ ситуаций. Этот подход – один из самых эффективных сегодня. Он не просто учит языку – он учит пользоваться языком. Если вы уже когда-то учили английский, первое, что вам нужно сделать теперь – оценить свой уровень при помощи тестов. Не завышайте его - лучше

повторить ещё раз известное, чем застрять на третьей странице неправильно подобранного самоучителя.

Необходимо выбрать учебник, в котором есть не только стандартные упражнения, а и творческие, необычные задания, которые реализуют коммуникативный подход к обучению. Чем интереснее будет учебник, тем меньше шансов столкнуться с первой проблемой самостоятельного обучения: «позанимаюсь, но не сегодня, а завтра». «Завтра» редко наступает на следующий день.

Какие цели вы бы не преследовали, изучая английский, вам понадобится очень хороший словарь. Здесь интернет не поможет – словарного запаса онлайн-ресурсов не хватит.

С толстым словарём небольшого формата работать удобно, чего не скажешь про издания форматом больше альбомного. Разумнее покупать словарь общей лексики на пятьдесят тысяч слов, не меньше (больше – лучше). Обратите внимание: в хорошем издании всегда есть примеры употребления слов.

Я стараюсь выбирать как можно более свежее издание, чтобы не тратить время и силы на запоминание устаревших, вышедших из обихода слов. Ещё один аргумент за «свежий словарь»: в изданиях, составленных в первой половине прошлого века, не найти многих слов, которые уже давно стали частью нашей речи. Словарём с мелким шрифтом пользоваться удобно – пусть этот момент не смущает вас при выборе. Словарь – бессменный помощник в изучении языка. Обязательно использую аудиоматериалы, курсы на CD: они помогают поставить произношение, расширить словарный запас и научиться разговаривать по-английски. Даже если это не первоочередные задачи, прослушивание диалогов разнообразит процесс обучения. А чем интересней будут занятия, тем лучше результаты.

Одна из проблем, с которой сталкиваются изучающие английский язык — недостаточный лексический запас или, проще говоря, незнание многих английских слов. Если вы часто попадаете в ситуации, когда хотите что-то сказать, но запинаетесь из-за того что не знаете как переводится то или иное слово, то выход тут один — нужно активно **пополнять словарный запас**. Вот нескольких эффективных способах, которые помогут вам изучить новую лексику и без труда изъясняться на английском языке.

1) Как вы думаете, какие слова нужно учить в первую очередь? Конечно те, с которыми мы сталкиваемся каждый день. Для восполнения этого пробела можно использовать такой простой способ: выделите 15-20 минут каждый день, во время которых постарайтесь назвать по-английски предметы, которые вас окружают. Запишите те слова, которые вы не смогли назвать, найдите их перевод в словаре и запомните. К примеру, если вы проведете такой урок на кухне, то при желании и старании быстро выучите общую лексику по теме еда/кухня. Этот способ особенно подходит для новичков, которые еще не изучили общеупотребительную лексику.

- Второй способ называется **«Метод записок»**. Есть два подвида такого метода. Первый можно использовать как дополнение к вышеописанному способу. Для этого в комнате нужно обклеить предметы стикерами с их названиями. Не нужно обклеивать сразу всю комнату, достаточно 20-30 слов. Эти слова постоянно будут у вас на виду, поэтому запомните вы их достаточно быстро. Помимо этого записки можно использовать и таким образом: на одной стороне пишите слова на английском, на обратной — их перевод, а потом по нескольку раз в день, когда есть свободная минутка, просматриваете их и пытаетесь вспомнить перевод, и так до полного запоминания слов.

3. Как известно, новые лексические единицы лучше всего усваиваются в контексте, поэтому словарный запас можно эффективно пополнять , читая **книги на английском**. Можно даже просто скачать какой-нибудь журнал на английском, например Cosmopolitan или Forbes, все зависит от ваших интересов. Так можно выучить не только отдельные слова, но и целые выражения.

4. Пожалуй, самый приятный способ, не требующий практически никаких усилий — **изучение слов в процессе просмотра фильмов**. Только фильмы нужно смотреть с субтитрами. При этом перевод незнакомых слов будет понятен из контекста, можно даже не выписывать слова. Кроме этого, вы сразу же будете знать правильный вариант произношения слов.

5. **Общение на английском** языке это не только лучший способ практики полученных знаний, общаясь с носителями языка вы также почерпнете множество полезных разговорных фраз, необходимых при повседневном общении.

- Для изучения специализированной лексики, такой как финансы или медицина, лучше всего найти литературу соответствующей тематики на английском языке, или же просмотреть документальный фильм.

7. Активно используйте в целях изучения английского **Интернет**. Тут есть множество возможностей: можно просто искать интересующую вас информацию на англоязычных ресурсах, можно стать читателем блогов или сообществ в социальных сетях, посвященных изучению английского или же общаться на англоязычных форумах.

1. Один из самых эффективных способов изучения английского — записаться на курсы английского языка. Вы сможете систематизировать ваши знания, пополнить словарный запас, усовершенствовать все остальные аспекты языка, а также узнать , как лучше самостоятельно изучать язык.

Один из вариантов самостоятельного изучения языка – использовать материалы из программы онлайн-курсов. Прохождение таких курсов поможет дисциплинироваться и учиться не пропускать занятия. Это неплохой вариант для начинающих. В больших книжных магазинах сейчас появились книги на английском языке, адаптированные для читателей разного уровня. Необходимый уровень знаний часто обозначен прямо на обложке. Читая книги, я расширяю словарный запас, учусь строить предложения, вырабатываю грамотность и чувство языка.

Смотреть фильмы в оригинале – настоящее удовольствие. Многие студенты покупают фильмы, на которых прописана аудиодорожка на английском и есть субтитры. Если ваш уровень ещё не позволяет понимать сложные диалоги, начните с мультфильмов. В них обычно используется простая лексика. Смотрите вначале несколько раз с субтитрами, ставьте на паузу, если встречаете незнакомое слово. Для каждого фильма можно составить небольшой словарик, записывая в него незнакомые слова по мере просмотра фильма. Я обращаю внимание на то, что есть фильмы, где герои говорят достаточно чётко (например, «The Hot Chick», «Цыпочка») и такие, где речь разобрать трудно («Back to the Future», «Назад в будущее»). Сначала можно использовать двойные титры – на русском и английском. Потом тот же фильм пересмотреть, отключив русский текст. Через какое-то количество просмотров можно убирать и английские титры. Это поможет не только запомнить контекст употребляемых слов и правильное произношение. Главное – услышать живой язык, который быстро меняется, и потому не может быть полностью отражен в учебниках. Именно в новых фильмах можно услышать английский таким, каким он является сейчас.

Помните, изучение языка — это процесс постоянный. Никогда не стоит останавливаться на достигнутом результате, нужно постоянно искать новые способы совершенствования знаний.

Список литературы:

1. *http://www.native-english.ru*
2. *http://www.comenglish.ru*
3. *http://begin-english.ru*
4. *http://www.kakprosto.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0 ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Гусарова Ю.В., Амитрова М.В., Нелюбина Е.А.

В статье рассматривается проблема формирования у студентов высшей школы умений письменной речи посредством технологий Web 2.0, к которым можно отнести социальный сервис «Блоги», социальный сервис «Wiki» и сервис социальных закладок.

В настоящее время высшая школа вынуждена как никогда чутко реагировать на происходящие в обществе процессы и вносить изменения в существующую систему образования. Предпосылками к реформированию высшей школы является принятие Федерального закона № 232-ФЗ (24 октября 2007г) о вхождении в Болонский процесс. Интернационализация образования и введение двухуровневой системы в высшей школе предполагает концептуально новые подходы к формированию содержания образования, к дидактическим методам и технологиям контроля качества и результативности обучения, новым способам организации и оптимизации самостоятельной работы студентов. С другой стороны, экономика сегодняшнего дня, основанная на высоких технологиях и интеллектуальном труде, требует специалистов, компетентных в различных областях.

Современные тенденции развития Интернета требуют пересмотра того, как человек учится и приобретает знания в новых социально-экономических условиях, когда компьютерные сети становятся основным универсальным средством социальной коммуникации. Перед образованием стоят задачи формирования личности, конкурентоспособной и успешной в электронной информационной среде.

Технологии Интернета Web 2.0 представляют собой некую платформу, поддерживающую определенную архитектуру взаимодействия, строящегося на принципах демократии. Web 2.0 представляют собой качественно новый подход к построению образовательного процесса. Преимущество Web 2.0 заключается в возможности привлечения всех обучающихся для участия в образовательном процессе не только в качестве потребителей образовательного контента, но и как его активных создателей. Web 2.0 способствуют тому, чтобы в центре педагогического процесса оказывается студент, который становится более автономным с точки зрения управления учебным процессом и более активным в создании учебной информации и взаимодействии с другими участниками процесса обучения [Сысоев: 36].

Термин «Web 2.0» появился в 2004 г. благодаря Дейлу Дагерти [Коваленко: 67]. В отличие от первого поколения сервисов, в которых существовала четкая граница между автором и читателем и, где требовались специальные технические знания, Web 2.0 представляет собой не отдельное «место в интернете, а платформу социального взаимодействия» [Lewis: 379]. То есть данные технологии позволяют всем пользователям создавать, редактировать контент, обмениваться информацией, хранить ссылки и всевозможные файлы. Основной идеей создания Web 2.0 является упрощение методов взаимодействия, что позволяет расширить и углубить общение и сотрудничество.

Как известно, целью обучения иностранным языкам является развитие не только коммуникативных и социокультурных компетенций и приобщении обучающихся к иноязычной культуре и литературе, но и информационной компетенции, предполагающей умение ориентироваться в современном информационной среде, умение искать, отбирать и критически анализировать ресурсы Интернета, умение общаться с помощью современных средств коммуникации). Изменение организационных форм и методов обучения в данном случае основано на формировании умений самостоятельно извлекать знания, а также на необходимости развития критического мышления обучающегося. Появляются как новые формы учебной деятельности (слайд-лекции, семинарские занятия, основанные на динамической презентации материала), так и новые типы заданий и упражнений: учебно-тренинговые задания; слайд-презентации; поисковые зада-

ния; специально ориентированные коммуникативные задания; веб-проекты. Что касается учебного взаимодействия, то оно не изменяется коренным образом, а скорее обогащается благодаря возникновению новых контуров общения, одним из которых является «преподаватель – ИКТ – ученик» [Сысоев: 145].

Таким образом, основными характеристиками Веб 2.0, которые отличают его от классического Интернета, являются креативность, доступность, социальность, открытость, личностная ориентированность или идентичность.

Что же такое технологии Web 2.0 наглядно представлено на схеме 1.



Анализ схемы 1 позволяет установить тот факт, что Web 2.0 представляют собой некую информационную платформу, на которой расположены различные Интернет-ресурсы, позволяющие разнообразить педагогический процесс обучения иностранным языкам.

В последнее время ученых все чаще интересует проблема того, каким образом с помощью технологий Web 2.0 можно развить умения письменной речи на иностранном языке. Все чаще в учебно-педагогической литературе встречается такой термин как «ИКТ-компетенция» или компетенция в области информационно-коммуникационных технологий. Так, например, исследователь А.Л. Семенов под этим термином понимает новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком [Сысоев: 6]. Педагог А.Г. Пекшева определяет информационную компетенцию как совокупность умений и навыков получения и обработки информации[Пекшева: 102]. Методисты П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев рассматривают ИКТ-компетенцию как способность использовать широкий диапазон информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку [Сысоев, Евстигнеев: 5].

Общим у этих определений является то, что ИКТ-компетенция связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информационных технологий.

В методике под письменной речью понимается овладение учащимися графической и орфографической системами иностранного языка для фиксации речевого и языкового материала в целях его лучшего запоминания и в качестве помощника в овладении устной речью и чтением. Письменная речь рассматривается как процесс выражения мыслей в графической форме. Целью обучения письменной речи является формирование у учащихся письменной коммуникативной компетенции, которая включает в себя владение письменными знаками, содержанием и формой письменного произведения речи [8].

Современное развитие навыков письменной речи предусматривает сформированность ИКТ-компетенции по следующим параметрам:

- умение работать с учебными Интернет-ресурсами;
- использовать социальный сервис «Блоги»;
- использовать социальный сервис «Wiki»;
- использовать сервис социальных закладок;
- умение пользоваться электронной почтой, чатом [Титова: 206].

Поэтому обратимся к рассмотрению наиболее часто используемых технологий Web 2.0 при обучении письменной речи на иностранном языке.

Одним из ключевых сервисов общения в социальных сетях является блог или веблог. Веблог – это сервис, позволяющий вести личный дневник, записи в котором

располагаются в обратной хронологической последовательности. Пользователи имеют возможность с помощью электронного журнала создать свой образ целостной личности - с ее портретом, интересами, склонностями и привычками, они также могут выстраивать свою иерархию общения в отличие от обычного Интернет-форума: близкий друг, родственник, знакомый или кто-то еще. В результате в социальных сетях выстраиваются так называемые круги - круг друзей, круг коллег по цеху, круг одноклассников и т.д.

Блог содержит в себе большой воспитательный и дидактический потенциал и позволяет создавать свою библиотеку-справочник. Вы можете сами создавать свой круг общения и администрировать процесс коммуникации, что достаточно важно при обсуждении какого-либо процесса. Джонсон А. предлагает использовать блоги для мониторинга самостоятельной работы обучающихся, что особенно эффективно при обучении письменной речи. Также имеется возможность ознакомления с иноязычными сайтами и общения с носителями языка; очень удобно использовать блоги в работе над групповыми проектами. Согласно исследованиям, блоги развивают критическое и творческое мышление. В процессе использования блога как инструмента организации учебного процесса обучающиеся развивают навыки поиска, анализа и критической оценки информации, работы с информационными потоками сети, работы в группе и самостоятельной работы, навыки аналитической работы, а также развивают коммуникативную компетенцию посредством активного участия в обсуждении различных тем. В профессионально-иноязычной подготовке распространены 3 типа блогов: «Блог преподавателя», «Блог группы» и «Блог ученика» [Сысоев: 301]. К наиболее известным блокам, можно отнести, например, «Живой журнал» (http://www.livejournal.com/), «LiveInternet.ru» (http://www.liveinternet.ru/), «Diary.ru» (http://www.diary.ru/), «Blogger» (https://www.blogger.com/start), «Wordpress» (http://www.wordpress.com) и другие.

Технология «Wiki» является одной из главных составляющих Web 2.0, которая позволяет любому пользователю редактировать текст сайта – писать, изменять, удалять, добавлять ссылки и статьи (крупнейший и известнейший Wiki-сайт — Wikipedia). «Wiki» характеризуется следующими признаками: возможность многократно править текст посредством самой Wiki-среды (сайта) без применения особых приспособлений; особый язык разметки, позволяющий легко и быстро размечать в тексте структурные элементы, форматирование, гиперссылки; проявление изменений сразу после их внесения; разделение содержимого на именованные страницы; множество авторов (некоторые вики могут править все посетители сайта) [10].

Преподаватели и обучающиеся могут создать свою страничку на «Wiki», инструменты для ее создания можно найти на сайте одной из Wiki-сред: Pbworks (http://www.pbworks.com); Wetpaint (http://www.wetpaint.com); Wikispaces (http://wikispaces.com); JotSpot (http://www.jot.com). Любой студент, имеющий доступ к этому сайту, может не только оставить комментарии по поводу того или иного текста, но также внести свои изменения, что-то исправить, или даже удалить. Каждый студент может создавать новые страницы и редактировать существующие. В базе данных хранится полная информация о том, что изменилось на странице за последнее время; можно вернуться к старой версии, можно посмотреть, что изменил конкретный пользователь [Титова: 206].

Наиболее частое педагогическое применение «Wiki» – это использование для развития навыков письменной речи. В«Wiki» идеально выполняет функции инструмента для совершенствования письменной речи в силу того, что сайтом предоставляются дополнительные возможности для размышления, проверки, публикации и анализа самого творческого процесса на всех его этапах. Бен Лэм выделяет следующие преимущества использования технологий «Wiki» для развития навыков письменной речи:

- стимулирует письменное выражение мыслей;
- предоставляет малобюджетный и эффективный инструмент для коллективной работы;

• способствует более внимательному отношению к тексту – дополнительной проверке, редактированию и отсылке к ранее выполненной работе;

• делает акцент на письме как процессе, а не на создании конечного продукта;

• позволяет учащимся найти читательскую аудиторию.

Много полезной информации, посвященной применению технологии «Wiki» можно найти, например, в немецкоязычном блоге Ральфа Клётцке http://landeskunde.wordpress.com/ueber-daf-wikis/ [9].

Сервисы социальных закладок позволяют пользователям хранить коллекцию своих закладок-ссылок на веб-странице. Любой пользователь сети может находить ссылки на интересующие его темы, используя для поиска ключевые слова. При этом пользователи сервиса могут добавлять и удалять ссылки с любого компьютера, подключенного к сети Интернет. В педагогической практике эти сервисы могут быть использованы для создания веблиографий учебных материалов, для индивидуального и коллективного хранения ссылок на учебные материалы, а также для развития у учащихся поисковой и исследовательской деятельности, продвижения учебных сайтов и ресурсов [Сысоев, Евтигнеев: 109].

Использование таких технологий Web 2.0, как «Блог», «Wiki» и сервисы социальных закладок при развитии навыков письменной речи позволяет научить учащихся пользоваться различными форматами текста, например, составлять резюме, запрос, личное письмо. При написании различных писем по средствам блогов, Wiki-страниц учащиеся учатся, как соблюдать сетевой этикет, т.е. быть вежливыми, уважать чужое мнение и т.д., работать сообща, а именно составлять истории по теме, описывать или обсуждать прочитанное, выполнять коллективные проекты, общаться с партнерами по переписке, использовать аббревиатуры, общаться в режиме реального времени, а также сообщать информацию о себе и составлять электронное портфолио. Все это происходит с интересом для учащихся и приводит к повышению мотивации в овладении иностранным языком.

Таким образом, технологии Web 2.0 дают реальную возможность сформировать навыки и умения в письменной речи, которые позволят осуществить цель обучения письменной речи учащихся, а именно сформировать письменную коммуникативную компетенцию интересными и современными методами.

Список литературы:

1. Коваленко Д.В., Толстова Е.П., Рюмина И.Б. Рекомендации по использованию ИКТ в программе курса повышения квалификации «Современные технологии в обучении английскому языку». – 2007.

2. Пекшева А.Г. К вопросу о подборе технологии представления контента учебно-методического комплекса «Методика обучения информатике на предпрофильном этапе» //Информатизация образования–2008: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Славянск-на-Кубани, 2008. С. 100 –103.

3. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования: монография. – М.: Еврошкола, 2003. – 406 с.

4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий – Москва: Глосса-пресс, 2010.

5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис вики в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 5. С. 2–8

6. Титова, С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков / С.В. Титова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2003. – 267с.

7. Lewis, A. Dealing with Computer-Related Anxiety in the Project-Oriented CALL Classroom Text. / Lewis Alison, Atzert Stephan // Computer Assisted Language Learning. 2000. - Vol.13, N 4-5. - P.377-395.

8. http://www.computerra.ru/think/234344/

9. http://landeskunde.wordpress.com/ubersicht/

10. http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite

СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩИХ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ И УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ УМК ПОД РЕД. О.Л. ГРОЗА «NEW MILLENNIUM ENGLISH»)

Давыдова Е.А.

Данная статья даёт определение коммуникативности и основных видов деятельности в коммуникативных заданиях для активизации обучаемых в процессе изучения английского языка, а также предлагает задания и упражнения для развития коммуникативных способностей обучающихся.

В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. Именно преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера, обучение иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого задания и приемы, является отличительной особенностью урока иностранного языка, которую современный учитель не вправе не учитывать Коммуникативный подход к преподаванию иностранных языков предполагает необходимым дифференцирование знаний различных языковых правил и умения эффективно применять эти правила в процессе коммуникации.

Основные концепции данного подхода представлены следующей парадигмой:

1. Основное внимание - коммуникативной компетенции.
2. Учебный план учитывает интересы учащихся.
3. Ответственность за процесс обучения возложена как на учителя, так и на учеников.
4. Аутентичность материалов и решаемых проблем реального мира.
5. Зрительный контакт при общении.
6. Самостоятельность и сотрудничество в обучении.
7. Установка на успех [Пассов: 67].

В результате внедрения этого подхода растет мотивация учащихся и их уверенность в себе.

Коммуникативность подхода в курсе «New Millennium English» проявляется в наличии последовательности специально организованных заданий - ситуаций, требующих от учащихся вступления в речевую коммуникацию.

В контексте данной работы под коммуникативным заданием мы понимаем фрагмент работы на уроке, вовлекающий учащихся во взаимодействие на изучаемом языке, при этом основное внимание сфокусировано на содержании, а не на форме. Следовательно, во главу угла ставится беглость речи, а не ее правильность. УМК под ред. О.Л.Гроза предлагает следующие виды деятельности в коммуникативных заданиях [Гроза: 6-7].

1. Пробел в информации предполагает передачу заданной информации от одного человека к другому: учащиеся описывают своего одноклассника или великого человека (внешность, характер, увлечения, поступки); остальные учащиеся должны узнать этого человека; учащиеся заполняют карту города, запрашивая необходимую информацию у своих партнеров; используя рецепты из английских журналов и кулинарных книг, учащиеся готовят национальные блюда к английскому чаепитию; учащиеся выполняют физические упражнения, следуя инструкциям одноклассников.

2. Пробел во мнениях предполагает выражение личного мнения, чувства в ответ на заданную ситуацию: учащиеся придумывают окончание видео сюжета, рассказа или пьесы, пишут сценарий к рассказу. Данный вид деятельности опирается на воображение учащихся, их фоновые знания. Кроме того, он развивает их умение самостоятельно применять изучаемый язык.

учащиеся пишут письма (обычные или электронные) воображаемому другу по переписке, в которых выражают свое мнение о проблемах, существующих у них или героев учебника. Отвечая на письма друзей, учащиеся предлагают свой способ решения проблем.

3. Пробел в аргументировании предполагает извлечение новой информации из заданной информации:

- учащиеся пишут рецепт своего любимого блюда и объясняют, в чем его польза;
- учащиеся пишут инструкции для физического упражнения и объясняют его пользу для здоровья;
- учащиеся пишут список продуктов для здорового питания и объясняют свой выбор;
- учащиеся устанавливают пространственные отношения между предметами (описывая комнату, дом, поиск сокровищ; ориентируясь в городе) [Мильруд: 32].

На наш взгляд, для достижения положительного результата в работе по реализации коммуникативного подхода большую роль играют коммуникативные игры.

Данные игры способствуют осуществлению следующих задач:

- научить учащихся выражать мысли в их логической последовательности;
- обучать учащихся речевой реакции в процессе коммуникации;
- развивать компенсаторные умения (умения при дефиците языковых средств выходить из трудного положения за счёт использования синонима, перифраза и т.д.) Приведем примеры таких игр:

1. - If I go to London.

Играющий начинает так:

When I go to London, I will take a suit-case with me.

Второй играющий:

- If I go to London, I will take a suit – case and a camera with me.

2. - Guess who the great man is?

Водящий выходит из класса, а обучающееся задумывают имя какого – либо выдающегося человека. Водящий задаёт вопросы. Например:

- Is this a man or a woman?
- Is she/he a writer, (poet, actor, actress, singer)?
- Is she/he alive?
-In what country does/did he/she live?
- When was she/he born?

Если водящий задал определённое количество вопросов и не отгадал, что это за человек, он выбывает из игры.

3. - Finish my story.

Обучающимся предлагается прослушать начало рассказа, например:

Yesterday I was at home. I was writing for my friend John who promised to come, but he did not come. I was lonely and decided to go out. I put on my cap and jacket and went out into the yard. But as soon as I closed the door I heard a terribly cry. I turned round and saw……`и продолжить его.

4. - Hot chair.

Учащийся выходит к доске. Одноклассники по очереди называют его основные черты характера. Выбранный заранее на роль психолога ученик подводит итог, делая вывод, кем этот ученик будет в будущем (по - профессии).

5. - Survey.

Проведи опрос одноклассников, как изменилась окружающая среда за последние 5 лет.

6. - Role play.

Разыграй диалог между путешественником и агентом бюро путешествий.

7. - TheTimeTravel game.

1. Сядь на стул, закрой глаза и расслабься.

2. Представь что тебе 10 лет.

3. Про себя ответь на вопросы, которые задаст тебе учитель.

4. Открой глаза. Теперь ты снова в классе.

5. Расскажи своему соседу по парте, что ты видел.

8. -Scramble the words. How many words can you form?

На доске пишется любое слово на английском языке. Учащиеся поочередно подходят к доске и пишут. Учащимся предлагается составить больше слов из одного слова.

Например: Advertisement.

Ten, man, name, rat.

9. - Guess.

Расскажите, что в данный момент делают ваши одноклассники, предположите, что делают ваши родители, бабушки и дедушки, братья и сестры, и другие люди, которых вы знаете. Idon't think… I think… I'm sure…

I'm not sure… I suppose… No doubt…

To my mind… May be… Of course

Хотелось бы добавить ещё несколько игровых заданий используемых для создания коммуникативных ситуаций и накопленных за годы работы по другим УМК, но лаконично вписывающихся для изучения многих тем данного УМК.

10. - Crosses and Noughts.

Известные всем «Крестики и нолики». Можно придумать различные правила игры. Учитель заполняет клеточки английскими глаголами, учащиеся называют три формы неправильных глаголов, либо составляют предложения в любом грамматическом времени, либо сами называют глаголы по одной из предложенных тем. Выигрывает команда, ответившая правильно по правилам игры «Крестики и нолики»

11. -Name the action.

Ученик выходит к доске. Учитель на ухо называет вид деятельности. Ученик демонстрирует его жестами, класс или команды по очереди угадывают. Угадавший ученик выходит к доске и показывает следующее действие.

12. -Memory game.

На доске пишем короткое стихотворение, рифмовку или определение. Учитель задаёт вопросы по написанному. Затем стирает одно-два слова, просит повторить. Затем ещё одно- два слова, пока доска не останется «чистой», а ученики не произнесут написанное наизусть.

13. -Writing stories.

Просим детей назвать 6 букв и написать их на доске. Просим назвать 6 слов, которые начинаются с этих букв.

Дать 2-3 минуты на написание короткой истории с этими словами. Дети работают в группах.

14. -Category game.

Делим класс на группы. В каждой группе выбираем «секретаря, для записи слов.

На доске пишем категории: animals, birds, insects.

Дать 3 минуты подумать, дети пишут слова по категориям в течение 3 минут. Затем слушают друг друга и вычёркивают названные слова.

Большую помощь для подбора заданий коммуникативного характера, обучению иноязычной коммуникации оказывают Интернет ресурсы.

Подводя итог всему вышесказанному, хотелось бы отметить, что в отличие от других систем, коммуникативное обучение любому виду деятельности предписывает опору на схему «формирование навыков → развитие умения», в соответствии с которой формирование навыков проходит в условиях, адекватных речевым. Опыт показывает, что обучаемый оказывается в состоянии участвовать в коммуникации в ряде ситуаций, даже если у него еще окончательно не сформирован автоматизм, о чем свидетельствуют языковые ошибки и ненормативные паузы. Дело в том, что речевые навыки и уме-

ния - настолько сложные, многоаспектные явления, а операционный состав, содержательная сторона и условия осуществления речевой деятельности настолько многообразны, что в ней происходит постоянное развитие речевых механизмов по тем или иным показателям. Уже само формирование навыков, если оно осуществляется в адекватных условиях, то есть в таких, которые по основным своим свойствам соответствуют условиям их включения в целостную деятельность, позволяет одновременно закладывать основы для достижения уровня умений [4] .

Ведь овладение языковыми средствами осуществляется не как изолированное заучивание их, а в составе речевых действий с осознанием того содержания, которое они реализуют, и тех условий, в которых возможно их употребление, т.е. одновременно с овладением операциями происходит овладение мотивированными, ситуативно - обусловленными речевыми действиями.

Список литературы:

1.Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е.И. Пассов - М.: Просвещение, 1991. - 223 с.

2.Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ. // Иностранные языки в школе, №4, 2000.

3. Английский язык: Английский язык нового тысячелетия/ New Millennium English: Учебник для общеобраз. учрежд. / О.Л.Гроза и др.-2-е изд., испр.- Обнинск: Титул,2009.-192с.: ил.

4. http://www.teachingenglish.org.uk.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

Дмитриев Д.В., Черечукина Е.А.

В данной статье мы делимся опытом работы с видеоматериалами на уроках английского языка в школе. Актуальность темы обусловлена возросшими требованиями к качеству обучения иностранному языку. Основное назначение видеофильма – это активизация речемыслительной деятельности учащихся. Видеофильм выступает в роли наглядности, повышая мотивацию учеников, развивая их память, совершенствуя умения аудирования и говорения.

В современном мире все большую значимость приобретают телекоммуникационные технологии, пронизывающие практически все сферы человеческой деятельности. Они находят свое применение и в сфере образования, причем их использование с каждым годом расширяется, совершенствуется и становится таким же естественным и необходимым, как работа с книгой.

Анализируя проблемы современного образования, стоит подчеркнуть, что сегодня целью обучения иностранному языку является не просто знание языка, а умение использовать его в реальном общении, т.е. практическое владение языком и, следовательно, формирование коммуникативной компетенции. Необходимой видится скорейшая разработка новых методов и технологий достижения коммуникативной компетенции, т.е. способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка [Дмитриев: 12].

Этим требованиям в полной мере отвечают видеоматериалы, подобно зеркалу отражающие всё многообразие меняющегося мира, заставляющие анализировать и сравнивать получаемую информацию, вовлекающие в водоворот событий и делающие каждого смотрящего их свидетелем и даже участником этих событий.

Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности учителя, так как видеоматериалы представляют собой образцы аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации, делают процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным [Шмальц].

Известно, что презентация учебного материала при помощи видео характеризуется рядом определенных особенностей. К названным особенностям можно отнести следующие [Методика: 35-37]:

1. Информация представляется средствами искусства, что обуславливает наличие образной модели ведения материала. Основной моделью названной модели является наличие сюжета и композиции. Данный факт подчеркивает близость образной модели к искусству с одной стороны, а с другой – отличие такой модели от традиционных средств обучения иностранным языкам; в этом случае предполагается эмоциональное изложение учебного материала и его эмоциональное восприятие. Использование видео на уроке способствует возникновению «эффекта соучастия и сопереживания с героями», что в свою очередь создаёт на занятии условия реальной мотивационной коммуникации. Эмоциональные мотивы в деятельности обучаемых связаны с формированием оценочного отношения.

2. Информация подается динамично, что усиливает результативный аспект обучения, увеличивает плотность общения на занятии, а, следовательно, повышает эффективность всей обучающей деятельности. Динамичность и эмоциональность введения материала способствует запоминанию информации, увеличивая вероятность воспроизведения данного содержания в будущем.

3. Информация, презентуемая при помощи видео, обладает высокой степенью авторитетности. Названная авторитетность видеоинформации обеспечивается фактором аутентичности используемых в учебном процессе видеоматериалов, что порождает высокий уровень доверия к воспринимаемой информации со стороны обучаемых.

В современных условиях обязательным компонентом целей и содержания обучения иностранному языку в средней школе становится межкультурная коммуникация, включающая в себя знакомство с особенностями материальной и духовной культуры носителей языка, знание их национальной психологии, традиций, обычаев и норм поведения. Поэтому в нашей работе необходимо применение современных информационных технологий обучения, так называемой технологии гипермедиа, обеспечивающей неограниченный доступ к источникам знаний через электронные справочники, энциклопедии, живопись и кинофильмы.

Организуя свою профессиональную деятельность, мы практикуем работу с видеоматериалами. На наш взгляд, эта форма учебной деятельности не только активизирует внимание учащихся, но и способствует совершенствованию навыков аудирования и говорения. Ведь зрительная опора звучащего с экрана иноязычного звукового ряда помогает более полному и точному пониманию его смысла. Верно утверждение, что видео по важности и целесообразности использования уступает только учителю – носителю языка.

При формировании речевой деятельности и коммуникативной культуры учащихся очень эффективно применение учебного видео. Видеоматериалы предоставляют большие возможности для изучения языка, так как соединяют несколько компонентов, например аудирование и зрительное восприятие, которое обеспечивает контекст. Применение видеоматериалов дает возможность погружения учащихся в ситуацию знакомства с традициями взаимоотношений и культур стран изучаемого языка, с языком жестов и мимики. Кроме аудирования, с помощью видеоматериалов учитель имеет возможность предлагать учащимся различные задания, например на

расшифровку мимики и жестов, на стимулирование беседы и общения (говорение), на чтение и даже на развитие навыков письма [Меркушева].

Организация учебного процесса с применением видеоматериалов открывает большую возможность развития творческого потенциала учащихся, в частности развитие воображения и прогнозирования ситуаций на основе реальных жизненных ситуаций и событий. С другой стороны, эти методы обучения дают возможность в дальнейшем избежать грубых коммуникативных ошибок при реальном общении с представителями стран изучаемого языка, т.е. в реальной жизненной ситуации. Таким образом, мы решаем одну из главных задач изучения иностранного языка – проблему общения, одновременно получая возможность эффективно формировать все 4 вида речевой деятельности, предлагая учащимся интересные задания по работе над фильмом или видеосюжетом.

Использование учебного видео в учебной аудитории предполагает функционирование широкого диапазона материалов, которые в совокупности с определенным комплексом упражнений призваны реализовать ту или иную учебную задачу. В настоящее время существует несколько десятков многоцелевых, разнообразных по жанру и организации материала аутентичных видеокурсов. Среди них хотелось бы выделить:

• “Family Album USA”, “New Interchange”, “True to Life” – видеокурсы, предполагающие комплексную работу по формированию иноязычных навыков и умений;

• “Let’s Watch” – видеокурс, знакомящий обучаемых с особенностями речи различных функциональных стилей;

• “Speak Easy” – курс, основная задача которого развитие умений устной речи (данный курс включает в себя ряд пантомимических сценариев, которые необходимо озвучить);

• “It’s Your Turn to Speak” – видеокурс, который реализует задачу – развитие умений устной речи, однако предлагает сделать это через повторение сюжета, снятого с точки зрения другого персонажа;

• “At home in Britain”, “Britain Now”, “Welcome to Britain”, “Living in New York” – курсы, которые представляют учебную информацию страноведческого характера;

• Интернет-сайт http://www.frenglish.ru/ предлагает вниманию целый ряд обучающих видеокурсов: Goldilocks and the Three Bears Oxford English Video, Teddy's Train, Aladdin Oxford English Video, Three Billy Goats Oxford English Video, The Town Mouse and the Country Mouse Oxford English Video, Wizadora Oxford English Video и др. На указанном интернет-сайте можно найти также множество фильмов и мультфильмов на английском языке.

• Фильмы на английском с субтитрами, ссылки на обучающие сайты, которые можно найти на электронном Интернет ресурсе http://www.homeenglish.ru/Partnersstudy.htm.

Большинство видеокурсов содержат практические упражнения, но для некоторых видеосюжетов мы разрабатываем упражнения самостоятельно. В качестве примера задания для работы с мультипликационным фильмом «Society Dog Show». Данный урок направлен на формирование речевых умений на английском языке на материале темы «Pets».

Task 1. View the cartoon «Society Dog Show».

a) Tell us, what this cartoon is about (5-6 sentences).
b) Describe Pluto and his girl-friend briefly.

Task 2. View the cartoon in parts.

a) Write down your variant of dialogues between the dogs.
b) Read your version out artistically.
c) Dub the cartoon.

Task 3. Put your story into indirect speech.

a) Retell it as if you were Pluto.
b) Retell it as if you were his girlfriend.

Task 4. Enlarge the story.

a) Imagine that you are Pluto's girlfriend, preparing for the Show. Fill in your diary and tell us about your preparations.

Sunday _____ out of town.
Monday _____at home.
Tuesday _____in the park.
Wednesday _____at the dog's hairdresser.
Thursday _____ at the dog's dentist.
Friday _____at the rehearsal in the Circus.
Saturday _____at the Dog Show.

b) Imagine that you are Pluto. Speak about the events that followed by the fire accident. Fill in the empty spaces and speak about what happened with you after the Show.

Sunday _____at the Dog Show.
Monday _____ at the TV studio.
Tuesday _____ at the press-conference.
Wednesday _____ alone in the kennel.

Task 5. Speak about Pluto:

● describe his appearance;
● analyze his habits;
● characterize his personality;
● make a conclusion.

Task 6. Speak about Pluto's girlfriend:

● describe her appearance;
● analyze her habits;
● characterize her personality;
● make a conclusion.

Task 7. Using the example with Pluto and his girlfriend, prove the proverb "A Friend in Need is a Friend Indeed".

Task 8. (Home task)

Recollect some other funny cartoons about dogs and retell one of them.

Как показывает практика, данный урок приносит удовлетворение не только учителю, но и детям. Учащиеся получают положительные впечатления от урока. Сила впечатления и эмоциональное воздействие – это еще одно достоинство видеофильма. Поэтому важно, чтобы показ видеосюжетов был систематичным и методически организованным.

Подводя итог работы с видеоматериалами на уроке английского языка, можно утверждать, что учебные видеоматериалы раскрывают широкие возможности для активной работы в процессе формирования речевых навыков и умений учащихся и делают учебный процесс овладения иностранным языком привлекательным для школьников на всех этапах обучения.

Современный технический прогресс сделал возможным использование видео для самых разных учебных и воспитательных целей. И только ленивый учитель сможет обойти вниманием столь эффективное средство обучения и не использовать предоставленные техническим прогрессом возможности. Современный учитель должен шагать в ногу со временем, получая удовлетворение от профессиональной деятельности и даря знания и радость своим ученикам.

Список литературы:

1. *Дмитриев Д.В. Организация учебного процесса в вузе с применением видеопрактикума (на примере английского языка). – Пенза: ПГПУ, 2010. – 132 с.*

2. Меркушева Т.Р. Методика использования видеотехнологий на уроках английского языка для эффективного формирования навыков речевой деятельности (электронный ресурс). – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/612681/ (дата обращения 9.03.2014).

3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. Пособие для учителей, аспирантов и студентов [Отв. ред. М. К. Колкова]. – СПб.: КАРО, 2008. – 224с.

4. Мультипликационный фильм «Society Dog Show» (производства киностудии Walt Disney)

5. Шмальц С.И. Работа с видеофильмом на уроке английского языка (электронный ресурс). – Режим доступа: http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/rabota-s-videofilmom-na-uroke-angliyskogo-yazyka (дата обращения 9.03.2014).

ЧТО ОЗНАЧАЮТ ФАМИЛИИ СЕЛА ЧЕРКАССКОГО

Зубарева А.Н., Чернышова Н.А., Тожина Т.Н., Ветчинкина Н.В.

Человек - дитя природы,
Он особенной породы.
Много разных взял фамилий,
От букашек и рептилий,
От деревьев и кустов,
От животных и грибов.

“Сказки о фамилиях”. Н. Анишина

В статье представлен анализ проблемы происхождения фамилий в науке. Приведены фактические примеры происхождения фамилий в одном конкретном селе. Проанализирована история происхождения фамилий в селе Черкасское Пензенской области.

Фамилия записана в нашем паспорте и свидетельстве о рождении. Мы получили её, когда появились на свет. С этого времени для нас начался отсчет её жизни. Но на самом деле фамилия может иметь очень длинную историю. Фамилией во все времена гордились, людям хотелось, чтобы она жила как можно дольше. Не зря всем хотелось родить мальчиков, ведь это было залогом того, что фамилия продолжит свое существование. Всем наверняка знакомо такое выражение как «фамильные ценности». Это не только драгоценности, книги или фотографии. В первую очередь – это сама фамилия. Её история – это главная фамильная ценность.

Цель данного проекта – узнать историю происхождения фамилии нашего села.

Прежде всего, мы узнали, что происхождение фамилий изучает антропонимия, далее обратились к исторической справочной литературе, словарям, которые позволили нам узнать многое о происхождении фамилий. В процессе работы мы узнали, как изменения фамилий связаны с историей языка. Пытаясь вовлечь учащихся нашей школы в обсуждение, мы провели среди них опрос на тему: «Откуда произошла ваша фамилия». В результате опроса нам удалось выяснить, что почти больше половины учащихся школы никогда не задумывались о происхождении своей фамилии (50 человек), кто-то догадывается, откуда пошла его фамилия (10 человек), и лишь 5 человек смогли ответить, откуда их фамилия произошла.

Изучает фамилии особая наука — антропонимия, ведению которой подлежат и другие виды собственных имен людей — индивидуальные, отчества, прозвища, клички, псевдонимы и прочее. Вместе с антропонимами все имена собственные и изучающие их отрасли науки составляют ономастику.

Антропонимия как наука за рубежом сложилась в первой половине нашего столетия; отдельные более ранние работы в этой области ещё и теперь полезны своим материалом и некоторыми наблюдениями. Сегодня список литературы по антропонимии огромен, во многих странах мира изданы словари фамилий.

Основополагающие труды Альбера Доза (Франция), Адольфа Баха (ФРГ), Витольда Ташицкого (Польша) хорошо известны. По русской антропонимии еще в начале столетия работали академики А. И. Соболевский, Н. М. Тупиков, позже А. М. Селищев и его ученик В. К. Чичагов. Начало широкому исследованию русских фамилий в советское время положено в 1968 г. Первым Всесоюзным антропонимическим совещанием и трудами О. Н. Трубачева по этимологии фамилий России. Многочисленные научные труды по антропонимии появились в Украинской, Белорусской, Латвийской, Молдавской, Эстонской союзной республике.



Теперь проблемой происхождения фамилий у нас в России занимаются очень многие учёные, но за количественным ростом не успевает качество. Хуже всего дело обстоит с разработкой теоретических проблем ономастики.

Изучение происхождения фамилий продуктивно лишь при условии единства языкознания, истории, этнографии. Этимология, не опирающаяся на этиологию, т. е. на сами условия, определяющие возникновение фамилии, лишена базы. В свою очередь, этиология без этимологии, вооруженной доказательствами исторической фонетики, исторического словообразования, исторической лексики — ничто.

Нередко по старинке ограничивают изучение фамилий выяснением их происхождения, отбрасывая всю последующую социальную судьбу, отнюдь не менее важную. Этимология — не единственная и даже не главная задача антропонимической науки.

История происхождения русских фамилий. Фамилии в русской именной формуле появились довольно поздно. Большинство из них произошло от отчеств (по крестильному или мирскому имени одного из предков), прозвищ (по роду деятельности, месту происхождения или какой-то другой особенности предка) или других родовых имён. Первыми в русских землях приобрели фамилии граждане Великого Новгорода, вероятно, перенявшие этот обычай из Великого княжества Литовского. Затем в XIV—XV вв. приобрели фамилии московские удельные князья и бояре. До конца XVIII – середины XIX века большинство населения центральной России фамилий не имело. Как правило, русские фамилии были одинарными и

передавались только по мужской линии. В середине XIX в., особенно после отмены крепостного права в 1861 г., формируются фамилии у большинства крестьян. Процесс приобретения фамилий в основном завершился только к 30-м годам XX века.

Антропонимика русских фамилий утверждает, что чаще всего фамилии образуются от личных имён через притяжательные прилагательные. Русские фамилии часто имеют суффиксы –ов / -ев, -ин, от ответа на вопрос «чей?». Различие чисто формальное: -ов добавлялось к прозвищам или именам на твёрдый согласный (Игнат — Игнатов, Михаил — Михайлов), -ев к именам или прозвищам на мягкий согласный (Игнатий — Игнатьев, Голодяй — Голодяев), -ин к основам на а, я (Бусыга — Бусыгин, Ерёма — Ерёмин, Илья — Ильин). Это говорит также о том, что, например, имеющие один корень фамилии Голодаев и Голодяев, являются родственными, а вот внешне схожие с ними Голодов, Голоднов, Голодный вовсе нет.

Другая группа русских фамилий образовалась от названий населённых пунктов, церковных праздников и имён святых с помощью суффикса и окончания –ский / -кий (Ильинский, Рождественский — из Ильинской, Рождественской церкви, Маковецкий — владелец Маковца, Горский — владелец Гор). Такие фамилии исторически связаны с духовным сословием или западнорусской шляхтой Великого княжества Литовского.

Большинство русских фамилий происходит от дедичества, временной фамилии отца, то есть имени деда, таким образом, закрепляя наследственное имя в третьем поколении. Так проще стало обозначать семьи одного корня. В случае, если у деда, чьё имя легло в основу утвердившейся фамилии было два имени — одно крестильное, другое обиходное, то фамилия образовывалась от второго, так как крестильные имена не отличались разнообразием. Следует отметить, что по имени деда записывались русскими чиновниками в конце XIX — начале XX века и фамилии для жителей национальных окраин. Таким образом, возникло большинство фамилии в Закавказье и Средней Азии.

Происхождение фамилий жителей села Черкасского

Большинство фамилий в нашем селе образованы от личных собственных имён (Ивановы, Петровы…).

Другой мощный источник фамилий - нехристианские личные имена и прозвища (Малышев, Позднышёв, Субботин...).

В старину человека часто называли по роду его занятий. Об этом свидетельствуют десятки русских фамилий (Кузнецов, Мельников...).

Заметное число фамилий нашего села происходит от названий и прозвищ пришельцев - выходцев из других мест (Мещеряков, Черкасов...).

Ряд фамилий произведён от нарицательных географических имён, из которых многие стали собственными (Яланский..,).

Очень многим людям прошлых веков давались имена и прозвища из богатейшей русской флоры и фауны. Современные фамилии хранят в себе сотни названий животных, птиц, рыб, насекомых, растений (Волков, Воробьёв, Ромашкин...).

В фамилиях отражались элементы быта (Овсянников, Киселёв, Крупенников...). Некоторые сельские фамилии напоминают нам о должностях православной церкви (Попов, Чернецов..,)

Есть нарицательные « барские» и «военные» фамилии (Князев, Офицеров...)

Первые жители села Черкасского носили в основном фамилии образованные от личных собственных имён: Антонов, Арсеньев, Архипов, Васильев, Данилов, Дорофеев, Дмитриев, Захаров, Кондратьев, Лукьянов, Максимов, Минякин, Никитин, Петров, Прокофьев, Потапов, Пахомов, Тимофеев, Ферапонтов, Фёдоров, Филиппов и.т.п.

В 19 и 20 веках в селе появились крестьяне с фамилиями: Александров, Романов, Марков, Игнатов, Болтунов, Летучев, Ширшов, Курицын, Анорюхин, Калякин, Хитров, Брюнчалин, Комаров, Нахалов, Фильчагин, Денисов, Семёнов, Сазанов, Шварёв, Леса-

вин, Пискунов, Гуров, Гарин, Коршунов, Калашников, Шаландин, Чухланцев, Молодкин. Мыскин, Кусакин, Рогожкин, Аношин и т. д.

Заключение

Фамилия — наследственное имя семьи, первичной ячейки общества. В прошлом генеалогии (родословные) были достоянием только привилегированной горстки аристократов. А всей массе простого народа «предков не полагалось». Но как раз именно миллионы людей вправе гордиться своими предками, трудом которых создано богатство Родины.

Изучение фамилии ценно для науки. Оно позволяет полнее представить исторические события последних столетий, равно как и историю науки, литературы, искусства. Фамилии — своего рода живая история. Ошибочно думать, будто это относится только к фамилиям выдающихся людей — история трудовых семей ничуть не менее интересна.

Из сказанного, думается, ясно, что занятие фамилиями — не для любителей. Анализ каждой фамилии — научная задача, нелегкая, трудоемкая и, к сожалению, не всегда решаемая.

В качестве примера приведём толкование ряда фамилий села Черкасское.

1. АБРАШИН - в словаре Даля есть слово **АБРАШКА** - « ручной железный крючок».

2. АВДОНИН - от мужского имени **АВДЕЙ - АВДОН**, что означает « служитель».

3. АГУРЕЕВ - от личного имени **ГУРИЙ**, что означает «львёнок». Это имя чаще произносилось **ГУРЕЙ. А** в начале надставлялось.

4. АЛЕКСАНДРОВ - от личного имени **АЛЕКСАНДР,** что в переводе с греческого означает « мужественный защитник», «защитник людей».

5. АЛЕКСЕЕВ - от личного имени **АЛЕКСЕЙ,** что в переводе с древнегреческого означает - «защитник, помощник».

6. АНАНИН - от распространенного в старину среди крестьян имени **АНАНИЙ,** что означает «ласковый, угодливый человек».

7. АНДРЕЕВ - от личного имени **АНДРЕЙ,** что с греческого означает « мужественный».

8. АНИСЬКИН - от слова **АНИСЬ** - «растение» из семейства зонтиковых. Или от

АНИСОВОЕ ЯБЛОКО - по аналогии о человеке - « не крупный, но крепкий человек».

9. АННЕНКОВ - мужчин, носивших редкое имя **АНИН,** близкие ласково называли **АНИНКО,** что напоминало распространённое женское имя **АННА.** Поэтому потомки человека по имени **АНИНКО** стали писаться не **АНИНКОВЫ, а АННЕНКОВЫ.**

10. АНОШИН - от прозвища **АНОХА**, что значит «простоватый». Согласная **Х** заменилась на **Ш.**

11. АЛЕШАЕВ - от мужского имени **АЛЕКСЕЙ** - её ласкательной формы - **АЛЁША.**

12. АКШИН - фамилия мусульманского происхождения, что означает «сильный, смелый».

13. АРИНУШКИН - от личного имени **АРИНА - АРИШКА (**как браное слово).

Или от слова **АРИШКА** - « гриб чернуха».

14. АРМЕЕВ - в словаре Даля два толкования: 1) **АРМЕЕЦ** - служащий в армии, в пехоте; или *2)* от татарского слова **АРМАЙ** - «разбойник, губитель».

15. АРТЮШКИН - от личного имени **АРТЕМИЙ,** что означает «невредимый, здоровый».

16. АСТАШКИН - от прозвища **ОСТАШКО** - форма имени **ЕФСТАФИЙ,** что означает «твёрдо стоящий».

17. АФАНАСЬЕВ - от личного имени **АФАНАСИЙ.**

18. БАКУЛАЕВ - от прозвища **БАКУЛА**, что значит « рассказчик, балагур».

19. БАЛАНДИН - в словаре Даля даны два толкования слова **БАЛАНДА:** 1) « праздный шатун»,

2) пачкаться (грязный человек). Или это исконно крестьянская фамилия - она напоминает о совсем скудной пище крестьян - баланде.

20. БАЛЫКИН - эта фамилия имеет корень - **БАЛ -,** что означает « болтун, пустомеля, враль»

21. БАРАНОВСКИЙ - от нарицательного названия животного **БАРАН**, но скорее всего предок был овечьим пастухом.

22. БАРДИН - по Далю слово **БАРДА** - «гуща, остатки от перегона хлебного вина, которая идёт на откорм скоту». Но скорее всего **БАРДИН** - человек, который делал барду и торговал ею.

23. БАРЫШНИКОВ - образовано от наименования «торговые люди» **БАРЫШНИКИ,** т. е. те, кто ходил по деревням в качестве скупщика, перекупщика, мелкого торговца.

24. БАРЫШОВ - от слова **БАРЫШ** - « прибыль, нажива».

25. БАХТИН - от арабского слова **ВАХТА** - «счастье, благополучие».

26. БЕЛЯКОВ - от прозвища **БЕЛЯК, т.е.** светловолосый человек, белолицый человек.

27. БЕССОНОВ - до 1918 года эта фамилия писалась **БЕЗСОНОВ.** Безсоном, вероятно, родители называли своего крикливого, никак не желавшего заснуть младенца. Личное нецерковное имя **БЕЗСОН** было чрезвычайно широко распространено в древности.

28. БИРЮКОВ - 1). От слова **БИРЮК** - « волк-одиночка, живущий вне стаи».

2). О человеке - «одинокий и угрюмый».

29. БОГАТЫРЁВ - от слова **БОГАТЫРЬ** - 1). «человек рослый, дородный, дюжий и видный»;

2) «необычайный силач»; 3) по Далю - « храбрый воин».

30. БОЛТУНОВ - от прозвища **БОЛТУН.**

31. БОРИСОВ – от личного имени **БОРИС.** Это славянское имя от слов **«БОР»** - бороться,

и - **«СЛАВ»** (слава), т. е. « борец за славу, борющийся , борец».

32. БОРОВКОВ - в Тамбовской губернии слово есть **БОРОВИК.** У Даля это слово

толкуется так - это « человек, живущий в бору, т. е. густом хвойном лесу и занимающийся каким- либо лесным промыслом». Такой образ жизни породил и переносное значение: о человеке - « сильный, здоровый». О крепком старике говорили: «Вон еще, какой боровик: двоих переживёт».

33. БОЧАРОВ - фамилия связана с профессией. Предки изготовляли бондарные изделия.

Бочары - ремесленники, выделывающие бочки.

34. БУКИН - фамилия произошла от нарицательного названия «**БУКА, БУКАН** - сказочное страшилище, которым пугают детей. В переносном значении: « нелюдимый, неразговорчивый, угрюмый человек». «Что ты букой сидишь?» - спрашивают человека, который сел, насупившись, в стороне от общества.

В некоторых говорах БУКА, БУКА насекомое; отсюда же и слово БУКАШКА. Очевидно, первоначально - название насекомого устрашающего вида: « Гляди, какой букан ползёт».

35. БУНТИН - от прозвища **БУНЯ.** У Даля говорится, что в Рязанской и Тамбовской губерниях так называли спесивого, чванного человека.

36. БУРТАСОВ - фамилия произошла от названия местности, где жили **БУРТАСЫ,** истреблённые ещё татаромонголами.

37. БУРЫКО - украинская фамилия. По цвету **БУРЫЙ (**что- то между коричневым и рыжим).

38. БРЮНЧАЛИН - от слов **БРЕНЧАТЬ, БРЮНЧАТЬ,** что означает: человек, который постоянно ворчит, бранится, бывает всем недоволен.

39. БУШОВ - от слова древнерусского нецерковного имени **БУШУЙ** (крикун, кто бушует, буянит, озорничает) - беспокойный, крикливый ребёнок. Такое имя охотно давалось малым детям, но оставалось и за взрослыми, как главнее, документальное имя.

40. БЫЧКОВ - значит « угрюмый человек, смотрящий исподлобья или «дикий, застенчивый при людях».

41. ВАВИЛИН - от личного имени **ВАВИЛА,** которое раньше было очень популярным.

42. ВАРЮШИН - от личного сокращённого имени **ВАРЯ** - ласкательной формы **ВАРЮША.**

43. ВАСЮНИН - от имени **ВАСЮНЯ** - уменьшительной формы имени **ВАСИЛИЙ,** что в переводе с греческого значит « царский, царственный».

44. ВЛАСКИН - уменьшительное от личного имени **ВЛАСИЙ.**

45. ВЛАСОВ - от личного имени **ВЛАС,** что означает « простой, грубый».

46. ВОЛКОВ - от нарицательного названия животного **ВОЛК.**

47. ВОЛОДИН - от личного имени **ВЛАДИМИР** - разговорной формы **ВОЛОДЯ.** Имя ВЛАДИМИР - славянское. Традиционное толкование имени от основ слов со значением ВЛАДЕТЬ и МИР.

48. **ВОРОБЬЁВ** - « птичья фамилия «, от названия птицы **ВОРОБЕЙ.**

49. ВОРОЧАЕВ - В словаре Даля у слова ВОРОЧАТЬ два значения: 1). Человек поворотливый, воровый, расторопный видный собою; 2). Человек властный, управляет всеми.

50. ВЯТКИН - по Далю-1) предки Вяткиных занимались разведением лошадей вятской породы;

2) фамилия произошла от высланных из Лифляндии на Вятку Петром Первым.

51. ГАВРИЛОВ - от личного имени **ГАВРИЛА.**

52. **ГАВЫРИН** - у Даля слова **ГАВРАТЬ, ТАВРИТЬ** означают « постоянно пачкаться, стряпая что- либо» или « делать кое - как».

53. ГАЛКИН - от названия жителей города **ГАЛИЧА.** Их называли не только галичанами, но и галками. Или от названия птицы **ГАЛКА.**

54. ГАРИН - от имени **ГАРЯ** - разговорная форма имени **ГЕОРГИЙ,** что в переводе с греческого означает « земледелец».

55. ГЕРАСИМОВ - от личного имени **ГЕРАСИМ, что** означает «почтенный»

56. ГЛАДКОВ - от прозвища **ГЛАДКОЙ** - « полный, дородный , сытый».

57. ГЛАЗКОВ - т. е. человек с маленькими глазами.

58. ГОЛОЩАПОВ - **ЩАП** - « франт, щеголь»; **ГОЛОЩАП** - насмешливое прозвище хвастливого бедняка, которому и щегольнуть нечем.

59. ГОРБАЧЁВ - от прозвища **ГОРБУН** - горбатый человек.

60. ГОРДОВ - от имени **ГОРДЯ** - уменьшительной формы имени **ГОРДЕЙ.** Официальная форма - **ГОРДИЙ**.

61. ГРАЧЕВ - « птичья фамилия» - от названия птицы **ГРАЧ**.

62. ГРЕЧИШНИКОВ - эта фамилия пошла от **ГРЕКОВ**, которые ещё до христианизации переселились на Русь.

63. ГРИГОРЬЕВ - фамилия произошла от личного имени **ГРИГОРИЙ** - «бодрствующий, неспящий».

64. ГРИШНИН - от личного имени **ГРИША** (сокращённое - от **ГРИГОРИЙ**). Имя древнегреческое - « бодрствующий, неспящий».

65. ГУЛАНОВ - у Даля есть такое толкование: 1)быть без дела, праздным, ничем путным не заниматься; 2) проводить время в увеселениях, попойка, пить, пьянствовать.

66. ТУРИН - от личного имени **ГУРИЙ**, что означает « зверёныш, львёнок».

67. ГУРОВ - или от личного имени **ГУР**, или оттого, что в некоторых областях **ГУРОМ** называют индюка.

68. ГУСЕВ - фамилия происходит от древнерусского имени **ГУСЬ**. Имя **ГУСЬ** часто встречалось "в 15 веке.

69. ДАНОВ - от личного имени **ДАН**, что означает « судья».

70. ДЕНИСОВ - от личного имени **ДЕНИС** - от имени **ДИОНИСА**, бога вина и веселья.

71. ДЕСЯТОВ - от «десятый сын по счету».

72. ДМИТРИЕВ - от личного имени **ДМИТРИЙ**, что с греческого означает «земледелец».

73. ДОБРЫНИН - от славянского имени **ДОБРЫНЯ**, что означает «добрый, хороший человек».

74. ДОРОШЕВ - от уменьшительного личного имени **ДОРОФЕЙ**, что означает «дар божий».

75. ДРЯМОВ - от слова **ДРЁМА**, а о человеке - постоянно зевает, бывает вялым, сонливым. Впоследствии в корне **Ё** заменилось в некоторых говорах на Я.

76. ДУБ АСОВ - ДУБ АСОЙ в псковских говорах называли драчуна, забияку. От этой же основы глагол «дубасить».

77. ДУБОШИН - в словаре Даля слово **ДУБОШИТЬ** в псковских говорах означает бить колотить палкою или кулаками; биться, колотиться, драться.

78. ДУБЫНИН - от прозвища **ДУБИНА**, что символизировало силу, твердость, а в просторечной брани — это глупый, тупой человек.

79. ДУДКИН - от слова **ДУДКА** - 1) игрок на дудке;2) или «И швец, и жнец, и в дуду игрец» - пословица о человеке,мастере на все руки; 3) или « Плясать под чью - то дудку» - переносное: во всем подчиняться кому - нибудь.

80. ДУРАКОВ - по Далю - от корня - **ДУР** - дурной, глупый человек, тупица, непонятливый, безрассудный.

81. ДУРИН - ДУР - славянское нецерковное имя, распространенное в старину. Связь его с корнем - **ДУР** - (дурной, глупый) бесспорна.

82. ЕГОРОВ-от личного имени **ЕГОР**, что означает «земледелец».

83. ЕЛИСЕЕВ - от личного имени **ЕЛИСЕЙ**, что означает «бог, спасение».

84. ЕРМАКОВ - от варианта личного христианского имени **ЕРМАК** (производная форма имен **ЕРМОЛАЙ, ЕРМИЙ, ЕРМИЛ**).

85. ЕРОХИН - от прозвища ЕРОХА имени ЕРОФЕЙ, что означает «освящённый богом» или **ЕРОХАМИ** называли людей, которые не следили за своей прической, отличались взъерошенными волосами. А иногда, по созвучию с глаголом «ершиться», - людей с колючим, сварливым нравом.

86. ЖИГИН - от прозвища **ЖИГА** - «волчок: вертлявый, подвижный человек».

87. ЖИДКОВ - от слова **ЖИДКИЙ**, о человеке - «слабый, тщедушный».

88. ЖИДИЛЯГИН - во Владимирской губернии слово **ЖИДЕЛЬ** означает (о человеке) слабый бессильный.

89. ЗАДОРЕНКО - фамилия украинская. Произошла от слова **ЗАДОРИНА,** т. е. постоянно приставать, привязываться к кому - либо, вздорить, быть постоянным зачинщиком ссор Или от слова **ЗАДОРИТЬ** - подзадоривать, побуждать к задору, подстрекать.

90. ЗАХАРОВ - от личного имени **ЗАХАР,** что с древнееврейского означает « божья память, память господня».

91. ЗЕРНОВ - фамилия возможно образовалась от нарицательного названия **ЗЕРНО** - игра в кости или в зёрна, которые употребляются в мошеннической игре на деньги, в чёт и нечет.

91. ЗИНИН - имеет родоначальника **ЗИНОВИЯ,** которого в быту называли **ЗИНОЙ** или **ЗИНЕИ.** Была поговорка: « Зиня, не ходи разиней».

92. ЗОЛИН - от слова **ЗОЛИТЬ.** Значит, предки занимались стиркой белья (в воду добавляли золу). Есть и другое значение этого слова - о человеке - « причинять на золу, досаждать, делать назло, наперекор».

93. ЗОЛОТОЕ - люди мечтали быть богатыми и счастливыми, поэтому ребёнку давалось имя **ЗОЛОТО,** более известное из сказок, чем из окружающей жизни.

94 ЗУБАНОВ - человека, имеющего большие, длинные зубы, дразнили **ЗУБАН.** Отсюда пошла фамилия **ЗУБАНОВ**.

95. ЗУБАРЕВ - 1). В Новогородской губернии от прозвища **ЗУБАРЬ** - «тот, кто все время показывает зубы, насмехаясь над окружающими»; то же, что зубоскал. 2). От слова **ЗУБАРИТЬ** - «чесать зубы, молоть пустяки, врать, говорить вздор, браниться, ссориться». 3). От слова **ЗУБАРЕВЪ** - шуточное прозвание лакомки, проедающего деньжонки.

96. ЗЮЗИН - от прозвища **ЗЮЗЯ.** что означает «плаксивый, мокрый от слез», « неопрятный человек», «пьяница», народные выражения, осуждающие пьянство: «Как зюзя пьяный»; глагол «назюзюкаться» - напиться.

97. ИВАНОВ - от личного имени **ИВАН,** что означает хороший, простой.

98. ИВАШИН - от личного имени **ИВАН.**

99. ИВАШОВ - от самого распространенного на Руси мужского имени **ИВАН.**

100. ИГНАТОВ - от личного имени **ИГНАТ.**

101. ИЛЛАРИОНОВ - от личного имени **ИЛЛАРИОН,** что означает «веселый».

102. ИЛЬИН - от личного имени **ИЛИЯ и ИЛЬЯ,** что означает мягкий человек.

103. ИСАЕВ - от личного имени ИСАЙ, что означает «спасение».

104. КАЗАКОВ - от прозвища **КАЗАК** - «бойкий, удалый человек», а также это «батрак, который нанимался на год на работу к хозяину».

105. КАЛАШНИКОВ - это « пекарская» фамилия, от слова калач.

106. КАЛЯКИН - этимологию фамилии легко отгадать, если вспомнить просторечное словечко «калякать». **КАЛЯКА** - говорун, болтун.

107. КАНАКИН - В словаре Даля указано, что в Смоленской губернии слово **КАНАКАК** - означало «вякать, клянчить, канючить».

108. КАСАТКИН - Касатка - деревенская ласточка; отсюда и ласковое наименование девушки, женщины.

109. КАШТАНОВ - по Далю от слова каштанница - любительница или продавщица каштанов. Или по названию экзотического дерева, в России не произраставшего. Эта фамилия звучала солидно, поэтому часто бралась русским духовенством, будущими священниками, учениками семинарий.

110. КИРЕЕВ - от имени **КИРЕЙ** - производной формы имени **КИРИЛЛ** (с греческого - «маленький господин»). В старину рассеяных дразнили: «Эх ты, Кирей, не нашел дверей».

111. КИСЕЛЕВ - фамилия произошла от древнего русского блюда **КИСЕЛЬ. КИСЕЛЕВ** - человек, изготовлявший кисель на продажу.

112. КЛЕВЦОВ - в словаре Даля **КЛЕВЕЦЪ** толкуется как человек, занимающийся тесанием камня или насечением жерновов.

113. КОВАЛЕНКО - в украинском языке слово **КОВАЛЬ** значит **КУЗНЕЦ**. Их предки занимались обработкой железа молотом.

114. КОЗЛОВ - в пословице «от него как от козла молока» говорится о бесполезном человеке. «Пустить козла в огород» - поговорка: пустить кого-нибудь туда, где он может навредить. В разговоре существует выражение «козел отпущения» - это о человеке, на которого постоянно сваливают ответственность за все. В словаре Даля **КОЗЕЛ** - это глуповатый самодовольный щеголь.

115. КОЛГАНОВ - в Тамбовской губернии прозвище **КОЛГАН** означало «своенравный, капризный человек, сварливый, брюзга». В Тверской и Владимирской губерниях КОЛГАН - это грубой выделки посудина (ведро, ковш, чашка), т.е. предки занимались производством этой посуды.

116. КОЛЕСОВ - именами и прозвищами становились названия некоторых предметов крестьянского инвентаря, наименования отдельных частей орудий и повозок. Фамилия КОЛЕСОВ от слова КОЛЕСО.

117. КОМАРОВ - от нарицательного названия насекомого КОМАР.

118. КОНОВАЛОВ - предок **КОНОВАЛОВЫХ** были **КОНОВАЛАМИ,** т. с. лечили лошадей.

119. КОРНИКОВ - от слова **КОРНЫЙ,** что в Смоленской и Псковской губерниях означало «малорослый, низкий человек».

120. КОРНЮШКИН - от слова **КОРНЫЙ**, что в Смоленской и Тверской губерниях означало «малорослый, низкий, короткий».

121. КОРОЛЁВ - Королей в России никогда не было. Слово **КОРОЛЬ** было известно народу преимущественно из сказок, позднее - из игральных карт. Со словом **КОРОЛЬ** во всех случаях связывалась представление о богатом, властном и счастливом человеке. Поэтому крестьянская семья, желая маленькому сыну счастья, охотно давала ему мирское имя **КОРОЛЬ**. Отсюда и распространённость фамилии. Широко бытовало и прозвище **КОРОЛЬ.**

122. КОРОТКОВ - низкорослый человек получал прозвище **КОРОТЫГА** - отсюда появилась фамилия **КОГОТКОВ**.

123. КОСОРУКОВ - « КОСАЯ РУКА» - так называли левшей.

124. КОСТИН - производная форма от имени **КОНСТАНТИН**, что означает «стойкий, постоянный».

125. КОШКИН - от названия домашнего животного **КОШКА**.

126. КРАМИН - от слова **КРАМ** - « торговец мелочным товаром», отсюда слово КРАМАРЪ.

127. КРАСИЛЬНИКОВ - по ДАЛЮ - потомок древних мастеров**. КРАСИЛЬНИК** - 1)тот, кто красит пряжу, ткани; 2)иногда маляр, красящий кистью; 3)или человек, содержащий красильное заведение.

128. КРАЮШКИН - 1) крайний, т. е. последний сын в семье; 2) или любитель хлебных краюшек, хлебных корок.

129. КРУПЕННИКОВ - от слова **КРУПЕННИКЪ** - « человек, занимающийся приготовлением каш, т. е. обдиранием круп». В Новгородской губернии **КРУПЕННИК** - крутая каша; каша, запечённая на молоке и яйцах, иногда с изюмом и сахаром. Т. е. это может быть человек, занимающийся приготовлением таких каш.

130. КРУЧИНИН - часто ребёнок в полунищей и без того многодетной крестьянской семье приносил только горе, и измученные родители называли его **КРУЧИНОЙ**. Отсюда соответствующая фамилия.

131. КУДРИН - фамилия произошла от самой заметной части наружности - **«КУДРЯВЫЙ».**

132. КУЗНЕЦОВ - фамилия произошла от рода занятий, профессии - КУЗНЕЦ.

133. КУКУШКИН - от названия птицы из семейства воробьиных - **КУКУШКА.**

134. КУЛИЧКОВ - от слова **КУЛИЧ.** Предки отличались мастерским печением куличей.

135. КУРИЦЫН - от нарицательного названия **КУРИЦА.**

136. КЛЮШКИН - от слова **КЛЮШНИК** (у Даля) - человек, играющий в клюшки, гоняющий шар по льду.

137. КНЯЗЕВ - фамилия происходит от древнерусского - **КНЯЗЬ**, часто встречается у новгородских крестьян. По - видимому, князьями звались те крестьяне, которые получали жалованье от князей за службу у них. Князьями называли также татарских

ханов и мурз, служивших русскому государю. Их потомки также могли получить фамилию **КНЯЗЕВ.**

138. ЛАБУНЕЦ - на Западной Украине слово **ЛАБУТА** означает «грубая обувь, лапти». А в словаре Даля говорится, что в Архангельской и Псковской **губе**рниях – неуклюжий, бестолковый человек или разиня, ротозей, рохля.

139. ЛАДЫГИН - ЛОДЫГА - то же, что лодыжка, щиколотка. Коровьи лодыжки использовались для игры в бабки. Отсюда переносное значение слова **ЛОДЫГА** - «лодырь, бездельник». Так произошла фамилия **ЛАДЫГИН** - «человек, чрезмерно увлекавшийся игрой в лодыжки, отлынивая от работы».

140. ЛАСТИКОВ - есть два предположения происхождения этой фамилии: 1) от глагола **ЛАСТИТЬСЯ, ЛАСТИШЬСЯ**, т. е. ласкаться, выражать покорную ласку; 2) человек, который занимался производством бумажной ткани, употребляемой обычно на подкладку.

141. ЛЕБЕДЕВ - « птичья фамилия». Такие фамилии высоко чтились церковью. Церковь предпочитала птиц, отличающихся красотой - ЛЕБЕДЬ.

142. ЛЕВИН - от личного имени **ЛЁВА** - сокращённое от имени **ЛЕВ** (имя происходит от латинского «лео» лев и греческого «леон» - лев, царь зверей, т. е. хороший, красивый и надёжный).

143. ЛЕТУЧЕВ - от прозвища **ЛЕТАЧЪ,** т. е. « шатун, гуляка, кто мало сидит дома» или «бойко бегает».

144. ЛИПИЛИН - от слова **ЛИПА**, т. е. « докучливый, неотвязчивый человек».

145. ЛОПАРЁВ - в словаре Даля **ЛОПАРЬ** - бусурман, нехристь, еретик ,не соблюдающий установлений церкви. Или - некрещёный младенец. В словаре Ожегова - **ЛОПАРИ** - народность утро - финской языковой группы, живущей на Кольском полуострове.

146. МАКАРОВ - от личного имени **МАКАР**, что означает «блаженный, счастливый».

147. МАЛОЛИН - в слове выделяется корень -**МАЛ-.** Предполагается, что у человека с такой фамилией предки были малорослыми.

148. МАЛЫШЕВ - фамилия образована от древнерусского нецерковного имени или от ласкательного семейного прозвища **МАЛЫШ**. Очевидно, ребёнок был очень маленьким, миниатюрным, и родители звали **МАЛЫШ**. Впоследствии это прозвище стало фамилией.

149. МАЛИН - от имени **МАЛ**: 1) маленького роста; 2) меньшой в семье; 3) в виде существительного **МАЛЫЙ** - молодой человек или слуга, прислужник; 4) от глагола **МАЛИТЬ** - умалять, уменьшать или унижать, смирять кого-то.

150. МАМУКОВ - от слова **МАМЫКА** - у ДАЛЯ - в рязанских говорах это слово обозначает бродяга, шатун,

151. МАРКОВ - МАРКА, МАРКУШ - производные формы имен **МАРК, МАРКЕЛЛ, МАРКИАН** и некоторых других, начинающихся с того же слога.

152. МАРТЫНОВ - от личного имени **МАРТЫН**.

153. МАСЛОВ - предки занимались изготовлением и продажей масла.

154. МАШКОВ - от прозвища **МАШКО** - уменьшительной формы популярного в старину имени **МАТВЕЙ,** что означает «божий человек».

155. МЕДВЕДЕВ - от названия животного **МЕДВЕДЬ** или по аналогии - косолапый, косматый.

156. МЕЛЬНИКОВ -от рода занятий, профессии-**МЕЛЬНИК.**

157. МЕРЗЛОВ - от состояния человека, который постоянно мерз, даже в теплое время года ходил в теплой одежде и в валенках.

158. МЕЩЕРЯКОВ - выходцев из Мещёры называли **МЕЩЕРЯК.** Отсюда **МЕЩЕРЯКОВЫ. Или МЕЩЕРЯКИ** - народность тюркской языковой группы, живущая в Башкирии и Приуралье.

159. МИРОШИН - от прозвища **МИРОША,** что является уменьшительной формой имени **МИРОН** - «благовонное масло».

160. МИНЯКИН - в святцах есть имена **МИНА, МИНЯЙ** (оба от греческого слова «мэн» - «месяц»). **МИНЯЙ** - разговорная форма имени **МИНА. МИНА, МИНЯЙ** стали синонимами забывчивого человека. Значит, забывчивые люди стали **МИНЯКИНЫМИ.**

161. МИТИН - от просторечного имени **МИТЯ** формы личного имени **ДМИТРИЙ,** что означает «земледелец».

162. МОКРОУСОВ - фамилия произошла от предка, у которого постоянно были мокрые усы, т.е. он был пьяницей.

163. МОТЬКИН - от популярного в старину имени **МАТВЕЙ.**

164. МОШНЯКОВ - от слова **МОШНЯКЪ** (по Далю) - богач.

165. НАЗАРОВ - фамилия русская. Она происходит от православного имени **НАЗАР,** которое пришло к нам через латинское и греческое посредство из древнееврейского **НАЗАР,** что значит «он (БОГ) посвятил».

166. НАТЕСОВ - видимо от глагола **НАТЕСАТЬ.** У Даля этот глагол имеет несколько значений: 1) наготовлять тескою, вытесать, обтесать; 2) нагло навязываться.

167. НАУМКИН - или от личного имени **НАУМ,** или от глагола **НАУМИТЬ,** что в словаре Даля означает «научать, вразумлять, надоумлять, наставлять, советовать, напоминать».

168. НИКИФОРОВ - или от личного имени **НИКИФОР,** или от слова **НИКИФОРЦЫ –** в Тульской области это люди, занимавшиеся плетением высоких лаптей, без обор (которые носились дома или обувались на скорую руку)!

169. НИКИШАНОВ - от уменьшительного **НИКИША** формы личного имени **НИКИТА,** что означает «победитель».

170. НОСОВ - т.е. человек с большим носом.

171. ОВСЯННИКОВ - от слова **ОВСЯННИК,** т.е. продавец овса или от слова **ОВСЯНИК,** т.е. «хлеб из овсяной муки». Была поговорка : « Не ломайся, овсяник, не быть тебе калачом» (калачи пекли из пшеничной муки).

172. ОРЛОВ - «птичья» фамилия - от птицы высокого полета - **ОРЛА.** Такие фамилии очень любили пастыри, т. к. пернатые издревле высоко чтились церковью.

173. ОФИЦЕРОВ - такую фамилию носили крепостные крестьяне помещика, который был военным.

174. ПАНОВ - возможно, это потомки поляков, переселённых в глубь царской России во время войн с Польшей. Этих высланных с родины поляков окружающие русские называли ПАНАМИ или **ПАНКАМИ.** Или от прозвища ПАН.

175. ПАРШАКОВ - 1) или произошло от слова **ПАРША** - « карась, пескарь»; 2) или от слова **ПАРША** - в некоторых говорах это слово значит - « болезнь кожи»; 3) но наиболее вероятная этимология этой фамилии от **ПАРША** - уменьшительной формы имени ПАРФЁН.

176. ПАХОМОВ — от личного имени **ПАХОМ,** что означает « широкоплечий».

177. ПАШКЕЕВ - от уменьшительной формы имени **ПАВЕЛ,** что означает « малый, маленький».

178. ПЕРЕВОЗКИН - от слов **ПЕРЕВОЗЧИК, ПЕРЕВОЩИК** - человек, занимающийся перевозом, паромщик.

179. ПЕРЕСЫПКИН - от слова ПЕРЕСЫПКА - любитель поспать.

180. ПЕТРОВ - от личного имени **ПЁТР,** что в переводе с греческого означает «камень».

181. ПЕТРУНИН - от прозвища **ПЕТРУНЯ** - уменьшительной формы имени **ПЁТР,** что в переводе с греческого означает « камень, скала». После принятия христианства это имя было одним из самых распространённых среди славян.

182. ПИВОВАРОВ - от рода занятий. Значит, предки варили пиво на продажу.

183. ПЛАХИН - очевидно, предок был крамольником и « принёс свою голову на плаху «, т. е. погиб на эшафоте (место казни).

184. ПОЗДНЫШЁВ - произошла от слова **ПОЗДНЫШ** « поздний ребёнок», т. е. ребёнок, родившийся под старость родителей или много лет спустя после предыдущего.

185. ПОЛУБЕСОВ - от прозвища **ПОЛУБЕС.**

186. ПОПОВ - это крестьянская фамилия, появилась в 15-16 веках от религиозных людей по имени **ПОП** или **ПОПКО.** или **ПОПОВ-** это попов работник, батрак.

187. ПРОЗОРОВ - ПРОЗОР - высокое место, откуда открывается широкий вид во все стороны. Селение на таком месте также могли назвать **ПРОЗОРОМ.** Фамилия напоминает о предках-выходцах из селений с таким наименованием. Не исключительно, что **ПРОЗОРАМИ** называли также предусмотрительных, прозорливых людей.

188. ПЯТНИЦКИЙ - фамилия произошла от церквей, названных в честь «святой» **ПАРАСКЕВЫ - ПЯТНИЦЫ.** По-гречески **ПАРАСКЕВА** и означает «пятница». Русские церковники сочли нужным прибавить к имени и перевод его.

189. РАЗИН - эта фамилия или от прозвища **РАЗИНЯ**, что значит «зевака, ротозей, раззява», или от очень редкого имени **РАЗЯ** - уменьшительной формы имен **РАЗУМНИК и ЭРАЗМ**, или ходить с раскрытым ртом, или один ребенок в семье.

190. РОГАНОВ - от прозвища **РОГАЧ,** что значит « могучий или упрямый человек», или от людей, выделявшихся круглой шишкой на лбу, несколько напоминавшей рог.

191. РОМАКИН - от производной формы личного имени **РОМАН,** что в переводе с греческого « крепкий».

192. РОМАНОВ - от производной формы личного имени **РОМАН,** что в переводе с греческого «крепкий».

193. РОМАШКИН - от прозвища **РОМАШКА,** по аналогии - желтоволосый. **194. РУДАКОВ - РУДАК, РУДЕНЬ - РУДОЙ,** то есть рыжий.

195. РЫБАКОВ - от рода занятий - **РЫБАК,** то есть предки промышляли рыбной ловлей.

196. РЯБОВ - у Даля слово **РЯБЫЙ** или **РЯБОЙ** значит « пестрый, крапчатый, чубарый, хтятнастый»(о человеке - попорченный с лица оспою, щедровитый).

197.РЯБЦЕВ - от прозвища **РЯБЕЦ.** т.е. «рябой, покрытый оспинами».

198.РЯЗАНЦЕВ - от названия города **РЯЗАНЬ,** откуда вышел родоначальник (начало рода).

199. САВЕЛЬЕВ - от личного имени **САВЕЛИЙ.**

200. САЗАНОВ - от названия рыбы **САЗАН.**

201. САФОНОВ - от личного имени **СОФОН,** которое было очень популярно в старину. Впоследствии в фамилии О заменилось на А.

202. СЕЛИН - от личного имени **СЕЛЯ** первоначального **СЕЛИФАН, СЕЛИВЕРСТ, СЕЛЕВКИЙ, СЕЛИНИЙ.**

203. СЕМЕННИКОВ - от глагола **СЕМЕНИКЪ** - тот, кто семенит (манера ходить маленькими шажками).

204. СЕМЕНОВ - от личного имени **СЕМЕН.**

205. СЕМИБРАТОВ - значит, в семье было семеро братьев. Вот младший, седьмой брат, и получает такую фамилию.

206.СЕНИН - от уменьшительного имени **СЕНЯ** - личного имени **СЕМЕН.**

207 СЕНЬКИН - от уменьшительной формы **СЕНЬКА** - личного имени **СЕМЕН** или «родившийся в эту ночь».

208. СЕРГЕЕВ - от личного имени **СЕРГЕЙ,** что с латинского означает «высокий, высокочтимый, почтенный, ясны».

209. СЕРОВ - или от прямого значения слова - цвета кожи или одежды - СЕРЫЙ, или от переносного - «простой, грубый, заурядный».

210. СЕМКИН - от производного и широко распространенного в течение многих веков имени **СЕМЕН** или от глагола **СЕМАТЬ**, что значит «суетиться без толку, лебезить, егозить».

211. СИБИРЕВ - от слова **СИБИРЯК,** т. е. житель, уроженец **СИБИРИ.**

212.СИВКОВ - от прозвища **СИВКО**. Это прозвище сивого, т.е. седого, вероятно, рано поседевшего человека.

213. СКОКШИН - по действию - тот, кто много скачет, любит прыгать или любит плясать.

214. СКОПИН - СКОПА - крупная хищная птица семейства ястребиных, питающихся рыбой.

215. СЛАБЖЕНИНОВ - фамилия образована от слов **СЛОБОДА - СВОБОДА,**

СВОБОДНЫЙ, СЛОБОДЧИК - «вольный человек, а также староста слободы». В тверской губернии это сборщик податей (по Далю). Очевидно, прозвище свободного, некрепостного человека.

216. СМАГИН - происходит от древнерусского имени или прозвища СМАГА, а то - от слова «смага». Слово это многозначное. 1) Первое и основное его значение - «огонь, жар, пыл». Того же происхождения и сохранившееся в говорах выражения **ШМАРИТЬ** или **СМАЛИТЬ** (курицу), т. е. или обжигать, опалять оставшиеся на плохо ощипанной курице волоски. В старину говорили: « Грешники в аду в смаге сидят, да в смоле кипя. Дальнейшее развитие значений этого слова: «**СУХОСТЬ, ГОРЕНИЕ ВО РТУ, ЖАЖДА**»; затем- «**СУХОСТЬ ГУБ,** когда они шелушатся и трескаются» .Человек с такими губами мог получить прозвище **СМАГА.** 2)Развиваясь по другой линии, слово «**СМАГА**» получило значение «**ЧЕРНОТА,КОПОТЬ, САЖА, ОБГОРЕЛОЕ МЕСТО».** Прозвище **СМАГА** мог получить в этом случае очень загорелый, смуглый человек или человек, работающий истопником. 3)Наконец, в псковских говорах слово **СМАГА** приобрело значение «**СИЛА, МОЩЬ**», возможно по ассоциации со словами **СМОГА, СМОЧЬ, МОЧЬ, МОЩЬ.** В таком случае прозвище **СМАГА** мог получить сильный человек.

217. СМИРНОВ - одна из наиболее распространенных русских фамилий. В многодетной крестьянской семье тихие некрикливые дети были большим облегчением для родителей. Это редкое для малых ребят качество запечатлевалось в мирском имени **СМИРНОЙ,** оно становилось главным именем человека на всю жизнь. От **СМИРНЫХ** пошли **СМИРНОВЫ.**

218. СМОРЧКОВ - в словаре Даля есть слово СМОРЧЁКЪ - шляпка гриба вся в морщинках (о человеке - имеет сморщенное лицо или сморщенную кожу).

219. СОМКИН - 1) или это крупный человек, носивший усы; 2) или это рыбья фамилия (по рыбе сом)

220. СОТНИКОВ - «профессиональная» фамилия - от профессии **СОТНИК** - «командир казачьего или стрелецкого воинского подразделения - СОТНИ»

221. СТЕПАНОВ - от личного имени **СТЕПАН.**

222. СТОРОЖКОВ - в словаре Даля слово **СТОРОЖЪ** означает «караульщик, поставленный для оберега чего-либо, охраны».

223. СТРОГАНОВ - фамилия того же ряда что **КОТЛОВ, СТРЕЛЯНОЕ, РУБАНОВ,**

РЕЗАНОВ: от родоначальника, получившего увечье в бою. Ему могли «ОТСТРОГАТЬ» кусок кожи, ухо и т.п. Известные промышленники **СТРОГАНОВЫ** объясняли свою фамилию так: их предок, казак, побывал в турецком плену, где был изувечен, «ОБСТРОГАН»,

224. СТРУЕВ - от слова **СТРУЯ**, что значит «мелкая волна, рябь». В отношении человека - тихий по характеру.

225. СУББОТИН - родившихся в предвоскресный и праздничный день в старину называли СУББОТОЙ. Отсюда и пошла эта фамилия.

226. СУПОНОВ - от глагола **СУПИТЬСЯ**, т.е. хмуриться. Значит, **СУПОНОВ –** угрюмый человек.

227. СУРАВОВ - от слова **СУРОВЕТЬ** или **СУРОВЫЙ** - становиться суровым; о человеке - угрюмый, сердитый.

228. СУРКОВ - от тюркского слова **СУР,** что означает зверек **СУРОК.**

229. СУЩЕВ - СУЩЕМ или **СУШЬЮ** жители некоторых губерний называли сушеные снетки и иную мелкую рыбу. По сходству **СУЩЕМ** могли прозвать низкорослого, сухощавого человека. В Москве об этом забытом прозвище напоминает Сущёвская улица, Сущёвский вал и рынок, расположенные на месте древнего села Сущёва, владельцем которого был некто Сущ.

230. СЫРОКВАШИН - значит предок был мокротным, тучным и белокровным человеком.

231. ТАЛАДАЕВ - у Даля в словаре отмечено, что в пермских говорах слово **ТАЛАЛАКАТЬ** означает « картаво говорить». У сибиряков слово **ТАЛАЛА** означает «картавый», а **ТАЛАЛАКА** - «пустой болтун».

232. ТАМБОВЦЕВ - фамилия пошла от жителей города **ТАМБОВА.**

233. ТАНЮРЧЕВ - от татарского слова **ТАНАКЪ** или **ТАНЮК,** что означает «дока, мастер, знаток, смышленый делец».

234. ТАРАТЫНОВ - от глаголов **ТАРАРЫКАТЬ - ТАРАТЫКАТЬ,** что означает «пустословить, говорить вздор, болтать по пустякам».

235. ТИМАКОВ - от уменьшительной формы личного имени **ТИМОФЕЙ,** что означает « почитающий бога».

236. ТИМОНИН - от уменьшительной формы имени **ТИМОФЕЙ.**

237. ТИТОВ - от личного имени ТИТ.

238. ТИПИКИН - от личного имени **ТИШКО** или от первоначального личного имени **ТИХОН,** что в переводе с греческого означает « удачный».

239. ТОЖИН - значит в семье предка все дети были одинаковыми, вполне подобными, т. е. похожими друг на друга (на одно лицо).

240. ТРОФИМОВ - от личного имени **ТРОФИМ.**

241. ТУМАНОВ - от'прозвища **ТУМАН.** Возможно, желанный ребёнок родился в день, когда вокруг стоял густой туман и ему дали имя **ТУМАН.** Или **ТУМАНОВЫ** - потомки кочевников с востока либо потомки русских, перенявших имена соседних народностей. А на востоке — **ТУМАН** - крупная золотая монета.

242. УМНОВ - в словаре Даля слово **УМНЫЙ, УМНИК** толкуется следующим образом « кому Бог дач ясный проницательный ум ; рассудительный, разумный, смышлёный».

243. ФИЛЬЧАГИН - от слова **ФИЛЬКА**, т. е. « простофиля, простак, разиня».

244. ФРОЛКИН - от личного разговорного имени **ФРОЛ.** Латинское имя **ФРОЛ** означает «цветущий» и было переиначено во **ФРОЛА.**

245. ФРОЛОВ - от личного имени **ФРОЛ.**

246. ФУРАЕВ - от глагола **ФУРАТЬ,** т. е. бросать, швырять, кидать, но, скорее всего, от слова **ФУРЧАТЬ** т. е. бурчать, гудеть, шуметь, быть недовольным.

247. ХАНЫКОВ - от прозвища **ХАНЫК** - плакса или же от тюркского слова со значением «умелый, опытный ловкий в работе».

248. ХАЙДУКОВ - у Даля слово **ХАЙДУКЪ** означает « вор, буян, грабитель».

249. ХИТРОВ - от прозвища **ХИТРЫЙ.**

300. ХМЫРОВ - от прозвища **ХМЫРА.** В русских говорах (по Далю) **ХМЫРА** - плакса. ХМЫРИТЬ - скучать, горевать и дуться, сердиться.

301. ЦЫКУНОВ - от глаголов **ЦЫКАТЬ, ЦЫКНУТЬ,** т. е. кричать (крикливый, шумный человек).

302. ЧЕКУШКИН - фамилия произошла или о слова **ЧИКУШКА,** что означает «оладьи» (скорое кушанье), или от слова **ЧЕКУШИТЬ (**у Даля - говорить не умолка, тарантить, лотошить, болтать).

303. ЧЕРНЕЦОВ - ЧЕРНЕЦОМ в старину назывался монах за чёрное одеяние. Но **ЧЕРНЕЦОВЫ** - не потомки монахов, а происходят от человека, которому родители дали мирское имя **ЧЕРНЕЦ** (по внешности).

304. ЧЕРНЫШОВ - фамилия образована по внешнему признаку - **ЧЕРНЫШ,** т. е. черноволосый или смуглый.

305. ЧИСТЯКОВ - от имени - прозвища, обозначающего ту или иную черту характера - « чистоплотный, опрятный человек», т. е. **ЧИСТЯК.**

306. ЧУРКИН - в словаре Даля слово **ЧУРАК** означает « глупый, неповоротливый человек»; на Вологодчине - это рождённый вне брака.

307. ЧУХЛАНЦЕВ - русские называли финнов и эстонцев общим словом **ЧУДЬ** или **ЧУХНА,** отсюда и фамилия **ЧУХЛАНЦЕВ.**

308. ШАЛАНДИН - вероятно, от слова **ШАЛАНДА** (черноморское) - это плоскодонное, речное судно.

309. ШАМОРГИН - по Далю от слова **ШАМАРГАНЪ** - «пустой человек».

310.- от имени **ШАНЯ** - одна из уменьшительных форм имени **АЛЕКСАНДР,** что с греческого означает «защитник людей».

311. ШАРКОВ - видимо, от глагола **ШАРКАТЬ** что в словаре Даля толкуется, как 1) «кланяться, льстить». (Он мастер шаркать ногами); 2) ходить, волоча ноги; шаркать обувью по полу (манера ходить).

312. ШИРШОВ - от слова **ШИРША** в среднерусских говорах это означает «широкоплечий, широкий».

313. ШЛЫКОВ - у чувашей и татар - это женский головной убор, род высокого повойника; шапка, чепец, колпак с оттенком пренебрежения, плохая, измятая шутовская шапка. Про неаккуратного была поговорка: «Расстегаем оделся, да шлык набекрень» В Тамбовской и Пермской губерниях это бабий головной убор или кокошник, шитый гарусом. Шлыком могли прозвать человека, постоянно носящего этот головной убор.

314. ШУВАЕВ - Основы фамилий на ШУВ - , вероятно, образованы от глагола **ЩУВАТЬ,** известного в северо - русских говорах в значениях «журить, увещевать, унимать, бранить» (Даль). В современных говорах бытует глагол **ЩУВАНИТЬСЯ** «церемониться, манерничать, ломаться»,

315. ШУМИЛИН - родителей всегда раздражали шумные, беспокойные дети, они их называли **ШУМИЛО** - «крикун; тот, кто постоянно шумит, кричит».

316. ШУРЫГИН - от ШУРЫГА - уменьшительной формы имени **АЛЕКСАНДР**, что с греческого означает «защитник людей». У Даля есть слово **ШУРЫГА,** что означает «непутёвый человек, негодяй, мошенник».

317. ЩЕПКИН - у Даля (в южных говорах) есть слово **ЩЕПИТЬ,** что означает прививать,прищеплять(яблоню, грушу). Или «худой как щепка»,- говорим мы. Значит, это худой человек.

318. ЩИГАРЕВ - от глагола **ЩИГАТЬ,** т. е. голодать. Очевидно, семья была бедной, не раз голодала, отсюда и была дана этой семье такая фамилия.

319. ЮРИН - от производных форм имени **ЮРИЙ** - славянская форма имени **ГЕОРГИЙ** - «земледелец, землетруженник».

320. ЯЛАНСКИЙ - от слова **ЕЛАНЬ** - «большая поляна, открытое место» или «пашня на возвышенности». Впоследствии Е перешло в Я.

321. ЯКОВЛЕВ - или от имени **ЯКОВ,** или буквально - «пятка», в переносном - были близнецы и он появился «по пятам» за первым.

322. ЯКУБЕНКО - ЯКУБ - польская форма имени **ЯКОВ.** Форма эта проникла на Украину и в Белоруссию. Якубенко - потомок Якуба.

Список литературы:

1. Даль В. И.: Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 томах 1978-1980 г.; М.: Русский язык

2. Ожегов С.И.: Словарь русского языка 1984 г.; М.: Русский язык

3. Русские фамилии [Текст] : попул. этимол. слов. / Ю. А. Федосюк. - 3-е изд., испр. и доп. - Москва: Русские словари, 1996. - 288 с. –ISBN 5-89216-001-7 (в пер.).

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Калинычева Е. А. , Колесникова О.Ф.

В статье представлен краткий реферативный обзор существующих методик преподавания иностранного языка. Даётся характеристика некоторых методов обучения иностранным языкам.

1 Методика преподавания иностранных языков

Одним из важнейших прикладных аспектов лингвистики является методика преподавания иностранных языков, ставшая сегодня полигоном для теоретических исследований и практических приложений. Если проследить историю методики преподавания иностранных языков за последнее столетие, то становится, очевидно, что это далеко не застывшая система. На один и тот же вопрос — как Вы изучали иностранные языки? — представители разных поколений ответят по-разному. Более того, из их ответов можно будет вывести закономерности процесса смены одного доминирующего метода преподавания на другую методическую парадигму. Как и почему это происходит? Необходимо подчеркнуть, что подобный переход от одного метода к другому не осуществляется ни директивно «сверху», ни стихийно. Один метод развивается, как правило, в недрах предшествующего и имеет два возможных пути развития: либо он противопоставляет себя предшествующему методу, являясь его полной противоположностью, отвергая его недостатки, предлагая радикально новые пути развития «от противного», либо новый метод идет путем творческого логического развития старого, совершенствуя его сильные стороны, корректируя ошибочные или однобокие подходы. Иллюстрацией первого случая может служить полемика между представителями грамматико-переводного метода и сторонниками «прямого» подхода к преподаванию иностранного языка. Ярким примером второго пути развития является многолетняя практика усовершенствования коммуникативно-ориентированного подхода.Факторов, определяющих динамику развития доминирующих методов преподавания иностранных языков, немало. Их можно сгруппировать по параметру объективность vs. субъективность. К объективным факторам относятся политические, научные, культурные, социальные и т. п. Так, например, новая политическая ситуация в России повлекла за собой перемены в школьной практике преподавания иностранных языков — от пересмотра сетки часов вплоть до создания новых программ обучения и современных учебных пособий. Мощным субъективным фактором можно назвать симпатию со стороны как обучаемых, так и обучающих к практике преподавания, к соответствующему методу, отражением которого неизбежно является любимый или «никуда не годный» учебник иностранного языка.[4]

2 Грамматико-переводной метод в обучении иностранным языкам

Еще в конце XIX века гимназическое образование считалось элитарным. Его целью было гармоническое развитие обучаемых, воспитание в них не только чувства прекрасного, но и умения логически мыслить, в том числе и через преподавание иностранных языков. Образцом стройности, системности, логики служили обязательные для гимназии классические языки — латынь и древнегреческий. Лингвистическое понима-

ние языка как системы имело методические последствия: если рассматривать язык как систему, то овладеть системой можно досконально изучив и поняв ее. Самым систематизированным уровнем языка является его грамматика. Следовательно, изучение грамматической системы не только играет важнейшую роль в изучении иностранного языка, но и практически приравнивается к нему. Единицей изучения грамматики является правило, которое необходимо знать, то есть выучить наизусть и понять, уметь находить примеры его применения в текстах, уметь применять его на практике — формулировать примеры его употребления на уровне предложения и простого текста, например, ответа на вопрос или сочинения, уметь находить в родном языке эквивалент перевода определенных грамматических конструкций. К знанию правила относится и знание всех исключений из него. Следовательно, помимо правила, приходится заучивать наизусть и все исключения. Для снятия дополнительных трудностей и недоразумений в понимании все грамматические правила, а также задания к упражнениям формулируются на родном языке, который в системе грамматико-переводного метода играет центральную роль. Главной целью обучения было чтение текстов и их перевод на родной язык, что достигалось через знание грамматики. В этом и состоит суть грамматико-переводного метода. Вот его краткая характеристика:

• когнитивность (осознанность): цель обучения — это знание системы, а не развитие умений и навыков;

• принципиальное двуязычие как учебника, так и самого процесса обучения; родной язык служит основой для сравнения и посредником в приобретении знаний;

• перенос подходов преподавания латинского и древнегреческого языков на живые языки, использование строго латинской терминологии для формулировки правил и заданий к упражнениям;

• дедуктивная логика предъявления и усвоения грамматического материала — строго от правила к примерам, а не наоборот;

• системное отношение к грамматическому материалу: изучение грамматики происходит «по частям речи», безотносительно важности того или иного грамматического явления в практическом использовании носителями конкретного языка (в этом также заключается влияние традиций преподавания мертвых [3]

В конце XIX века ситуация вокруг метода преподавания иностранных языков была достаточно накалена. Шла серьезная полемика о целях и задачах обучения и подходах к нему. Строго системный застывший грамматический метод подвергался уничтожающей критике. Назревал переворот в деле преподавания иностранных языков. Все громче зазвучали голоса «прямистов» — сторонников нового метода, который по всем параметрам противопоставил себя грамматико-переводному.[4]

3 Прямой метод обучения иностранному языку

В чем же состоит суть прямого метода? Уже из его названия вычитывается главная концептуальная идея: обучаемые входят в мир изучаемого языка «прямым путем», то есть так, как ребенок овладевает родным языком. Кроме того, это означает, что обучаемые не нуждаются в языке посреднике, влияние которого, с точки зрения последователей данного метода, тормозит становление навыков и умений. Эта идея имеет серьезное методическое последствие: как сами занятия, так и учебник исключают использование родного языка. Прямой метод принципиально одноязычен.

Следовательно, для того чтобы объяснять и добиваться понимания, необходимо развитие специальных форм объяснения. Так возникает изощренная система способов семантизации (объяснения значения) лексики, основанная на положениях лексикологии о взаимоотношениях слов между собой — семантизация через приведение синонимов, антонимов, через определение, описание и т. п. В качестве приема семантизации исключается только перевод. Наиболее широкое применение находит семантизация через наглядность, которая понимается не только как опосредованная (картинки, иллюстрации), но и как прямая (демонстрация самих предметов, произведение действий и т.д.).

Следующей принципиальной особенностью прямого метода является отказ от дедуктивного подхода к изложению грамматического материала. Закономерность, то есть правило употребления того или иного грамматического явления выводится лишь после его усвоения в ходе многократного повторения речевых образцов (фраз) как в ходе самого занятия, так и с помощью учебника через систему упражнений. Приоритет практического применения того или иного речевого образца без обязательного усвоения теоретического материала (правила и исключений из него) характеризуется как индуктивность прямого метода.

Кроме того, из индуктивности можно вывести еще две его характеристики: во-первых, многократно повторяя и таким способом заучивая речевые образцы, обучаемые имитируют учителя или учебник. Отсюда вытекает еще одно обозначение прямого метода — имитационный метод.

Во-вторых, модифицируя речевые образцы, обучаемые действуют методом проб и ошибок, опираясь не столько на знания правил, сколько на интуицию. Следовательно, в отличие от когнитивного грамматического метода прямой метод можно охарактеризовать как интуитивный.[3]

Очень важная роль внутри этой специфической методической системы отводится учителю. Он является образцом в абсолютном смысле этого слова. Его речь должна звучать четко, понятно, фонетически правильно и красиво — прямой метод впервые выдвигает требование обучения фонетике, его учебные пособия содержат упражнения для развития навыков произношения.

Следовательно, предпочтительно использование в роли учителей носителей языка. В Европе и сегодня по прямому методу работают так называемые школы Берлица. Известно, например, что знаменитый автор «Улисса» Джеймс Джойс в течение десяти лет работал учителем английского языка в одной из школ Берлица в Италии. Прямой метод стал трамплином для развития таких сугубо специфических, высоко технизированных методов обучения, как аудиолингвальный и аудиовизуальный методы.[1]

4 Аудиолингвальный и аудиовизуальный метод обучения иностранным языкам.

В этих методах нашли еще более четкое отражение представления лингвистики о языке как совокупности структур, также психологическое учение о бихевиоризме, в основе которого лежит обоснование человеческого поведения через формулу «стимул—реакция—подкрепление». Отсюда вытекает суть обоих методов: предъявление языка через готовые формулы (структуры) и их заучивание с помощью технических средств обучения (лаборатория устной речи, магнитофон и т. п.). Для аудиовизуального метода характерна и максимальная загрузка зрительного канала приема информации одновременно со слуховым, что достигается показом «картинки» (диапозитивы, фильмы, видео и т. п.) во время звучащего звукового стимула. Благодаря этому ожидается образование стойких ассоциаций, а, следовательно, и автоматизма в овладении структурами речи, воспроизводимыми даже тогда, когда один из стимулов (зрительный или слуховой), а впоследствии и первый, и второй снимаются. Оба этих метода очень интересны своей научной платформой. Каждый шаг объясняется с лингвистической и психологической точек зрения. Как аудиолингвальный, так и аудиовизуальный методы очень интенсивны — они требуют многочасовых тренировок, как в присутствии учителя, так и самостоятельных с помощью технических средств обучения. Целью обучения является, как и для прямого метода, овладение «живым» языком.[2]

Доминирующим умением, на развитие которого направлены все усилия как обучающихся, так и учителя, становится говорение. Интенсивность по времени, использование технических средств обучения, многократность повторения материала позволяют достаточно быстро достичь определенного уровня развития умений, особенно умений говорения. Тем не менее строго придерживаются требований обоих методов лишь энтузиасты среди учителей или определенные обучающие институты, такие как, например, Центр распространения французского языка и культуры, где был разработан аудиовизуальный ме-

тод. Кроме того, мишенью для критики часто становятся тексты учебников, созданных на основе обоих методов. Как правило, это диалоги, призванные продемонстрировать, как говорят носители языка «в жизни». Однако вся беда в том, что это специально придуманные, так называемые синтетические тексты, лишь отдаленно напоминающие разговоры реальных носителей. Дело в том, что ни аудиолингвальный, ни аудиовизуальный методы не отказались от грамматического стержня всей концепции. Грамматика используется как строительный материал для так называемых структур. В отличие от грамматического метода последовательность введения структур определяется не логикой классических языков (по частям речи), а по месту каждого грамматического явления внутри самого изучаемого языка с точки зрения его простоты или сложности. Следствием такой прогрессии в отборе материала являются тексты, перенасыщенные грамматическими структурами одного порядка, производящие именно поэтому довольно странное впечатление. В последующих упражнениях текст буквально расчленяется на отдельные структуры, которые затренировываются до автоматизма.[1]

Важным принципиальным моментом для обоих методов остается индуктивный подход к изучению грамматики — от примеров к правилу.

Список использованной литературы:

1. Гез Н. И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1982.

2. Громова О.А. Аудио-визуальный метод и практика его применения. М., 1977.

3. Домашнее А.И. и др. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом вузе. М., 1983.

4. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв. / Под ред. М.В. Рахманова. М., 1972.

ПОНЯТИЕ «КОНЦЕПТОСФЕРА» В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Костина Н.Ю.

В последние десятилетия понятия концепта и концептосферы активно вошли в научный обиход. Понятие «концепт» занимает центральное место в когнитивной лингвистике, лингвокультурологии и ряде других наук. На современном этапе развития наук данный термин активно разрабатывается в связи с повышением интереса к природе мыслительной деятельности человека.

Несмотря на то, что проблема концепта, поднятая еще в 70-х годах XX века, не утратила своей привлекательности, она недостаточно разработана. Данное понятие неоднозначно воспринимается исследователями вследствие неограниченности рамок, в которые мог бы заключаться его предел, поэтому концепт воспринимается как неуловимое мелькание, трудно поддающееся определению.

Многообразие определений позволяет взглянуть на это понятие с разных точек зрения. Пользуясь определением Д.С. Лихачева, концепт есть «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» (Лихачев 1997:26), сделаем вывод, что концепт выражается некими образами, возникающими в процессе того или иного явления. Исходя из определения лингвиста Р. Павилениса, концепт есть «смыслы, составляющие когнитивно-базисные подсистемы мнения и знания» (Павиленис, 1982: 24). Для А. Вежбицкой концептом является «объект из мира «идеальное», имеющий имя и отражающий культурно-обусловленное представление о мире «действительности» (Вежбицкая, 1996:13). Что касается лингвиста Е.С. Кубряковой, то она считает, что концепт – это «единица мен-

тальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» (Кубрякова, 1996:56).

Анализируя вышерассмотренные определения, можно сделать вывод, что не существует единого фиксированного определения «концепта», что вероятнее всего обусловлено «размытостью, произвольностью его употребления, смешением с близкими по значению или языковой форме терминами», а также что процесс восприятия концепта в целом или какого-либо явления зависит от особенности и структуры человеческого сознания.

Понятие концепта, уже достаточно хорошо разработанное в российской культурологи и лингвистике, пока остается неизвестным широким слоям западных, и в частности американских, ученых, занимающихся проблемами языка и коммуникации. Представляется, что это отчасти обусловлено терминологическими проблемами: в русском языке термин "концепт" используется наряду с термином "понятие". В русском языке оба этих понятия дифференцируются, а в английском языке для объяснения обоих явлений приходится пользоваться словом "concept".

Поскольку концепт есть "сгусток культуры в сознании человека", "пучок" представлений, знаний, ассоциаций, переживаний, сопровождающих слово (Степанов, 2001), то это понятие, которое является феноменом и продуктом культуры, должно стать одним из ключевых при анализе проблем МК. Концепты, понимаемые как основные ячейки культуры в ментальном мире человека, могут быть использованы как опорные элементы для сопоставления менталитетов, а также культурных и ценностных доминант, которые в силу своей неуловимости, подвижности и расплывчатости с трудом поддаются анализу.

Существует мнение о том, что концепты— это многомерные (Ляпин, 1997) и многослойные образования (Степанов, 2001). Представляется, что понятия многослойности и многомерности не дублируют, но и не взаимо исключают друг друга. Если под многослойностью понимать наличие в структуре концепта разных компонентов, "наслаивающихся" друг на друга, то о многомерности можно говорить в более широком смысле — как его многоаспектности, возможности его рассмотрения с различных точек зрения, сочетании в концепте личного и коллективного, универсального и специфически национального, социального и прочего человеческого опыта.

Выступая в качестве базовых, опорных элементов языка, концепты объединяют представителей определенной лингвокультуры, обеспечивая основу взаимопонимания между ними через "сгустки смысла", в которых воплощается дух народа. Концептуальное пространство отдельной языковой личности и лингвокультуры в целом организуется в концептосферу, основной характеристикой которой являются те возможности совместного "творения смыслов", которые она открывает перед носителями языка.

С позиций межкультурной коммуникации (МК) концептосферу можно рассматривать в двух направлениях: как взгляд "извне", т. е. анализ концептосферы в целом как выражения национально-культурной специфики определенного народа, и как взгляд "изнутри", попытку проникнуть во внутренний мир представителей разных социальных групп посредством концептов как многомерных образований. Перекрещение идиосфер, основанное на "разделенном знании" представителей конкретной культуры, а также особенностях национального характера и специфике коллективной языковой личности, своеобразно преломляющей жизненный опыт, создает то смысловое ядро, которое становится базовым для достижения взаимопонимания внутри данной лингвокультуры. Зависимость концептов от национального, сословного, классового, профессионального, семейного и личного опыта человека, пользующегося концептом (Лихачев, 1997), приводит к тому, что уровень взаимопонимания будет лучше у людей с аналогичным опытом. В МК аналогичный опыт можно рассматривать двояко. На бытовом и эмоциональном уровне люди из одной культуры с большей степенью вероятности поймут друг друга благодаря наличию "разделенного" национально-культурного опыта. С другой стороны, даже относясь к разным культу-

рам, люди с одинаковым уровнем образования и сходными интересами могут иметь много общего с точки зрения выбора ключевых концептов. Кроме того, в разных лингвокультурах фокусировка и членение концептуального пространства осуществляются по-разному. При совпадении этого членения у людей из разных культур будет больше предпосылок для адекватной коммуникации, нежели при несовпадении.

Мы полагаем, что наиболее эффективным путем "вычитывания" национально-специфических концептов из языков является их межъязыковое сопоставление. Можно согласиться с В. И. Карасиком, который усматривает возможности представления этнокультурной специфики концептов посредством "картирования соответствующих лексических и фразеологических групп, сопоставления ценностных суждений, вытекающих из стереотипов поведения, зафиксированных в значениях слов, устойчивых выражений, прецедентных текстов", а также анализа внутренней формы слов (Карасик, 2002). Следует учитывать разный исторический опыт, который лег в основу русской, британской и американской концептосфер. При анализе последней необходимо принять во внимание распространение американского варианта английского языка по всему миру и тенденцию к глобализации, которые, с одной стороны, способствуют обогащению концептосферы за счет контактов с другими культурами, а с другой — обусловливают некую ее примитивизацию из-за стремления к "базовости" и общедоступности.

Способность концептов разрастаться и обогащаться за счет индивидуального эмоционального и культурного опыта носителей языка обусловливает их эластичность, неустойчивость и подвижность. С одной стороны, динамический характер концептов затрудняет их "состыковку" между разными культурами. С другой стороны, то обстоятельство, что они "перетекают" друг в друга, образуя единое пространство культуры, создает возможность для творческого полета и поиска "компромисса" между несовпадающими концептами разных лингвокультур.

При сопоставлении американской и русской концептосфер обращает на себя внимание то, что русские концепты, относящиеся к духовной и эмоциональной стороне жизни, часто не имеют американских аналогов. В то же время американские концепты, не переводимые на русский язык, в большинстве своем отражают прагматический и активистский характер американской культуры. Хорошо известна точка зрения А. Вежбицкой, которая считает концепты "душа", "судьба", "тоска" ключевыми для русской лингвокультуры (Вежбицкая, 1996). Кроме того, настойчивость, с которой как российские, так и зарубежные авторы обращаются к концепту "душа" при анализе русской культуры и языкового сознания, несомненно заслуживает внимания. Ю. С. Степанов считает, что лучшее определение слова "душа" принадлежит Вл. Далю: "Бессмертное духовное существо, одаренное разумом и волею; в общем значении: человек с духом и телом; в более тесном: человек без плоти, бестелесный, по смерти своей; в смысле же теснейшем: жизненное существо человека, воображаемое отдельно от тела и от духа, и в этом смысле говорится, что и у животных есть душа" (Степанов 2001). Немало написано и о загадочности русской души. Подробный анализ концепта "душа" также содержится в книге С. Г. Тер-Минасовой "Язык и межкультурная коммуникация" (Тер-Минасова, 2000). А Вежбицкая характеризует русскую душу как духовную сердцевину, внутренний театр, на сцене которого проходит моральная и эмоциональная жизнь личности.

Многие американцы, которые пишут о русской "душе", употребляют в тексте английскую транскрипцию русского слова — их явно не устраивает английский эквивалентам: "Dusha is the essence of Russian behavior. The romantic ethos, dusha, appeals to feeling rather than fact, sentiment over certainty, suffering instead of satisfaction, and nostalgia for the past as opposed to the reality of the present. In a broader sense, dusha is also a reaffirmation of the purity of traditional Russian values against the encroachment of Western enlightenment, rationalism, and secularism, especially in things cultural".

"They make considerable reference to dusha, the soul, where we appeal to the heart or, more likely, the unconscious" (Lourie, Mikhalev 1989).

""Dusa" symbolizes a model person , not just as a distinct physical body with a rational and mindful self within, but further contrasts this organismic entity with a kind of cosmological connectedness, with a transcendent moral (good or bad), deeply feeling, and distinctly inter-human realm".

Д. Карбо, автор последней цитаты, не пользуясь самим термином "концепт", фактически противопоставляет концепты "soul" и "self" как ключевые понятия, характеризующие русскую и американскую личность. Он утверждает, что в США презентация "себя" (self) есть предпочтительная форма коммуникативной деятельности, с указанием на личный опыт, мысли и чувства, что считается адекватным способом самовыражения. Self— это нечто внутреннее и уникальное, ценимое в обществе и имплицитно предполагающее достоинство как говорящего, так и его собеседника. В российском же дискурсе, по его мнению, одним из основополагающих измерений межличностной коммуникации становится задушевность (soul-to-soul) беседы. Таким образом, с одной стороны имеется "душевный" коллектив, общение которого основано на понятиях морали и нравственности общественной жизни, с другой— группа индивидуумов, в основе коммуникации которых лежит фактическая информация, раскрывающая их личный опыт взаимоотношений с обществом. В результате русские нередко воспринимают американцев как "бездушных", а американцы считают русских недостаточно владеющими навыками аналитического мышления и способными использовать фактическую информацию (Приведено в: Степанов 2001).

В качестве параллели русскому концепту "душа" можно выделить афро-американский концепт "soul", существенно отличающийся от англосаксонского и обозначающий глубокую искренность, задушевность и эмоциональность, присущие негритянской культуре. Этот концепт, который не совпадает с русским, может, однако, быть сопоставлен с ним по эмоциональной насыщенности и глубине. В его "сферу влияния" попадают такие понятия, как soul brother (букв, "брат по духу") — черный, чернокожий (также soul sister— о девушке или женщине)— и soul music— музыка "соул", разновидность направления "ритм и блюз", включающая элементы негритянских религиозных песнопений, которая характеризуется четким ритмом и эмоционально насыщенным вокалом (Леонтович, 2005). Однако "аура" русского и афро-американского концептов и вызываемые ими культурные ассоциации глубоко различны и могут быть сопоставлены лишь для объяснения связанной с ними "задушевности".

Русский концепт "тоска" не имеет аналогов в американской концептосфере, о чем достаточно убедительно пишет американский переводчик Р. Лури: "In the zone of feelings that exists apart from the state and history, the Russians have developed a cult of spontaneity and sincerity. Their emotional palette is broader than ours and favors the moodier hues. They experience considerable toska, an undefined longing, a sense that what you most need and want is elsewhere, if anywhere at all" (Lourie, Mikhalev 1989).

Для передачи концепта "тоска" на английском языке можно попытаться заполнить лакуну с помощью пограничных концептов (melancholy, depression, yearning, anguish, ennui, longing, grief и т. д.) — с тем только, чтобы доказать его непередаваемость. "Нужно делать различие между тоской и страхом и скукой, — писал Н. А. Бердяев. — Тоска направлена к высшему миру и сопровождается чувством ничтожества, пустоты, тленности этого мира Страх и скука направлены не на высший, а на низший мир. Страх говорит об опасности, грозящей мне от низшего мира. Скука говорит о пустоте и пошлости этого низшего мира. В тоске есть надежда, в скуке — безнадежность" (Степанов 2001).

Если бы, в противовес трем ключевым русским концептам, выделенным А. Вежбицкой ("душа", "судьба", "тоска"), надо было выделить три американских, то можно было бы предложить концепты "challenge", "privacy" и "efficiency", непереводимость которых на русский язык отметил и попытался объяснить А. Михалев (Lourie, Mikhalev 1989).

В словаре "Жизнь и культура США" концепт "challenge", практически не имеющий аналога в русской концептосфере, объясняется следующим образом: "1. задача 2. проблема, трудность 3. испытание 4. вызов. Это слово — одно из ключевых для понимания

американского национального характера; оно выражает отвагу, готовность рисковать, чтобы испытать себя, дух авантюризма, стремление к соперничеству и т. д." (Леонтович, 2005). Недаром именем Challenger в свое время был назван американский космический корабль. Как отмечает Михалев, даже простейшее предложение "The creation of a new campany is extremely challenging" сложно для перевода на русский язык. Он высказывает предположение, что авантюризм и способность к риску в большей степени свойственны американцам, нежели русским (Lourie, Mikhalev 1989). И уж вовсе не укладывается в русскую концептосферу эвфемистическое употребление слова challenged (нетрудоспособный, искалеченный), тесно связанное с понятием политической корректности, например: physically challenged (person) — инвалид; visually challenged— слепой. Характерно, что это слово, используемое для эвфемизации, фактически означает готовность бороться с трудностями, бросить вызов судьбе и победить.

Концепт "privacy", обозначающий личное пространство, а также право на невмешательство в частную жизнь, занимает важное место в системе американских ценностей и проявляется во всех областях жизни: взаимоотношениях детей и родителей, преподавателей и студентов, коллег и малознакомых людей. Хочется привести еще один абзац из уже цитированной статьи Р. Лури и А. Михалева: ""Privacy", a concept with far reaching implications, is absolutely untranslatable into Russian. It would be unfair to ascribe the lack of this concept solely to living conditions in the Soviet era, though, needless to say, communal apartments where 10 families share a bathroom, dormitories and the thin-walled barracks where a few generations lived their lives, as well as the overcrowding in today's urban dwellings, did and do little to foster the introduction of that concept into our daily experience. Tolstoi and Turgenev lived at a time when privacy must have existed in Russia, but their works contain no word or expression that adequately conveys the range of attitudes bound up with this notion" (Lourie, Mikhalev 1989)

Концепт "efficiency" также не имеет соответствия в русском языке и только отчасти может быть передан совокупностью слов: умение, деловитость, расторопность, эффективность, производительность. Разумеется, это лишь немногие из ключевых русских и американских лингвокультурных концептов, и список этот может быть продолжен.

Таким образом, применения понятия «концептосферы» расширяет представления о существенных различиях в восприятии реальности у русских и американцев.

Список литературы:

1. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание/ Вежбицкая А. – М. – 1996. – 412 с.

2. Кубрякова Е. С. Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. - С. 90 – 93.

3. Леонтович, О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения / О.А. Леонтович. – М. – 2005. – 352с.

4. Лихачев, Д. С. Концептосхема русского языка / Д. С. Лихачев/ Изв. АН СССР. – 1997. – 568с.

5. Ляпин, С. Х. Концептология: к становлению подхода/ Ляпин С. Х. – Архангельс. – 1997. – 158с.

6. Павиленис Р. И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка. - М.: Наука, 1982. - 357 с.

7. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования/ Степанов Ю. С. – М. – 2001. – 990с.

8. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация/ Тер-Минасова С. Г. – М. – 2000. – 264с.

9. Lourie Investigating Culture: An Experiential Introduction to Anthropology/ Lourie, Mikhalev. – Intercultural Press. – 1989. – 639c.

ПОНЯТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРОЛОГИИ

Костина Н.Ю.

Исследования особенностей языковой личности - это одна из актуальных и перспективных проблем современной когнитивной и коммуникативной лингвистики. В последнее время проблема языковой личности активно рассматривается в разных аспектах: психолингвистическом, социолингвистическом, культурологическом, лингводидактическом, функциональном, прагматическом, семантики текста и других.

Первое обращение к языковой личности связано с именем немецкого ученого И. Вейсгербера. В русской лингвистике первые шаги в этой области сделал В.В.Виноградов, который выработал два пути изучения языковой личности — личность автора и личность персонажа (Виноградов, 1980). Само понятие языковой личности начал разрабатывать Г. И. Богин, он создал модель языковой личности, в которой человек рассматривается с точки зрения его «готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» (Богин, 1982). Ввел же это понятие в широкий научный обиход Ю.Н. Караулов, который считает, что языковая личность — это человек, обладающий способностью создавать и воспринимать тексты, различающиеся: «а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью» (Караулов, 1987).

Ю. Н. Караулов разработал уровневую модель языковой личности с опорой на художественный текст. Языковая личность, по его мнению, имеет три структурных уровня. Первый уровень — вербально-семантический (семантико-строевой, инвариантный), отражающий степень владения обыденным языком. Второй уровень — когнитивный, на котором происходит актуализация и идентификация релевантных знаний и представлений, присущих социуму (языковой личности) и создающих коллективное и (или) индивидуальное когнитивное пространство. Этот уровень предполагает отражение языковой модели мира личности, ее тезауруса, культуры. И третий — высший уровень — прагматический. Он включает в себя выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности (там же).

Следовательно, кодирование и декодирование информации происходит при взаимодействии трех уровней «коммуникативного пространства личности» — вербально-семантического, когнитивного и прагматического.

Уровневая модель языковой личности отражает обобщенный тип личности. Конкретных же языковых личностей в данной культуре может быть множество, они отличаются вариациями значимости каждого уровня в составе личности. Таким образом, языковая личность — это многослойная и многокомпонентная парадигма речевых личностей. При этом речевая личность — это языковая личность в парадигме реального общения, в деятельности. Именно на уровне речевой личности проявляются как национально-культурная специфика языковой личности, так и национально-культурная специфика самого общения.

В содержание языковой личности обычно включаются такие компоненты:

1) ценностный, мировоззренческий, компонент содержания воспитания, т.е. система ценностей, или жизненных смыслов. Язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения;

2) культурологический компонент, т. е. уровень освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку. Привлечение фактов культуры изучаемого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации;

3) личностный компонент, т.е. то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке.

Параметры языковой личности только начинают разрабатываться. Она характеризуется определенным запасом слов, имеющих тот или иной ранг частотности употребления, которые заполняют абстрактные синтаксические модели. Если модели достаточно типичны для представителя данного языкового коллектива, то лексикон и манера говорения могут указывать на его принадлежность к определенному социуму, свидетельствовать об уровне образованности, типе характера, указывать на пол и возраст и т.д. Языковой репертуар такой личности, деятельность которой связана с выполнением десятка социальных ролей, должен быть усвоен с учетом речевого этикета, принятого в социуме.

Языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и др.), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры и т.д. Определяющая роль в культуре принадлежит ценностям нации, которые являются концептами смыслов.

Культурные ценности представляют собой систему, в которой можно выделить универсальные и индивидуальные, доминантные и дополнительные смыслы. Они находят отражение в языке, точнее, в значениях слов и синтаксических единиц, во фразеологизмах, в паремиологическом фонде и прецедентных текстах (по Ю. Н. Караулову). Например, во всех культурах осуждаются такие человеческие пороки, как жадность, трусость, неуважение к старшим, лень и др., но в каждой культуре эти пороки имеют разную комбинаторику признаков.

Для каждой культуры можно разработать параметры, которые будут своеобразными ее координатами. Такие параметры будут считаться исходными ценностными признаками.

На сегодняшний день известны различные подходы к изучению языковой личности, определяющие статус ее существования в лингвистике: полилектная (многочеловеческая) и идиолектная (частночеловеческая) личности, этносемантическая личность, элитарная языковая личность, семиологическая личность, русская языковая личность, языковая и речевая личность, языковая личность западной и восточной культур, словарная языковая личность, эмоциональная языковая личность и т.д.

Есть и другие концепции языковой личности. Так, В. В.Красных выделяет в ней следующие компоненты: 1) человек говорящий — личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность; 2) собственно языковая личность — личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая совокупностью знаний и представлений; 3) речевая личность — это личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и осуществляющая ту или иную стратегию и тактику общения, репертуар средств; 4) коммуникативная личность — конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной коммуникации (Красных, 1997).

Итак, языковая личность — социальное явление, но в ней есть и индивидуальный аспект. Индивидуальное в языковой личности формируется через внутреннее отношение к языку, через становление личностных языковых смыслов; но при этом не следует забывать, что языковая личность оказывает влияние на становление языковых традиций. Каждая языковая личность формируется на основе присвоения конкретным человеком всего языкового богатства, созданного предшественниками. Язык конкретной личности состоит в большей степени из общего языка и в меньшей — из индивидуальных языковых особенностей.

Иными словами, основным средством превращения индивида в языковую личность выступает его социализация, предполагающая три аспекта: а) процесс включения человека в определенные социальные отношения, в результате которого языковая личность оказывается своего рода реализацией культурно-исторического знания всего общества; б) активная речемыслительная деятельность по нормам и эталонам, заданным той или иной этноязыковой культурой и в) процесс усвоения законов социальной психологии народа. Для становления языковой личности особая роль принадлежит второ-

му и третьему аспектам, поскольку процесс присвоения той или иной национальной культуры и формирование социальной психологии возможны только посредством языка. Лингвокультурная личность — закрепленный в языке (преимущественно в лексике и синтаксисе) базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, составляющий вневременную и инвариантную часть структуры личности.

В процессе межкультурной коммуникации языковая личность нередко претерпевает изменения, т. н. трансформация языковой личности. Трансформация ЯЛ предполагает прохождение через стадию маргинальности, которая представляет собой периферийное положение личности в обществе. О маргинальности обычно говорят в связи с изгоями и иммигрантами. "Переходную личность" воспринимают как изолированного, одинокого и беззащитного человека, вырванного с корнями из привычной среды и тщетно ищущего почву, чтобы укорениться в иной, далеко не эквивалентной среде (Ерасов 1997:250).

Межкультурная трансформация - это довольно болезненный переход количественных изменений в качественные. Длительное нахождение в иной культурной среде не обеспечивает этого перехода автоматически: иммигранты могут годами жить в своих общинах и не вступать в достаточное культурное взаимодействие с носителями языка и культуры для того, чтобы сформироваться в межкультурную личность.

Для многих индивидуумов этап маргинальности остается конечным – им так и не удается достичь полной аккультурации. Состояние переходности, которое приобретает стойкий характер, "делает личность конгломератом разноплановых социальных ролей и культурных ориентаций. Такая амбивалентность нередко ведет к деперсонализации, порождает внутреннюю напряженность, психические расстройства и срывы" (Ерасов 1997: 249).

Для того, чтобы активно осуществлялся процесс трансформации, необходима высокая степень интенсивности межкультурных контактов, которая должна быть выражена как на количественном (частота и длительность контактов), так и на качественном уровне (глубина и насыщенность общения). Степень ассимиляции личности зависит от исходных установок (желания или нежелания стать органичной частью новой культуры), степени включенности в социальную жизнь общества, а также государственной политики по отношению к иммигрантам (включая языковую политику).

В результате межкультурной трансформации языковая личность претерпевает глубокие изменения. М. Беннетт предлагает развивающую модель, предусматривающую продвижение от этноцентрических стадий (изоляции и отрицания чужой культуры) - к этнорелятивным стадиям: 1) приятию чужой культуры через формирование уважительного отношения к моделям поведения и ценностным ориентирам; 2) адаптации (эмпатии и плюрализму) и 3) интеграции. Беннет уакзывает на взаимосвязь и взаимообусловленность когнитивного, поведенческого и аффективного аспектов, однако предупреждает, что следует с известной долей условности рассматривать их как следующие друг за другом стадии одного и того же процесса. Первой стадией является когнитивное развитие – выработка релевантных категорий, отражающих культурные различия. Реакция на когнитивное развитие – аффективная, т. к. познающий субъект чувствует угрозу своему устоявшемуся образу мира. Поведенческая стадия предполагает совместную деятельность коммуникантов, направленную к единой цели через консолидацию различий в универсальные категории и формирование межкультурных коммуникативных умений. Беннет полагает, что все три аспекта в конечном итоге интегрируются в так называемую "конструктивную маргинальность» (По Berlo 1960).

Межкультурная трансформация не требует обязательного полного билингвизма и бикультурия. Значительно более важную роль играет когнитивная гибкость, осознание межкультурных различий и знакомство со способами их преодоления Готовность личности к МК зависит от стабильности нервной системы, образовательного уровня, личностных качеств и языковых способностей. У некоторых процесс межкультурной

трансформации занимает месяцы, у других годы, у третьих он не завершается никогда. Склонность русских к самобичеванию, сверхкритическое отношение к себе ускоряет этот процесс. У американцев, напротив, трансформация идет медленно из-за этноцентризма и уверенности в своей правоте.

Понятие трансформации непосредственно связано с идеей о трансцедентальности личности. Так, М. К. Мамардашвили определяет трансцендирование как "способность человека трансформироваться, то есть выходить за рамки и границы любой культуры, любой идеологии, любого общества и находить основания для своего бытия, которые не зависят от того, что случится во времени с обществом, культурой, с идеологией и социальным движением. Это и есть так называемые личностные основания" (Мамардашвили 2000: 463).

Таким образом, для адекватной коммуникации необходимо не только владение лингвистическими навыками, но и умение думать и чувствовать как носители языка, - то, что И. И. Халеева называет формированием "вторичной языковой личности" (Халеева 1989).

Список литературы:

1. Богин Г.И. Концепция языковой личности. Текст / Г.И. Богин. – М. – 1982. – 198с.

2. Виноградов, В. В. Избранные труды. О языке художественной прозы/ Виноградов В. В. – М. – 1980. – 362с.

3. Ерасов Б. С. Социальная культурология/ Ерасов Б. С. – М. – 1997. - 591 с.

4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность/ Караулов Ю. Н. – М. – 1987. – 264с.

5. Красных, В.В. Языковая личность и ее компоненты/ Красных В. В. – М. – 1997. – 213с.

6. Мамардашвили М. К., Пятигорский А. М. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символике и языке. - М.: Школа "Языки русской культуры", 2000. - 224 с.

7. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. - М.: Высшая школа, 1989. - 238 с.

8. Berlo, David. The Process of Communication. N. Y.: Holt, Rinehart, and Winston, 1960. - 318 p.

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ МОДАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Гладилин А. В., Кривошеева Ю. М.

Данная статья посвящается понятию «модальность» в современной лингвистике и дается его определение. Рассматривается происхождение этого понятия, его особенности, употребление, а также когнитивный аспект этого явления и различные взгляды ученых-лингвистов.

В лингвистике уделяется большое внимание изучению модальных компонентов текста, обладающих внутренней структурой и репрезентирующих модальность разных уровней. Каждый уровень характеризуется наличием языковых средств различной степени структурно-синтаксической сложности, которые, являясь компонентами общей семантико-прагматической структуры текста, создают условие для его адекватного прочтения реципиентом.

Модальность, будучи широкой семантической категорией, во многом определяющей смысловую структуру предложения и обеспечивающей его «живой контакт с вне-

языковой действительностью», является объектом неослабевающего внимания исследователей, которое стало особенно заметным в последние десятилетия в связи с активной разработкой функциональной семантики и развитием когнитивной лингвистики, а последовательная антропоцентрическая направленность современных лингвистических исследований привела специалистов к активному изучению модальности текста (в первую очередь художественного), получившему отражение в ряде публикаций различного, в том числе монографического характера.

Модальность как лингвистическая категория отражает коммуникативную установку автора, реализуемую через экспрессивно–оценочные средства. В лингвистике параллельно существуют самые различные взгляды на модальность: от изучения модальности отдельных единиц языка [Виноградов, 1950; Жирмунский, 1963; Щерба, 1974; Ильиш, 1978; Ахманова, 1984; Лекант, 1991] до разработки вопросов модальности текста [Шведова, 1964; Бахтин, 1979; Гальперин, 1985; Тураева, 1994; Бондарко, 2001; Падучева, 2001; Валгина, 2004; Ваулина, 2008; Бабенко, 2009]. Различия в понимании модальности объясняются тем, что объем этого понятия и охват им языковых явлений не совпадают в концепциях разных исследователей.

Лингвистическая модальность определяется как «функционально-семантическая категория, выражающая разные виды отношения высказывания к действительности, а также разные виды субъективной квалификации сообщаемого» [ЛЭС, 1990, с. 196]. Трактовка термина «модальность» в современном языкознании необычайно широка, но общим является то, что в понимание этого явления обязательно входит элемент оценочности по отношению к сообщаемому в терминах реальности и ирреальности, возможности и необходимости, желательности и нежелательности [Грауберг, 1978; Лямов, 1986; Арутюнова, 1988; Дмитровская, 1988]. На основании того, что подвергается оцениванию, – внеязыковая действительность или само высказывание, выделяются, соответственно, два типа модальности: объективная и субъективная [Золотова, 1962; Панфилов, 1977; Halliday, 1970; Leech, 1972; Lyons, 1995].

Исследование модальности текста требует предварительного освещения ряда дискуссионных теоретических вопросов. В их числе проблема категории модальности в современном языкознании, делающая необходимым уточнение нашей исходной позиции в понимании структурно-содержательной природы языковой модальности, в определения функционально-семантической иерархии категорий модальности и оценки, характера взаимоотношений объективной и субъективной модальности, в установлении состава экспликаторов субъективно-модальной оценки. В определенных комментариях также нуждаются существующие в лингвистике точки зрения относительно проблемы выражения эмоций в языке и речи, семантического объема эмоционально-оценочной лексики и особенностей ее терминологических обозначений.

Модальность (от лат. modalis - модальный; лат. modus - мера, способ) — это сложная и многоаспектная категория, являющаяся, по образному выражению Ш. Балли, «душой предложения». В отечественном языкознании концепция модальности как важной семантической категории, раскрывающей отношение содержания предложения (высказывания) к действительности, была впервые сформулирована и изложена применительно к современному русскому языку академиком В.В. Виноградовым. Им же были суммарно очерчены основные языковые средства выражения модальности, намечена их функциональная иерархия.

В зарубежном языкознании начальный этап в изучении данной категории связан с именем французского лингвиста Ш. Балли, сделавшего принципиально важное замечание о том, что «...нельзя придавать значение предложения высказыванию, если в нем не обнаружено хоть какое-либо выражение модальности». Именно Ш. Балли принадлежит выделение в смысловой структуре предложения диктума (объективной семантической константы) и модуса (субъективной переменной константы), ставшее в дальнейшем основой для различения двух типов модальности — объективной и субъективной.

Бесспорная значимость роли категории модальности в формировании высказывания послужила толчком для ее активного изучения в последующие годы как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике14, а сложность и многоаспектность ее содержательной природы способствовали появлению самых различных точек зрения относительно семантического объема данной категории. Все многообразие данных точек зрения можно свести к двум, различающимся по степени широты подхода к трактовке модальности.

Согласно первому, узкому подходу, языковая модальность понимается как прямая аналогия модальности суждения; будучи семантической категорией, она «реализуется во всем составе предложения и не накладывает каких-либо особых признаков на структуру предложения». Данная точка зрения не имеет широкого распространения, ибо она сводит языковую модальность к логической модальности суждения, ограничивая ее выделяемыми в формальной логике значениями возможности, необходимости и действительности.

Согласно второму, широкому подходу (идущему от Ш. Балли и В.В. Виноградова), в содержательный объем модальности включаются значения реальности / нереальности, утверждения / отрицания, достоверности, вероятности, необходимости, возможности, желательности, а также значения побуждения, волеизъявления и эмотивности.

Подобная широта в подходе к пониманию семантического объема модальности закономерно приводит исследователей к попыткам ограничить или упорядочить комплекс значений, входящих в ее состав, установить структурно-функциональную иерархию отдельных семантических пластов модальности в содержательной структуре предложения. Значительный шаг на этом пути сделала Г.А. Золотова, которая, опираясь на концепцию модальности, предложенную В.В. Виноградовым, выделяет три аспекта модальных отношений: 1) отношение содержания высказывания к действительности в плане его реальности / ирреальности с точки зрения говорящего — объективная модальность; 2) отношение говорящего к содержанию высказывания в плане его достоверности / недостоверности - субъективная модальность; 3) отношение между субъектом действия (носителем признака) и действием (предикативным признаком) — по терминологии автора, внутрисинтаксическая модальность.

Данная классификация принимается многими исследователями модальности, однако страдает, как и некоторые другие классификации подобного рода, излишней привязанностью к форме, на что справедливо указывает Т.В. Шмелева. «Многие существующие варианты дифференциации модальных значений, — замечает исследователь, — являются по существу разделениями со стороны плана выражения и с некоторыми огрублениями могут быть сведены к различению модальности наклонения и модальности лексических показателей».

Система модальных отношений в тексте формируется на основе его языковых компонентов с их специфическими лексико-семантическими и когнитивно-прагматическими характеристиками. Модальные средства, коммуникативно и информативно значимые, – неоднородны по своему языковому выражению и могут соответствовать как одному слову, так и предложению в целом или его части; они маркируют отношение отправителя информации к содержанию сообщаемого. При этом учитывается возможность передачи авторского знания о ситуации реальной действительности в его оценке достоверности анализируемого.

С когнитивной точки зрения эпистемическая модальность текста, отражающая авторское знание или видение ситуации, может быть описана через когнитивный фрейм «Знание», структуру которого составляют эпистемические модусы, имеющие различные фреймовые значения. Когнитивный фрейм «Знание» реализуется через определенные языковые средства, которые способствуют оформлению высказываний в тексте. В основе эпистемического модуса лежит, прежде всего, субъективность, формируемая на основе убеждений или опыта, которыми обладает автор статьи и которые эксплицируются в тексте. В приводимом ниже примере употребления полнопредикатной конструкции I think, который содержит отражение неуверенности автора в правильности

оценки, говорится о вреде просмотра телевизионных передач за едой. В процессе подачи информации автор пересматривает свое отношение к данной проблеме и в заключительном высказывании, после осмысления приведенных доводов, приходит к выводу о вреде просмотра телепередач вообще уже на основании своего полного убеждения в правильности своего суждения, что, вероятно, согласуется с его собственным опытом и знанием проблемы. Приведем описанный пример:

I think it's not appropriate to watch a football game before, during or after meal. "During" is especially wrong. You need to be present for this precious gathering of loved ones, and you need to stay on high alert so that Uncle Kenny doesn't hog the gravy again. In fact, I'm sure it's not a good idea to watch television at all. [New York Times, 2011, 11]

При формировании автором пропозиции преследуются конкретные цели и задачи, которые достигаются путем использования единиц модального плана, с помощью которых оказывается влияние на когнитивную установку потребителя информации. Выбор автором аналитического текста языковых единиц с определенными модальными значениями всегда обусловлен знанием той информации, которая наиболее существенна в оказываемом на адресата желаемом воздействии.

Сопоставительный анализ когнитивных и прагматических потенциалов маркеров, реализуемых в контекстах их функционирования, привел нас к выводу, что эпистемические предикаты задают модальный фон пропозиции и поэтому занимают центральное положение среди модусов полного и неполного знания.

Каждый ментальный маркер обусловлен авторским намерением и обозначает не единичный объект или конкретное явление, а совокупность сведений (или знаний), которые являются неотъемлемой составляющей аналитической статьи. Автор создает речевую ситуацию с помощью определенных модальных средств, которые входят в знаковую систему языка. Этот знаковый элемент обусловлен денотативной стороной (полное или неполное знание), прагматическим аспектом (воздействие на адресата сообщения), синтагматической связью (взаимодействие маркеров в контексте) и когнитивной характеристикой (моделирование мыслительных процессов автора).

Комплексный анализ эпистемических маркеров позволил установить их семантическую, прагматическую и когнитивную неоднородность, что объясняется и предопределяется многообразием модальных отношений в тексте, которые репрезентируются данными средствами. Отдельно взятый маркер содержит в свой семантике некоторый набор фреймовых характеристик, с помощью которых и осуществляется концептуализация пропозитивной информации через призму эпистемического модуса.

Модальные маркеры, в семантике которых отражается оценка автором текста действительности или его понимание ситуативной реальности, представленной в его аналитическом тексте, являются также и языковыми средствами организации когнитивной структуры текста. Контексты, в которых используются модальные репрезентанты фреймовых модусов, получают дополнительную эпистемическую информацию в терминах достоверности или предположительности передаваемой в тексте информации.

При создании текста статьи автор вводит модальные языковые средства знания (I know) или полагания (I think), следуя своей прагматической интенции и коммуникативной задаче. Интенциональные мотивы автора исходят из стремления изменить ситуацию или определенным образом на нее повлиять, а также выразить согласие или неодобрение по отношению к некоторой проблеме. Воплотив эти интенциональные мотивы в статье, автор опосредованно взаимодействует с читателем; он не только оказывает влияние на его восприятие окружающего мира (через убеждение в правильности авторских оценок и интерпретаций), но и предоставляет ему возможность интерпретировать факты или информацию самостоятельно (через выражение колебания по поводу правильности своих суждений, или даже подвергая их сомнению).

Перспективы дальнейшего исследования видятся в более детальном изучении когнитивно-прагматических стратегий автора в условиях его взаимодействия с реципиен-

том, что позволит в полной мере описать процесс превращения авторского знания и его желания оказать влияние на имеющиеся у читателя представления в вербализованный формат публицистического дискурса. Представляет интерес изучение принципов текстового моделирования коммуникативно-речевого взаимодействия автора и адресата.

Список литературы:

1. Голованова Е.И., Голованов А.И. Концепт числа в английской языковой картине мира // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Мат-лы межд. науч. конф. -Челябинск, 2003. -С. 145-147.

2. Голубкина К.В. Когнитивные основания эпитета в художественном тексте. Автореф. дисс. . к. филол. н., МГЛУ. -М., 1998-С. 17-22.

3. Гуревич В.В. Модальность, истинностное значение, референция // Интерпретация, понимание и лингвистические аспекты их моделирования на ЭВМ. М., 1989. - С. 63.

4. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы яз-ния. М., 1994.- №4. С.29.

5. Зайнуллин М.В. Модальность как функционально-семантическая категория. Изд. Саратовского ун-та. - Саратов, 1986. С. 31-48.

НЕОЛОГИЗМ КАК ЯЗЫКОВОЕ ЯВЛЕНИЕ

Крюкова С.В., Леонтьева Н.И.

Неологизмы – это слова, которые являются абсолютно новыми лексическими единицами для каждого исторического периода. Такие слова еще не успели войти в активный словарный запас, поэтому могут быть не понятны. Термин «неологизм» применяется к вновь созданному на материале языка, в полном соответствии с существующими в языке словообразовательными моделями слова или словосочетанием, обозначающем новое ранее неизвестное, несуществующие понятие, предмет, отрасль науки, род занятий профессию и т. д. Например: reactor – ядерный реактор, biocide – биологическая война, так и к собственно неологизмам, а именно к вновь созданным синонимам уже имеющимся в языке слову для обозначения известного понятия, сопутствующее семантические и стилистические оттенки слова, которые накладываются на его основное значение, а так же к словам в новом значении. Например, слово boffin (ученый, занятый секретной работой, чаще всего в военных целях) является близким синонимом слова scientist, однако имеет другой семантический оттенок. Отмечается также некоторая неоднородность состава этих лексических инноваций по причинам своего появления, по своей устойчивости в языке, по частоте употребления, по дальнейшей судьбе, когда одни из них прочно входят в язык, а другие являются менее устойчивыми и могут выйти из употребления через какой-то относительно короткий период времени.

Причиной появления неологизмов является общественный и научно-технический прогресс: появление новых социально-экономических реалий, открытия в области науки и техники, достижения в сфере культуры. Признаком неологизма является абсолютная новизна слова для большинства носителей языка. Слово является неологизмом очень непродолжительное время. Как только слово начинает активно употребляться, оно теряет признак новизны и становится общеупотребительным. В настоящее время слова луноход, космодром, радар, ракета-носитель, программирование не являются неологизмами. Эти слова были новыми для своего исторического периода, но сейчас освоены языками и не воспринимаются носителями языка как новые.

Таким образом, из сказанного выше становится ясно, что понятие неологизма изменчиво во времени и относительно: неологизмом слово остается до тех пор, пока говорящие ощущают в нем новизну.

Важным вопросом в рамках исследования является так же вопрос о том, как создается новое слово. Установлено, что в акте первичного “крещения” объекта участвует определенный индивидуум. В структуре акта номинации в качестве отправного пункта оказывается сложное переплетение намерений говорящего и его личных смыслов, то есть индивидуальное смысловое задание говорящего.

Человек, создающий новое слово (originator) стремится к индивидуализации и оригинальности. Затем слово проходит несколько стадий социализации (принятие его в обществе) и лексикализации (закрепление в языковой системе). Слово воспринимается посредниками (purveyors), которые распространяют его среди масс. Это, как правило, преподаватели университетов, школьные учителя, репортеры, работники средств массовой информации. Слово фиксируется в периодической печати. Очередная стадия социализации – принятие слова широкими массами носителей языка. Далее идет процесс лексикализации, а затем – приобретение навыков адекватного употребления нового слова, то есть приобретение коммуникативно-прагматической компетенции носителями языка.Процессы социализации слова и его лексикализации происходят через взаимодействие посредников (например: учителей, репортеров, актеров, через средства массовой информации и т.д. и т.п.)

Английский язык, как и прочие языки, находится в постоянном изменении и динамике. Лексика как самый подвижный пласт языка, наиболее чутко реагирует на все изменения в социальной, культурной и других сферах жизни говорящего коллектива, ведь именно слово является “зеркалом жизни”. Также постоянно растущий интерес современной лингвистики к различным аспектам словообразования объясняется тем, что слово является центральной единицей языка.

Собственные свойства слова как лексической единицы перекрещиваются в нем со свойствами других элементов языка. Это взаимодействие лежит в основе функционирования языковой системы в целом.

Следовательно, при переводе текстов с неологизмами специалисты встречаются с рядом трудностей. Проблемы, безусловно, есть и в литературоведении, и в теории перевода. Многие из слов, которые для читателя 19 века были неологизмами, стали для нашего современника обычными словами. А некоторые обычные слова того века превратились в архаизмы. Однако в эпоху создания произведения любой неологизм вводился автором с определенными целями, для того чтобы усилить выразительность и точно воспроизвести речь.

Основная же трудность при переводе неологизмов – это уяснение значения нового слова. Собственно перевод неологизма, решается путем использования способов, приведенных ниже, в зависимости от того к какому типу слов принадлежит данный неологизм.

Если новое слово отсутствует в англо-русском словаре, то следует попытаться найти его, в англо-английском толковом словаре. Во многих широко известных словарях существуют разделы «Новые слова» (New Words Section). При этом рекомендуется пользоваться словарями самых последних изданий. Многие неологизмы можно найти в словарях и разделах посвященных сленгу. Тем не менее, словари по объективным причинам не могут в полной мере отражать в своем запасе все вновь появляющиеся слова, хотя бы потому, что лексикографы остерегаются включать в словари так называемые «окказиональные» неологизмы, т. е. индивидуальные новообразования, вводимые отдельными авторами для данного случая. Такие слова часто оказываются «нежизнеспособными» и так же быстро исчезают, как появляются. Чтобы выяснить значение неологизма, прежде всего, необходимо установить, в каком значении выступает в оригинале данная единица. Большинство языковых единиц многозначно, но в контексте они, как правило, выступают в каком-то одном из значений.

Современный английский язык располагает многими способами образования новых слов, к числу которых относятся словосложение, конверсия, сокращения, субстантивизация, обратное словообразование, лексико-семантический способ, чередование

звуков и перенос ударения в слове (фонологический способ) и т.д. Однако не все перечисленные способы используются в одинаковой степени, и удельный вес каждого из них в словообразовательном процессе неодинаков. Мы рассмотрим наиболее эффективные из них в английском языке: аффиксацию, словосложение, конверсию, сокращения заимствования и сращения слов.

Аффиксальные единицы составляют 24% всех новообразований и в незначительной степени уступают сложным словам. Характерной чертой является образование в научных терминах: например, суффикс –on (элементарная единица или частица) используется для создания таких терминов, как: gluon новая элементарная частица в физике, склеивающая кварки, luxon элементарная частица с нулевой массой. В почвоведческой таксономии активно используется новый суффикс –sol (от латинского solum почва) для определения различных видов почв: aridisol (в американском варианте) почва пустынь, histosol влажные почвы, vertisol глиняные почвы, hioxisol тропические почвы.

Префиксальные единицы демонстрируют возросшую роль префиксов. Основной источник префиксов – латинский, французский и греческий языки: acro-, bio-, xeno-, micro-, euro-, tele- и т. д. Их употребление, как правило, ограничено научно-техническими сферами. Некоторые префиксы вычленяются из фраз и сложных слов: dial-a (для обозначения службы, которую можно заказать по телефону) из dialphone, например, dial-a-bus, dial-a-meal.

Чрезвычайно популярен в американском неформальном общении префикс mega-, выступающий как усилительная частица. В последние годы этот префикс активно используется в лексиконе подростков. Например, для выражения высшей оценки события, явления, человека употребляется слово megadual (totally awesome) нечто чрезвычайно хорошее. Dual в данном случае употребляется в значении «в два раза лучше».

Суффиксальные единицы более употребительны в повседневном общении и в большей степени маркированы пометкой «сленг». Так, одним из самых употребительных сленговых суффиксов является суффикс -y/-ie, (ироническое значение). Слова, образованные с его помощью, ограниченны в употреблении рамками неофициального общения, преимущественно среди молодежи. Например: groupie поклонник поп-ансамбля или звезды, повсюду сопровождающих их; roadie член группы музыкантов, ответственный за транспортировку и установку аппаратуры; weapy сентиментальный фильм; preppie ученик частной привилегированной школы (употребляется с иронией представителями среднего класса); tekky (techno-freak) человек, одержимый техническими новшествами.

Одним из наиболее древних, универсальных и распространенных способов словообразования в английском языке является словосложение. Процесс словосложения представляет собой слияние двух основ - омонимичных словоформ. Например, carryback – «перенос убытков на более ранний период», think-tank – «коллективный мозг».

В случаях, когда соединяют слова, оканчивающиеся и начинающиеся на одну и ту же гласную или согласную, одна из них опускается:

net + etiquette = netiquette «неписаные общепринятые правила общения или размещение информации в Интернет».

Возрастает количество сложнопроизводных единиц. Основным продуктивным суффиксом является суффикс –er: page-turner чрезвычайно интересная книга; all-nighter нечто, длящееся всю ночь, например, занятия во время сессии.

Среди сложных единиц значительную долю составляют слова, образованные при помощи частиц и наречий, особенно это характерно для прилагательных и глаголов. Laid-back расслабленный, buttoned-down консервативный, традиционный, turned-on взволнованный, switched-off отключенный, ничего не чувствующий.

Одной из самых употребительных многокомпонентных моделей стала в последние время модель со словом line, которая находится на грани сложных слов и словосочетаний: straight-line responsibility прямая ответственность; dotted-line responsibility ответ-

ственность, поделенная на двоих; bottom-line окончательный; top-of-the-line - самый лучший. Данная модель ограниченна в употреблении ситуациями неформального общения представителями деловых кругов.

Очень часто при подобном способе образования неологизмы имеют сатирическую окраску, особенно в прессе: «... that they taste the same in Peking as they do in London or New York, and so it was that world burgernomics was born by McDonald's». В данном случае автор статьи хочет обратить внимание читателя на значительное развитие сети ресторанов "МакДональдс", индустрии быстрого питания, где существуют свои законы и явления. И подобно другим экономическим законам одинаково действуют в разных странах: «... что в Пекине они по вкусу такие же, как и в Лондоне или Нью-Йорке, вот так "МакДональдс" создала мировую гамбургерномику.»

В целом, многокомпонентные единицы, употребляемые в неформальном общении, более характерны для американского варианта, например: to nickel-and-dime уделять большое внимание мелочам, meat-and-potatoes основной, nuts-and-bolts базисный, quick-and-dirty бар, кафе, где можно быстро перекусить.

Конверсией называется переход слова из одной части речи в другую. Так, например, сейчас в сети Интернет можно часто видеть E-mail me/us to … Уяснение значения подобного неологизма не представляет труда. Синтаксический контекст дает возможность определить принадлежность слова к переходным глаголам, и зная значение слова E-mail (электронная почта) переводим: Высылайте сообщения электронной почтой по адресу …

Конверсия как способ создания новых слов значительно снизила свою активность и уступает всем другим видам словообразования.

Среди конвертированных существительных усиливается тенденция к образованию от глаголов с послелогами: rip-off воровство (от to rip-off воровать). Значительное количество новых существительных образуется путем конверсии от прилагательных, например: collectbles предметы, подлежащие коллекционированию, особенно устаревшие или редкие; cool самоконтроль, сдержанность часто употребляется во фразах to lose one`s cool, to keep one`s cool (потерять контроль, сдержаться).

Особенно продуктивно образование существительных от прилагательных, оканчивающихся на – ic, например: acrylic, transuranic, tricyclic. Существительные могут образовываться от глагольных фраз, например: work-to-rule выступление рабочих с требованиями соблюдать все пункты трудового договора.

При образовании существительных от прилагательных на семантическом уровне происходит приглушение семы «качество» и добавление семы «предмет», которая становиться центром значения субстантивированной единицы: acrylic акрил (синтетический материал).

Таким образом, при конверсии происходит обогащение содержания понятия.

Среди нерегулярных способов образования морфологических неологизмов наиболее продуктивным в последние десятилетия являются сокращения, которые отражают тенденцию к рационализации языка, к экономии языковых усилий. Несмотря на то, что сокращения составляют лишь незначительный процент от общего количества неологизмов, их число растет. Из четырех видов сокращений (аббревиатуры, акронимы, усечения, слияния) преобладают усеченные слова. Например: anchor < anchorman обозреватель новостей, координирующий теле- или радиопрограммы. Слово ограниченно в употреблении американским вариантом (в британском варианте ему соответствует presenter, lib < liberation).

Особенностью усечений является их употребление ограниченно в рамках разговорной речи. Усечение наиболее характерно для различных типов сленгов (школьного, спортивного, газетного). Среди приведенных выше примеров превалируют газетные усечения. Так, upmanship часто появляется на страницах английских газет и используется в рекламах, в рекомендациях как достичь успеха. Например: Upmanship is the art of being one up on all the others. Hospital upmanship: My Doc is better`n yours. Среди сокра-

щений большое место занимают аббревиатуры и акронимы. VCR (vidio-cassette recorder), TM (transcendental meditation), PC (personal computer), MTV (Music Television). Как правило, аббревиатуры произносятся по буквам. Когда аббревиация встречается только на письме, она читается как полное слово. Новым является отсутствие точек после каждой буквы аббревиатур, что приближает их к акронимам. Акронимы произносятся как полные слова. Например: MIPS (million instructions per second) миллион инструкций в секунду (компьютерный термин); CAD (computer-aided design) – в медицине. Особого внимания заслуживают акронимы, употребляемые в сфере образования: TEFL (Teaching English as a Foreign Language); всем известна международная организация преподавателей английского языка как иностранного IATEFL (International Association of Teachers English as a Foreign Language) и американская организация TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages); в сфере охраны окружающей среды: UNEP (United Nations Environmental Program).

Заимствование из других слов является распространенным способом образования неологизмов. Используется при отсутствии идентичного слова в языке перевода. Приведем примеры.

«The Soviets had Sputnik, but the Americans had their open-plan kitchen. No contest». Советский Союз создал "Спутник", а американцы создали кухню открытого типа. Вне конкуренции.

Обратная деривация представляет собой процесс образования глаголов путем усечения суффикса от коррелятивных имен существительных. Например, televise - показывать по телевидению от television - телевидение.

Сращение - соединение либо усечённого корня одного слова с целым словом, либо соединение двух усечённых корней:

forex reserve (forex = foreign + exchange) - резервы в иностранной валюте;

impex transactions (impex = import + export) - экспортно-импортные сделки.

Среди существующих видов этого способа словообразования особого внимания заслуживают частично сокращённые инициальные сокращения, суть которых состоит в инициальном сокращении одного из элементов конструкции, например, B-unit (Barclays currency unit) международная денежная единица банка "Барклейз бэнк интернешнл", Fed Wire - система электронной связи федеральных резервных банков (США).

Итак, неологизмы обычно образуются по законам соответствующего языка, по его продуктивным моделям словообразования. Однако литературно-книжные неологизмы иногда создаются и непродуктивными способами словообразования. В таких случаях действенная сила словообразовательных средств становится рельефнее, нагляднее, ощутимее. Сами средства образования новых слов поэтому выступают часто как стилистический прием.

Таким образом, с одной стороны, в последнее время в языке наблюдается использование многочисленных способов образования новой лексики (аффиксация, словосложение, смешение, аббревиация, конверсия), отражающих словообразовательные и семантические процессы, происходящие в языке в данный период. С другой стороны, формирование семантики неологизма служит результатом лингво-креативной деятельности, сопряженной с переходом новой единицы из индивидуального конкретного употребления в использование языковым сообществом.

Список литературы:

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. - М.: Просвещение. 1990

2. Александрова О.И. Неологизмы и окказионализмы [Текст] // Вопросы современного русского словообразования лексики и стилистики : науч. Труд / Самарский гос. пед. ин-т. - Самара, 2004.

3. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М., 1992

4. *Лопатин В.В. Рождение слова. Неологизмы и окказиональные образования. М., 2003*

5. *Мельников, Геннадий Прокопьевич. Системная типология языков: принципы, методы, модели/ Г.П. Мельников. - М.: Наука, 2003.*

6. *Намитокова Р.Ю. Авторские неологизмы: словообразовательный аспект. Ростов-на-Дону, 2003*

7. *Новые слова и значения // Под ред. Е.А. Левашова. СПб., 2007.*

8. *Реформатский, Александр Александрович. Введение в языковедение: учебник для студентов-филологов спец. пед. вузов/ А.А. Реформатский. - 5-е изд., испр. - М.: Аспект Пресс, 2006*

9. *Словарь новых слов и значений в английском языке / Dictionary of New Words and Meanings З.С. Трофимовой АСТ, Восток-Запад, 2006 г.*

ИДИОМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Кукарцева А.А., Леонтьева Н.И.

Английский язык имеет тысячелетнюю историю. За это время в нем накопилось большое количество выражений, которые люди нашли удачными, меткими и красивыми. Так и возник особый слой языка – фразеология, совокупность устойчивых выражений, имеющих самостоятельное значение. 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. Разумное использование фразеологизмов делает речь более идиоматичной.

Идиома – (от греч. idíoma – особенность, своеобразие) сочетание языковых единиц, значение которого не совпадает со значением составляющих его элементов. Это несоответствие может быть следствием изменения значения элементов в составе целого.

Различают внутриязыковые и межъязыковые идиомы. Последние характеризуются невозможностью «буквального», перевода. Лексическая идиома – несвободное сочетание слов (разновидность фразеологических единиц), характеризующееся слитностью значения, которое не может быть выведено из лексических составляющих; она обладает функциональными признаками слова как номинативной единицы языка и воспроизводится как «готовая» единица языка («собаку съесть», «сломя голову», «ахиллесова пята», «под мухой»).

Английский не зря считается “идиоматическим языком” – он буквально перегружен устоявшимися выражениями, многочисленными пословицами, поговорками, присказками и афоризмами. Но считать, что, употребляя идиомы, вы делаете вашу английскую речь шаблонной как минимум глупо. Напротив, без них ваш английский будет звучать до противного просто, тогда как правильно используемые идиомы украсят его и сделают живым.

Сегодняшние читатели современной английской литературы сталкиваются с такими трудностями: вполне владея грамматикой, имея хороший вокабулярный запас, они, тем не менее, не всегда могут понять содержание текста. Чаще всего это происходит из-за незнания идиом.

Фразеологические единицы могут классифицироваться по нескольким признакам: семантическому, структурному, стилистическому, этимологическому и по способу образованию. В своих трудах идиомы классифицируют Шафрин Ю.А. «Идиомы английского языка. Опыт использования», Кунин А.В. «Фразеология современного английского языка», «Английской фразеологии» и другие его труды. Однако они классифицировали идио-

мы по их общим признакам, строению, происхождению и так далее. Тематической классификации придерживается Сытель В.В. в «Разговорных английских идиомах», по грамматической дифференциации классифицируют идиомы Дженнифер Сейдл и У. Макморди в «Идиомах на английском языке», Владовская И.С. в «Сборнике фразеологических словосочетаний и идиом разговорного английского языка» и многие другие.

Одна из современных тематических классификаций выглядит следующим образом:

1. **Parts of body**

I'd give my right arm to do it (Я бы многое отдал, чтобы сделать это)

His eyes are bigger than his stomach (Он глазами бы все съел)

I shot myself in the foot (Я сказал глупость, я сделал это себе во вред)

2. **Meals**

To be full of beans (Быть энергичным)

He's a bad egg (Он – негодяй)

Pie-eyed (Сильно пьяный, с залитыми глазами)

To go bananas (Нервничать, сходить с ума)

3. **Sport**

To jump the gun (Поспешишь – людей насмешишь)

The kick off (Начало)

It's neck and neck (Ноздря в ноздрю)

4. **Animals**

Birdbrain (Недалекий, глупый человек)

To make a dog's dinner of something (Устроить бардак, провалить дело)

Monkey business (Проделки, фокусы)

5. **«Color» idioms**

A bolt from the blue (Гром среди ясного неба)

As good as gold (Золото, а не человек)

I caught him red-handed (Я поймал его с поличным)

He is silver-tongued (У него язык хорошо подвешен)

It's black and white (В этом сомневаться не приходится)

6. **Transport**

Jumping on the bandwagon (Присоединиться к популярному делу или движению, включиться в движение)

A backseat driver (Кто-либо, кто дает непрошенные советы)

I'd run a mile (Держаться от этого подальше)

7. **Mythology and ancient history**

as rich as Croesus – a very rich person;

богат как Крез – очень богатый человек;

between Scylla and Charybdis – between two equally disastrous alternatives (also: between two fires, between the hammer and the anvil);

между Сциллой и Харибдой – между двумя одинаково губительными вариантами выбора (также: между двух огней, между молотом и наковальней);

8. **Names of countries, cities, streets, and nationalities**

carry coals to Newcastle – to bring something to a place which has plenty of such things already; везти уголь в Ньюкасл = ехать в Тулу со своим самоваром – везти что-то туда, где эти вещи уже есть в изобилии;

grin like a Cheshire cat – to smile or grin inscrutably;

улыбаться / ухмыляться как Чеширский кот – все время загадочно улыбаться;

9. **Names of months and days**

May queen – a girl crowned with flowers and honored as queen on May Day;

девушка, которую Первого мая коронуют цветами и почитают как королеву;

Blue Monday – Monday as a depressing workday after Sunday;
тяжелый / грустный понедельник как рабочий день после воскресенья;
when two Sundays come together – never.
Когда два воскресенья встретятся, т.е. никогда.

10. Work

Англичане и американцы считаются одними из самых трудолюбивых наций. Берясь за любую работу, они моментально «втягиваются» и не оставляют ее, пока не закончат. В любом деле ценится прежде всего тот, кто ответственно подходит к своим обязанностям и выполняет порученные задания быстро и качественно.

Sink one`s teeth into … (досл. «погрузить свои зубы в …»)

Не менее выжным из перечисленных качеств является и способность быстро «sink one`s teeth into …». Однако от работников вовсе не требуется прибегать к помощи своих зубов в начале любого дела. Речь здесь идёт об умении со всей серьезностью и ответственностью подходить к новой работе.

Go to town (досл. «поехать в город»)

Это выражение не всегда можно понять дословно. В следующий раз, когда вы услышите, что кто-то «goes to town» (досл. «едет в город»), имейте ввиду, что это может обозначать и то, что он быстро или усердно работает.

Twiddle one`s thumbs (досл. «крутить большими пальцами руки»)

Все же, кроме добросовестных работников найдутся и те, кто «увиливают» от дел. В русском языке найдется смысловой аналог выражению «twiddle one`s thumbs» - «бить баклуши».

11. Travelling

cover a lot of ground (досл. «покрывать много земли»)

Заядлые английские путешественники любят прихвастнуть тем, как много земли они успели «накрыть». Но подобное «хобби» не должно вызывать у Вас недоумения. Ведь этим выражением англоговорящие любители поездок хотят сказать, что преодолевали большие расстояния в своей жизни и успели побывать в дальних странах.

It is better to travel hopefully than to arrive. (досл. «Путешествовать с надеждой лучше, чем приезжать»).

Случалось ли такое, что из всего путешествия вы «привозили» домой только воспоминания о приключениях в пути, а не о самом отдыхе? Это английская пословица говорит о том, что процесс движения к цели подчас приносит большее удовлетворение, чем само исполнение желаний.

12. «Time» ideas

Как и в любом другом языке мира, в английском отразилось отношение людей ко времени. Как и все остальные люди на свете, англичане ценят быструю работу без потери времени, торопятся, когда его не хватает, или же попросту тратят его впустую.

In two shakes of a lamb’s tail (досл. «в два взмаха хвоста ягненка»)

Если знакомый иностранец пообещал, что выполнит Вашу просьбу или поручение «in two shakes of a lamb`s tail», можете не сомневаться, что работа будет выполнена в самое короткое время.

Against the clock (досл. «против часов»)

Узнав, что кто-то затеял битву со временем, не спешите понимать это как своеобразное донкихотство. Ведь это обозначает то, что человек не поспевает что-то сделать к сроку и потому очень торопится.

13. Shopping.

Устойчивые английские выражения о покупках хоть и не имеют аналогов в русском языке, тем не менее, отражают то же отношение к покупкам, что и наше с вами.

Buy (something) for a song (досл. «купить что-либо за песню») white sale (досл. «белая распродажа»)

Заходя в один магазин за другим в поисках нужной вещи, каждый стремится купить ее «for a song», то есть «за песенку». Так говорят об очень недорогих и выгодных покупках.

a hard sell (досл. «тяжелая продажа»)

Подобные «тяжелые продажи» переживает скорее не сам продавец, а покупатель. Ведь так говорят о тех работниках магазинов, которые «давят» на посетителей, буквально уговаривая их что-либо приобрести.

14. **«Home» ideas.**

С домом у всех людей мира, пожалуй, связаны, схожие представления. Домашний очаг у нас ассоциируется со стабильностью и душевным комфортом, который необходимо беречь и поддерживать.

Keep the home fires burning (досл. «сохранять домашние огни горящими»)

Если Ваш знакомый обеспокоен тем, что в его отсутствие некому будет побеспокоится о его хозяйстве или рабочих делах, можете прийти к нему на помощь и уверить его в том, что вы будете keep the home fires burning, то есть следить за тем, чтобы все шло как прежде.

until the cows come home (досл. «до тех пор, пока коровы не вернутся домой»)

Собираясь на вечеринку, молодые американцы предупреждают домашних, что их не будет дома, until the cows come home. Но не стоит ждать от них выпонения данного обещания и высматривать из окна, когда же на улице появятся коровы, ведь этим выражением они хотели сказать, что вернутся очень поздно.

15. **Successes and failures.**

В жизни каждого человека любое дело, которое он выполняет, в результате либо увенчивается успехом, либо оборачивается неудачей. Люди радуются успехам и сетуют на неудачу. Данные события имеют частый характер, поэтому на протяжении многих лет сложилось множество устойчивых фраз и идиоматических выражений, которые как нельзя лучше выражают различные стороны данных событий. Итак, “Ups & Downs” – успехи и неудачи.

To cave in – сваливаться; уступать, сдаваться

To go to the dogs – пойти прахом

To be duped, be left looking a fool – остаться с носом

Чем же отличается носитель языка от русского студента, который скрупулезно корпит над учебниками и словарями? Произношением и степенью виртуозности в использовании различных комбинаций слов. Конечно, это не означает, что если вы выучите несколько десятков идиом, то сможете оказаться на одном уровне с британцем в седьмом поколении. Однако если вы сможете украшать свою речь различными оборотами, то с вами будет гораздо интереснее общаться.

Нужно отметить, что как в английском, так и в русском языке насчитывается несколько тысяч идиом. Безусловно, изучать английские идиомы очень полезно. Они имеют для людей большую практическую ценность. Многие другие идиомы, хотя они часто интересные и яркие, не очень нужны в вашем разговорном английском. Человек, владеющий большим количеством устойчивых выражений – гораздо более интересный собеседник. Это и называется живым общением.

Список литературы:

1. Амбражейчик А. 2000 русских и 2000 английских идиом, фразеологизмов и устойчивых словосочетаний. Издательство: Попурри, 2007. – 304 с.

2. Идиома //http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/89656/%D0%98%D0%B4%D0%B8%D0%BE%D0%BC%D0%B0.

3. Английский: идиомы, фразеологизмы, пословицы, язык прессы//http://www.english-moscow.ru/rassylki/idiom/.

ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Курченкова О.А., Надоршина В.Ш.

Традиционные педагогические технологии уже не обеспечивают полного усвоения все возрастающего объема знаний. Сегодня становится все более важно уметь самостоятельно добывать дополнительный материал, обрабатывать получаемую информацию. На помощь приходит метод проектов. Работа с информацией на иностранном языке, особенно, если учесть возможности, которые открывает глобальная сеть Интернет, становится весьма актуальной. Авторы данной статьи описывают возможности использования веб-квестов как способа организации проектной деятельности на уроке иностранного языка.

Современная система образования требует от нового времени нового подхода к обучению, предлагая различные способы и методы работы с образовательными материалами, делая выводы и аргументируя их, располагая необходимыми данными. Сегодня одной из наиболее органичных и эффективных форм преподавания иностранного языка является метод проектов, который предполагает влияние педагога на деятельность каждого ученика и вовлечение его в активную учебно-практическую деятельность.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике и практике обучения. В методике преподавания иностранного языка он широко освящен в работах И.Л.Бим, И.А.Зимней, Е.С.Полат, И.Чечеля, и др.

Популярность проектной технологии при обучении иностранному языку позволяет использовать иностранный язык как действенный способ переключить внимание учеников с формы высказывания на содержание и включиться в познание окружающего мира средствами иностранного языка, расширяя тем самым сферу действия культурной и языковой компетенции.

Вслед за Копыловой В.В. под методом проектов мы понимаем целенаправленную, самостоятельную деятельность учащихся, осуществляемую под гибким руководством учителя, направленную на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и/или идеального продукта [Копылова: 34].

Анализ методической литературы позволил нам выделить способы организации проектной деятельности на уроке иностранного языка, которые мы объединили в 3 группы:

1) Творческий - презентации, оформление газеты, открытки, коллажа, семейный фотоальбом, портфолио, реклама.
2) Устный рассказ - комментарии к презентации, сопровождение видео-фильмов, роликов.
3) Информационно-коммуникативный - хотлист, мультимедиа скрэпбук, трежа хант, сабджект сэмпла, вебквест.

Несмотря на достаточную эффективность использования двух первых способов в проектной методике, учителя-практики отмечают, что сегодня, когда на передовую выходят информационные и коммуникационные технологии, в методической литературе до конца не разработаны чёткие рекомендации по организации проектной деятельности на уроке иностранного языка с помощью Интернет-ресурсов.

Самым сложным из этого способа является веб-квест. Он включает в себя все компоненты учебных Интернет-материалов.

Квест (англ. quest) – это продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой.

Вебквест (англ. webquest) в педагогике – это проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы сети Интернета.

Вебквест как метод обучения и контроля знаний, умений и навыков, отвечающий современным требованиям и особенностям образовательной среды, был разработан в 1995 г. профессорами государственного университета Сан Диего Берни Доджем и Томом Марчем. Новый метод быстро завоевал популярность, как среди американских, так и среди европейских педагогов, а с конца 90-х годов прошлого столетия стал распространяться и в России.

В основе создания веб-квестов находится проектный метод.

Использование вебквестов в процессе обучения иностранным языкам требует от учащихся соответствующего уровня владения языком для работы с аутентичными ресурсами Интернета. В связи с этим эффективная интеграция вебквестов в процесс обучения иностранным языкам возможна в тех случаях, когда вебквест является творческим заданием, завершающим изучение какой-либо темы и сопровождается тренировочными лексико-грамматическими упражнениями на основе языкового материала используемых в вебквесте аутентичных ресурсов. Выполнение таких упражнений может либо предварять работу над квестом, либо осуществляться параллельно с ней [Андреева: 143].

Особенностью веб-квестов является то, что часть информации или вся информация, представленная на сайте для самостоятельной или групповой работы учащихся, находится на самом деле на различных веб-сайтах. Благодаря действующим гиперссылкам, учащиеся этого не ощущают, а работают в едином информационном пространстве, для которого не является существенным фактором точное местонахождение учебной информации. Ученику дается задание собрать материалы в Интернете по той или иной теме, решить какую-либо проблему, используя эти материалы. Ссылки на источники даются преподавателем, но часть учащиеся могут найти сами, пользуясь поисковыми системами. По завершении квеста учащиеся представляют собственные творческие работы в электронной, печатной или устной форме [Николаева: 72]. Приведём примеры возможных заданий для разработки веб-квестов:

- составить кулинарную книгу из традиционных рецептов Англии, собранных в Интернете;
- собрать факты о текущих событиях в Великобритании и организовать их в жанре новостного репортажа или интервью;
- спланировать квартиру, удовлетворяющую нужды определённой семьи, используя лексику по теме «My home»;
- создать веб-страницу в заданном формате и др.

Предлагаем один из созданных нами веб-квестов на тему «Удивительные люди» (на примере УМК М.З. Биболетовой «Enjoy English 9»). Данный веб-квест предполагает подробное изучение биографий нескольких не просто знаменитых, а действительно удивительных людей.

Первая закладка – название и краткое описание веб-квеста.

Вторая закладка – вступление: «Представьте себе, что вы – группа молодых журналистов. Главный редактор предложил вам выступить на конференции. Он дал вам задание собрать материал о нескольких выдающихся личностях прошлого и современности. Вы узнаете много нового об уже, казалось бы, знаменитых людях. Выбор за вами».

Третья закладка – задание: «Итогом вашей работы должно стать выступление на конференции, которое будет сопровождаться презентацией PowerPoint. Конференция состоится через три недели».

Четвертая закладка – процесс работы. На данной страничке учащимся предлагается пошаговая инструкция выполнения задания. Сначала учащиеся делятся на группы, выбирают (тянут жребий), о ком они будут готовить сообщение.

Шаг 1 – журналисты – все грамотные люди, в их репортажах не может быть грамматических ошибок. Я предлагаю повторить Простое прошедшее время (Past Simple) и сдать выполненное тестовое задание учителю через неделю.

Шаг 2 – изучить сайты, на которые даны ссылки, и документы формата Word и заполнить таблицу (Fact File),разработанную учителем заранее, сдать ее через неделю.

Шаг 3 – подробнее изучить предложенные сайты и выполнить предложенные задания. Задания и ссылки с информацией о разных выдающихся людях находятся на определенных страницах веб-квеста.

Шаг 4 – создать презентацию, подготовить текст выступления и представить всё на конференции.

Пятая закладка – оценка. На данной страничке учитель подробно объясняет, как будет оценена работа учащихся, что дает им возможность провести рефлексию и спрогнозировать свою отметку.

Шестая закладка – заключение: «Вы проделали большую и серьезную работу! Ваш главный редактор гордится вами! А хотелось бы вам узнать больше и о других выдающихся людях? Как вы думаете, сможете ли вы стать журналистом?»

Седьмая закладка – страничка учителя. На этой страничке учитель может дать методические рекомендации по использованию данного веб-квеста своим коллегам, опубликовать результат работы – проекты учащихся.

Зарубежными методистами уже разработаны критерии для оценивания веб-квестов, среди которых особое внимание уделяется содержанию, организации материала и легкости навигации, языковому оформлению (грамотность использования лексики, орфографии, грамматики), дизайну, веблиографии, авторству. Этими критериями учащиеся и учителя могут пользоваться как для оценки своей работы, так и при выборе уже готовых вебквестов, созданных коллегами и находящихся в открытом доступе в интернете.

Для создания веб-квестов разработаны специальные шаблоны, позволяющие преподавателям самостоятельно создавать веб-квесты. Коллекции веб-квестов размещаются на образовательных порталах:

- http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest_templates.php;
- http://www.itlt.edu.nstu.ru/webquest_collections.php;
- http://www.jimdo.com;
- http://www.zunal.com.

Практика показывает, что технология веб-квестов имеет ряд преимуществ при обучении иностранному языку, а именно:

- мотивирует изучение нового языкового материала;
- позволяет использовать большое количество актуальной аутентичной информации;
- увеличивает словарный запас учащихся;
- развивает умения осуществлять поиск информации, выделять ключевые слова, отделять основную информацию от второстепенной, подробно/кратко излагать содержание прочитанного, обобщать содержащуюся в тексте информацию, участвовать в беседе/обсуждении, брать на себя инициативу при обсуждении, запрашивать и обмениваться информацией, уточнять интересующую информацию, прогнозировать развитие/ результат излагаемых фактов/событий;
- развивает критическое мышление;
- обеспечивает самостоятельность учащихся;
- делает осмысленным и целесообразным систематическое использование Интернет-ресурсов на занятии.

В заключении хотелось бы отметить, что веб-квесты — это не только инновационный метод обучения и контроля полученных знаний на уроке иностранного языка, но и новый метод получения (или, точнее сказать, «добывания») знаний учащимися, т.е. отказ от насильственного навязывания готовых ответов. Веб-квесты способствуют развитию у учащихся навыков, необходимых для человека XXI в.: умение ориентироваться в огромном потоке информации, умение анализировать, самостоятельно и

творчески мыслить, объективно оценивать свои достижения, умение работать в команде, идти в ногу со временем.

В отличие от традиционных методик при использовании интерактивных форм обучения ученик сам становится главной действующей фигурой и сам открывает путь к усвоению знаний. Учитель выступает в этой ситуации активным помощником, и его главная функция – организация и стимулирование учебного процесса. Использование технологии веб-квестов повышает интерес учащихся к предмету, стимулирует рост познавательной активности, что позволяет им получать и усваивать большее количество информации, способствует развитию языковых навыков чтения, говорения и аудирования. У преподавателя есть прекрасная возможность активизировать работу ученика с помощью компьютера, поскольку огромное число учащихся проводят массу времени за монитором. Так пусть они делают это с пользой!

Список литературы:

1. Андреева М.В. Технологии вебквест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно- коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции. М., 2004.

2. Копылова В.В. Методика проектной работы на уроках английского языка. – М.: Дрофа, 2003.

3. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся //Вопросы Интернет-образования. 2002, № 7. – http:// vio.fi o.ru/vio_07

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА

Нелюбина Е.А., Амитрова М.В., Гусарова Ю.В.

В статье рассматриваются особенности Интернет-дискурса. Среди особенностей выделяются имитация реального общения с помощью знаков: использование смайлов, эмограмм, ников, аватаров, акронимов, применение большого количества аббревиатур.

Затрудненность эмоционального компонента общения и, в то же время стойкое стремление к эмоциональному наполнению текста, которое выражается в создании специальных значков для обозначения эмоций или в описании эмоций словами (в скобках после основного текста послания) [7] является одной из особенностей общения в условиях виртуального оющения.

В реальной жизни общение происходит с помощью вербальных и невербальных средств. В сети Интернет собеседники лишены возможности видеть (за исключением общения через систему Skype), слышать, касаться друг друга, т.е. не имеют невербальных средств общения. В процессе виртуального общения теряют свое значение невербальные средства. Возникает состояние эмоциональной депривации.

Однако нельзя сказать, чтобы вербальное, т.е. языковое, общение в сети Интернет абсолютно безэмоционально. Специфика виртуальной среды заключается в имитации эмоционального состояния участников общения, проявляющейся в дискурсивном компоненте.

Под дискурсивным компонентом мы будем понимать вербальное общение, которое характерно для ситуации общения в виртуальной среде.

Исходя из выше приведенного определения, становится ясным, что главной особенностью дискурсивного компонента Интернет-взаимодействия будет отсутствие контекста, свойственное реальному общению.

Отсутствие эмоционального контакта приводит к необходимости передать свое эмоциональное состояние вербально, а также с помощью символов, картинок.

Кроме того, для имитации реального общения, важно сообщить, в какое время суток происходит общение, какая погода в данный момент времени, каковы бытовые условия каждого из участников общения. Для передачи такой информации также применяются вербальные и символьные средства.

Следует отметить, что в условиях Интернет-общения существует опасность создания недостоверного контекста. Возможны два случая искажения реальности при виртуальном общении:

В первом случае контекст неверно воспринимается непосредственно участниками общения. Возможно, для передачи информации были выбраны не совсем ясные символы, или для разных собеседников одни и те же символы передают информацию поразному. Восприятие символов также происходит индивидуально, исходя из жизненных представлений собеседников. В условиях межкультурного виртуального общения непонимание контекста собеседниками объясняется различиями в культурах стран собеседников. Возможно, одни и те же символы в разных культурах означают противоположное.

Во втором случае контекст искажается намеренно. Намеренное сообщение недостоверной информации о контексте можно объяснить стремлением собеседников побыть в более выгодном положении, по сравнению с реальным миром, примерить новые социальные роли.

Кроме того, намеренно искажать контекст общения могут мошенники, поэтому задачей развитой социальной компетенции является умение по вербальным признакам распознавать намерении собеседников.

Для дискурса виртуальной среды свойственно применение аватаров, ников и акронимов. Эмоции и настроение участников Интернет-общения выражаются с помощью «смайликов» и «эмограмм».

«Эмограмма - это стилизованное изображение мимики человеческого лица, реализованное в псевдографике, с целью передать оппоненту эмоциональный настрой говорящего, в условиях общения, опосредствованного печатаемыми через клавиатуру символами» [6].

Различают следующие категории эмограмм:

- выражение лица говорящего;
- фразеологизмы и устойчивые выражения;
- иллюстрации, придающие настроение.

При анализе эмограмм, наиболее часто используемых в Интернет-коммуникации, нами были выявлены определенные закономерности:

1. Большинство смайликов имеют в своём составе определённую букву алфавита, проценты и скобки: :-) улыбаюсь;

2. Для придания более замысловатой и схожей с реальностью картинкой могут добавляться и другие символы, такие, как цифры, плюсы, минусы, точки, различные виды скобок (круглые, фигурные, квадратные):

:-D смеюсь; :-|| злюсь; ;-)подмигиваю, шучу; :-V кричу; |-O зеваю и т.д.

Использование графических смайлов можно привести в качестве примера преобразования смысла: графический символ «скобка» означает улыбку, а фактически цель его применения - демонстрация дружелюбности намерений. Уметь распознать смысл применения эмограмм также можно отнести к проявлению социальной компетенции виртуального мира.

3. Помимо "смайликов" в виртуальном общении используется так называемый "Капс" (от английского "Caps Lock" - блокировка верхнего регистра клавиатуры) - написание фразы или части ее заглавными буквами):

WO WARST DU DENN?! - ГДЕ ЖЕ ТЫ БЫЛ?!

YOU MAKE ME BLUSH! - ВЫ СМУЩАЕТЕ МЕНЯ! и т. д.

Этот метод выражения собственных эмоций повсеместно в Сети трактуется как повышение голоса и используется для компенсации тембра и акцентирования определенной части высказывания. Такой подход делает высказывание более эмоциональным, привлекает внимание.

4. Характерно использование в процессе коммуникации большого количества восклицательных знаков, жаргонных выражений, чаще всего передаваемой латиницей) средств из других речевых жанров:

LOL !!!!!! - Просто падаю от смеха (очень смешно)

Все эти приемы помогают компенсировать недостаточность или невозможность передачи в Интернете цвета, звука, движения, заменяя эти характеристики общения вербальными и знаковыми аналогами.

Устно-письменный стиль

При общении в сети Интернет важную роль играет использование специфических языковых средств.

Многие ученые сходятся на мысли, что Интернет-коммуникация представляет собой гибрид устной и письменной речи [2], который, будучи по способу фиксации речью письменной (визуальной), по многим характеристикам является устной [5, 8].

Язык Интернета, сочетая в себе признаки устной и письменной формы речи, отличается от них. Это средство коммуникации может делать то, что другие средства делать не могут, следовательно, его надо рассматривать как новый вид коммуникации. Д. Кристал охарактеризовал сущность этого вида коммуникации оригинальной формулой: «устная форма речи + письменная форма речи + признаки, опосредованные компьютером» [10].

Нами проанализированы чаты, блоги, форумы, что позволяет сделать вывод, что во время Интернет-общения широко употребляются следующие лексические формы:

Аббревиатуры - (итал. abbreviatura - сокращение, от лат. abbrevio - сокращаю) - это сокращённая форма слова или группы слов, используемая вместо целого слова или словосочетания. [3, 4]. Например: WWW - World Wide Web; etc.

Аббревиация сокращает материальную оболочку коммуникативных единиц, увеличивая тем самым скорость поступления информации от пишущего (говорящего) к читающему (слушающему). Помимо средства экономии времени речевых усилий говорящего аббревиатура является и средством концентрации информацию. В качестве причин и предпосылок возникновения и широкого распространения аббревиации на современном этапе исследователи наряду с экстралингвистическими факторами (научно-технический прогресс, социальные преобразования, развитие межнациональных культурно-экономических связей и др.) называют и закон экономии языковых средств и речевых усилий [9].

Наибольший интерес представляют такая разновидность аббревиатур, как акронимы. Именно использование разнообразных видов акронимов и является на сегодняшней день неотъемлемой чертой современного Интернет-общения.

Акронимы (греч. akros - высокий, onyma - имя) - это аббревиатура, образованная из частей слов исходного словосочетания (обычно начальных букв), произносимая как единое слово, а не побуквенно, как остальные виды аббревиатур. [1]:

IMHO [In My Humble Opinion] - "По моему (скромному) мнению", используется как окончание длинного высказывания, которое указывает, что это просто личное мнение, на которое имеет право каждый человек.

LOL [Laughing Out Loud] - "Громко смеюсь" - собеседник сказал что-то смешное или абсурдное.

ROFL [Rolling On Floor Laughing] - "Катаюсь по полу и умираю от смеха" – что-то очень смешное или очень глупое.

BB [Bye Bye] - "Счастливо!" - удобная форма для того, чтобы быстро попрощаться.

Кроме того, при общении в сети существует правило нарушения правил написания слов. Пользователи намеренно делают в словах орфографические ошибки, придавая межличностному взаимодействию форму устного, реального контакта:

- Превед! Што скажеш?
- Аффтор жжот и пеши исчо!
- Жызнь более энергична и жызненна, чем жизнь!

Участники Интернет-общения считают, что правило нарушения правил делает речь более выразительной и эмоциональной.

Список литературы:

1. *Аксенова М. Е., Петрановская Л. Г. Аванта +. Языкознание - М.: Аванта +, 2005.- 704 с.*
2. *Кронгауз, М. А. "Лытдыбр" от блогера или как Интеренет-язык делает письменную речь формой существования разговорного языка [Электронный ресурс] / М.А.Кронгауз.–URL: http://www.russkiymir.ru/russkiymir/ru/magazines/archive/2009/06/article008.html.*
3. *Кучников Т.В Общение в Интернет - М.: Альянс-Пресс, 2004 г. - 128 с.*
4. *Лысенко, С. А. Взаимодействие устной и письменной формы существования языка в Интернет-коммуникации [Текст] / С. А. Лысенко: дис. ...канд. филол. наук. – Воронеж, 2010. – 184 с.*
5. *Нестеров В.Н. К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных коммуникаций в Интернете. - М.: Евразийский регион, 2002. - 82 с.*
6. *Саксонова Ю.И. Психологические особенности интернет-общения подростков (чаты и форумы) // Современные наукоемкие технологии. -Издательский Дом "Академия Естествознания", 2007 . - С. 95-96*
7. *Трофимова Г. Н. [Электронный ресурс] / Г. Н. Трофимова. – URL:*
8. *http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/net/28*
9. *Янковская В.Ф. Сокращенные слова (история, развитие, современное применение)/Секретарское дело № 4, 2002.*
10. *Crystal D. Language and the Internet. Cambridge: University press, 2001. 272 p.*

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ВО 2 КЛАССЕ

Папаева Т.В.

В данной статье речь идет об универсальных учебных действиях, формирование которых является неотъемлемой частью нового ФГОС. В статье описаны условия формирования личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных учебных действий на уроках немецкого языка во 2 классе.

За последние годы в нашем обществе представления о целях образования и путях их реализации коренным образом изменились. Если раньше обучение являлось скорее преподнесением системы определенных знаний, то теперь, в быстро меняющемся мире, в обстановке информационного бума, появилась необходимость «научить учиться». В связи с этими изменениями и возникла концепция развития универсальных учебных действий. Теперь готовность школьников к обучению на новой ступени образования оценивается не на основе знаний, умений и навыков, а на базе сформированности универсальных учебных действий.

Значимость умения учиться возрастает в период перехода от индустриального к постиндустриальному обществу, основанному на знаниях. Не случайно в новом Федеральном государственном образовательном стандарте (далее ФГОС) формирование универсальных учебных действий (далее УУД), обеспечивающих школьникам умение

учиться, способность к саморазвитию, самосовершенствованию заявлена как важнейшая ключевая задача современной системы образования [Асмолов: 3].

Формирование УУД является основой способности учащихся к дальнейшему саморазвитию и самообразованию. Для формирования УУД в контексте обучения иностранным языкам следует учитывать, что ученику следует для себя найти ответы на следующие вопросы: «Зачем я учу иностранный язык?», «Зачем я выполняю то или иное упражнение на уроке (читаю, пишу, слушаю)?», «Зачем я повторяю дома пройденное на уроке?», «Чему я научился на уроке и что еще мне следует сделать?». Язык должен осваиваться осознанно. Важно создавать условия, когда дети учатся слушать друг друга, умеют адекватно оценивать свой ответ, хотят узнавать новое.

Формированию универсальных учебных умений способствуют:

1. Развитие умений учебной деятельности через: проектные работы, баланс индивидуальной, парной и групповой работы на уроке, анализ информации, наличие заданий базовой и повышенной сложности, избыточность упражнений и т.д.
2. Развитие умений работать в коллективе и организовывать свою работу на всех этапах обучения.
3. Широкие возможности контроля и самоконтроля.
4. Задания и речевые ситуации, ориентированные на нравственное воспитание школьников (доброжелательность, трудолюбие, самостоятельность, ответственность).

На младшей ступени обучения необходимо формировать все виды универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные. Так, личностные учебные действия обеспечивают формирование норм внутренней позиции школьника и межличностных отношений. Применительно к учебной деятельности по овладению иноязычной речевой деятельностью выделяются следующие виды **личностных** универсальных учебных действий:

1) Одним из приоритетов начального образования признается развитие *личностных* качеств и способностей ребенка в процессе приобретения опыта разнообразной деятельности. В процессе обучения ребенок познает самого себя за счет проигрывания на немецком языке различных ролей в игровых ситуациях, типичных для семейного, бытового, учебного общения. Он учится рассказывать о себе, своей семье, друзьях, своих увлечениях. Так он познает себя, свойства и качества своей личности.

2) Действия *смыслообразования* на этом этапе начинают формироваться, когда ребенок начинает видеть связь между результатами своей учебной деятельности и возможностью общаться на новом языке, начинает понимать, что все, что он делает — говорит, читает, слушает, пишет — помогает ему научиться общаться на иностранном языке с людьми из других стран, где говорят на немецком языке.

3) Действия *нравственно-этической ориентации* формируются у младшего школьника тогда, когда он знакомится с некоторыми обычаями стран изучаемого языка, с детским песенным, стихотворным и сказочным фольклором, с доступными этому возрасту произведениями художественной литературы, дает моральную оценку героям произведений, исходя из нравственных ценностей, Он также учится толерантности к обычаям других стран, дружелюбному отношению к представителям других стран [Махмудова: 175].

Обучение иностранному языку на раннем этапе должно строиться на основе игры. Игра на занятиях по иностранному языку – это не просто коллективное развлечение, а основной способ достижения определенных задач обучения на данном этапе. У игры должен быть мотив, цель и результат. Воображение ребят также достаточно развито и носит не только воспроизводящий, но и творческий характер. Поэтому формированию *личностных универсальных учебных действий* могут способствовать такие задания творческого характера как:

1. Отгадать кроссворд.
2. Составить кроссворд, загадку по пройденной лексике.
3. Нарисовать картинку и описание ее, например, при изучении темы “Mein Klassenzimmer” и т. д.
4. Поставить слова в логическом порядке, чтобы получилось предложение;

5. Прочитать рассказ, в котором некоторые слова заменены рисунками.

6. Попробовать придумать подобный рассказ.

7. Придумать загадку для своих друзей, например, при изучении темы "Märchenhelden".

8. Нарисовать картинку к прочитанному тексту и т.д.

Данные задания всегда воспринимаются с удовольствием и интересом. Несмотря на кажущуюся простоту, подобные задания способствуют выработке «умения учиться» за счет того, что ученики учатся самостоятельности, учатся слушать друг друга и т.д.

Регулятивные действия – это организация своей учебной деятельности по овладению иноязычной речевой деятельностью.

1) Действия *целеполагания* формируются в процессе коммуникации на иностранном языке. Этот этап представляет собой действия, помогающие преодолеть языковой барьер, например: поздороваться, познакомиться, попрощаться, поздравить устно или написать открытку, выразить благодарность, извиниться, предложить угощение, поблагодарить или вежливо отказаться от угощения.

Действия целеполагания также формируются при постановке перед ребенком познавательных или игровых задач. Ребенок учится понимать, с какой целью, зачем он будет выполнять задания по аудированию, чтению, говорению и письму – и в классе, и дома.

2) Действия *планирования* развиваются, когда ребенок передает содержание прочитанного (услышанного) текста с опорой на предложенный небольшой план (серию картинок, цепочку ключевых слов).

3) Действия *прогнозирования* формируются, когда ребенок прогнозирует содержание несложных сказок, соответствующих младшему возрасту детских рассказов по их названию, а также предсказывает результаты своих действий в говорении и письме.

4) Младшие школьники выполняют несложные действия по *самоконтролю,* например, сличают результаты своих действий — написание букв, слов, простых предложений с заданным образцом, учатся адекватно реагировать на оценку своих результатов со стороны учителя.

5) Действия *коррекции* в начальной школе заключаются в том, что школьники замечают и исправляют свои ошибки в произношении и интонировании утвердительных и вопросительных предложений, а также видят и исправляют свои ошибки в написании слов и коротких предложений, сначала с помощью, а потом и без помощи учителя.

6) Действия *саморегуляции* формируются, когда младшие школьники стараются сосредоточиться на выполнении заданий, проявлять усилия, хотя в этом возрасте период концентрации внимания невелик, и рекомендуется частая смена видов деятельности и чередование разных заданий.

Действия саморегуляции формируются также через выполнение письменных заданий, когда нужно действовать самостоятельно в соответствии с образцом, составлять высказывания по образцу, выполнять небольшие грамматические задания, где нужно действовать согласно правилу. Дети учатся взаимодействовать в группе, правильно выполнять инструкции учителя на уроке, во время познавательных игр и постановки учебных спектаклей на немецком языке [Алексеева: 16].

Познавательные универсальные действия при обучении в начальной школе:

1. Действия по *самостоятельному выделению и формулированию познавательной задачи* формируются, например, при ознакомлении с языковыми средствами, н-р, что используют немцы, чтобы показать, что этот предмет им уже известен или они видят его впервые. Как различить разные виды вопросов в немецком языке?».

2. Действия по *поиску и выделению необходимой информации* на данном этапе заключаются в том, что при чтении несложного текста младшие школьники учатся находить в нем необходимую или интересующую информацию (имя главного героя или героев, место действия, время действия, характеристики героев, пользуясь приемами ознакомительного и поискового чтения).

3. Действия, связанные с *осознанным и самостоятельным построением* устного и письменного речевого высказывания на ИЯ формируются, когда младшие школьники учатся самостоятельно описать картинку, пересказать небольшой текст и т.д.

4. Действия, связанные с *рефлексией, контролем и оценкой* процесса и результатов своей речевой деятельности на ИЯ развиваются во время выполнения соответствующих уровню небольших заданий тестового характера.

5. На основе несложных небольшого объема текстов на этом этапе также формируются действия, связанные с *осмыслением цели* чтения и соответствующим цели выбором вида чтения, в зависимости от задачи; с извлечением необходимой информации из прочитанных текстов, с формулированием главной идеи текста и т.д. [Пукевичюте].

Предмет «Иностранный язык» обеспечивает, прежде всего, развитие **коммуникативных действий**, формируя коммуникативную культуру обучающегося. Изучение иностранного языка способствует:

- общему речевому развитию учащегося на основе формирования обобщённых лингвистических структур грамматики и синтаксиса;
- развитию произвольности и осознанности монологической речи;
- развитию письменной речи;
- формированию ориентации на партнёра, его высказывания, поведение, эмоциональные состояние и переживания; уважение интересов партнёра; умение слушать и слышать собеседника; вести диалог, излагать своё мнение в понятной для собеседника форме.

Изучение иностранного языка способствует развитию *общеучебных познавательных действий*, в первую очередь при чтении (понимание смысла текста и умение прогнозировать развитие его сюжета; умение задавать вопросы, опираясь на смысл прочитанного текста; составление плана прочитанного текста, пересказ на основе плана).

В ходе практики при работе над темой «Märchenhelden» во 2 классе мы работали над формированием всех видов универсальных учебных действий. Было удивительно, что даже на одном упражнении можно работать над формированием нескольких УУД.

Ученикам было дано задание: прочитав текст о сказочных персонажах, ответить на вопросы по тексту. На доске были даны прилагательные, с помощью которых учащиеся составляли предложения. Ответы на вопросы учащиеся искали в тексте. Сначала вопросы задавал учитель, а затем учащиеся друг другу задавали те же самые вопросы. Например:

— *Wie ist Aschenputtel?*

— *Sie ist nett (gut, hilfsbereit и т.д.).*

Формирование <u>личностных</u> УУД предполагало:

- развитие навыков сотрудничества со сверстниками в разных социальных ситуациях *(ответы на вопросы учителя и товарищей)*

<u>регулятивных:</u>

- освоение способов решения проблем творческого и поискового характера (*ученики, прочитав текст о сказочных персонажах, отвечали на вопросы по тексту)*;
- формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неудачи *(если ученик неправильно отвечал на вопрос, учитель объяснял ученику, что от него требуется, затем ученик исправлял свои ошибки и находил правильный ответ)*

<u>познавательных:</u>

- находить ответы на вопросы в тексте, иллюстрациях, используя свой жизненный опыт

<u>коммуникативных:</u>

- слушать и понимать речь других *(ответы на вопросы, мини-диалог с товарищем по парте о сказочном герое (по образцу)*;
- уметь выражать свои мысли (упражнения, описать картинку, составить короткий рассказ по образцу) *(ответить на вопрос: какой сказочный герой тебе нравится больше всего? Почему? Welcher Märchenheld gefällt dir? Warum?- Aschenputtel. Sie ist nett.*

Наш опыт показал, что во 2 классе легче всего формируются личностные УУД по развитию навыков сотрудничества с учителем и учащимися.

Таким образом, формирование универсальных учебных действий является неотъемлемой частью образования. Оно является приоритетом начального иноязычного образования, и по признанию современных психологов и дидактов, лежит в основе успешности и самостоятельности учения. Универсальные учебные действия помогают ученику ориентироваться в учебной деятельности, осознавать ее целевую направленность, ценностно-смысловые и операционные характеристики.

В начальной школе учитель иностранного языка должен стремиться к поиску средств, которые бы привлекали ученика, располагали бы его к совместной деятельности, активизировали его мысль. Обучение языку должно строиться исходя из личностных особенностей ребенка с целью их дальнейшего развития.

Список литературы:

1. Алексеева, Л.Л. Планируемые результаты начального общего образования. – М.: Просвещение, 2009. – 120 с.

2. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли – М., Просвещение, 2008. – 151 с.

3. Захарова, О.Л. Особенности формирования универсальных учебных действий на уроках иностранного языка / О.Л. Захарова // DEUTSCH KREATIV. – 2011. - № 4. – С. 2-7.

4. Махмудова, В.С. Формирование универсальных учебных умений при обучении иностранному языку как условие становления личности учащегося. // Преподаватель XXI век. 2010 № 2. – С. 175-178.

5. Пукевичюте В.Ю. Тенденции умения учиться как важной компетенции в современном образовании. – Режим доступа: http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/512-2012-01-13-08-40-42 (12.05.13).

ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЯ ЧТЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛАХ: ГИА, ЕГЭ

Разуваева Т.А.

Чтение является своего рода универсальным видом речевой деятельности, которое способствует формированию и развитию говорения, аудирования и письма. Именно поэтому сегодня во многих странах уделяется большое внимание контролю чтения с целью определения уровня читательской компетенции учеников, и, следовательно, эффективности/неэффективности существующих методик обучения чтению. Данная статья посвящена анализу некоторых отечественных тестовых материалов – ГИА и ЕГЭ – на контроль чтения.

На сегодняшний день обучение грамотному чтению является одной из важнейших задач образования. Под грамотностью чтения понимается способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества.

С 2004 года в Российской Федерации проводится апробация государственной (итоговой) аттестации (ГИА) выпускников 9-х классов в новой форме. Основным отличием новой формы аттестации от традиционных экзаменов является то, что она предполагает в качестве итога получение независимой «внешней» оценки качества подготовки выпускников 9-х классов.

При проведении аттестации в новой форме используются задания стандартизированной формы, включающие в себя задания с выбором ответа, а также с

кратким и развернутым ответом (по аналогии с ЕГЭ). Выполнение этих заданий позволяет установить уровень освоения федерального государственного стандарта основного общего образования выпускниками 9 классов.

Введение в практику новой модели экзамена для выпускников основной школы продиктовано необходимостью внедрения в практику открытой и объективной процедуры оценивания учебных достижений обучающихся. Результаты ГИА в новой форме могут быть использованы как для аттестации выпускников за курс основной школы, так и для выявления учащихся, наиболее подготовленных к обучению в профильных классах старшей школы.

Все экзамены ГИА проводятся на русском языке за исключением иностранных языков. В 2012 году в эксперименте по проведению ГИА выпускников 9 классов участвовали 82 региона РФ. Сдавать этот экзамен необязательно, его выбирают ученики, планирующие поступать в профильные классы старшей школы. Также ГИА по немецкому языку некоторые школьники выбирают как этап подготовки к ЕГЭ, который предстоит сдавать через два года для поступления в вузы.

Время проведения экзамена – 90 мин. плюс время устного ответа примерно 6 мин. и подготовки к нему 8–10 мин. (также может добавиться время ожидания очереди ответа). Максимальный балл – 50.

Общее количество заданий в ГИА – 25. Разделение заданий в структуре экзамена осуществляется на основе различных тем знания языка:

Часть 1 – задания по аудированию, всего 5 заданий, включают в себя как вопросы с кратким ответом, так и с выбором варианта ответа;

Часть 2 – задания по чтению текста и ответу на вопросы, аналогичные вопросам по аудированию, всего 5 заданий;

Часть 3 – грамматические задания – предполагают краткий ответ на поставленный вопрос – 12 заданий;

Часть 4 – самостоятельное написание текста письма в ответ другу;

Часть 5 – устный ответ на вопрос и диалог с экзаменатором на заданную тему, продолжительность ответа – 6 мин., подготовка к ответу примерно 10 мин.

Задания по ГИА напоминают задания ЕГЭ. Например, раздел Чтение включает в себя следующие задания:

- Прочитайте текст. Установите соответствие между заголовками A–F и пронумерованными абзацами текста 1–5. Запишите свои ответы в таблицу. Используйте каждую букву только один раз. В задании есть один лишний заголовок.
- Прочитайте текст. Определите, какие из приведённых утверждений A5–A8 соответствуют содержанию текста (1 – richtig), какие не соответствуют (2 – falsch) и о чём в тексте не сказано, то есть на основании текста нельзя дать ни положительного, ни отрицательного ответа (3 – steht nicht im Text). Обведите номер выбранного вами варианта ответа.

Как было отмечено выше, ГИА является подготовкой к единому государственному экзамену (ЕГЭ) – централизованно проводимому в Российской Федерации экзамену в средних учебных заведениях — школах и лицеях. ЕГЭ служит одновременно выпускным экзаменом из школы и вступительным экзаменом в вузы. При проведении экзамена на всей территории России применяются однотипные задания и единые методы оценки качества выполнения работ. После сдачи экзамена всем участникам выдаются свидетельства о результатах ЕГЭ, где указаны полученные баллы по предметам.

С 2009 года ЕГЭ является единственной формой выпускных экзаменов в школе и основной формой вступительных экзаменов в вузы. При этом есть возможность повторной сдачи ЕГЭ в последующие годы.

Т.Г. Галактионова выделяет следующие цели данного экзамена:

- Получение объективной картины качества образования в системе среднего (полного) общего образования, объективной оценки освоения государственного образовательного стандарта выпускниками школы, в том числе – для использования при аттестации образовательных учреждений;
- Повышение мобильности абитуриентов, поступающих в вузы, особенно для лиц, проживающих в территориально отдаленной от вузовских центров местности;
- Уменьшение психологических нагрузок выпускников школ при переходе из школы в вуз; уменьшение субъективизма при зачислении абитуриентов в вуз; уменьшение расходов родителей абитуриентов на преодоление барьера школа – вуз [Галактионова: 12].

Впервые эксперимент по введению ЕГЭ был проведён в 2001 в республиках Чувашия, Марий Эл, Якутия, а так же в Самарской и Ростовской областях по восьми учебным дисциплинам. В 2002 году эксперимент по введению единого государственного экзамена прошел в 16 регионах страны. В 2006 ЕГЭ уже сдавали около 950 тысяч школьников в 79 регионах России.

КИМ по иностранным языкам носят деятельностный характер, они проверяют не что знает выпускник, а насколько реально он владеет немецким языком, насколько успешно он может решать поставленные перед ним коммуникативные задачи, как он ориентируется в ситуациях общения, приближенных к реальным. Экзаменационная работа включает разделы «Аудирование», «Чтение», «Грамматика и лексика» и «Письмо». В аудировании и чтении проверяется сформированность умений понимания как основного содержания письменных и звучащих текстов, так и полного понимания соответствующих текстов. Кроме того, в чтении проверяется понимание структурно-смысловых связей текста.

Для дифференциации экзаменуемых по уровням владения иностранным языком во все разделы включаются наряду с заданиями базового уровня задания более высоких уровней сложности. Уровень сложности заданий определяется уровнями сложности языкового материала и проверяемых умений, а также типом задания. Базовый, повышенный и высокий уровни сложности заданий ЕГЭ соотносятся с уровнями владения иностранными языками, определёнными в документах Совета Европы следующим образом: Базовый уровень – А2+ Повышенный уровень – В1 Высокий уровень – В2 [Никитина: 16].

Экзаменационная работа по немецкому языку состоит из четырёх разделов, включающих 46 заданий. Общее время проведения экзамена – 160 минут. Оценки по ЕГЭ рассчитываются в три этапа. Первый этап – расчёт первичных баллов: в разделах Аудирование, Чтение и Лексика и грамматика учащийся получает по одному баллу за каждый правильный ответ. Для оценивания результатов выполнения заданий разделов Говорение и Письмо экзаменаторы пользуются единой шкалой оценивания и дополнительными схемами для каждого конкретного задания.

Затем производится статистический анализ результатов экзамена, на основе которого определяется оценка каждого учащегося относительно общих результатов. Третий этап – это расчёт балла свидетельства на основе весовых категорий каждого раздела экзамена. Наиболее весомая часть экзамена – это Говорение (30%). Затем по степени значимости следуют Чтение и Аудирование (по 20 %). Разделы Лексика, Грамматика и Письмо составляют всего 15%.

Остановимся подробнее на заданиях на контроль чтения.

Раздел Чтение включает 9 заданий, из которых 2 задания на установление соответствия и 7 заданий с выбором одного правильного ответа из четырёх предложенных. Условно эти задания можно разделить на три типа, расположение которых внутри экзаменационной работы, идет по принципу «от простого к сложному». Первое (уровень А2, базовый) и второе задание (уровень В1, повышенный) – задания на установление соответствия. Третье задание (уровень В2, высокий)

предполагает выбор ответа из четырех предложенных альтернатив. Возможные жанры текстов для чтения указаны в спецификации.

Задание **B2** (Установите соответствие между заголовками 1–8 и текстами A–G. Занесите свои ответы в таблицу. Используйте каждую цифру только один раз. В задании один заголовок лишний) состоит из семи небольших текстов (50-60 слов каждый). Учащиеся должны установить соответствие между тематическими рубриками и текстами. В данном случае проверяется умение понимания общего содержания текста информационного характера.

Задание B3 (Прочитайте текст и заполните пропуски A–F частями предложений, обозначенными цифрами 1–7. Одна из частей в списке 1–7 лишняя. Занесите цифры, обозначающие соответствующие части предложений, в таблицу) включает один небольшой текст (примерно 150 200 слов) с шестью пропусками. Ниже под цифрами 1 – 7 приведены возможные варианты заполнения пропущенных фрагментов текста. При этом один из предложенных вариантов является лишним, что усложняет задание. С помощью второго задания проверяется умение целенаправленно извлекать информацию, пользуясь стратегией селективного чтения.

Третье задание A15-A21 (Прочитайте текст и выполните задания A15–A21.В каждом задании обведите цифру 1, 2, 3 или 4, соответствующую выбранному Вами варианту ответа) состоит из довольно длинного аутентичного текста (около 400 слов). Экзаменуемые получают 7 заданий и 4 альтернативных ответа. Для ответа необходимо выбрать один из четырехвариантов. Сложность заключается в том, что, во-первых, альтернативных вариантов четыре, а не три (как это бывает в большинстве международных экзаменов), во-вторых, среди предложенных ответов встречается информация близкая к содержанию текста, но не идентичная ему, что становиться причиной многих ошибок. При подготовке учащихся к выполнению заданий A15-A21 важно ориентировать учащихся на то, что правильный ответ не повторяет текст слово в слово, а имеет тот же смысл, по-другому выраженный.

С точки зрения Л.К. Никитиной, именно третье задание вызывает наибольшие затруднения. Здесь дело не только в том, что в задании используются аутентичные тексты, которые считаются наиболее трудными в языковом отношении [Никитина: 15]. Языковая компетенция – это необходимое, но недостаточное условие для правильного понимания иноязычных текстов. Необходимо иметь достаточно чёткое представление о предмете чтения, о самой действительности, т. е. иметь довольно широкий общий кругозор. Кроме того, важно формировать механизмы чтения: догадку, прогнозирование, идентификацию, механизмы анализа и синтеза, умение пользоваться опорами в тексте, компенсационными умениями и т.д.

Таким образом, важно помнить, что **понимание при чтении не сводимо лишь к логическим или языковым операциям – это сложный комплекс умений**, овладеть которым можно в результате целенаправленной подготовки, включающей следующие основные действия:

- постоянная, а не эпизодическая работа над чтением с акцентом на понимании читаемого, при этом текст должен рассматриваться как источник информации, используемый в коммуникативных целях;
- умение применять различные стратегии чтения, что предусматривает работу над различными видами чтения, понимание специфики текстов различных жанров их целевого назначения. Необходимо понимать, какие виды заданий и упражнений будут наиболее эффективными для тех или иных видов чтения;
- распознавание «сигналов» текста: каждый тип текста характеризуется своими признаками, например, формой, внешней и внутренней структурой, спецификой заголовков, особенностями полиграфического оформления. Это опорные элементы текста, позволяющие прогнозировать его содержание, что существенно облегчает процесс понимания при чтении;

• использование компенсаторных умений. Это означает, что учащиесядолжны в случае необходимости догадаться о значении незнакомых слов по контексту, словообразовательным элементам, созвучию слова с родным языком, игнорировать незнакомые слова, не являющиеся ключевыми для понимания смысла текста и т. д.;

• тренировка учащихся в правильном распределении времени на экзамене при выполнении заданий раздела Чтение.

Таким образом, накапливаемый опыт проведения Единого государственного экзамена по немецкому языку в России даёт основание для вывода о том, что информативная валидность тестового экзамена постепенно повышается. Например, доказано, что извлечение основного содержания текста в разделе «чтение» оказывается наименее сложным для школьников. Задание извлечь из текста необходимую информацию оказывается более трудным для учащихся «слабых» групп, а полное понимание текста вызывает затруднения у всех групп учащихся. Особенно сложным остаётся умение делать самостоятельные выводы на основе прочитанного. Учащиеся по-прежнему демонстрируют недостаточный уровень критического мышления, то есть доказательного обоснования правильности собственного ответа.

Список литературы:

1. Галактионова Т. Г., Пугач В.Е. Языковая компетентность в контексте мирового опыта развития образования. Раб. программа, 2009.

2. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2012 года по немецкому языку. – М., 2012.

3. Никитина Л. К., Гузь М. Н. Аналитический отчёт предметной комиссии «Результаты единого государственного экзамена по немецкому языку». – Санкт - Петербург, 2009.

4. http://www.ucheba.ru/ege-article/14190.html#part2

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В НЕМЕЦКИХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

Разуваева Т.А., Жалдыбина А.Н.

Век глобального информационного общества невозможно представить без рекламы на телевидении, в газетах и журналах, на радио и в интернете. В настоящей статье рассматриваются стилистические возможности лексических средств в немецких рекламных текстах и приводятся конкретные примеры употребления различных тропов в немецкой рекламе.

Реклама – это особая форма коммуникации между производителями товаров и их покупателями (потребителями). Целью рекламы является раскрытие положительных свойств товара или услуги, а также убеждение потенциальных покупателей в необходимости их приобретения.

На наш взгляд наиболее точное определение понятию «реклама» дает Н.Н. Кохтев. Он описывает ее как «оповещение людей всевозможными способами для создания широкой известности чему-либо или кому-либо, информацию о потребительских свойствах товаров и преимуществах различных видов услуг с целью их реализации и создания на них активного спроса, о примечательных событиях экономической, культурной, политической жизни с целью вызвать активное участие в них людей» [Кохтев: 3].

Следует подчеркнуть, что язык рекламы обладает рядом специфических свойств, которые необходимо рассмотреть с точки зрения лингвостилистики. Язык рекламы – это любые вербальные и невербальные средства коммуникации, используемые при со-

здании рекламного текста. Принципиально важным является то, что реклама должна быть информативной, убедительной и заманчивой.

Стало быть, реклама, являясь особым видом текста, способна оказывать психологическое воздействие на общество, диктовать правила поведения в той или иной ситуации, пропагандировать этические ценности.

Итак, основная цель рекламы состоит в привлечении внимания целевой аудитории к определенному товару или услуге. Высшая ценность рекламы заключается в ее запоминании потенциальным покупателем. Очевидно, что для того чтобы рекламный текст запомнился он должен быть выразительным и убедительным. Этого можно достичь путем использования стилистических фигур. Н.С. Шавкун стилистическими фигурами называет «обороты речи, применяемые для усиления экспрессивности (выразительности) высказывания». Подобная выразительность при создании рекламного образа достигается путем использования различных языковых средств, а именно: фонетических, лексических (тропов), синтаксических.

Хороший рекламный текст должен передавать максимальное количество информации при использовании минимального количества лексических единиц. Ф.Г. Панкратов называет следующие требования, предъявляемые к рекламному тексту [Панкратов: 27]:

— конкретность и целенаправленность (не допускается наличие отвлеченной информации);
— доказательность, логичное построение, доходчивость;
— краткость, лаконичность;
— оригинальность, неповторимость.

Сообразно с этим можно сделать вывод о важной роли правильного выбора лексический средств.Остановимся подробнее на стилистических возможностях лексических средств в немецких рекламных текстах.

Слово является строительным материалом речи. Правильный выбор слов – залог успешной рекламы. Поэтому выбор каждого слова должен быть обоснованным. С этой целью часто используются различные тропы. М.Н. Кожина утверждает, что «тропы – явления лексико-семантические, это разные случаи употребления слова в переносном значении» [Кожина: 108].Эти средства словесной образности позволяют сделать рекламу более оригинальной.

При создании немецкой рекламы, наиболее часто используется такой троп как метафора. Метафора (греч. metaphora - перенесение) – это слова или оборот речи, употребленные в переносном значении для определения предмета или явления на основе какой-либо аналогии, сходства [Кожина: 108]. Метафора является одним из важнейших средств образности, динамики и эмоциональности речи. Осуществляемый перенососнован на сходстве вещей по цвету, форме, осуществляемой функции. Исследование метафоры в немецкоязычной рекламе позволило выделить следующие виды сходств:

➢ по восприятию

«Baden Sie im Paradies auf Erden» (Cremebad Kneipp) (Spiegel 49/2.12.13, s. 12)
«Raus ins Leben!» (Renault Captur)(Freundin 18/2013, s. 101)

➢ по состоянию

«Multidimensionales Volumen mit Diamantpuder» (Catrice Cosmetics) (Freundin 18/2013, s. 71)
«Verwandeln Sie trockenes, widerspenstiges Haar in geschmeidige Locken» (Frizz-Ease) (Freundin 18/2013, s. 60)

➢ по цвету

«Grün handeln. Bunt genießen» (Rewe) (Freundin 18/2013, s. 119)

➢ по функции

«Pack dir Freude aus» (Xperia Tablet) (Focus 34/13, s. 95)
«Das Leben schmeckt schön» (der WMF Vitails mit Cook Assistent) (Focus 34/13, s. 111)

Рассматривая употребление метафоры в рекламных текстах, необходимо также отметить использование олицетворения. Олицетворением называется троп, который состоит в перенесении свойств человека на отвлеченные понятия и неодушевленные предметы, что проявляется в валентности, характерной для существительных – названий лица [1: 87].

«DerEinzige, dersichaufihreUrlaubswaschefreut.» (Persil) (Freundin 18/2013, s. 17)

«Fürallesweißgeliebte!» (Coral)(Freundin 18/2013, s. 53)

«Smarter unterwegs mit der intelligenten Sprachsteuerung» (Opel) (Neon September 2013, s. 33)

«Alles spielt, einer kocht.» (der WMF Vitails mit Cook Assistent) (Focus 34/13, s. 111)

«Die automatische Coloration ist geboren» (Loreal)(Freundin 18/2013, s. 74)

«Microlax erleichtert in 5-20 Minuten mit gutem Gewissen.» (Microlax) (Freundin 18/2013, s. 140)

Кроме того, в немецкой рекламе встречается еще одна разновидность метафоры – синестезия, т.е. явление восприятия, когда при раздражении одного органа чувств наряду со специфическими для него ощущениями возникают и ощущения, соответствующие другому органу чувств.

«Samtener Geschmack» (Tschibo) (Spiegel Nr. 6/07)

Наряду с метафорой в немецких рекламных текстах часто используется метонимия и ее разновидности. Метонимия – это троп, основанный на ассоциации по смежности [Арнольд: 85]. Она заключается в том, что название одного предмета подменяется названием другого, связанного с первым постоянной внутренней и внешней связью.

«Das Leben schmeckt schön» (der WMF Vitalis mit Cook Assistent) (Focus 34/13, s. 111)

Синекдоха (греч.Synecdoche - соотнесение) – это разновидность метонимии, основанная на перенесении значения с одного явления на другое по признаку количественного отношения между ними (выявление целого (большего) через его часть (меньшее) [2: 110].

«Mit ganzem Herzen genießen» (Becel)(Freundin 18/2013, s. 121)

«Auch Ihr Zahnfleisch braucht Hilfe, wenn es blutet» (Meridol) (Becel) (Freundin 18/2013, s. 77)

Еще одним распространенным средством художественной выразительности, используемым в рекламе, является гипербола. Она заключается в переносе значения, основанного на преувеличении. Гипербола употребляется при ознакомлении целевой аудитории со свойствами и преимуществами товара.

«Sportlich in allen Facetten» (Audi)(Focus 33/13, s. 2)

«Der Zeit voraus zu sein» (Porsche)(Focus 34/13, s. 33)

«Dieses Kunststück stellt sogar das Brandenburger Tor in den Schatten» (Fairy)(Freundin 18/2013, s. 93)

Мейозис - троп, противоположный гиперболе, состоящий преуменьшении свойств предмета, процесса, явления. В данном случае уменьшению подвергаются негативные явления.

«KeinenAugenblickmehrverpassen» (BlackBerry) (NeonSeptember 2013, s. 59)

«Wir erfüllen Reisewünsche im Minutentakt» (Airberlin)(Focus 34/13 s. 43)

При создании рекламы особое место занимают средства юмора и сатиры. Наличие в рекламе юмористических элементов привлекает внимание потенциальных покупателей. Распространенным средством юмора и сатиры является оксюморон, который основан на сочетании слов противоположных по значению.

«Der Motor ist die kleinste, größte Revolution» (Ford)(Focus 33/13 s. 31)

В рекламных текстах нередко используются фразеологизмы. В сочетании с изображением они легче воспринимаются и запоминаются.

«Geht Ihnen nächtlicher Harndrang auf den Wecker?» (Prostaguttforte) (Focus 34/13 s. 7)

Однако некоторые исследователи отмечают недостатки использования юмористических средств в рекламных текстах. Во-первых, юмор может быть понятен не всем, а

во-вторых, юмористические средства могут отвлечь внимание целевой аудитории от рекламируемого продукта.



Рис 1.

Также широкое распространение в немецкоязычной рекламе получило сравнение, т.е. уподобление одного предмета другому. Сравнения обычно экспрессивны, комичны, образны и красочны. Составные части сравнения могут быть объединены такими частицами, как „wie“, „als“ или „alsob“. Путем сравнения создатели рекламы пытаются усилить преимущество рекламируемого товара.

«Entertain. Mehr als Fernsehen». (Spiegel Nr. 32/5.8.13, s. 10)

Чтобы привлечь внимание целевой аудитории к предлагаемому продукту или услуге рекламисты часто используют в рекламных текстах языковую игру.

«Natürlich besser leben» (Staatl. Fachingen)(Freundin 18/2013, s. 117)

«Be my BaBy» (Nivea) (Freundin 18/2013, s. 67)

«Wie kann man da cool bleiben?» (Ford) (Freundin 18/2013, s. 85)

«Nie war Wirtschaft so mitreisend» (WirschaftsWoche)(Spiegel Nr. 32/ 5.8.13, s. 87)

Говоря о лексической составляющей немецкой рекламы, необходимо отметить современную тенденцию употребления иноязычных слов. Наибольшее распространение получили заимствования из английского языка. Использование англицизмов в немецкоязычной рекламе имеет ряд причин:

1. привлечение внимания;
2. увеличение заимствований английских слов;
3. международное ориентирование и глобальное позиционирование товара;
4. современное звучание;
5. короткое написание (по сравнению с немецкими текстами), легкое запоминание (т.к. все новое и необычное легче усваивается);
6. привлечение новых целевых групп.

Помимо этого англицизмы делают рекламные тексты интересными и экспрессивными.

«Body Milk für die Dusche» (Nivea) (Freundin 18/2013, s. 4)

«Neu.Advanced. Night Repair» (Estee Lauder) (Freundin 18/2013, s. 11)

«Be my BaBy» (Nivea) (Freundin 18/2013, s. 67)

Анализ немецкоязычных рекламных текстов показал, что при их создании рекламисты довольно часто прибегают к использованию отрицания, которое по большей степени выражается частицей «nicht».

«Schönheit muss nicht blenden.» (VW Golf) (Freundin 18/2013, s. 2)

«Das erste elastische Textilpflaster, das nicht vollsaugt» (Hansaplast) (Focus 33/13 s. 7)

«Nicht pausieren Blick riskieren» (BlackBerry Q10) (Spiegel Nr. 32/ 5.8.13, s. 9)

Исследования, проводившиеся в области немецкоязычной рекламы, показали, что наиболее предпочтительными частями речи являются существительные. На втором месте находятся прилагательные, за ними следуют глаголы. Реже в рекламных текстах можно встретить такие части речи, как наречия, предлоги, союзы.

Из приведенных выше примеров видно, что создатели рекламных текстов довольно часто прибегают к использованию различных тропов, чтобы придать рекламному сообщению выразительность.

Список литературы:

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов/ И.В. Арнольд. – 10-ое изд. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 384 с.

2. Кожина М. Н. Стилистика русского языка: Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.

3. Кохтев Н. Н. Реклама: искусство слова. Рекомендации для составителей рекламных текстов, М., 1997.

4.Панкратов Ф. Г., Баженов Ю. К., Шахурин В. Г. Основы рекламы: Учебник. — 9-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2007. — 532 с.

5. Разуваева Т. А. Учебное пособие «Стилистика немецкого языка в схемах и таблицах» - Пенза, 2011. – 88 с. На нем. яз.

6. Шавкун Н. С. Изобразительно-выразительные средства в рекламе Университетские чтения – 2011. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Часть IV. – Пятигорск: ПГЛУ, 2011. – 224 с.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО РЕГИСТРА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сызранцева Л.М., Гусева Т.В.

Освоение Интернета сопровождается интенсификацией современных процессов в языке на разных уровнях его системы: в фонетике, синтаксисе, морфологии, лексике, словообразовании. Виртуальные личности становятся творцами новых вербальных и невербальных средств высказывания и общения, оказывая тем самым влияние на язык социума. Подростки, с их ярко выраженным стремлением к творческому самовыражению, создают свой собственный суб-язык в Интернет-пространстве.

Сегодня уже неоспоримым фактом является то, что Интернет – не только самый колоссальный источник информации, который знало человечество, но и мощный инструмент общения. В виртуальном мире личность надевает маску, облегчающую процесс коммуникации, снимающую психологические барьеры, высвобождающую творческое «я». Уникальные возможности для самовыражения дают такие интерактивные формы общения в Интернете, как всевозможные чаты, форумы, разновидности электронной почты, телеконференции и пр.

Новый мир и новый стиль жизни в Интернет-пространстве потребовал новых языковых средств коммуникации, либо существенной трансформации старых:

• сленг, выработанный пользователями Интернета, переходит в общеупотребительную лексику,

• возрождение эпистолярного стиля в виде электронной переписки имеет свою языковую специфику,

• виртуальная коммуникация сродни игре, так что даже на самых серьезных сайтах полемика приобретает характерные черты устной речи.

С появлением Интернета существенно меняется судьба текста в обществе, так как в Интернет-сообществе человек-образ равен тексту, что особенно ярко проявляется в чатах, где реализуется базовое стремление индивидуума к самовыражению.

Подростки используют Интернет для различных целей: в качестве справочного источника, для обмена электронными посланиями, для заполнения досуга (игры он-лайн) и, разумеется, для участия во всевозможных чатах и форумах для поиска новых друзей и реализации себя в различных видах творчества. Подобные формы коммуникации требуют соответствующих речевых средств: нужно суметь сказать что-то быстро и при этом соригинальничать.

В переписке по электронной почте или ICQ, когда обмен сообщениями занимает секунды, общение посредством письменной речи происходит так, как если бы мы видели собеседника: превалируют короткие, емкие, сжатые выражения, многочисленные картинки-смайлики, передающие различные эмоции, - фактически подростки вырабатывают свой новый язык общения, построенный на графических символах и словах, с намеренно искаженными орфографическими и лексическими нормами. Общение становится торопливым и предельно упрощенным, о чем свидетельствует близкий к телеграфному синтаксис, отказ от заглавных букв, знаков препинания, использование большого количества остроумных сокращений.

В настоящее время на развитие молодежного сленга большое влияние оказывает компьютеризация. Передача смысла, идеи, образа с появлением компьютера получила дополнительные возможности по сравнению с традиционными письмом и печатью. Именно данное обстоятельство способствует проникновению интернет-сленга в молодежную речь. Одним из главных плюсов Интернета является возможность безграничного общения. Любой пользователь может завести друзей из разных стран для общения в чатах, виртуальных конференциях и пр. Но здесь существует вероятность возникновения проблемы языкового барьера.

Говоря об он-лайн общении, следует отметить еще одну его специфику: обитатели чатов практически полностью лишены таких важных вспомогательных средств, способствующих более тонкой передаче смысла высказывания, как тембр голоса, его эмоциональная окраска, сила, дикция, мелодика речи, паузация, акцентуация, жесты и мимика, которые играют столь важную роль при реальном речевом контакте.

Столь глобальная нехватка не могла не быть компенсирована соответствующими средствами. В первую очередь был ликвидирован «эмоциональный дефицит» путем введения в виртуальный дискурс частично типизированных символов эмоциональных реакций – «смайликов» (от англ. Smile – улыбка), получивших чрезвычайно широкое распространения.

Общаясь при помощи общепринятых графических символов, люди, говорящие на разных языках, смогут легко понять друг друга. Графика, в отличие от языковых средств, более подвижна и дает больше возможностей для самовыражения.

I. Обратимся к некоторым примерам невербальных средств общения (смайликам). Некоторые из них, обозначаемые при помощи букв и знаков препинания, именуются созданным Интернет-средой термином – эмограммы. Например:

• :-) используется для выражения сарказма или какого-либо шуточного утверждения и предназначен для компенсации отсутствующих в Интернете иных способов выражения соответствующих просодических средств и интонационных контуров,

- ;-) подмигивающая или заигрывающая улыбка, что-то вроде: «Не бейте меня за то, что я только что сказал»,
- :-(мрачная улыбка, сигнализирующая о том, что вам не понравилось последнее утверждение, либо вы огорчены чем-то,
- :* поцелуй,
- :-P показывающий язык.

Чем активнее развивается Интернет и его графические возможности, тем активнее появляются все новые знаки, символы, выражения, заменяющие определенные словосочетания, выражающие те или иные эмоции, отношение говорящего к сказанному и пр. Например:

- =:) - Jedhead - фанат ирландского дуэта Jedward,
- **:-D - smiling Jedhead,**
- <3 - признание в любви,
- :(- печальное, удрученное лицо,
- :-# - означает, что вы не намерены продолжать коммуникацию, нечто вроде: “My mouth is closed” и пр.

Многократно предпринимались попытки присвоить и закрепить обозначение определенных эмоциональных состояний за соответствующими смайликами, однако все они оказались безуспешными, что не удивительно: при всей их оригинальности, данные эмограммы представляют собой всего лишь суррогат эмоциональных реакций и не очень выразительны по части передачи направленности и степени эмоций коммуникантов.

II. Помимо «смайликов» для компенсации тембра и акцентирования какой-либо части высказывания в виртуальном общении используется так называемый «капс» (от англ. «Caps Lock» - блокировка верхнего регистра клавиатуры, т.е. написание ЗАГЛАВНЫМИ БУКВАМИ), который в Сети повсеместно трактуется как повышение голоса. Например:

- This is the BEST thing I have seen all day. I CAN’T WAITT!
- I AM SOO EXCITEDD!!!! = :D (сохранены оригинальные правописание и пунктуация).

III. Недостаточность или невозможность передачи в Интернете цвета, звука, движения заменяется вербальными или знаковыми аналогами – большим количеством восклицательных знаков, какими-либо дополнительными эмограммами. Например:

- OMJ I LUV IT AHHHHHHHHHH I SOOOO EXCITED !!!!!!!!!! AHHHHHH = WELL DONE GUYS IT’S CLASS!
- I am Cannibal!!!! <33 I’ll eat you up (сохранены оригинальные правописание, пунктуация).

IУ. Сетевое сообщество выработало своеобразный диалект, основу которого составляет разговорный язык, язык созвучий, пиктограмм и аббревеатур. Сам по себе язык аббревеатур не нов, однако, если вы не входите в определенное сообщество, то он может быть непонятен даже для носителей языка. Между тем, существуют некоторые аббревеатуры, которые знают все англоговорящие. Например:

ASAP – as soon as possible, перешедшее в аббревеатуры задолго до распространения Интернета. Следующие же выражения, напротив, обязаны своему появлению компьютерным сетям:

- lol = laughing out loud;
- asl = age, sex, location (форма стандартного знакомства);
- bbl = be back later;
- xo =hugs and kisses;
- DM = direct message;
- imho = in my humble opinion.

У. Распространение SMS- сообщений привело не только к широкому использованию сокращений, но и к появлению своего рода нового суб-языка – lingo, отражение которого в настоящее время можно обнаружить и в он-лайн переписке. Как результат, можно встретить и соответствующие сайты-переводчики. Например:

- So excited! DIS tym 2moro I'll b n d airport =So excited! This time tomorrow I'll be in the airport.
- DIS looks pritE interesting. I tink I'll chek it out agen 2day = This looks pretty interesting. I think I'll check it out again today.
- 1dRfl mvie much BetA frm older, former mvie!!! = Wonderful movie; much better than older, former movie.
- It looks llk they're trying 2 turn it in2 an actN mvie = It looks like they are trying to turn it into an action movie.

УІ. Наряду с использованием смайликов, сокращений, капсов, сегодня в Интернет-сетях широкое распространение получили так называемые мемы (* от англ. Meme) - идея, образ или другой объект, передающийся в виде текстов, ссылок, картинок, чаще всего в целях развлечения.

В последнее время, как правило, средой распространения Интернет-мемов является блогосфера и форумы, хотя они могут также распространяться с помощью электронной почты и даже выходить за пределы Интернета, попадая, например, в СМИ.

Интернет-мемы в виде картинок, называемые «гифками» (от искаженного англ. "Gif"), часто используются подростками во время общения в чатах, на форумах и т.д. ГИФ- картинки, получившие широкое распространение в Интернете во многом благодаря анимационным возможностям, чаще всего носят шуточный характер, иллюстрируя короткую забавную ситуацию, заменяя тем самым небольшой комикс или несколько секунд смешного видеоролика.

Таким образом, компьютерные технологии дают возможность компенсировать недостаток вербальной информации с помощью мультимедийных средств, результатом чего явился активно используемый подростками новый вид компьютерных коммуникаций.

Попробуем проанализировать несколько примеров реальных он-лайн диалогов между подростками с сохранением оригинальной орфографии и пунктуации.

Lauren – Some wee girl is wearing a tracksuit jacket a pink vest top skinnys and pink heels …. Ewh

Vanessa – stop slegging my outfit lauren? Like wdt haha

Lauren – deffo not jel, I want da tracy top lyk

Vanessa – I fink u mean trackie top lave!! And u are so jel of my outfit

Для интерпретации данного диалога использовался он-лайн словарь слов и фраз англоязычного сленга «Urban Dictionary». Итак, интерпретированная версия:

Lauren – Some small girl is wearing a tracksuit jacket, a pink vest top, skinny jeans and pink heels… Ewh.

Vanessa – Stop sh.,,ing my outfit, Lauren. Like what the f…, haha.

Lauren –Definitely, not jealous, I want the pretty top like that.

Vanessa – I think you mean sporting top lave!! And you are so jealous of my outfit.

Что касается прагматического аспекта, отражающего коммуникативные намерения участников данного диалога, то он носит гибридный характер: представляет собой сочетание констативного и эмотивного элементов, поскольку содержит описание внешнего вида (туалета) девушки, а также негативную оценку такового вторым коммуникантом.

Приведем еще один пример диалога, в котором также сохранены первоначальная орфография и пунктуация:

Lauren - has anyone got a good movie I could watch with my father?

Alanna - the muppets, like it wasn't in the pictures anymore and out on dvd,idk.:L Sorry, this tweet was random :')x

Lauren - haha he doesn't like films like that but thanks :) xxxx

Alana - idk why it just came in my head :L sorry that it was really random xxxx

Lauren - awk don't say sorry it was a good suggestion xxx

Alana - Aahh not really, but thanks :)xx

Воспользовавшись он-лайн словарем “Urban Dictionary” , выясним значение многочисленных сокращений и эмограмм, изобилующих в данном диалоге.

- idk – аббревиатура от I don’t know;
- :L –смайлик, изображающий смеющееся лицо;
- tweet – искаженное от Twitter, сайт социальной сети;
- :’) – чрезвычайно счастлив;
- x – символ, обозначающий поцелуй;
- :) – символ, обозначающий счастливую улыбку;
- awk – сокращенное от прилагательного awkward; обозначает неловкую ситуацию.

Анализируемый пример является комбинацией вокативного, эмотивного и экспрессивного вида диалогов, поскольку в нем присутствуют обращение (вопрос о том, какой фильм посмотреть), попытка Алины оправдаться за предложенный фильм, а также частый обмен улыбками (смайликами), из чего можно заключить, что разговор приносит радость подросткам.

Анализируемый материал позволяет сделать следующий вывод: диалоги, в информационном пространстве в целом представляют собой письменную разновидность естественного диалога, так называемую «письменную разговорную речь», лишенную, однако, таких традиционных средств выражения эмоционально-экспрессивной окраски высказывания, как речевой тембр, ритм, интонация и пр., а также невербальных средств (жесты, взгляды, мимика и т.д.). Попытка компенсировать недостающие элементы в виртуальном пространстве привела к появлению всевозможных эрзац-символов (смайлики, аббревеатуры, эмограммы и пр.), призванных передавать различные эмоции. Подростки, как самая мобильная в речевом плане часть населения, попадая в виртуальное пространство, становятся творцами новых вербальных и невербальных средств (своего рода суб-языка), некоторые единицы которого проникают в общеупотребительную лексику.

ИНТЕРНЕТ ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Семёнова С.Р., Шумилина И.Г.

В статье рассматривается вопрос, как Интернет-ресурсы помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей студентов, их уровня обученности, склонностей.

В последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий при преподавании английского языка. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студентов, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, своё творчество. Поэтому преподавательдолжен активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностранным языкам. Современные педагогическиетехнологии, в частности Интернет – ресурсы, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способ-

ностей студентов, их уровня обученности, склонностей. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой студентам и преподавателям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов, необходимую литературу.

Основная цель изучения иностранного языка - формирование коммуникативной компетенции. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета.Вся жизнедеятельность Интернета основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно. Включаясь в него на занятии английского языка, мы создаем модель реального общения. Общаясь в натуральной языковой среде, обеспеченной Интернет, студенты оказываются в настоящих жизненных ситуациях.

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Это может быть электронная почта, телеконференции, видеоконференции, возможность публикации собственной информации, создание собственной странички и размещение её на Web- сервере, доступ к информационным ресурсам (справочные каталоги, поисковые системы), разговор в сети. Эти ресурсы могут быть активно использованы на занятии. Овладение коммуникативной и межкультурной компетенцией невозможно без практики общения, а использование ресурсов Интернет на занятиях английского языка здесь незаменимо: виртуальная среда Интернет позволяет выйти за временные и пространственное рамки, предоставляя ее пользователям возможность аутентичного общения с реальными собеседниками на актуальные для обеих сторон темы.

Конечная цель обучения иностранным языкам- научиться свободно ориентироваться в иноязычной среде и уметь адекватно реагировать в различных ситуациях. Новые взгляды на результат обучения способствовали появлению новых технологий и отказу от устаревших.

Сегодня новые методики с использованием Интернет-ресурсов противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам. Понятие «традиционный» ассоциируется в первую очередь с заучиванием правил и выполнением языковых упражнений. Чтобы научить общению на иностранном языке, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации,которые будут стимулировать изучение материала, и вырабатывать адекватное поведение. Эту ошибку пытаются исправить новые технологии, в частности Интернет. Известно, что всё, чему обучается человек, он стремится использовать в своей деятельности. Известно, что использование знаний, навыков, умений основано на переносе, а перенос зависит, прежде всего, от того, насколько адекватны условия обучения тем условиям, в которых эти знания, навыки, умения предполагается использовать. Следовательно, готовить учащегося к участию в процессе иноязычного общения нужно в условиях иноязычного общения, созданных на занятии. Это и определяет сущность коммуникативного обучения, которая заключается в том, что процесс обучения является моделью процесса общения. Коммуникативный подход - стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним, а так же на осознание требований к эффективности высказывания.Для пользователя реализация коммуникативного подхода в Интернете не представляет особой сложности. Коммуникативное задание должно предлагать студентам проблему или вопрос для обсуждения, причем студенты не просто делятся информацией, но и оценивают ее. Важно, чтобы такое задание делало возможным гибкое использование всех знаний и умений студентов. Основным же критерием, позволяющим отличить этот подход от

других видов учебной деятельности, является то, что студенты самостоятельно выбирают языковые единицы для оформления своих мыслей. У них есть возможность выразить себя и свой опыт посредством английского языка. Коммуникативный подход в значительной степени направлен на обучаемого, отвечая основному критерию современной дидактики. Использование Интернета в коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать студентов в английском языке посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Студенты должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации вне занятий, например, во время посещений страны изучаемого языка, во время приема иностранных гостей дома, при переписке, при обмене аудио- и видеокассетами.

Коммуникативная способность студентов развивается через Интернет путем вовлечения их в решение широкого круга значимых, реалистичных, имеющих смысл и достижимых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе. Коммуникативное обучение языку посредством Интернет подчеркивает важность развития способности студентов и их желание точно и к месту использовать изучаемый английский язык для целей эффективного общения.

Первостепенное значение придается пониманию, передаче содержания и выражению смысла, а изучение структуры и словаря иностранного языка служат этой цели. В дополнение к коммуникативным потребностям студентам необходимо освоить методику работы в Интернете, чтобы быть более ответственными за свое собственное обучение. Им нужно выработать способность справляться с ситуацией, когда их языковые ресурсы недостаточно адекватны; иметь хорошие учебные навыки; способность оценивать свою собственную речь и успехи, а также способность определять и разрешать учебные проблемы. Развитие самостоятельности студента с помощью глобальной сети представляет собой постепенный процесс, который следует постоянно поощрять. Возможно, наиболее важной задачей, стоящей перед преподавателем английского языка, является нахождение оптимальных способов вести студентов к постепенно возрастающей самостоятельности. Создание коммуникативности в Интернете требует времени.Необходима поддерживающая социально-психологическая атмосфера, в которую вовлекается студент; уверенность, что его уважают как личность со своими собственными взглядами,интересами, сильными и слабыми сторонами и предпочтительным для него стилем обучения. Эта атмосфера характеризуется духом взаимопомощи, при котором изучение английского языка с помощью Интернета является социально-обусловленным опытом. Одним из новых требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам с использованием Интернет-ресурсов, является создание взаимодействия на занятии, что принято называть в методике интерактивностью. Данный принцип не является новым. Подход в виртуальном пространстве служит одним из средств достижения коммуникативной цели на занятии. От принципа коммуникативности он отличается наличием истинного сотрудничества, где основной упор делается на развитие умений общения и групповой работы, в то время как для коммуникативного задания это не является обязательной целью (ведь одним из самых распространенных видов коммуникативного задания является монолог). Обучая подлинному английскому языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Более того, Интернет развивает навыки, важные не только для иностранного языка. Это, прежде всего, связано с мыслительными операциями: анализа, синтеза, абстрагирования, идентификации, сравнения, сопоставления, вербального и смыслового прогнозирования и упреждения. Интернет развивает

социальные и психологические качества студентов: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу, выступая как средство интерактивного подхода. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет студентов адекватно реагировать на них посредством английского языка. И когда это начинает получаться, можно говорить о языковой компетенции. Пусть даже при наличии ошибок. Главное умение спонтанно, гармонично реагировать на высказывания других, выражая свои чувства и эмоции.Можно рассматривать интерактивность как способ саморазвития через Интернет: возможность наблюдать и копировать использование языка, навыки, образцы поведения партнеров; извлекать новые значения проблем во время их совместного обсуждения.

Интернет может использоваться в качестве эффективного приложения для развития грамматических, лексических навыков и умений, проверки знаний. Сюда входят всевозможные тренировочные лексические, грамматические, фонетические упражнения, тесты на чтение, грамматику. Преподаватели или сами студенты могут находить такие сайты на WWW. Большим плюсом использования ресурсов Интернета является развитие межкультурной компетенции, то есть знакомству с различными культурами, определению путей их взаимодействия и взаимопроникновения друг в друга, формированию культурных универсалий, необходимых для достижения взаимопонимания и плодотворного сотрудничества при непосредственном общении.

При работе с компьютерными технологиями меняется и роль преподавателя, основная задача которого - поддерживать и направлять развитие личности студентов, их творческий поиск. Отношения со студентами строятся на принципах сотрудничества и совместного творчества. В этих условиях неизбежен пересмотр сложившихся сегодня организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной индивидуальной и групповой работы студентов, отход от традиционного занятия с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера.

Список литературы:

1.Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ.высш. пед. учеб. заведений.-М.: Издательский центр «Академия», 2003.- с.192.

2. Егорова Ю.Н., Морозов М.Н., Кириллов В.К. Мультимедиа технология как комплексное средство повышения качества обучения в общеобразовательной школе//Материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, ЧТУ им. И.Н. Ульянова, 1999.-с.101-103.

3. Красильникова В.А. Становление и развитие компьютерных технологий обучения: Монография.- М.: ИИО РАО, 2002.- 168с.;

4. Угольков В.В. "Дистанционное обучение с помощью компьютерных технологий"//Современные проблемы воспитания и образования: психолого-педагогический сборник научных трудов, выпуск 4, 2002 , Москва – редакционно-издательский центр "Альфа", с. 62-64;

5. Е.С.Полат, М.Ю.Бухарина, М.В.Моисеева, А.Е.Петрова. «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования» - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – с.157-163;

6. «Современные теории и методики обучения иностранному языку» под ред. Рязанцевой Т.И., Федоровой Л.М.- АСТ,2004.-с. 262-294

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Шурыгина Ю.А., Жалдыбина А.Н.

Одним из решений проблемы использования информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка в средней школе может являться применение веб-квеста как разновидности проектной деятельности учащихся.

Веб-квест (webquest) – проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы сети Интернет [1]. В ходе выполнения веб-квеста учащиеся могут работать как индивидуально, так и в группах (часто с распределением ролей). Необходимо подчеркнуть, что веб-квест может касаться одного предмета или быть межпредметным.

Принципиально важным представляется то, что веб-квест – это не простой поиск информации в сети, а работа учащихся по решению заданной проблемы с использованием Интернет-ресурсов. Выполняя предложенное задание, они собирают, анализируют, систематизируют, обобщают информацию, делают выводы, формируя и защищая собственную точку зрения. Очевидно, что процесс преобразования информации из разных источников способствует развитию мышления и даёт основу прочных знаний.

Таким образом, веб-квест – это не что иное, как сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме [3]. В качестве источника информации помимо интернета могут также служить книги и словари.

В частности, в период прохождения педагогической практики нами был разработан веб-квест на тему «Пятое время года в Германии» (**http://www.webquests.ch/fasching2013.html**). Указанный веб-квест может быть использован при изучении темы Карнавал в Германии в 8 классе по учебнику И.Л.Бим «Schritte», а также в 6 классе по учебнику О.Ю. Зверловой «Abenteuer Deutsch 2». На примере данного веб-квеста мы хотели бы продемонстрировать структуру и содержание описываемой технологии.

Собственно веб-квест представляет собой презентацию в режиме онлайн, состоящую из нескольких частей: введение, задания, процесс, ресурсы, оценка (часто самооценка), заключение. Кроме того, у каждого веб-квеста есть стартовая страница. Что касается стартовой страницы, её основной задачей является заинтересовать учащихся. Так, например, учащимся предлагается рассмотреть предложенные фотографии и предположить, что в Германии называют пятым временем года. Затем они могут перейти по ссылке на видео и проверить себя (Фото 1.)



Фото 1.

На этапе введения необходимо огласить тему, ознакомить учащихся с ситуацией. Она может быть представлена в форме истории, легенды, имеющей проблемный характер. В нашем веб-квесте учащимся предлагается ответить на два вопроса:

а) Какие другие названия есть у этого праздника?

б) Можете ли вы отличить немецкий Карнавал от Карнавалов в Венеции и Рио де Жанейро?

На следующем этапе формулируется задание. Оно обязательно должно быть посильным, объёмным, комплексным. Чем точнее и конкретнее будет сформулировано задание, тем качественнее будет результат. Это могут быть следующие типы заданий: сбор информации, решение загадки, создание творческого продукта, исследование чего-либо и т.д. Также важно заранее обговорить вид и форму предъявления результатов (Фото 2.).



Фото 2.

В веб-квесте «Пятое время года в Германии» учащимся предлагается создать рекламу праздника, чтобы затем показать её учащимся других классов и заинтересовать их. При этом оговаривается, что реклама должна включать следующие пункты: история, традиции и традиционные костюмы карнавала.

Ознакомившись с основным заданием, учащиеся переходят к этапу процесс, на котором представлен подробный план работы над проектом.

В своём веб-квесте мы предлагаем учащимся разделиться на три группы, каждая из которых должна рассмотреть один из трёх предложенных пунктов рекламы (история, традиции, костюмы)и сделать мини-презентацию. В помощь учащимся даются вопросы, которые нужно осветить в презентациях. Выполнив работу в трёх группах, каждая из них демонстрирует свой результат. Затем учащиеся вновь образуют одну группу и формируют из трёх презентаций одну рекламу. Следует отметить, что на данном этапе время чётко фиксируется.

На четвёртом этапе представлен перечень источников информации**,** который должен помочь в решении задания. Как правило, это ссылки на различные сайты.

Важным разделом любого веб-квеста является этап оценки. Здесь должна быть представлена подробная шкала критериев оценки, опираясь на которую, участники проекта оценивают себя, а также товарищей по команде. Этими же критериями пользуется и учитель при выставлении отметки. В силу того, что веб-квест является комплексным заданием, оценка его выполнения должна основываться на нескольких критериях, ориентированных на тип проблемного задания и форму представления результата.

В силу того, что результатом нашего веб-веста является одна общая реклама, оценивание ребятами друг друга считаем не целесообразным. Поэтому каждому учащемуся предлагается оценить самого себя и работу в группах (Фото 3.).

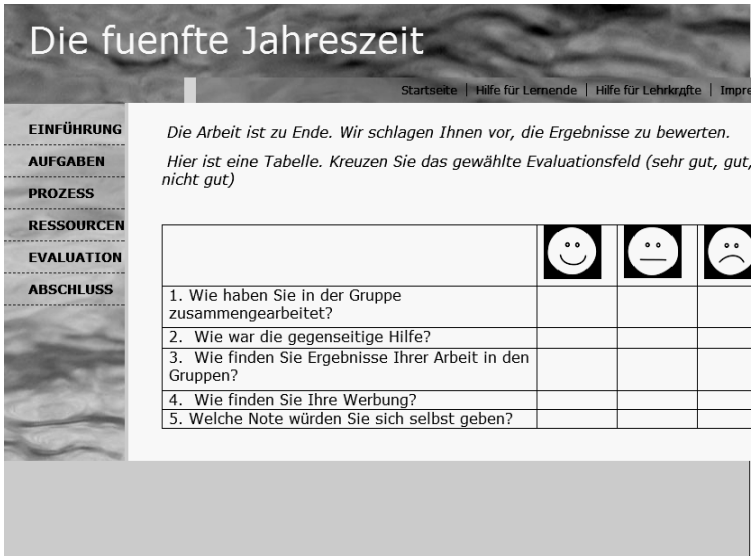


Фото 3.

На последнем этапе происходит подведение итогов и обобщение результатов.Учащиеся совместно обсуждают то, чему они научились, какие навыки приобрели. Со стороны учителя возможна постановка риторических вопросов или вопросов, мотивирующих дальнейшее исследование темы.

Попутно заметим, что веб-квест-метод можно использовать как для введения в тему, так и для обобщения и закрепления уже изученного материала.

Несомненно, подготовка веб-квеста требует у учителя огромных усилий и большого количества времени. Ведь для эффективной организации работы над подобным проектом ему необходимо заранее подготовить презентацию, подобрать подходящие задания, подробно прописать процесс работы учащихся, найти источники информации, продумать процесс контроля и оценки, а также форму презентации результатов. На протяжении работы над веб-квест учитель выполняет функцию помощника-консультанта.

Веб-квест-метод имеет ряд преимуществ при обучении иностранному языку:

− даёт возможность осуществить индивидуальный подход;

− делает осмысленным и целесообразным использование на уроке интернет ресурсов;

− мотивирует учащихся к применению языковых знаний и изучению нового языкового материала;

− позволяет использовать большое количество актуальной аутентичной информации;

− располагает возможностью для введения лингвострановедческого компонента;

− помогает организовать активную самостоятельную или групповую поисковую деятельность учащихся, которой они сами управляют;

− способствует принятию самостоятельных решений;

− развивает критическое мышление, и творческие способности;

−предполагает использование при обучении школьников разного возраста и уровня владения языком.

Разумеется, данная технология соответствует *требованиям* ФГОС *нового поколения* и способствует формированию у школьников умения самостоятельно добывать знания на основе определённых алгоритмов действия, то есть учебной автономии.

Веб-квесты можно использовать на всех этапах обучения. Единственное требование, которое предъявляется к учащимся, – наличие минимальных навыков работы с компьютером.

Следует отметить, что сфера применения технологии веб-квест не ограничивается уроками иностранного языка. Важным преимуществом данной технологии является то, что она может использоваться при обучениилюбому школьному предмету.

Кроме того эта технология подходит как для организации урочной индивидуальной или групповой работы в классе, так и для внеклассной работы.

Список литературы:

1. *http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/Pedagogica/1_100769.doc.htm*
2. *http://lib.podelise.ru/docs/35/index-4478.html*
3. *http://natalya-yuschik.ucoz.ru/index/veb_kvesty/0-37*
4. *http://www.webquests.ch/*
5. *http://www.surwiki.ru/wiki/index.php/Применение_вебквест_технологии_на_уроках_английского_языка*

ВОЗМОЖНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Ясаревская О.Н., Ясаревская Д.П.

Статья посвящена рассмотрению основных вопросов, связанных с возможностями самостоятельного изучения иностранных языков. В результате в статье перечислены преимущества и недостатки такого подхода и указаны основные пути решения данной проблемы.

В мире, который такими стремительными темпами становится взаимосвязанным, мы не можем позволить себе оставаться одноязычными. Успех современного человека в главной мере зависит от способности быть частью глобального сообщества, члены которого говорят на различных языках. Сегодня практически каждый, кто хочет добиться успеха в жизни и выбранной сфере деятельности, хорошо понимает, как важно знание иностранных языков. Современные работодатели выдвигают достаточно высокие требования к соискателям, и практически в любой компании начальным требованием является знание английского языка. Знание нескольких иностранных языков в совершенстве только приветствуется и в значительной степени повышает шанс найти высокооплачиваемую перспективную работу с возможностью быстрого карьерного роста [ЗлоцкаяЕ.М., Ясаревская О.Н.: 280].

Изучение иностранных языков:

- помогает значительно расширить кругозор и способствует развитию личности человека;
- поддерживает требовательное отношение к языку, культуре и мысли;
- расширяет возможности в плане содержательного наполнения свободного времени (путешествия, просмотр фильмов на иностранных языках);
- улучшает знание родного языка (через сравнение и контраст с иностранным языком);
- знакомит с образом мысли и взглядов на иностранном языке;

- открывает широкие перспективы на современном интернациональном рынке труда.

Однако у современного человека в связи с загруженностью часто не хватает времени на дополнительное обучение, посещение курсов английского языка, занятий с репетитором. Решением сложившейся проблемы может стать самостоятельное изучение языка. **Его основными преимуществами являются:**

- **отсутствие ограничений во времени** (человек сам составляет свой индивидуальный график занятий в зависимости от своих планов и занятости);

-обучающийся сам задает необходимую скорость изучения - ему нет необходимости подстраиваться под остальных;

- человек волен выбирать любую понравившуюся ему программу или разработать собственную методику обучения;

- самостоятельное изучение языка помогает экономить финансовые средства.

Метод самостоятельного изучения языка требует таких качеств характера, как воля, желание к обучению и высокая самоорганизация. Выучить английский самостоятельно – идея, которая посещала многих. Но не всем удаётся её реализовать. Почему?

Первая проблема - отсутствие контроля. Иногда, чтобы не пропустить занятие, понадобится даже сила воли. Отвлечь может что угодно, от интересного фильма по телевизору до приглашения погулять с друзьями. Просто надо составить себе чёткое расписание и неукоснительно следовать ему.

Следующая проблема – ошибки. Изучая язык самостоятельно, нужно быть очень внимательным, иногда даже педантичным. Если вы допустите ошибку (пусть и незначительную), занимаясь с преподавателем, он исправит вас. Когда вы учитесь сами, вас некому поправить, а запомненная неправильно конструкция «приживётся» в речи и на письме. Переучиваться труднее, чем учиться.

Прежде чем начать **самостоятельное изучение английского языка,** вы должны осознать для чего вам это нужно. Если вы ответите на этот вопрос, то методы изучения сами придут к вам, а мотивация достигнуть цели будет невероятно высокой. Определите цель – и направьте все усилия на достижение. Зачем вам нужен английский? Вести переписку с деловыми партнёрами, читать любимые книги в оригинале, общаться через интернет, работать за границей или путешествовать?

Существует множество методик по изучению английского языка и каждый автор уверяет, что его методика самая лучшая. Шведский полиглот Эрик Гуннемарк, основатель Международной ассоциации «AmiciLinguarum» («Друзья языков»), составил набор минимального количества слов и выражений, которые необходимо знать, для порогового уровня владения языком:

- 400 - 500 слов – это начальный словарный запас (пороговый уровень владения языком;
- 800 - 1000 слов – этого вполне хватит, чтобы объясниться и читать на базовом уровне;
- 1500 - 2000 слов – с таким словарным запасом можно без проблем активно общаться и уверенно читать;
- 3000 - 4000 слов – свободно читаем газеты и литературу по специальности;
- 8000 слов – таким словарным запасом обладает средний европеец (этого вполне хватает для полноценного общения, письма и чтения литературы любого рода)[Гуннемарк Э.: 34].

Если заучивание слов сочетать с прослушиванием песен, аудиокниг, аудио курсов, просмотром фильмов и постоянно тренироваться в разговоре, можно быстро, грамотно и свободно научиться общаться на английском языке.

Существует два основных подхода к изучению языка: «традиционный» и «коммуникативный».

Традиционный подход – это комбинация аудиолингвального и грамматико-переводного методов.

Грамматико-переводной метод включает в себя упражнения по грамматике, пересказ текстов (заучивание наизусть), расширение словарного запаса с помощью списков слов и переводы.

Аудиолингвальный метод заключается в прослушивании и воспроизведении диалогов – на их основе изучается грамматика, «ставится» произношение. Если вы хотите научиться говорить как можно быстрее – поищите хорошие курсы английского языка на CD.

Коммуникативный подход объединяет методики, в которых используются такие упражнения, как игры, дебаты, задания на поиск ошибок, анализ ситуаций. Этот подход – один из самых эффективных сегодня. Он не просто учит языку – он учит пользоваться языком.

Среди студентов большой популярностью пользуется изучение иностранных языков при помощи специальных образовательных интернет-ресурсов. При современном, весьма интенсивном ритме жизни, человеку необходимы все более и более новые формы обучения, которые позволяют ему двигаться в ногу со временем.

Обучение иностранному языку является многогранным процессом, что обусловлено основной целью – развитием личности, способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности.

Интернет-ресурс - это ресурс глобальной компьютерной сети, передающий представленную в цифровом формате информацию на большие расстояния посредством сетевого оборудования. Преимущество внедрения Интернет-технологий в процесс обучения иностранному языку в настоящий момент уже не вызывает сомнений и не требует дополнительных доказательств. За последнее десятилетие было написано немало работ в отечественной методике, в которых исследователи раскрывают позитивное влияние различных форм Интернет-коммуникаций – электронной почты, чата, форумов, веб-конференций и веб-семинаров, направленных на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [Тихонов А.Н.: 56].

Одним из основных достоинств Интернета является доступ к неограниченному количеству свежей информации и огромный выбор аутентичных материалов, например, новостные события, интересные факты из жизни известных людей и сверстников за рубежом, письма, реклама, стихи, учебные видеоролики и т.д.

Современные компьютерные телекоммуникации обеспечивают передачу знаний и доступ к разной учебной информации гораздо быстрее и эффективнее, чем традиционные средства обучения. Известно, что учебники и учебные пособия по иностранному языку переиздаются достаточно долго, поэтому иногда информация, включенная в них, уже не является актуальной для обучаемых.

Интернет-ресурсы помогают обучающемуся в формировании продуктивных умений и навыков разговорной речи, обеспечивая их подлинную заинтересованность в результатах обучения.

Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и способность работать как индивидуально, так и в коллективе; создает благоприятную для обучения атмосферу сотрудничества, выступая как средство интерактивного подхода.

Если Вы занятой работающий человек, ценящий свое время превыше всего, то изучение иностранного языка по Skyрев режиме онлайн именно то, что Вам нужно [6]. Несомненно, основным преимуществом изучения иностранного языка онлайн является наличие возможности общения с преподавателями из различных уголков мира. Приобрести элементарные знания и заложить необходимые основы о структуре языка Вы можете с русскоязычным преподавателем, а совершенствовать свои знания, практиковать тот или иной вариант иностранного языка, Вы можете уже с носителем языка.

Ещё одним сервисом, помогающим в изучении английского языка и использующим уникальные технологии, игровые механики и оригинальный контент, чтобы сделать изучение языка увлекательным и эффективным, является LinguaLeo [5].На конец марта 2014 года, компания имеет более 8,5 млн. зарегистрированных пользователей. После прохождения теста на знание языка, пользователь получает персональную программу обучения, которая включает доступ к:

- библиотеке видео, аудио и текстовых материалов;
- интерактивным тематическим курсам (видео и грамматика);
- личному словарю с ассоциациями и озвучкой к каждому слову;
- набору тренировок (аудирование, кроссворд, перевод слов), тематическим глоссариям;
- журналу развития, где отображается реальный и возможный прогресс в изучении языка.

Данный сервис базируется на принципах, которые названы на сайте как «семь секретов изучения иностранных языков» и включают: «мотивацию и вовлечение, восприятие аутентичного, живого языка, моделирование и копирование, взаимовлияние, оптимальную интенсивность, регулярность, практичность и эффективность». Задачей пользователя являетсявыбор и освоение интересных текстов, запоминание неизвестных для себя слов с переводом, прохождение тренировок и выполнение квестов.

Однако надо помнить, что материалы в компьютерной среде не рецензируются и изобилуют упрощениями и сленгом. И ещё один отрицательный момент – компьютерный перевод, к которому прибегают, чтобы не переводить самим. «Одним из способов превращения недостатков в достоинства является редактирование таких переводов с последующим анализом двух переводов и соответствующим выводом о разнице между ними» [Замараева Г.Н.: 66)].

Еще несколько лет назад английский язык воспринимался всеми как иностранный. Но с течением времени роль английского языка возросла настолько, что теперь он считается во всем мире международным. Знание английского языка является своеобразным окном в мир. Владея им, человек сможет достичь поставленных целей с помощью новых возможностей. Английский язык сегодня – это возможность связи с мировым информационным потоком, возможность стать равноправной часть культурного мирового сообщества. Надо только правильно поставить задачу перед собой и найти оптимальные пути ее решения.

Список литературы:

1. Замараева Г.Н. Новые информационные технологии в преподавании иностранных языков // В сб. материалов Всероссийской научно-методической конференции «Современные технологии в преподавании иностранных языков». – Пенза , 2004.

2. Злоцкая Е.М., Ясаревская О.Н. Использование современных информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку// XXI век: Итоги прошлого и проблемы настоящего: Межвузовский сборник научных трудов: Вып.12.-Пенза: ПГТА, 2009. – С.280-283.

3. Образовательные ресурсы сети Интернет: Каталог/Под ред. Тихонова А.Н. – М.,2006.

4. Эрик Гуннемарк. Искусство изучать языки. – М.: ТЕССА, 2001.

5. http://lingualeo.ru/

6. http://www.letudefrancais.com/

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ

Александрова Н.А., Леонтьева Н.И.

В эпоху глобализма многоязычный человек – это хранитель культурного наследия и страноведческих реалий, посредник между различными народами и этническими группами. Возрастают требования к специалистам в области контактов с зарубежными партнерами в узкоспециальных сферах экономики, промышленности и науки.

Актуальность обучения на полилингвальной основе как базового компонента углубленного языкового образования определяется, прежде всего, всеобщей мировой тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах, что в образовательной сфере обусловливает тенденцию к интеграции предметного знания, направленности на познание целостной картины мира.

С учетом этих тенденций обучение на полилингвальной основе обеспечивает учащимся широкий доступ к информации в различных предметных областях, получение новой информации в соответствии с индивидуальными потребностями, возможности непрерывного образования, что в свою очередь создает дополнительные шансы конкурировать на общеевропейском и мировом рынке специалистов. Наряду с этим, обучение на полилингвальной основе способствует совершенствованию общей языковой подготовки и владения иностранными языками в специальных предметных целях, углублению предметной подготовки и расширению сферы межкультурного обучения, а также повышению мотивации в изучении иностранному языку.

Обучение второму иностранному языку имеет свою специфику, так как, в отличие от других предметов, в качестве основной цели обучения выдвигается формирование коммуникативной компетенции учащихся. В настоящее время глобальной целью овладения вторым иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации. Именно преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера, обучение иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого задания и приемы, является отличительной особенностью урока иностранного языка.

Выдвижение иноязычной культуры в качестве цели обучения вызвало появление вопроса о необходимости создания новой методической системы, которая могла бы обеспечить достижение этой цели наиболее эффективным и рациональным способом. Тогда коллектив кафедры обучения иностранным языкам Липецкого государственного педагогического института в течение ряда лет вел разработку принципов коммуникативной методики.

Логика разработки коммуникативной методики и привела к окончательному выдвижению иноязычной культуры в качестве цели обучения иностранным языкам. А подобная система может быть построена только на коммуникативной основе. Кроме того, как показала практика использования коммуникативной методики, она обеспечивает не только усвоение иностранного языка как средства общения, но и развитие всесторонних качеств личности учащихся.

В структуру коммуникативного метода входят познавательный, развивающий и обучающий аспекты, которые направлены на воспитание учащегося. Учитывая это и содержание понятия «коммуникативности», а также многогранность системы обучения, можно сформулировать следующие методические принципы коммуникативной методики.

Принцип овладения всеми аспектами иноязычной культуры через общение. Коммуникативный метод впервые выдвинул положение о том, что общению следует обучать только через общение. В этом случае общение может быть использовано в качестве канала воспитания, познания и развития.

Принцип взаимосвязанного обучения аспектам иноязычной культуры. В связи с этим, любой вид работы, любое упражнение в учебном процессе, интегрирует в себе все четыре аспекта иноязычной культуры и оценивается в зависимости от наличия в них данных аспектов.

Принцип моделирования содержания аспектов иноязычной культуры. Необходимо строить модель содержания объекта познания, то есть отобрать в зависимости от цели обучения и содержания курса тот объем указанных знаний, который будет достаточен, чтобы представить культуру страны и систему языка. При этом также необходимо учитывать познавательные потребности отдельных обучаемых, связанные с их индивидуальными интересами и т.п.

Принцип системности в организации обучения иностранным языкам. Данный принцип означает, что коммуникативная система обучения строится реверсивным путем: сначала намечается конечный продукт (цель), а затем определяются задания, которые могут привести к данному результату.

Принцип индивидуализации в овладении иностранным языком. В коммуникативной методике учащийся воспринимается как индивидуальность. Каждый учащийся, как индивид, обладает определенными способностями, как общего, так и частичного характера. Коммуникативное обучение направлено на выявление их исходного уровня и дальнейшего их развития.

Принцип развития речемыслительной деятельности и самостоятельности учащихся в овладении иностранным языком заключается в том, что все задания на всех ступенях обучения представляет собой речемыслительные задачи разного уровня проблемности и сложности.

В последние два десятилетия в образовании формируется такая тенденция, как проективность. Это понятие было сформулировано в контексте программы перестройки образования, предложенной в конце 70-х годов Королевским колледжем искусств Великобритании. Оно тесно связано с проектной культурой, которая возникла как результат объединения гуманитарно-художественного и научно-технического направлений в образовании.

Овладевая культурой проектирования, ученик приучается творчески мыслить, самостоятельно планируя свои действия, прогнозируя возможные варианты, решения стоящих перед ним задач, реализуя усвоенные им средства и способы работы. Культура проектирования входит сейчас во многие области образовательной практики в виде проектных методов и проектных методик обучения. Проектный метод активно включается и в обучение иностранным языкам.

Итак, основные методические принципы, имеющие концептуальное значение для проектной методики, описаны ниже.

Принцип сознательности предусматривает опору учащихся на систему грамматических правил, работа над которыми строится в виде работы с таблицами, что в свою очередь, является признаком следующего принципа.

Принцип доступности проявляется, прежде всего, в том, что при построении курса обучения по проектной методике рассматриваются значимые для обучаемого вопросы и проблемы.

Принцип активности в проектной методике основывается не только на внешней активности (активная речевая деятельность), но и на активности внутренней, что проявляется при работе над проектами, развивая творческий потенциал обучаемых и основываясь на ранее изученном материале. В проектной методике принцип активности играет одну из ведущих ролей.

Принцип коммуникативности, обеспечивающий контакт не только с преподавателем, но и общение внутри групп, в ходе подготовки проектов, а также с преподавателями других групп, если таковые имеются.

Принцип систематичности актуален для этой методики не только потому, что весь материал делится на темы и подтемы, но также и потому, что методика основана на цикличной организации учебного процесса: каждый из предусмотренных циклов рассчитан на определенное количество часов.

Принцип самостоятельности играет также очень важную роль в проектной методике. Работа над проектом сочетается с созданием прочной языковой базы. А так как работа над проектами ведется либо самостоятельно, либо в группе с другими обучаемыми, то можно говорить о принципе самостоятельности, как об одном из основополагающих.

В современных условиях быстрого развития науки и техники проблема перехода на интенсивный путь развития стоит и решается во всех сферах общества и на всех этапах формирования личности и специалистов. Также актуальна она и для обучения иностранным языкам. Поиски оптимальных путей решения этого вопроса, вызвали еще в конце 60-х – начале 70-х годов нашего столетия появление метода, в основе которого лежит суггестивное воздействие на учащихся.

В настоящее время интенсивное обучение иностранным языкам реализуется в различных развивающихся, вновь создающихся и действующих методических системах. Это обусловлено многообразием конкретных целей обучения иностранному языку различного контингента обучаемых, а также многообразием условий обучения.

В основе интенсивной методики обучения второму иностранному языку лежат следующие принципы.

Принцип коллективного взаимодействия, который является ведущим в методе активизации, наиболее известном в интенсивной методике. Именно этот принцип связывает цели обучения и воспитания, характеризует средства, способы и условия учебного процесса.

Принцип личностно-ориентированного общения является не менее значимым. Он основан на влиянии общения, его характера, стиля на реализацию воспитательных и образовательных целей. В общении каждый является как воздействующим, так и подвергающимся воздействию. Особенно значимое место занимает здесь познание людьми друг друга, что является необходимым условием общения людей.

Принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса тесно связан с двумя предыдущими. Роли и маски в группе в большой степени способствуют управлению общением на уроке. Ролевая игра – это одно из эффективных средств создания мотива к иноязычному общению учащихся.

Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса является не только качественной, но и количественной характеристикой интенсивного метода. Концентрированность проявляется в различных аспектах: концентрированность учебных часов, концентрированность учебного материала. Все это вызывает высокую насыщенность и плотность общения, разнообразие форм работы. Это побуждает преподавателей работать в постоянном поиске новых форм подачи материала.

Принцип полифункциональности упражнений отражает специфику системы упражнений в интенсивной методике обучения. В системе интенсивной методики тренировка употребления каждой данной грамматической формы осуществляется серией упражнений, где в меняющихся ситуациях реализуется одно и то же коммуникативное намерение.

Последняя, деятельностная методика обучения английскому языку имеет своей основой деятельностную концепцию учения, представленную теорией поэтапного формирования умственных действий. Опираясь на эту теорию, на протяжении нескольких лет, велась разработка технологии обучения, которую затем назвали деятельностной методикой. Работа велась под руководством профессора П.Я.Гальперина и доцента И.И.Ильясова.

По сути, деятельностная методика соотносима с деятельностным подходом, в основе которого лежит идея об активности познающего объекта, об обучении как активной, сознательной, творческой деятельности. Данная методика предполагает обучение общению в единстве всех его функций: регулятивной, познавательной, ценностно-ориентационной и этикетной. Она может использоваться как в работе с взрослым контингентом, так и в средней школе. Принципы этой методики можно сформулировать так.

Принцип необходимости логического мышления. Деятельностная методика ориентирована на понятийное, логическое мышление обучаемых, но допускает возможность использования в школе с того возраста, становится очевидным сформировавшееся логическое мышление.

Принцип активности. При деятельностной методике активность обучаемого очевидна. Необходимость этого заложена в самом ее названии. Эта методика предусматривает большую активность по предварительному овладению языковыми средствами и последующим овладением общением на основе имеющихся знаний, учений, навыков использования языковых средств в речи.

Принцип первичного овладения языковыми средствами. Этот принцип возник из того, что создатели деятельностной методики считают неверным обучение языковым средствам в процессе работы с содержанием сообщаемого. Они считают, что это делает практически невозможным полноценное владение языковыми средствами.

Принцип использования речекоммуникативных единиц. Создатели деятельностной методики выделили новую речекоммуникативную языковую единицу, что обусловило необходимость переосмыслить проблему языкового содержания обучения, прежде всего принципов отбора грамматического знания.

В заключение можно сделать следующие выводы. Базисным принципом всех этих методик является принцип активной коммуникации, за основу в которой берутся ситуации различного характера (от социально-бытовых до проблемных). Ситуации эти реализуются через работу в группах (коллективная работа), но при этом все эти принципы являются одновременно личностно-ориентированными, и эффективней всего реализуются в положительной психологической атмосфере, когда все чувствуют себя комфортно и находятся в атмосфере взаимопонимания и активного взаимодействия, делятся не только информацией, но и эмоциями. Еще одним значительным моментом описанных методик является создание дополнительной мотивации, обеспечивающей повышенную заинтересованность обучаемых в процессе обучения. Также следует упомянуть то, что в современных методах большую роль играет самостоятельная познавательная деятельность учащихся. Не приветствуется подача учащимся готового материала, они должны проявлять больше самостоятельности, ибо это способствует запоминанию. Основная идея этих методик одинакова: лучший способ обучения – это общение.

Список литературы:

1. Бабинская П.К. Некоторые вопросы создания проблемных ситуаций в процессе обучения говорению на английском языке // Методика обучения иностранным языкам. Романское и германское языкознание. Вып. 3. – Мн., 1988.

2. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранному языку в средней школе. - Иностранные языки в школе, 1995, № 4.

3. Дианова Е.М., Костина Л.Г. Ролевая игра в обучении иностранному языку (обзор зарубежной методической литературы) // ИЯШ, 1988, №3.

4. Леонтьев А.А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка. - Иностранные языки в школе, 1975, № 5.

5. Лозанов Г. Основы суггестологии. - В кн.: "Проблеми на суггестологията". София , 1973.

ДЕТИ - ИЗГОИ

Алешина О. В., Окорокова В. И.

В каждом детском коллективе есть популярные дети и не очень. Есть дети активные, общительные, а есть тихие, одиночки. Одних устраивает второстепенная роль в классе, другие страдают от такого положения, но не знают и не умеют его изменить. Некоторые дети так стремятся оказаться в центре внимания одноклассников, занять лидерскую позицию, не умея при этом вести себя в соответствии со своими притязаниями, выбирая неадекватные способы поведения, что добиваются внимания «со знаком минус» - становятся объектом насмешек и презрения. И вот эти активно отвергаемые сверстниками ребята - явление, к сожалению, частое и трудноисправимое.

Коллектив играет в жизни ребёнка огромную роль. Разумеется, роль коллектива в воспитании личности различна на разных возрастных этапах. Об этом говорят и результаты проведённой нами методики социометрии. В подавляющем большинстве случаев изгои наблюдаются в среднем и старшем звене школьников. Редко встречаются изгои в начальной школе. В исследовании приняли участие 42 школы (классы с 3 по 11). Тема детей-изгоев всегда будет актуальной, так как на определенном этапе психологического развития, каждый ребенок сталкивается с проблемой отверженности. Дети-изгои есть почти в каждом классе, и чаще всего это хорошие ребята, которые могут отличаться своими увлечениями от других детей, или же просто выбраны “случайными жертвами для насмешек”. Родителям необходимо иметь нужные знания, что бы помочь детям в решении проблемы. В свою очередь, педагогам тоже необходимо знать пути выхода из данной ситуации, что бы помочь ребенку найти свое место в классе. В современных школах далеко не всегда у классного руководителя есть возможность работать на сплочение классного коллектива. Совместная творческая деятельность детей, тренинги и беседы могут способствовать укреплению взаимоотношений между детьми, стремлению к взаимопониманию. Так же принимать участие в решении проблем ребенка – изгоя должны родители.

Часто родители перекладывают ответственность за ребенка на других. На одноклассников и учителей. Нисколько при этом, не признавая своей вины в сложившейся ситуации. В этом случае ребенку в одиночку сложно изменить к себе отношение сверстников, можно сказать, практически невозможно. В такой ситуации ему может помочь учитель и школьный психолог, если решат вмешаться, а не пустить все на самотек.

Отсутствие друзей в классе никак не влияет на ребенка только в том случае, если во внешкольном окружении (на даче, во дворе, в кружке, то есть в другом коллективе) он чувствует себя уверенно, возможно даже является лидером. Другими словами, когда он ощущает себя частью коллектива, где его уважают, и ценят. Хотя такие случаи довольно редки. Чаще всего у изгоя нет друзей и вне школы.

Чаще всего становятся жертвами издевательств дети с явными проблемами. Скорее всего подвергнется нападкам и насмешкам ребенок:

- с необычной внешностью (заметные шрамы, хромота, косоглазие и т.д.);
- тихий и слабый, не умеющий за себя постоять;
- неопрятно одетый;
- часто пропускающий занятия;
- неуспешный в учебе,
- слишком опекаемый родителями;
- не умеющий общаться.

Отвергаемые дети могут отличаться как невысокой самооценкой и низким уровнем притязания, так и завышенной самооценкой и высоким уровнем притязания. Оценивают себя неадекватно высоко по тем параметрам, по которым они очевидно менее успешны, нежели их одноклассники (например, по количеству друзей в классе, по успехам в учебе и т.д.). При этом предполагают, что окружающие их недооценивают

(родители или учителя считают их менее успешными в учебе или имеющими меньше друзей, чем на самом деле).

Можно условно выделить несколько видов отвержения, все они в большей или меньшей степени делают школьную жизнь отвергаемого ребенка непереносимой [2; с. 76].

- Травля (не дают проходу, обзывают, бьют, преследуя какую-то цель: месть, развлекаются и т.п.).

- Активное неприятие (возникает в ответ на инициативу, исходящую от жертвы, дают понять, что он никто, что его мнение ничего не значит, делают его козлом отпущения).

- Пассивное неприятие, возникающее только в определенных ситуациях (когда надо выбрать кого-то в команду, принять в игру, сесть за парту, дети отказываются: "С ним не буду!").

- Игнорирование (просто не обращают внимания, не общаются, не замечают, забывают, ничего против не имеют, но и не интересуются). Во всех случаях отвержения проблемы кроются не только в коллективе, но и в особенностях личности и поведения самой жертвы.

И, в свою очередь, выделяются психологические характеристики детей, становящихся преследователями:

- Несамостоятельны, легко поддаются влиянию окружающих, безынициативны.

- Конформисты, всегда стремятся следовать правилам, неким стандартам (очень прилежны и законопослушны во всем, что касается школьных правил).

- Не склонны признавать свою ответственность за происходящее (чаще всего считают виноватыми других).

- Часто подвержены жесткому контролю со стороны старших (их родители очень требовательны, склонны применять физические наказания).

- Эгоцентричны, не умеют ставить себя на место другого. Не склонны задумываться о последствиях своего поведения (в беседах часто говорят: "Я и не подумал об этом").

- Неуверенны в себе, очень дорожат "дружбой", оказанным доверием со стороны лидеров класса.

- Трусливы и озлоблены.

Согласно многим психологическим исследованиям, в первую очередь детей привлекает или отталкивает внешность сверстника. На популярность среди сверстников могут также влиять успехи в учебе и спортивные достижения. Особо ценится умение играть в команде. Дети, пользующиеся расположением сверстников, обычно имеют больше друзей, более энергичны, общительны, открыты и добры, чем отвергаемые. Но при этом непринимаемые дети не всегда необщительны и недружелюбны. Таковыми их почему-то воспринимают окружающие. Плохое к ним отношение постепенно становится причиной соответствующего поведения отвергаемых детей: они начинают нарушать принятые правила, действуют импульсивно и необдуманно.

Не только замкнутые или слабоуспевающие дети могут стать изгоями в коллективе. Не любят "выскочек" - тех, кто все время стремится перехватить инициативу, покомандовать. Не жалуют и отличников, которые не дают списать, или детей, идущих против класса, например, отказывающихся сбежать с урока [3; с. 121]. В зависимости от реакции на негативное отношение одноклассников, учеников, занимающих изгойское место в социальной структуре класса, условно можно разделить на три типа: изгой-клоун, изгой-белая ворона и изгой-антагонист. Рассмотрим последовательно все три типа изгойскойм позиции.

Изгой-клоун играет со своим социальным окружением на грани "фола". Своим поведением представитель данного типа изгойства подставляет себя под насмешки, выявляя границы и несовершенства социального устройства в классе. Такой тип изгойства требует от индивида интеллекта достаточно высокого уровня.

Изгойство "белой вороны" вызвано совсем другими причинами. Изгой этого типа имеет серьезные этические отличия от этических основ одноклассников, которые заложены семейным воспитанием. Причиной таких отличий может служить принадлежность семьи ученика к другому и этносу, к другому социальному слою, к другой рели-

гии и т.д. Подросток становится "белой вороной" в сущности по одной причине - он не может вести себя по-другому в отличие от "клоуна".

Изгой антагонистического типа олицетворяет крайнюю степень изгойства. Данное изгойство основано на взаимном неприятии ученика и класса в целом. Нередко в антагонистическую степень изгойства срываются максимально эгоистичные ученики, которые склонны обвинять свое социальное окружение и не видеть истинных причин своего положения в классе. Причинами антагонистического изгойства служат изъяны семейного воспитания.

Каким же образом бороться с данным процессом?

Семья обеспечивает ребенку определенный уровень интеллектуального развития и прививает навыки общения. Конечно, родители не могут прямо воздействовать на ситуацию, сложившуюся в коллективе. Но часто они раньше учителей замечают, что их ребенку некомфортно в классе, что у него плохие отношения с одноклассниками. В таком случае необходимо немедленно принимать меры - лучше пойти и поговорить о тревожащих симптомах с классным руководителем, чтобы рассеять сомнения, чем позволить ситуации выйти из-под контроля. В подобной ситуации родители обращаются за помощью и к школьному психологу.

Среди наиболее частых проблем, с которыми сталкивается педагог в образовательном учреждении – это невозможность отдельных учащихся наладить конструктивные взаимоотношения со сверстниками и педагогами. Ребенку-изгою очень трудно войти в коллектив, стать одним из них. Вырастая, он имеет массу комплексов, затруднение в общении со сверстниками, не адаптирован к жизни в обществе. Поэтому детям-изгоям надо помочь переступить через ту грань, которая отделяет его от других детей, выявить причины и устранить их, помочь реализовать себя в жизни, чтобы в будущем он чувствовал себя полноценным человеком.

Кравцова дает следующие советы:

Необщительные, замкнутые родители не могут научить ребенка эффективному взаимодействию с окружающими. Ведь наиболее важным является тот пример, который, общаясь с другими людьми, подают детям родители.

Именно позиция родителей и становится причиной неприятия их ребенка окружающими. Ребенок привыкает считать виноватыми в своих проблемах окружающих, не умеет признавать свои ошибки, относится к сверстникам с чувством превосходства, не желает считаться с их интересами и мнением. В ситуации, когда есть конкретный обидчик (учитель или одноклассник), родители часто стремятся сами "разобраться" с ним. Они идут жаловаться администрации на несправедливое отношение к их ребенку со стороны учителя. Если же ребенка травят одноклассники, то родители, придя в школу, отчитывают обидчика, угрожают ему или делают выговор его родителям. К сожалению, такие поступки не помогают, а вредят ребенку.

В результате учитель, узнав о жалобе, проникается еще большей неприязнью к несчастному ученику.

Т. о., завершая проделанную работу, мы пришли к следующим выводам:

- коллектив играет в жизни ребёнка важную роль и влияет на становление личности ребёнка
- проблема детей – изгоев является весьма важной и требует определённых знаний и способов действия со стороны педагога и родителей

Список литературы:

1. *Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. - М.: Педагогика, 1990.*

2. *Кравцова М. М. Дети – изгои. Психологическая работа с проблемой. – М.: Генезис, 2005.*

3. *Крутецкий В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ.- М.: Просвещение, 1980.*

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А.

Гуманитарные дисциплины, к которым относится «Иностранный язык», являются обязательной частью инженерного образования, углубляют понимание студентами места и значения своей профессии в инновационном развитии общества, стимулируют осознание возможности знаний по иностранному языку как средства решения профессиональных задач, социального престижа профессии, т.е. содействуют формированию социально-значимых качеств для профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность современного инженера предполагает сложное сочетание выполняемых им видов деятельности: производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектная, маркетинговая. По мнению В.Першина, М.Макеевой, Л. Циленко, различные виды профессиональной деятельности, выполняемой инженером, основаны на лингвопрофессиональной системе, сопряжённой с информацией на иностранном языке в разных ее проявлениях. [Першин, Макеева, Циленко: 162-163].

В связи с этим наблюдается тенденция усиления внимания к вопросам языкового образования, переосмысления целей, содержания, принципов, средств и методов обучения иностранному языку; актуализируется поиск новых моделей и технологий обучения, способствующих наиболее полному выявлению и реализации социально-развивающего потенциала дисциплины «Иностранный язык».

Особую актуальность приобретает профессионально-ориентированные обучение иностранному языку в технических вузах, которое предусматривает формирование у студентов способности общения на иностранном языке в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Под профессионально-ориентированным понимается «… обучение, направленное на формирование активной и творческой личности будущего специалиста, способного успешно применять лингвистические знания в своей профессиональной деятельности. Данный вид обучения отличается от существующих ранее тем, что предполагает сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных знаний и навыков, способствующих профессиональному развитию специалиста в различных областях науки и производства» [Образцов, Иванова: 78-79].

В психолого-педагогических исследованиях И.А.Зимней, А.И. Леонтьева, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассова выделены основные направления-ориентиры в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в вузе:

– общекультурное развитие обучающихся, которое предполагает развитую речевую культуру;

– развитие интеллектуальных умений обучающихся (умений слушать, устно и письменно излагать мысли, анализировать, синтезировать, высказывать суждения, давать адекватную оценку, самооценку и др.), обеспечивающих его позицию в качестве субъекта педагогического процесса;

– социальное развитие обучаемого, предполагающее межличностное общение, эмоционально-психологическое взаимодействие с деловым партнером;

– развитие профессионально-деловых качеств будущего специалиста, умение вести деловые переговоры, сотрудничать и взаимодействовать; быстро и правильно принимать решения и решать производственные задачи;

– формирование оперативных умений планирования, инструктирования и контроля в процессе профессионального общения; коммуникативных умений организаторской деятельности [Зимняя, Мильруд, Пассов].

По мнению Р.П. Мильруд в процессе обучения иностранному языку происходит интеграция знаний в содержании профессионального образования, где интегратором выступает иностранный язык как средство образования, воспитания и подготовки к профессиональной деятельности будущих инженеров в условиях единого информационного пространства. С опорой на информационные технологии осуществляется трансформация содержания обучения иностранному языку из предмета учебной деятельности субъекта в средство регуляции его жизни и профессиональной деятельности. Это сопровождается трансформацией познавательной мотивации в профессиональную, при которой вовлекаются практически все познавательные функции индивида, необходимые для формирования как профессионально важных качеств инженера-технолога, так и для его становления как активной, творческой личности. Именно на этом этапе осуществляется взаимопереход и устанавливается взаимосвязь лингвообразовательного, психологического, педагогического и профессионального уровней процесса обучения [Мильруд: 132-133].

Очевидно, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку способствует повышению профессиональной компетентности, профессиональному развитию, формированию качеств личности будущего специалиста – выпускника современной высшей школы.

Исследования последних лет (Н.Б. Голубева, О.Ю. Иванова, Л.В. Макар, К.В. Маркарян, С.Л. Новолодская, Л.К. Сальная, В.Ф. Тенищева и др.) обращаются к возможностям использования процесса профессионально-ориентированного обучения иностранному языку для формирования профессионально значимых качеств, способностей, свойств личности специалиста [Сальная: 38].

По мнению М.А. Ариян социальное развитие личности происходит средствами иностранного языка, что подразумевает процесс формирования и совершенствования социально ценных качеств личности по мере накопления, интеграции и активного воспроизводства социального опыта в рамках родной и неродной культур, обеспечивающий возможность эффективной деятельности в социальной сфере [Ариян: 15].

Проанализировав исследования И.А. Зимней, Т.В. Конюховой, Н.Н. Маливанова и др. мы рассматриваем социально-значимые качества для профессиональной деятельности» как качества личности, позитивно влияющие на эффективность будущей профессиональной деятельности, профессиональное общение и социально-профессиональную мобильность, которые могут формироваться в процессе профессионально-ориентированного обучения иностранному языку [Зимняя: 115; Маливанов: 222]..

По мнению К.В. Маркарян, Л.К. Сальной, М.В. Ткаченко в учебном процессе именно профессионально ориентированное иноязычное общение играет важную роль и способствует процессу социализации студентов, их приобщению к профессионально-производственной культуре, знакомству с профессиональными нормами и ценностями. Чем активнее осуществляется общение (в том числе иноязычное) в процессе социализации, тем успешнее происходит становление профессионального самосознания личности.

Включение сфер профессиональной деятельности инженеров в содержание обучения иностранному языку предполагает значительное расширение тематики учебных материалов, подбор аутентичных материалов, обеспечивающих как устную, так и письменную форму коммуникации и внедрение современных технологий обучения во всём их многообразии, направленных на формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технического вуза.

Изучение дидактических возможностей процесса обучения иностранному языку, определяющих формирование социально-значимых качеств для профессиональной деятельности у студентов технического вуза, а именно: осмысление целей, содержания обу-

чения иностранному языку, применение разнообразных практических и интерактивных методов обучения; использование для достижения учебных целей различных информационно-коммуникационных средств, включая Интернет, позволяют подготовить высококвалифицированного инженера-технолога, обладающего ценностными, организаторскими, информационно-коммуникативными группами качеств.

Ориентация на цели изучения иностранного языка делает процесс обучения личностно значимым для студентов, поскольку владение иностранным языком представляет особую ценность и позволяет расширить кругозор, научиться находить, обрабатывать, анализировать и использовать профессионально значимую информацию из различных источников, адаптироваться к иноязычной среде, проявляя уважение к традициям, обычаям и стилю жизни представителей другого культурного сообщества.

Сущность профессионально ориентированного содержания обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально важных и социально значимых качеств для профессиональной деятельности. В процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку у студентов активизируется работа с информацией, моделируется ситуации профессиональной коммуникации, осуществляются различные виды коммуникации.

Реализация принципов индивидуализации учебного процесса, системности, наглядности, сочетания индивидуальных и групповых форм обучения, интенсификации познавательной деятельности ориентируют студентов на сбор, систематизацию, обобщение и интерпретацию профессиональной, социокультурной информации; организацию работы в команде, участие в творческих работах и проектах; применение иностранного языка в ситуациях профессионального общения.

Способы организации учебной деятельности (групповая, работа в парах сменного состава, индивидуальная, фронтальная) сочетание практических и интерактивных методов обучения (диалог, полилог, проектные, игровые, кейс-стади, контроля, самоконтроля) создают возможности для проявления ответственности, самостоятельности при организации учебной деятельности, стимулируют студентов искать пути разрешения проблемных ситуаций, выявлять причины проблем, объяснять их происхождение, выбирать наиболее рациональный вариант разрешения проблемной ситуации, работать в команде, побуждают студентов инициативно решать учебно-профессиональные задачи и проблемы, вырабатывают установку на инициативное отношение к работе с профессионально ориентированными заданиями, позволяют сформировать коммуникативные качества, определённую культуру речи, выслушивать собеседника до конца не перебивая, задавать ему вопросы, опровергать его суждения или, напротив, соглашаться с ним, развивая мысль.

Использование современных информационных средств обучения, включая Интернет, позволяет накопить и сделать легко доступной для инженеров профессионально важную информацию. В связи с этим у них формируется способность к адаптации в быстро меняющихся условиях, способность ориентироваться в информационных потоках и извлекать, систематизировать, использовать необходимую информацию, умение работать с информационной техникой.

Следовательно, профессионально-ориентированное обучение иностранному языку вносит свой существенный вклад в оптимизацию процесса профессиональной подготовки, способствует формированию социально значимых качеств для профессиональной деятельности у будущего инженера.

Список литературы:

1. Ариян М.А. Механизмы и условия социального развития студентов средствами иностранного языка // Высшее образлвание в России. 2011. №5.

2. Артемьева О.А., Макеева М.Н., Мильруд Р.П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. − Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2005.

3. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 4 мая 2006. Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm.

4. Коростылев В.С., Кузовлев В.П., Пассов Е.И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. 1987. №6. С. 14-17.

5. Маливанов, Н.Н. Теория и практика формирования в системе непрерывного образования профессионально важных качеств инженера как субъекта инновационной деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2005.

6. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005.

7. Першин В., Макеева М., Циленко Л. Лингвопрофессиограмма инженера // Высшее образование в России. 1999. №2.С. 162-163.

8. Сальная, Л.К. Обучение профессионально ориентированному иноязычному общению / Под ред. И.А. Цатуровой. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2009.

РАЗВИВАЮЩИЕ СРЕДСТВА И ТЕХНОЛОГИИ ТЕКУЩЕГО АВТОМАТИЗИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ

Баканова М.В., Пухарева О.В.

В статье рассматриваются средства и технологии текущего автоматизированного контроля, которые позволяют реализовать развивающую и обучающую функции в процессе автоматизированного контроля, в связи, с чем автоматизированный контроль можно считать не только средством диагностики уровня знаний и умений, но и развивающим.

Современный специалист должен не только в совершенстве владеть теоретическими знаниями, но и уметь применять их на практике, что в свою очередь обуславливает необходимость поиска новых средств и технологий развития учебно-интеллектуальных умений студентов, позволяющих раскрыть свои информационные, конкретно-дисциплинарные, организационные и креативные умения.

В качестве такого средства может выступать текущий автоматизированный контроль (ТАК). При этом следует отметить, что по вопросу использования автоматизированного контроля знаний и умений студентов в процессе обучения имеется огромное количество мнений, порой полярных.

По нашему мнению, процесс автоматизированного контроля может носить развивающий характер, если в нем реализованы [1]:

- средства дополнительного получения информации (электронные учебники, учебные материалы в электронном виде, электронные справочники, мультимедийные пособия, наглядные средства);

- формы тестовых заданий (на ввод элемента(ов), на выбор элемента(ов), на установление соответствия, на упорядочение элементов, на подстановку элемента(ов), на классификацию, на конструирование, на реконструирование). Следует отметить, что автоматизированный контроль, носящий развивающий характер, должен включать достаточное разнообразии форм тестовых заданий. При этом формы тестовых заданий на конструирование, реконструирование и комплексное тестовое задание позволяют визуализировать процесс решения задачи, что в свою очередь приводит к возможности выполнения самоконтроля и достаточно точного определения границы незнания обучающихся;

- методы: практический (заключается в применении теоретических знаний и умений в практической деятельности (выполняя задания по образцу и/или применяя их в новой ситуации); интерактивный (заключается в обеспечении взаимодействия участни-

ков образовательного процесса («диалог» студента с компьютерной системой тестирования)); наглядный (заключается в использовании различных типов иллюстраций, схематизации, показа и демонстрации систематизированного учебного материала (в компьютерной системе тестирования представлен в виде средств дополнительного получения информации)); репродуктивный (заключается в многократном воспроизведении и повторении способов деятельности по образцу, с целью накоплений необходимого и достаточного объема знаний и умений); продуктивный (заключается в получении новых знаний, путем собственных умозаключений, накопленного опыта и приращении их к имеющимся), частично-поисковый (заключается в организации активного поиска способов решения задач, посредством использования источников получения информации, представленных в компьютерной системе тестирования);

- функции: диагностическая (получение информации об имеющихся пробелах, предоставление рекомендаций на основе анализа пробелов); обучающая (с одной стороны, обучающая функция реализуется в процессе автоматизированного контроля посредством получения студентами знаний и умений, представленных в системе в виде источников получения информации, с другой стороны, в процессе выполнения ТЗ студенты повторяют, в некоторых случаях закрепляют и совершенствуют свои знания и умения, и путем логических рассуждений узнают, получают новую информацию.); развивающая (заключается в том, что автоматизированный контроль требует от студентов умственного напряжения, проявления рассуждений, умозаключений, внимания и памяти, при этом в процессе выполнения ТЗ студент анализирует, систематизирует, детализирует, обобщает, перерабатывает, воспроизводит знания и умений, что эффективно действует на его развитие умений); стимулирующая (при регулярном текущем автоматизированном контроле студенты активизируют свою учебную деятельность, т.е. глубже изучают дисциплину).

При этом процесс текущего автоматизированного контроля, направленный на развитие учебно-интеллектуальных умений студентов, должен включать следующие этапы: осмысление структуры действий, овладение действиями и накопление опыта, закрепление действий решения задач и перенос способов решения в новые ситуации [2].

Таким образом, процесс взаимодействие студента с компьютерной системой тестирования в процессе текущего автоматизированного контроля выглядит следующим образом (рис. 1).

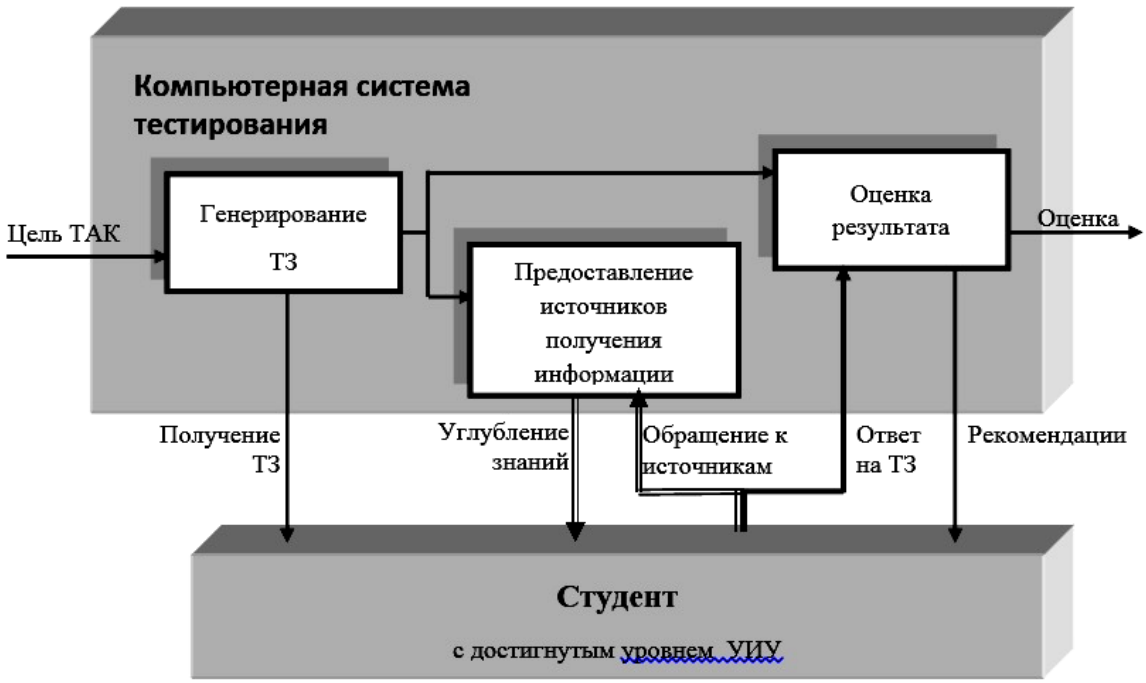


Рисунок 1. Взаимодействие студента с компьютерной системой тестирования

В соответствии с целью конкретного этапа развития учебно-интеллектуальных умений, компьютерная система тестирования генерирует ТЗ (учебную задачу). Студент либо выполняет определенные учебные действия, решая ТЗ, и дает ответ, либо обращается к источникам информации с целью получения разъяснений. Достаточно важным моментом в процессе текущего автоматизированного контроля студентов является их умственная деятельность и гибкость мышления - способность адаптироваться и развивать собственные интеллектуальные схемы при работе с информацией. При этом, если студент, получив доступ к источникам информации, так и не смог выполнить задание, то это свидетельствует о неспособности студента применять полученные знания и о низком уровне его учебно-интеллектуальных умений.

Информацию, представленную в различных источниках, можно классифицировать по следующим признакам:

1. По виду информации: определение, понятие; формула; закон; теорема; метод решения; аналогичный пример;
2. По объему информации: избыточная; недостаточная;
3. По запросу на определение типа ТЗ;
4. По запросу на пошаговое выполнение ТЗ (метод цепочки вопросов). Данный запрос может быть реализован следующим образом: исходное ТЗ разбивается на фиксированное количество дополнительных вопросов. Данные вопросы должны задаваться студенту последовательно и результирующий ответ на последний дополнительный вопрос из представленной цепочки должен соответствовать ответу на исходное ТЗ. Вопросы могут носить «наталкивающий» характер, т.е. направлять студента к правильному решению данного вопроса. Следующий дополнительный вопрос задается после получения ответа от студента на предыдущий вопрос. При необходимости студент в любой момент выполнения ТЗ с использованием цепочки вопросов имеет возможность выхода в исходное ТЗ. При первом неправильном ответе студент на дополнительный вопрос происходит переход из текущего ТЗ к следующему ТЗ.
5. По запросу на уточнение ТЗ.

Необходимо отметить, что чем больше запросов к источникам информации формирует студент, тем больше баллов у него вычитается, т.е. балл за ТЗ уменьшается. В зависимости от обращений к открытой информации балл за ТЗ может уменьшаться по следующим принципам:

1. По частоте обращения (чем больше обращений, тем больше снимается балл);
2. По виду открытой информации (количество баллов определяет преподаватель в соответствии с учебной программой конкретной дисциплины).

Целью предоставления источников информации при выполнении ТЗ студентом в процессе текущего автоматизированного контроля является обеспечение помощи на каждом шаге решения задачи – от разъяснений к ТЗ до примеров, объяснений.

Далее компьютерная система тестирования получает ответ на ТЗ, сопоставляет его с эталоном, вычисляет оценку и формирует рекомендации, а преподаватель получает оперативную информацию о ходе образовательного процесса и его эффективности.

Таким образом, в процессе текущего автоматизированного контроля реализуется обратная связь (между участниками образовательного процесса), которая способствует не только достоверному определению уровня усвоения учебного материала, но и созданию условий для успешного развития учебно-интеллектуальных умений студентов, как в процессе текущего автоматизированного контроля, так и в традиционном процессе обучения.

Список литературы:

1. Баканова М.В., Пухарева О.В. Компьютерное тестирование как средство автоматизированного контроля, направленного на формирование и развитие учебно-интеллектуальных умений студентов [Текст] / Баканова М.В., Пухарева О.В. // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28 - 2012. С.968–974.

2. Пухарева О.В. Потенциальные возможности автоматизированного контроля знаний и умений студентов [Текст] / Пухарева О.В. // Журнал научных публикаций «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук», №08 (55). 2013. Москва. С. 307-310.

ВЛИЯНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА СОЗНАНИЕ ЛЮДЕЙ

Безукладников А. С., Питанова М. Е.

В статье предлагается анализ возможных вариантов влияния сети Интернет на сознание людей, Рассматриваются психологический, лингвистический, физиологический и медицинский аспекты влияния. Авторы знакомят с результатами пилотажного исследования Интернет-зависимости на студенческой выборке респендентов. В статье подчеркивается необходимость специальных профилактических мер по созданию у юных пользователей позитивной модели пользования Интернетом.

Дети в отношении современных технологий традиционно опережают взрослых. Уже никого не удивляет годовалый ребенок с планшетом или малыши, погремушкам предпочитающие родительский мобильный телефон. Безусловно, знание технологий нужно, но при всем огромном багаже знаний Интернет таит для маленьких взрослых серьёзные опасности, в том числе и для гармоничного развития человека.

Психологический аспект влияния.

Американский психолог Карл Пикхардт напоминает о таком понятии цифрового века, как блуждающее внимание. На детей обрушивается огромный поток информации в виде быстро сменяющих друг друга картинок, громких звуков и прочих факторов, которые прекрасно удовлетворяют нетерпеливую натуру ребенка. Не получая такого рода развлечения, дети начинают скучать, испытывают чувство потерянности, не знают, чем себя занять. Другая проблема, о которой сегодня говорят не только психологи и педагоги, но и ИТ-специалисты, – это доступность информации. Компьютер ребенок начинает воспринимать и как средство развлечения, и как вариант общения со сверстниками. В итоге подросток становится потребителем информации, что препятствует развитию аналитических способностей. Вместо того, чтобы самим формировать свой собственный активный опыт, дети попадают в зависимость от предоставляемого им готового продукта в электронной форме. Тяга к развлечениям закладывается в возрасте трех – четырех лет, когда родители начинают активно допускать детей к компьютеру: кто-то делает это с целью развития, для других же взрослых компьютер и видеоигры служат удобным способом занять ребенка, чтобы он был «при деле» и не мешал. К сожалению, если увлечение играми перерастет в зависимость, справиться с ней будет очень сложно. В качестве решения этой проблемы глава Microsoft в России Николай Прянишников в своем блоге советует родителям сделать компьютер инструментом детского творчества: фотография, рисование, моделирование, развивающие игры и даже основы программирования помогут ребенку из пассивного наблюдателя стать создателем контента и в то же время могут быть формой интеллектуального развлечения.

Лингвистический аспект влияния.

Примерно каждые два года в разных сообществах изменяется компьютерный сленг, т.е. меняются термины и даже значения некоторых слов. Этот сленг рожден Интернетом. Кроме того, в обычный язык из Интернета внедряется много новых слов –

айтишники (специалисты информационных технологий), юзать (использовать), машинка (компьютер), девайс (устройство), Клава (клавиатура), аська (ICQ для отправки коротких сообщений с компьютера на компьютер) и многие другие.

Физиологический аспект влияния.

Длительная работа за компьютером негативно сказывается на многих функциях организма: высшей нервной деятельности, эндокринной, иммунной и репродуктивной системах, на зрении и костно-мышечном аппарате человека... Для человека это может означать спектр проблем от испорченного зрения до варикозного расширения вен на ногах. Компьютер является лишь еще одним звеном в неправильно организованном образе жизни.

Медицинский аспект влияния.

Если зрение и слух могут испортиться посредством клавиатуры, "мыши" или монитора, то на психику в первую очередь влияют виртуальные вещи, например, Интернет. Это то что "затягивает", то, что называется маниакальной зависимостью от Интернета. Интернет делают притягательным следующие его свойства:

1) возможность анонимного общения, т.е. люди могут общаться друг с другом даже не сообщая собственного имени, пользуясь условным значением – «логином», присвоенным ему при регистрации в сети;

2) возможность для реализации фантазий, создания новых образов "Я"; вербализация представлений, не возможных для реализации в обычном мире;

3) чрезмерно широкая возможность поиска нового собеседника, удовлетворяющего практически любым критериям, причем необходимость удерживать внимание одного собеседника сводится на нет, т.к. в любой момент можно найти нового;

4) неограниченный доступ к информации.

Интернет-зависимость – психическое расстройство, навязчивое желание подключиться к Интернету и болезненная неспособность вовремя отключиться от Интернета. Термин "интернет-зависимость" предложил доктор Айвен Голдберг в 1996 для описания патологической, непреодолимой тяги к использованию Интернет. Он исходил из предположения о том, что у человека может развиваться психологическая зависимость не только от внешних факторов, но и от собственных действий и эмоций. А также считал, что использование компьютера причиняет ущерб физическому, психологическому, межличностному, семейному, экономическому или социальному статусу.

Психологические симптомы, свидетельсвующие о принадлежности к группе риска Интернет-зависимых людей:

1) хорошее самочувствие или эйфория за компьютером;

2) невозможность остановиться;

3) увеличение количества времени, проводимого за компьютером;

4) пренебрежение семьей и друзьями;

5) ощущения пустоты, депрессии, раздражения не за компьютером;

6) ложь работодателям или членам семьи о своей деятельности;

7) проблемы с работой или учебой.

Все эти симптомы можно встретить у людей с любой другой зависимостью, будь то алкоголь, наркотики или работа. Со временем, если не предпринять никаких мер, состояние зависимых усугубляется, превращаясь в манию. Они одновременно культивируют в себе неуравновешенность, рассеянность, неряшливость, самоизоляцию, потерю всяких привычных ценностей, потерю внутренних ориентиров, наплевательское отношение к близким. Зависимые люди больны, и болезнь их ведет к глубоким изменениям личности, появлению новых, довольно неприятных, черт характера. Интернет-зависимость является широко обсуждаемым вопросом, однако расстройство не включено в официальную классификацию заболеваний.

Проведенноые в недавнем времени исследования не подтвердили и миф о массовом увлечении подростков информацией о сексе, вредных привычках. Лишь 3% респондентов считают важной для себя сведения о сексе, интимной жизни. Более 20%

решительно заявляют, что им не интересны эти темы. Наиболее важной для респондентов информацией являются сведения по увлечениям (20%), о жизни друзей и знакомых (12%), о спорте (12%), жизни и здоровье родных и близких (10%). Далее следует школьная жизнь и учеба (7%), наука и техника (7%), о себе и своей жизни (6%), о ситуации в мире (6%), об интернет-пространстве, компьютерных играх (5%).

Вместе с тем, по мнению подростков и экспертов, вызывают тревогу опасные ресурсы, которые остаются незамеченными для общественности. Все больше сайтов и рекламы, которые пропагандируют слишком высокий уровень потребления. К особо опасным можно отнести видео насилия, издевательств подростков друг над другом (кибербуллинг). Немало сайтов, связанных с ненавистническим контентом, «ВКонтакте» есть группы ненависти к реальному ребенку. Появляются тысячи сайтов, которые призывают причинить себе боль и вред. Каждый четвертый ребенок заходит на сайты о диетах, а, учитывая, что это в основном девочки, то каждая вторая из них пытается это использовать. Суммарно получается, что каждый второй заходит на один из подобных сайтов.

Международные специалисты США и Европы пришли к выводу о малоэффективности при таком характере угроз и рисков технологических и запретительных средств защиты. Образование, медиаграмотность, доверительный диалог детей с родителями и педагогами являются наиболее результативными способами обеспечения безопасности в Интернете, формируют внутренние фильтры у юного человека.

Общение современного ребенка в социальных сетях начинается с 9 лет. К 10 годам они приобретают опыт приобщения к Интернету и первые навыки информационной культуры. Установлено, что у респондентов существует позитивная модель пользования Интернетом: мотивация времени пребывания в сети, поиска познавательной информации и творческой самореализации, рационального соотношения общения в Интернете и реального общения, негативного отношения к сайтам, содержащим рекламу, сцены насилия и порнографии. Наличие этой модели очень важно как идеальной нормы для подростков. Задача состоит в том, чтобы существующую позитивную модель сделать внутренним регулятором подростков.

Психодиагностический аспект.

Психологами разработан удобный и легкий в применении тест на интернет зависимость [1]. Он включает десять вопросов, на которые необходимо дать категоричный ответ – «да» или «нет». Подсчитывается сумма баллов.

1. Вы думаете об Интернете и on-line службах, в то время, когда не подключены к сети?

2. Вы нуждаетесь в увеличении времени, проводимом в Интернет, для того, чтобы чувствовать себя комфортно?

3. Считаете ли Вы, что не сможете обойтись без Интернета?

4. Вы чувствуете беспокойство и раздражительность, если пытаетесь ограничить или прекратить использование компьютерных сетей?

5. Используете ли Вы Интернет для того, чтобы скрыться от реальных проблем и справиться с такими чувствами, как бессилие, вина, тревожность или депрессия?

6. Вы прибегаете ко лжи, убеждая членов семьи и друзей, что проводите в on-line меньше времени, чем в действительности?

7. Остаетесь ли Вы в on-line большее время, чем первоначально планировали?

8. Испытываете ли Вы депрессию, плохое настроение и раздражительность, находясь вне сети Интернет?

9. Вы продолжаете подключаться к Сети даже в тех случаях, когда это наносит урон Вашему материальному положению?

10. Имеется ли риск потерять значимые для Вас связи, работу, учебу или навредить карьере по причине использования Интернетом?

Обработка результатов тестирования

0 ответов «Да». Либо Вы совершенно не знакомы с Интернет, либо у Вас нордический характер и Вы полностью себя контролируете, либо Вы себе лгали.

1—3. Вы абсолютно нормальный пользователь Интернета. Не смущайтесь, что на некоторые вопросы Вы всё-таки ответили положительно — людям свойственно чувство азарта, и тяга к развлечениям (в умеренных объёмах, разумеется).

4—6. У Вас наблюдается некоторая одержимость, которая проявляется у Вас либо временно, либо Вы старательно с нею боретесь и, видимо, пока довольно успешно. Советую пройти этот тест повторно через 2—3 месяца.

7—9. У Вас явно прослеживается Интернет-зависимость. В общем, это ещё не болезнь, но уже и не норма. Вам обязательно нужно что-то менять в жизни.

10. Чтобы не говорили самые оптимистичные психологи Вы точно «наркоман». Конечно, Вы будете это отрицать или оправдывать свой образ жизни неблагоприятными условиями и т.п., но результат на лицо.

Нами проведено исследование на Интернет-зависимость студентов второго курса Педагогического института им. В.Г.Белинского историко-филологического факультета. Обработка результатов показала, что из 24 человек, которые были протестированы: 19 считаются себя абсолютно нормальными пользователями, у 3 человек - наблюдается некоторая одержимость, которая проявляется либо временно, либо тестируемые ее тщательно скрывают. И есть единственный результат, когда человек полностью себя контролирует.

Таким образом, компьютер может стать другом или заклятым врагом, может помочь в беде, а может добавить кучу проблем, может помочь найти единомышленников, а может привести к одиночеству. Поэтому все, в конечном счете, зависит от человека, его силы воли, характера и естественно от его окружения. Чем больше молодые люди будут общаться «в живую», больше проводить совместных мероприятий, тем будет меньше вероятность приобретения Интернет-зависимости.

Список литературы:

1. Войскунский А. Е., Актуальные проблемы зависимости от Интернета. // Психологический журнал. – 2004. – № 1.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

(на примере учебной дисциплины «Основы производственного мастерства»)

Даськова Ю.В.

Учебная дисциплина «Основы производственного мастерства» (*здесь и далее: «ОПМ»*) входит в состав специальных дисциплин в курсе профессиональной подготовки студентов по специальности «Искусство интерьера». В процессе освоения дисциплины «ОПМ» студенты не только овладевают профессиональными знаниями и умениями, но и происходит формирование и развитие творческой самостоятельности и критериев, раскрывающие ее сущность. Особенно важно, по нашему мнению, необходимо выделение следующих: умение осмысленно подходить к отбору, изучению теоретического и наглядного материала; способность делать анализ, обобщение и логический вывод изученного; применение самостоятельно полученных знаний в новых, в настоящее время учебных условиях. Направленность учебного процесса на использование дидактического принципа активности и самостоятельности обучающихся позволяет более эффективно воздействовать на достижение выделенных выше целей. Организация учебно-творческого процесса на основе активизации познавательной учебно-творческой деятельности студентов, направлена на осознанное самостоятельное участие студентов в овладение профессиональными знаниями и умениями. Это обеспечивается нами соблюдением следующих условий: последовательное усложнение заданий; профессионально-практическая направ-

ленность содержания учебной дисциплины «ОПМ»; использование при организации учебно-творческой деятельности групповых, индивидуальных, коллективных способов организации; создание среды диалогического взаимодействия субъектов учебно-творческого процесса; использование методов активизации и стимулирования творческого мышления и самостоятельности.

Тема курсовой работы на пятом курсе «Разработка фирменного стиля офиса. Бренд-бук». Тема является усложненным заданием в серии курсовых работ, связанных с разработкой элементов фирменного стиля. Ранее на 3 и 4 курсах студентам предлагались следующие задания: «Оформление входной группы кафе» (3 курс), «Разработка наружной рекламы магазина» (4 курс). Данное задание удобно в качестве актуализации и расширения, имеющихся теоретических и практических знаний, умений по созданию фирменного стиля и в области графического дизайна, навыков исследовательской, поисковой и творческой деятельности студентов, а также получения дополнительных навыков презентации результатов своей деятельности. Учебная и внеучебная самостоятельная деятельность студентам направлена при этом на активизацию самостоятельного получения дополнительных знаний из учебных пособий, статей в Интернете, анализа аналогов брендбука, логотипов и др., а также ознакомление с опытом разработки фирменного стиля профессиональных дизайнеров и дизайн компаний.

Отбор учебного материала, методов и форм организации учебного процесса соответствует этапам разработке фирменного стиля и учебным задачам (пример представлен в таблице 1).

Таблица иллюстрирует организацию занятий на начальном этапе, который является основополагающим для дальнейшей успешной работы в целом по данной теме курсовой работы. На завершающем этапе студентам необходимо представить разработанный брендбук, а также сделать выводы о ходе и результате своей деятельности и оформить их в виде небольших по объему текстов. Далее приводим примеры описания студентов своей работы по созданию фирменного стиля.

Таблица 1.

этапы	**задачи**	**методы**
- формирование представление о понятии брендбук, его функции. Брендбук – как средство оформления подачи фирменного стиля - состав брендбука - этапы создания брендбука	- активизация исследовательской деятельности через поиск информации о брендбуках; - развитие умений применять рациональные приемы поиска, отбора, систематизации и использования информации - развитие умений прогнозировать и планировать деятельность	презентация, доклады; анализ аналогов; круглый стол; обсуждение
- формирование понятия логотип как основной константы брендбука. Состав, виды логотипов.	-развитие навыков самостоятельного поиска, отбора и анализа информации; - накопление материала о логотипах; - развитие творческого мышления	просмотр и анализ аналогов; круглый стол; слайд-тренинг
- создание логотипа для выбранной фирмы	-научить создавать логотипы в соответствии с выделенными критериями деятельности фирмы; развивать умения актуализировать необходимые знания и способы достижения творческого результата; развитие потребности к самоутверждению в творческом процессе	учебные тренинги; ручные и графические эскизы-поиски; дискуссия; консультации

Цели и задачи начального этапа разработки фирменного стиля для компаний «Диз-Арт Студио» и «Блок Строй» заключались в сборе и анализе аналогов и теоретическом ознакомлении с понятием, составом, функцией брендбука и определение последовательности этапов его создания. Брендбук, или так называемое руководство по использованию фирменного стиля, описывает основы визуальной идентификации бренда или услуги на рынке. Чаще брендбук включает в себя следующее компоненты: основные константы (начертания и пропорции логотипа, фирменные цвета, шрифты), деловую документацию (визитки, диски, конверты, бланки и т.п.) и презентационные материалы (буклеты, листовки, фирменная одежда и сувенирная продукция). При этом задача брендбука определяется как сведение всех атрибутов фирменного стиля к единому образу, что облегчает процесс внедрения фирменного стиля в компанию, повышает ее узнаваемость, способствует формированию ее индивидуального, узнаваемого облика. При создании брендбука в дополнительных разделах прописываются базовые правила использования и размещения на рекламных носителях: пресса, наружная реклама, рекламные ролики, интернет реклама и др.

Разработка фирменного стиля включает в себя следующие этапы:

1 этап - разработка основных констант: (Логотип. Определение основного начертания и его цветового решения. Варианты использования логотипа на фоне. Утверждение фирменных шрифтов и др.);

2 этап - разработка деловой документации: (визитка корпоративная и персональная; конверты различных типов; папка типа А4 и др.);

3 этап - разработка презентационных материалов: (буклет; рекламная листовка; фирменная одежда; фирменный пакет; сувенирная продукция и др.);

4 этап – разработка оформления брендбука: (титульный лист, лист содержания, оформление каждого листа, компановка, цветовая гамма и др.)

Логотип является основным элементом фирменного стиля, тем строительным звеном, которое находит свое отображение в других его элементах. Поэтому следующий этап нашей работы – разработка логотипа. Задача данного этапа - изучить сайты дизайн компаний, занимающихся разработкой логотипа, пособия для создателей графических товарных знаков, сделать анализ структуры логотипов компаний разных видов деятельности; разработать логотип соответствующей компании.

На основе изученного теоретического материала, мы выделили следующие требования к логотипу: 1) логотип должен быть запоминающимся и лаконичным, отображать направленность деятельности компании; 2) элементы логотипа должны сочетаться между собой по форме, цвету и размеру; 3) логотип должен гармонично смотреться как на огромном плакате, так и на фирменной ручке.

Брендбук для дизайн компании «Диз-Арт Студио». «Диз-Арт Студио» – компания, занимающаяся разработкой и реализацией архитектурных проектов и дизайном. В основу разработки логотипа лег образ акварельной капли, ставшей после некоторых трансформаций геометрической фигурой из квадратов и треугольников. Акварель, капли и тема красок в целом всегда ассоциируется с творчеством, а геометрические формы все чаще проявляются в разных оластях современного дизайна. Эти темы гармонично соединились в логотипе «Диз-Арт Студио». Основными цветами логотипа являются три оттенка розового цвета для фона, ярко желтый цвет у большой буквы D (Рис.1). Яркая цветовая гамма и помогает подчеркнуть творческую направленность деятельности компании. Критериями, по которым создавался логотип, являлись: простота, конкретность, яркость, символичность.

В качестве основного шрифта использовался шрифт гарнитуры SirClive, так как этот шрифт, по нашему мнению, наиболее точно соответствует выбранному нами графическому образу логотипа.

На рисунке 3 мы видим варианты использования логотипа на сувенирной продукции компании. Оформление сувенирных кружек и ручек, мы предлагаем, выполнить с использованием утвержденной цветовой гаммы и принта логотипа (рис. 3).

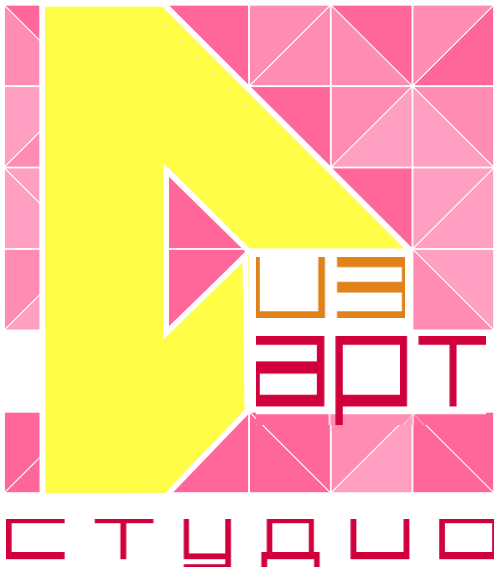


Рис.1. Логотип «Диз-Арт Студио»



Рис. 2. Фирменные шрифты



Рис. 3. Кружки. Ручки

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

- в современное время брендбук является актуальной формой подачи фирменного стиля; в брендбуке прописывается четкое руководство по использованию элементов фирменного стиля;

- основным элементом фирменного стиля является логотип. Логотип находит свое отображение в других его элементах;

- при разработке фирменного стиля дизайнеру необходимо подробно изучить сферу деятельности компании, цели, принципы работы и др. Благодаря такому подходу можно разработать оригинальный запоминающийся логотип, который станнит базовым элементом фирменного стиля и имиджа компании.

Описанная организация учебно-творческой деятельность студентов-дизайнеров дает возможность существенно повысить эффективность процесса формирования твор-

ческой самостоятельности, помогая сформировать у них следующие умения: планировать свою деятельность в соответствии с профессиональными этапами проектирования; анализировать, критически оценивать результат своей деятельности соотнося его с поставленной задачей; научно обосновывать творческие идеи.

Список литературы:

1. Даськова Ю.В. К проблеме активизации творческой самостоятельности студентов-дизайнеров [Текст] / Вестник федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». «Теория и методика профессионального образования». – 2011. - №3(48). – с. 147 – 151

2. Даськова Ю.В. Методика формирования творческой самостоятельности в процессе профессионального обучения (на примере дисциплины «Основы производственного мастерства» кафедры «Дизайн» ПГУАС) [Текст]/ Даськова Ю.В. // «Теория и практика средового дизайна»: Сборник научных статей III Международной научно-практической конференции. – Пенза: Приволжский Дом знаний, май 2009. – с.87-91

3. Патернотт, Жан. Разработка и создание логотипов и графических концепций /Жан Патернотт; пер. с фр. Т.Л. Черноситова. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 154 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОРТФОЛИО-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Дианова Ю. А.

Воспитательное пространство вуза играет важную роль в формировании профессиональных компетенций будущих педагогов. Использование портфолио-технологии в воспитательном процессе позволяет проследить траекторию формирования профессиональных компетенций обучаемого, что обеспечивает возможность его успешной социализации.

Согласно Концепции модернизации Российского образования на период до 2020 года: «Воспитание как первостепенный приоритет в образовании должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития».

Если учесть, что целью процесса воспитания является формирование личностных качеств, то компетентностный подход в воспитании акцентирует внимание на формировании у обучаемых компетенций обеспечивающих им возможность успешной социализации.

Именно в условиях компетентностного подхода возможна наиболее тесная интеграция обучения и воспитания.

Современная воспитательная система вуза выступает эффективным средством формирования ключевых компетенций выпускника, если:

- в вузе создана и реализована система управления качеством воспитательного процесса;

- воспитательная работа со студентами организована с учетом структуры формирования их профессиональной готовности;

- воспитательная работа является социально и личностно-значимой для студентов и организована на принципе студенческого самоуправления;

- осуществляется содержательно-технологическая взаимосвязь активных учебных и внеучебных форм и методов работы со студенческой молодежью, которая обеспечивает формирование у студентов ряда компетентностей [1].

Важное место в реализации компетентностного подхода принадлежит технологиям саморегулируемого обучения и развивающим технологиям образования.

Одним из примеров таких технологий является портфолио-технология.

Ш. А Амонашвили относит данную технологию к личностно-ориентированной, представляющей собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики, идей о развитии познавательных сил студентов и обеспечения условий для расширенного объема знаний. В центре внимания находится уникальная целостная личность студента, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. В отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционных технологиях здесь достижение личностью перечисленных выше качеств провозглашается главной целью обучения и воспитания.

Задача портфолио-технологии – организация рефлексивного сопровождения образовательного процесса по построению студентом собственной программы делового, профессионального и творческого становления для развития ключевых и иных компетенций настоящих и будущих профессионалов.

Особое внимание в условиях модернизации образования уделяется подготовке будущих педагогов, так как любые преобразования, происходящие в современной школе, находятся в прямой зависимости от личностных качеств педагогов, уровня их профессионально-педагогической компетентности.

Изучив требования работодателей к молодым педагогам и на основании теоретического анализа литературы из группы ключевых компетенций, мы выделили группу профессиональных компетенций, формируемых у студентов в ходе создания собственного портфолио в процессе воспитательной работы.

Согласно классификации компетенций в сфере профессионально-педагогического образования Хуторского А.В. это информационная, коммуникативная и компетенция личностного самосовершенствования [3].

- Информационные компетенции. Навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача.

- Коммуникативные компетенции. Знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Обучающийся должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения этих компетенций в образовательном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для обучаемого в рамках каждой образовательной области.

- Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Обучающийся овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения.

Развитие у студентов указанных выше компетенций способствует их становлению как личности и как профессионала.

В системе высшего профессионального образования возможно использование различных моделей портфолио. В рамках данной статьи мы рассмотрим практику использования в образовательном процессе вуза показательного портфолио. Данная модель портфолио представляет собой самопрезентацию учебных и внеучебных достижений студента, которые он самостоятельно и оперативно фиксирует.

В процессе работы над собственным портфолио формируются и развиваются следующие компетенции:

- информационная;
- коммуникативная;
- компетенция личностного самосовершенствования.

Проследим алгоритм работы над портфолио в рамках внеучебной деятельности, на каждом этапе которого развиваются определённые компетенции.

1 Этап. Создание портфолио (определение содержания деятельности).

Цель этапа: поиск, анализ, фиксирование студентами результатов деятельности в творческой форме.

Результат: формирование информационной компетенции («табл.1»).

Таблица 1

Методическое обоснование этапа	Действия ответственного за воспитательную работу	Действия обучающихся	Сроки
ответственный за воспитательную работу строит взаимодействие так, чтобы обучающиеся захотели собирать информацию, обсуждать ее с аудиторией, находить творческие решения в представлении своих достижений	- настраивает на успех; - предлагает творческие темы оформления портфолио; - создает проблемные ситуации	собирают, анализируют и фиксируют результаты своей деятельности в «портфель достижений» в творческой форме	в течение учебного года

2 этап. Презентация портфолио (представление результатов деятельности).

Цель этапа: способствовать опыту самопрезентации обучающихся.

Результат: формирование коммуникативной компетенции («табл.2»).

Таблица 2

Методическое обоснование этапа	Действия ответственного за воспитательную работу	Действия обучающихся	Сроки
каждый обучающийся получает краткую инструкцию по самопрезентации	ответственный за воспитательную работу выполняет функции консультанта	- обучающиеся представляют своё портфолио; - отвечают на вопросы	в конце учебного года

3 этап. Оценка портфолио (оценка результатов деятельности).

Цель этапа: оценка обучающимися и ответственным за воспитательную работу результатов деятельности и последующая рефлексия.

Результат: формирование компетенции личностного самосовершенствования («табл.3»).

Таблица 3

Методическое обоснование этапа	Действия ответственного за воспитательную работу	Действия обучающихся	Сроки
итоговая оценка «Портфолио» складывается из суммы баллов блока «Достижения» и представляет собой индекс индивидуальных образовательных достижений студента (индекс ИОД)	ответственным за воспитательную работу подсчитывается индекс индивидуальных образовательных достижений студента; делается общий рейтинг по группе	подсчитывают сумму баллов блока «Достижения» и проводят самоанализ	в конце учебного года

Очень важно, чтобы оценка своих достижений происходила в соответствии с принципами личностноориентированной педагогики и педагогики успеха, в которой «точкой отсчета является человек в его движении по отношению к самому себе» [2]. Именно портфолио дает возможность ярче увидеть изменения достигнутых результатов, так как предполагает не только фиксацию целей, но и реального процесса их достижения.

Таким образом, эффективным способом формирования и развития у студентов профессиональных компетенций в процессе воспитательной деятельности выступает портфолио-технология, применение которой создаёт условия для вовлечения студентов в социально значимую деятельность и способствуют развитию организационно-управленческих, коммуникативных и рефлексивно-контрольных умений, обеспечивающих эффективное профессиональное становление выпускника вуза.

Список литературы:

1. Жук О.Л. Организация самостоятельной работы студентов в логике компетентностного подхода // Высшая школа. – 2005. – №2. – С. 45-50.

2. Сластёнин В. А., Колесникова И. А. Воспитательная деятельность педагога. - М.: Академия, 2006. – 205с.

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы //Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 55-61.

ИДЕАЛЬНОЕ И СТЕРЕОТИПНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СЕМЬЕ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Исаева Е.О., Мендова Н.С.

В статье поднимаются вопросы об идеальном и стереотипном представлении о семье в студенческом возрасте. Рассматриваются разные вопросы – какова роль семьи для студентов, хотят ли обзавестись семьей студенты, существуют ли резкие противоречия о семье у студентов и т.п. Представлены обобщенные результаты и рекомендации родителям при воспитании детей, чтобы не допустить искаженного представления о семье в более зрелом возрасте.

Брак и семья относятся к числу таких явлений, интерес к которым всегда был устойчивым и массовым. Для общества вопрос о знании этих социальных институтов и умении направлять их развитие имеет первостепенное значение уже потому, что от их состояния в значительной мере зависит воспроизводство населения, создание и передача духовных ценностей.

Еще в эпоху становления цивилизации семья заняла важное место, что обусловило ее возросшую общественную значимость и устойчивый интерес к изучению. В настоящее время в нашем обществе семья занимает особое место. Вопрос ее изучения актуален, теперь семью рассматривают с позиции самоценности.

Однако по данным научно-исследовательского центра Института молодежи, российская семья сейчас находится в состоянии кризиса, социальной деградации. На протяжении последних лет существует устойчивая тенденция: к ухудшению материального положения семьи; росту числа неполных семей; снижению интереса к рождению детей; росту отчужденности детей от семьи; падению авторитета родителей. [Андреева Т. В., 1998].

Конечно, идеальная семья – понятие условное, и в психологии чаще используется термин «нормальная семья», то есть та, которая соответствует нормам общества и «обеспечивает требуемый минимум благосостояния, социальной защиты ее членам, создает потребные условия для социализации детей до достижения ими психологической и физической зрелости» [Дружинин В.Н., 2008]. Наиболее глубокий анализ проблемы «идеальная – реальная» семья представлен в работах В.Н. Дружинина. Он справедливо отмечает, что психологи изучают главным образом реальные семьи, но в первую очередь с точки зрения их отклонений от нормы.

И целью нашей работы является исследование идеального и стереотипного представления о семье в студенческом возрасте.

Тема семьи, ее происхождения, роли и функций, и в первую очередь, ее понятия, продолжает привлекать внимание современных ученых. В зависимости от исторического периода развития общества семье придавалось различное социальное значение, приписывались различные функции, но всегда она оставалась актуальным объектом научного изучения.

Общая социальная значимость семьи, безусловно, велика, поскольку преимущественно в ее рамках происходит процесс воспроизводства человека, воспитание детей, их социализация и инкультурация, восприятие основ социокультурной традиции.

Семья связана с другими сферами и сторонами общественной жизни системой связей, идет ли речь о воздействии общества на семейную группу и отдельные аспекты семейных отношений или же о воздействии семьи на общество.

Семья - это сложное социальное образование, которое может рассматриваться в двух значениях:

1. Как социальный институт, характеризующийся определенными социальными нормами, санкциями, образцами поведения, правами и обязанностями, регулирующими отношения между супругами, родителями и детьми, которые могут носить законодательный или культурный характер и регламентироваться обычаями и традициями;

2. Как малая социальная группа или общность людей, основанная на супружеском союзе и родственных связях, объединенная общей деятельностью и осуществляющая воспроизводство населения, преемственность семейных поколений, социализацию детей и поддержание существования ее членов.

В последнее время в отечественной и зарубежной психологии все больше внимания стали уделять исследованиям семьи. Изучаются самые разные ее характеристики и происходящие в ней процессы – удовлетворенность супругов браком, структура семейных ролей, распределение власти, детско-родительские отношения и т.д. С одной стороны, исследования семейных отношений представляют большой интерес для фундаментальной науки, с другой стороны именно проблемам семьи посвящено не так уж много работ. Л.Я. Гозман подчеркивает что: «Проведенные к настоящему моменту исследования при всей их изощренности оставляют во многих случаях чувство неудовлетворенности вследствие их недостаточной глубины». Труднодоступность изучения семейных отношений, как считает Л.Б. Шнейдер, связана: а) с проблемой разработки и внедрения методического инструментария, не наносящего ущерба респондентам и их семейным отношениям; б) с влиянием самого факта участия испытуемых в исследовании на их взаимоотношения и психическое состояние; в) с характером воздействия экс-

периментатора на образ жизни в семье, близость и интимные отношения. Возможно, именно с этими причинами, соглашается с Л.Б. Шнейдер Ю.Е. Алешина и связан тот факт, что фундаментальных психологических исследований развития семьи в нашей стране практически не существует.

Наше пилотажное исследование затрагивает проблему семьи в студенческом возрасте. Для студенческого возраста характерно завершение процесса роста, приводящего, в конечном итоге, к расцвету организма, создающего основания не только для особого положения молодого человека в учении, но и для овладения другими возможностями, ролями и притязаниями. С точки зрения возрастной психологии, в студенческом возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционизируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни. Юность - чрезвычайно значимый период в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка. Юность - период жизни человека, размещенный онтогенетически между отрочеством и взрослостью, ранняя молодость. Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации уподобления другим людям, присвоил от них социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др.

Для исследования идеального и стереотипного представлений о семье у студентов (25 человек, среди них - 24 девушки, 1 юноша) в декабре 2013 года было проведено анкетирование на базе Пензенского педагогического института. Возраст испытуемых 18–19 лет, а это значит, что они находятся на пороге создания собственной семьи, и представления о будущей семейной жизни являются ценностно-значимыми для них.

Результаты полученных данных показали, что между идеальным и стереотипным представлениями о семье имеются существенные различия. Набор характеристик идеальной семьи достаточно похож и стандартен.

Проанализировав ответы студентов на вопросы анкеты, мы получили следующие результаты:

Студентам было предложено дополнить фразы: «Семья – это…», «Семья создается, чтобы…». Было замечено, что наиболее часто встречающиеся ответы были следующие: «Семья – это самые близкие и дорогие тебе люди», «Семья – это взаимная любовь и дети», «Семья – это защита, поддержка», «Семья – это – ячейка общества», «Семья создается, чтобы быть вместе до конца», «Семья создается, чтобы иметь опору в жизни», «Семья создается, чтобы продолжать род». Мы можем полагать, что нет отклонений в понимании семьи, так как студенты верно оценивают значимость роли семьи в обществе, ведь одна из главных функций – это репродуктивная, а семья – есть ячейка общества, в своем понимании включающая и защиту, и поддержку близких тебе людей.

Далее испытуемым было предложено 7 вопросов: «Количество детей в семье а) должно быть… б) чаще бывает…» На вопрос должно быть 70% ответили – 2 человека, 20 % ответили 3 или четыре ребенка и более, а оставшиеся 10 % воздержались от ответа. На вопрос чаще бывает – 70% - один ребенок, 25% - два ребенка, и оставшиеся 5 % воздержались от ответа.

На вопрос «Главный в семье а) должен-(а) быть… б) чаще бывает…» испытуемые на первую часть вопроса дали ответы: мужчина – 65%, женщина – 20 %, и равенство – 15%, оказалось, что чаще бывает ответы мужчина и женщина оказались поровну по 40%, оставшиеся 20 % воздержались от ответа.

Следующий вопрос звучал так – «Больше зарабатывать а) должен –(а)…б) чаще бывает…». Оказалось, что должен – мужчина. Так ответили 85% студентов, 15 % - равный заработок мужчины и женщины. Чаще бывает, что больше зарабатывает мужчина, так ответили 60%, женщина - 25%, 15 % считают, что одинаково.

«Домашнее хозяйство а)должен-(а) вести…б) чаще бывает ведет…». Должна вести женщина, так ответили 70% , 30% - оба члена семьи. Чаще бывает, что ведет женщина – 85%, 5% ответили, что мужчина, и 10% воздержались от ответа.

«Воспитывать детей а)должен-(а)…б) чаще бывает, что…». 75% ответили, что должны воспитывать должны совместно, 25% считают, что женщина. Чаще бывает, что воспитывает детей женщина – 80%, 20% воздержались от ответа.

«Организовывать праздники а) должен-(а)… б) чаще бывает, что…». 70% считают, что должны организовывать оба культурно-массовые мероприятия, 25% - женщина должна руководить и 5%, что мужчина. Чаще бывает, что организовывает праздники – женщина, так ответили 90%, 10% воздержались от ответа.

«Просить прощения а) должен-(а)… б) чаще бывает, что…». Должны просить прощения оба– 50%, тот, кто виноват – 20%, мужчина – 30%. Чаще бывает, что – 25% - мужчина, 15% женщина, и 60% воздержались от ответа.

Анализируя научную литературу по теме нашей работы, мы пришли к выводу, что среди молодежи «бытует» искаженное представление о семье, а также существующие проблемы приводят к отрицанию этого социального института. Изменились духовно-нравственные ориентиры молодежи на получение образования, престижную работу, отодвинулся возраста вступления в брак. Повлияло также повышение культуры отношений между полами: личное счастье, удовлетворение семейными и интимными отношениями становятся жизненными приоритетами молодежи. Социально-экономическая ситуация в стране не способствуют укреплению брачно-семейных отношений. Проблема трудоустройства молодого специалиста, низкая зарплата, работа, связанная с длительным отсутствием дома, не способствует укреплению семьи, созданию в ней атмосферы любви, взаимопонимания, доброжелательности.

Все вышеперечисленное приводит к уменьшению количества заключенных браков, увеличению числа разводов, росту количества одиноких матерей, внебрачной рождаемости, росту количества несовершеннолетних матерей.

Отношение молодежи к семье как основной ячейке общества очень важно определить, так как на молодежи строится наше будущее. Устойчивость семейных отношений зависит от готовности молодых людей к семейной жизни. Семья является основной ценностью для молодежи. При этом рассматривается как семья родителей, в которую они входят, так и их собственная будущая семья.

Студентам присуще стереотипное мышление о семейной жизни, такой вывод мы сделали на основе ответов на такие вопросы, как «Главный в семье должен быть мужчина», «Домашнее хозяйство должна вести женщина», «Просить прощенья должен мужчина» и т.д. Таким образом, мы, как будущие педагоги и родители должны подготовить уже школьников к их будущей семейной жизни. При этом необходимо обратить внимание на следующее: 1. Учиться ответственности, уступчивости, осознавать моральные основы семейных отношений; 2. Школьника необходимо познакомить с основами законодательства о браке и семье, с важнейшими положениями семейного права, с обязанностями супругов по отношению друг к другу, к детям, к обществу; 3. Школьник должен понимать основы брака и семейной жизни, психологию других людей, должен учитывать развитие чувства, должен владеть навыками общения; 4. Школьник должен получить знания о физиологических особенностях мужского и женского организмов, правдивую информацию о половых отношениях в соответствии с возрастом; 5. Подростка с раннего возраста надо приобщать к домашнему труду. Ребенка нужно учить тому, чтобы он умел строить свои отношения с людьми.

Список литературы:

1. Андреева Т.В. Социальная психология семейных отношений. -СПб., СПбГУ, 1998.

2. Андреева Т.В. Психология семьи. - СПб, Речь, 2007.

3. Дружинин В.Н. Психология семьи.- Екатеринбург: Деловая книга. 2000.

4. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. — М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.

5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб: ЗАО "Изд. ПИТЕР".1998.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА К КОМПЕТЕННОСТНОМУ ПОДХОДУ В РАМКАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Королева Л.Р.

Кризис высшего образования обнажил ряд проблем, одна из которых переход от знаниевого подхода к компетентностному. Рассматриваются основные причины данного перехода и раскрывается сущность понятий компетенция, компетентность, квалификация.

Для того, чтобы проследить переход от умений к компетенциям, рассмотрим культурно-исторические особенности отечественного и зарубежного образования. На Западе вузы, как правило, реализуют образовательные программы «общего» высшего образования и обеспечивают прежде всего формирование умения учиться – учиться самостоятельно, а вопрос приобретения конкретной профессии выходит за рамки высшей школы и решается через различные структуры (фирмы, корпорации и т.д.) при трудоустройстве или на начальном этапе профессиональной деятельности. В последнем случае специалисту может быть присвоена определенная квалификация – официальное признание (в виде сертификата) освоения компетенций, соответствующих требованиям к трудовой деятельности в рамках конкретной профессии (требований профессионального стандарта). Когда же от западной высшей школы потребовалась «профессионализация выпускника» (что называется, «со студенческой скамьи»), способствующая его конкурентоспособности на рынке труда, тогда естественно встал вопрос о том, как готовить такого выпускника. Отсюда и возникла необходимость введения компетентностного подхода и получения компетенций уже в период освоения образовательных программ высшей школы.

По мнению одних представителей высшей школы, советская высшая школа успешно решала эту задачу еще в 30-е годы прошлого столетия. В отечественной системе образования в течении длительного времени высшее образование было профессиональным, а одной из функций вуза являлась подготовка к профессии, где под профессия понимается род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования» [1, стр.978]. В дипломе всегда указывалась присвоенная выпускнику квалификация как уровень подготовленности, степень годности к какому-либо виду труда [1, стр.497]. Таким образом, квалификация в отечественном понимании – это свойство человека, выражающее уровень его подготовленности (не всегда готовности) к выполнению конкретных функций в рамках определенного вида трудовой деятельности. В течении многих лет в России составлялись и действовали так называемые квалификационные характеристики, а затем – модели специалистов, в которых прописывались требования к знаниям, умениям, навыкам выпускника вуза, к его личностным качествам и нравственным ценностям. При этом от вуза требовалось не только подготовить выпускника, обладающего качествами, адекватными квалификационной характеристике или модели, но и обеспечить соответствующим образом организованный учебный процесс [2, стр21].

В то же время анализ научных исследований других ученых в области теории и практики профессионального обучения показывает, что объективная потребность общества в социально адаптированных, мобильных и компетентных специалистах может быть обеспечена компетентностной направленностью системы образования. Известно, что компетентностная направленность не всегда была определяющей в подготовке кадров и практически не использовалась при разработке государственных образовательных стандартов, типовых учебных планов и программ, оценочных процедур. Только с середины 90-х годов XX века понятие «компетентностный подход» начинает учитываться при подготовке специалистов в профессиональной школе, обеспечивая соответствие результатов образования потребностям рынка труда. [3,Стр.40]

Можно определить компетенцию как обобщенную характеристику готовности специалиста использовать весь свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной профессиональной области. Здесь составными частями компетенции является два блока: один блок – это знания, умения и личностные качества; второй блок – умение их применять. Личностные качества обусловлены психологическими, поведенческими особенностями человека и взаимосвязанной с ними системой ценностей. Система ценностей – это интегральная характеристика личности гражданина, составляющими которой выступают права и обязанности человека, отношение к окружающим, в частности к семье, к своей стране. Эта характеристика определяет «социальный портрет» человека. Заметим, что иногда составная часть компетенций – личностные качества – представляется в виде самостоятельных компетенций, относящихся к так называемым общекультурным компетенциям.

Овладение компетенциями специалиста возможно не на этапе окончания учебного заведения, но и по истечении определенного времени после него, когда исходные компетенции вместе с опытом образуют новое профессиональное качество, называемое «компетентностью».

Компетентность – интегральная характеристика данной личности, отражающая целостность её профессиональной деятельности, оцениваемая профессиональным сообществом. Следовательно, компетентность специалиста представляет собой единство его квалификации и опыта, когда он может не только успешно работать в определенной области, но и применять свои знания, умения, навыки и личностные качества для создания новых объектов профессиональной деятельности.

Результаты в новой концепции образования – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов и выпускников, выраженные на языке компетенций. В связи с тем, что компетенция – это интегрированное понятие, указывающее на способность индивида (коллектива) самостоятельно принимать решения и целенаправленно действовать в незнакомых для него ситуациях, применяя различные элементы знаний и умений, они описывают, что в состоянии сделать студент по завершении основной образовательной программы (ООП) [4,Стр.75]. Проявляющиеся только в деятельности при выполнении проектов ,в решении проблемных ситуаций, в недостатке информации и других учебных или реальных условиях, компетенции являются результатом интеграции всего накопленного знания и опыта в сочетании с поведенческими характеристиками и индивидуальными возможностями обучающихся [5, стр.43].

Но разные авторы трактуют понятие компетентность с разных точек зрения.

Так компетентность – это определенные качества, свойства, знания, опыт, желания, ответственность личности, а компетенция – сфера деятельности специалиста, его права, обязанности, ответственность. [6, Стр. 24].

В то же время компетентность Искандеров О.Ю., Ахметшина Ю.В., В.С. Сенашенко, В.А. Кузнецова, В.С. Кузнецов определяют как глубокие знания, ведущие к выполнению работы:

– это состояние «углубленного знания», адекватное выполнению задачи [7, стр.34].(Искандерова О.Ю.)

- информационная осведомленность, глубокие знания специалиста о конкретном предмете, с одной стороны, и его конкретные полномочия и права – с другой [8, Стр.35] (Ю.В. Ахметшина)

- как круг вопросов, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом; и как круг полномочий, область подлежащих чьему-либо ведению вопросов [2, Стр.19] (В.С. Сенашенко, В.А. Кузнецова, В.С. Кузнецов).

С другой стороны, ряд ученых, таких как Бездухов В.П., А.А. Черемисина, Ф.Н. Клюев, А.М. Новиков, А.Р. Якупова, В.Н. Сарапулов, под компетентностью понимают готовность и способность к деятельности, например:

- это способность к актуальному осуществлению деятельности [9, стр.28]. (Бездухов В.П.)

- устойчивая способность человека к деятельности со знанием дела, которая складывается из глубокого понимания существа выполняемых задач и разрешаемых проблем (А.А. Черемисина);

- готовность субъекта к успешному разрешению проблем и выполнению задач, сопряженных с тем или иным видом деятельности (Ф.Н. Клюев, А.М. Новиков и др.);

- комплексная характеристика способности и готовности специалиста применять умения и навыки для создания новых объектов научной деятельности и технологии в различных областях науки, техники и отраслях экономики [10,Стр.37] (А.Р. Якупова, В.Н. Сарапулов).

Некоторые ученые, такие как Э.Р. Баграмян, В.П. Симонов, М.А. Чошанов, В.М. Шепель, Шадриков В.Д., А. Вербицкий, О. Ларионова, Гогина Н.А вводят понятие «компетентность» посредством активно используемых ранее понятий «знаний», «умений», «навыков», например, компетентность это :

- осознанная человеком способность (возможность) реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации [11, Стр35]. (Э.Р. Баграмян)

- теоретико-прикладная подготовленность человека к использованию знаний в том или ином виде практической деятельности (В.П. Симонов, М.А. Чошанов, В.М. Шепель и др);

- владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющим судить о чем-либо, делать и решать что-либо (Шадриков В.Д.)

- определенные качества, свойства, знания, опыт, желания, ответственность личности.(А. Вербицкий, О. Ларионова) [6, Стр. 24]

- совокупность профессиональных знаний, умений, навыков, мотивов и эмоционально-волевых качеств. (Гогина Н.А.)[6, Стр.152]

- обладание знаниями о чем-либо [12, Стр.329].

Мы разделяем мнение А.В. Хуторского, и под компетентностью будем понимать владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [13, стр.35]

Согласно А.В. Хуторскому компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, компетентность же – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. [14, Стр.37].

При этом уточнение требует понятие компетенция. Так В.И. Байденко рассматривает компетенцию как меру образовательного успеха личности, проявляющегося в её собственных действиях в определенных профессионально и социально значимых ситуациях.

Тогда как И.А. Зимняя под понятием компетенция понимает совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, способствующих созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личной деятельности субъектов. [15, Стр.29]

Таким образом складывающаяся практика профессионального образования, когда работодатель оказывается значимой фигурой в определении его приоритетов, потребовала отказа от дисциплинарной структуры образовательных программ и поставила задачу формирования компетентного выпускника, обладающего как глубокими профессиональными, так и определенными социально значимыми свойствами, способного эффективно применять свои знания, умения и навыки не только в стандартных, но и в нестандартных ситуациях.

Список литературы:

1.Новый энциклопедический словарь /Москва: Большая Российская энциклопедия, 2006.-782 с.

2 Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Кузнецов В.С. О компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России.-2010.- № 6.-С.21-42

3. Бурмистрова Н.А. Компетентностный подход к обучению математике как основа профессиональной подготовки студентов экономических вузов // Высшее образование сегодня. -2009.- № 6.- С. 40-42

4. Аврах Ю.И., Куценок Е.Ю. Практико-ориентированное обучение в контексте Олимпиады // Высшее образование в России.- 2010.- № 4.- С.74-81

5. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций студентов-первокурсников // Высшее образование в России -2010. - № 4.- С.43-48

6. Вербицкий А .и Ларионова О. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции// Вестник высшей школы.- 2006.- № 5.-56 с.

7.Искандерова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста/ О.Ю. Искандерова – Уфа: Издательство Башкирского Медицинского университета, 1999. – 308 с.,

8. Ахметшина Ю.В. Развитие социально-личностной компетенции студентов экономического вуза // Высшее образование сегодня.- 2009.- № 2.- С.35-38,

9.Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя / В.П. Бездухов, С.Е.Мишина,О.В. Правдина – Самара: Изд.-во СамГПУ, 2001.-132с.,

10. Якупова А.Р., Сарапулов В.Н. Компетентностная модель специалиста технического профиля //Высшее образование сегодня.-2009.-№6.-С.36-40 ,

11. Баграмян Э.Р. Развитие экономической компетентности управленческих кадров образовательных учреждений // Среднее профессиональное образование.- 2009.-№ 10. – С.34-36

12. Гогина Н.А. Конкурентоспособность выпускника как фактор трудоустройства // Высшее образование в России.- 2010.- № 12.- С.151-155,

13. Артамонова Е.П. Профессиональная компетентность как основа исследования формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей. //Вестник МаГУ: Периодический научный журнал – Магнитогорск: МаГУ, 2001 – 2002. –С. 485,

14. Бурмистрова Н.А. Формирование профессиональной компетенции будущих специалистов финансовой сферы средствами математического моделирования экономических процессов // Высшее образование сегодня.-2009.- №4.- С.37-39

15.Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: методическое пособие/ А.А. Врбицкий.-М.: Высшая школа, 1991.-207 с.

ФОРМИРОВАНИЕ И РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Крюкова С. В., Кодыркина Е. А.

В данной статье речь идет о формировании познавательных процессов и профессиональной подготовленности студентов, организации обучения и воспитания с учетом возрастных, социально-психологических и адаптационных возможностей их к целям и задачам высшей школы.

Современный рост науки и техники, усложнение профессиональной деятельности усилили зависимость успеха студента в учебных заведениях и в дальнейшей работе от профессионализации его познавательных процессов: мышления, речи, воображения, внимания, памяти и т. д. Причиной неправильных действий студента может стать неточность восприятия, невнимательность, инертность его мышления и т. д. Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация учения студентов. Главной целью образования на современном этапе становится не только подготовка практико-ориентированного студента, но и, формирование у него умений и навыков, самостоятельно добывать, анализировать и рационально использовать информацию, т.е. обучать студента навыкам познавательной самостоятельности. Это должно быть обязательным элементом деятельности любого учебного заведения. Профессиональная подготовленность студента формируется вместе с совершенствованием чувствительности его органов чувств, внимания, представлений, памяти, воображения и других психических процессов. Например, чем точнее различает студент близкие между собой воздействия, определяет едва заметные изменения в воспринимаемых явлениях, помнит и воспроизводит необходимые данные, тем лучше он выполняет свои обязанности. И наоборот, недостаточно острое зрение, инертность внимания (неумение переключать и распределять его), слишком сильная тенденция к автоматизму действий, слабость памяти могут привести к ошибкам, неточному выполнению задачи. Заботясь о совершенствовании у студентов ощущений, восприятий, положительных свойств внимания, представлений, памяти, можно повлиять на повышение их профессиональной подготовленности. Значительную роль в становлении студента играет построение моделей сложных ситуаций своей будущей деятельности. Важно, чтобы студенты не только расширяли свои знания, но и приучались сопоставлять новые данные и уже известные факты, рассказывать об изучаемых ими практических действиях и приемах в области своей профессии, упражнялись в самостоятельном уяснении ее задач и принятии решений. Внутреннее развитие мышления студента любого возраста идет по двум основным направлениям: развитие интеллектуальных операций и формирование понятий. Познавательная активность является социально значимым качеством личности, которое характеризуется когнитивной направленностью, мобильностью в выборе познавательной стратегии, осознанным отношением к достигнутым и планируемым результатам образовательной деятельности и формируется у студентов в учебной деятельности. Познавательный интерес можно определить как эмоционально-познавательное отношение (возникающее из эмоционально-познавательного переживания) к предмету или к непосредственно мотивированной деятельности. Познавательная активность отражает определенный интерес студентов к получению новых знаний, умений и навыков, внутреннюю целеустремленность и постоянную потребность использовать разные способы действия к наполнению знаний, расширению знаний, расширение кругозора. Есть еще одна группа ученых, которая понимает познавательную активность как качество личности. Например, Г.И. Щукина определяет «познавательную активность» как качество личности, которое включает стремление личности к познанию, выражает интеллектуальный отклик на процесс познания. Качеством личности «познавательная активность» становится, по их мнению,

при устойчивом проявлении стремления к познанию. Это структура личностного качества, где потребности и интересы обозначают содержательную характеристику, а воля представляет форму. Среди всех познавательных психических процессов ведущим является мышление. Действительно, мышление сопутствует всем другим познавательным процессам и часто определяет их характер и качество. Очевидна, например, связь между мышлением и памятью. Память тем полнее и лучше удерживает существенные свойства предметов и связь между ними, чем глубже они осмыслены в процессе изучения. Но мышление влияет и на все другие познавательные процессы. Следовательно, активизировать познавательную деятельность учащихся - это значит, прежде всего, активизировать их мышление. Развитию познавательных способностей помогает разъяснение значения инициативного отношения к своей профессиональной деятельности, одобрение оригинальных нешаблонных решений, ответов на вопросы. Рассмотрим конкретные профессиональные требования к познавательным психическим процессам студента и пути их специализированного формирования. Формирование ощущения, восприятия и внимания у студента, является немаловажными особенностями. Направленность развития ощущений, восприятий и внимания у студентов должна соответствовать тем требованиям, которые предъявляет к ним будущая профессия. Можно наметить следующие пути и определить условия развития и совершенствования ощущений, восприятий и внимания: понимание студентами значимости учебы в вузе для своей будущей профессии, интерес к ней; тренировка органов чувств и свойств внимания; выполнение задач, близких к реальным условиям будущей профессиональной деятельности; использование различных приемов, улучшающих состояние всего организма, таких как физические упражнения, поддержание хороших условий обитаемости в аудиториях и др. Ощущения, восприятия и внимание развиваются в активной и личностно-значимой деятельности. А. И. Богословский в годы минувшей войны изучал разностную чувствительность на длину линий, на фигуры. Если фигуре придать форму вражеского или «своего» самолета, различительная чувствительность возрастала в 20 раз. Все преподаваемые дисциплины в вузе могут прямо или косвенно влиять на профессиональное развитие ощущений, восприятий и внимание студентов. Разъяснение значимости будущей профессии, трудовых обязанностей, накопление знаний, практика выполнения лабораторных и других работ вызывает желаемые изменения в направленности внимания и способах восприятия студентов: хорошо подмечается то, что имеет отношение к будущей профессии, смысловой анализ повышает правильность опознавания и оценок воспринимаемых объектов. Большое влияние на профессиональное развитие ощущений и восприятий оказывают упражнения, обращенные к тем анализаторам, которые играют ведущую роль в выполнении будущих трудовых обязанностей. Например, целенаправленное восприятие развивается с помощью постановки задач на наблюдение, проверки его результатов (с учетом профиля вуза и будущих профессий выпускников). В каждой профессии существуют три категории признаков, которые надо научиться правильно оценивать: отдельные признаки, комплексы и системы признаков, динамические системы признаков. Для профессионального развития ощущений и восприятий у студентов необходимо знакомить их с внешним видом, признаками объектов, явлений, которые включены в трудовую деятельность по их специальности. Студентам полезно овладеть приемами временного повышения чувствительности органов чувств (обтирание водой, глубокое дыхание, разминка, употребление чая, кофе). Для сохранения нормального функционирования ощущений, восприятий и внимания в сложных ситуациях деятельности у студентов необходимо формировать эмоционально-волевую устойчивость. Повышению культуры студентов должна содействовать вся обстановка их жизни и деятельности в вузе (научно обоснованная окраска помещений, форма и вид наглядных пособий и т. д.). При формировании внимания учитывается специфичность профессиональных требований как к вниманию в целом, так и его свойствам. Например, внимание преподавателя должно быть легко переключаемым и распределяемым (на

обучаемых, предмет изложения, свое поведение и т. д.), характеризоваться достаточной устойчивостью, объемом, концентрацией. А будущему врачу нужны равномерно развитые основные свойства внимания. Он не сможет правильно поставить диагноз, провести лечение, не будучи внимательным к объективным и субъективным показателям заболевания, к состоянию личности больного. Формирование внимания и его свойств у студентов предполагает воздействие на направленность их личности, волю, отношение к труду. Для этого нужно разъяснять им предстоящие профессиональные обязанности, упражнять в решении задач, требующих правильного восприятия и быстрого осмысливания ситуаций будущей работы (выделение в этих ситуациях главного и второстепенного). Внимание и внимательность формируются у студентов в процессе активной учебной деятельности, благодаря поддержанию дисциплины, организованности на всех занятиях и участие в культурной жизни вуза. Для совершенствования отдельных свойств внимания применимы специальные упражнения на его переключение, распределение, устойчивость и т. д. Обучение студентов — это взаимодействие на их психику и деятельность с целью вооружения знаниями, умениями, навыками. Однако последние не исчерпывают результатов обучения. В ходе обучения на основе его содержания развиваются различные стороны психики студентов, формируется личность будущего специалиста в целом. Обучение имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития интеллектуальных и профессиональных качеств. Характер и количество знаний определяются требованиями современного производства, трудовой деятельности к уровню подготовленности и развития личности студента определенного профиля. Условие формирования знаний, навыков и умений также воздействует на личность студента. Усвоение знаний, предусмотренных программами, является существенной стороной обучения в вузе. Усвоение — сложная познавательная деятельность студентов, основой которой являются умственные действия. Усвоение знаний по предмету представляет собой овладение системой его понятий, которое складывается из понимания содержания понятий, выделения существенного, главного в тех или иных предметах, явлениях; четкого уяснения объема понятий, представления о том круге явлений, на которые распространяется данное понятие; умения устанавливать связи одного понятия с другими, в том числе и с понятиями из смежных дисциплин; умения использования их для решения практических задач. Ясное понимание значения знаний, самостоятельность в их приобретении и проверке, творческое применение к решению различных задач обеспечивает их глубокое и прочное усвоение. Овладению специальной терминологией помогает демонстрация учебных фильмов, световых газет, пропаганда достижений выпускников вуза, чтение новинок, участие в работе научных кружков, проведение викторин, проведение дисциплинарных мероприятий. Немаловажное значение имеет также показ вновь поступившим студентам лабораторий вуза, различных кабинетов. Полученные впечатления вызывают у них интерес к учению, укрепляют стремление к овладению профессией. При этом не следует акцентировать внимание студентов на сложности их будущей профессии. Глубокому и творческому усвоению знаний способствует создание на занятиях проблемных ситуаций, при которых знания усваиваются не как готовые, данные преподавателем, а через процесс решения задачи, поиска или выбора ответа на вопрос, нахождение вывода и т. д. Процесс субъективного открытия неизвестного в проблемной ситуации осуществляется как поисковая познавательная деятельность субъекта, завершающаяся усвоением нового и порождением психических новообразований. Изучая требования к выпускникам вузов, психология высшей школы способствует уяснению перспективных тенденций в необходимом развитии личности студента с высшим образованием в соответствии с дальнейшим расцветом народного хозяйства и культуры. Научно-техническая революция внесла существенные изменения в отношение личность студента — его труд, условия работы. Изучение этого отношения является предпосылкой научного, конкретного определения целей учебного процесса в каждом вузе, его научной организации. Подго-

товка студентов в высших учебных заведениях подчинена определенным психологическим закономерностям, в которых выражаются существенные психологические условия и предпосылки развития и формирования личности студента, успеха обучения и воспитания в вузе, эффективности деятельности преподавателей и руководства. К этим условиям относятся: положительная мотивация учения, интеллектуальная активность студентов, целесообразная организация их деятельности (от курса к курсу), учет роли психологических факторов в жизни вузовских коллективов, в преподавании и руководстве. Сознательное управление психологической деятельностью и формированием личности студента предполагает знание, умелое использование и учет этих закономерностей преподавателями, руководителями вуза, кафедр. Следует заметить, что для решения задачи активизации познавательной деятельности студентов важно, чтобы они не столько получали готовые знания, сколько открывали их заново. При этом задача преподавателя – возбудить внимание студентов, их интерес к учебной теме, усилить на этой основе познавательную активность. Желательно, чтобы через посредство широкого применения самостоятельных работ преподаватель стремился к тому, чтобы проблему ставили сами студенты. Важно и то, чтобы преподаватель сумел определить и реализовать оптимальную степень трудности проблемной ситуации (её трудность и, вместе с тем, посильность). В комплексе педагогических условий и средств активизации познавательной деятельности студентов определяющим является содержание изучаемого материала. Именно содержание предмета является одним из ведущих мотивов развития у студентов познавательного интереса. Отбор содержания учебного материала должен производиться с учетом интересов студентов. При отборе содержания материала необходимо учитывать его перспективность, практическую и личностную значимость для студентов, актуальность. Более того, их сознательная деятельность должна содействовать созданию условий, способствующих более полному проявлению психологических закономерностей формирования личности студента с высшим образованием. Изучение работы высших учебных заведений показывает, что успех подготовки студентов решающим образом зависит от деятельности и качеств личности преподавателей, их идейно-политических, нравственных и психологических черт, их педагогического мастерства. Поэтому забота о всестороннем росте преподавателя, совершенствование его качеств и психолого-педагогических знаний в соответствии с современными задачами подготовки студентов — основной путь повышения эффективности работы вузов и обучения студентов. В каждом вузе должна существовать и эффективно функционировать система подготовки студентов. Сущность этой системы заключается в целеустремленно организованной активной деятельности руководства, преподавателей и студентов, принципы, содержание, формы и способы которой должны быть подчинены общей цели и закономерностям формирования личности студента. Эта система включает также профессиональную ориентацию и отбор в вуз, изучение деятельности и личности выпускников вузов, организацию обучения и воспитания с учетом возрастных, социально-психологических и адаптационных возможностей их к целям и задачам высшей школы.

Список литературы:

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. - Издание исправленное. - М.: 2006.

2. Чаденкова, О.А. Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов. - Самара, 2003. С.158-159.

3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. - Издание третье, исправленное.- СПб.: 2001.

4. Выготский Л.С.. История развития высших психических функций.- Второе издание, дополненное. - М.: 1996.

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ РАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ

Ксенафонтова А.Н.

В статье описываются результаты проведенного сравнения особенностей самосознания работающих и не работающих студентов, а также мотивов начала их трудовой деятельности и связанных с этим проблем. Выявлены различия в уровне самооценки и некоторых аспектов идентичности студентов исследуемых групп.

Сегодня, несмотря на то, что существуют большие нагрузки в профессиональных учебных заведениях, многие студенты пытаются совмещать свою учебу с работой. Кто-то просто подрабатывает, кто-то уже работает полный рабочий день и при этом вернее будет сказать, что совмещает работу с учебой. Некоторые просто пытаются грызть гранит науки, не отвлекаясь на дополнительные заработки. Но вот интересно, что согласно статистике, больше половины всех студентов работают, и это учащиеся не вечернего или заочного отделения, а студенты-«дневники». В своей исследовательской работе мы попытались раскрыть особенности самосознания работающих студентов.

Предполагается, что в студенчестве действуют две группы мотивов поиска работы – материальная (помощь родителям либо независимость от родителей) и профессиональная (карьера).

В настоящее время система высшего образования, по мнению большого количества преподавателей вузов, столкнулась со множеством проблем, в числе которых следующие:

• Падение качества образования;

• Низкая мотивация студентов относительно учебной деятельности;

• Ослабление воспитательной функции образования;

• Несоответствие системы образования потребностям экономики;

• Дегуманизация образования, т.е. падение роли общечеловеческих ценностей, сведение образования к формированию отдельных профессиональных навыков;

• Наличие противоречий между установками преподавателей и студентов: в частности, относительно набора необходимых студентам знаний и навыков [8].

Исходя из этих тезисов напрашивается предположение, что у работающих студентов самосознание отличается от неработающих.

Самосознание — сознание субъектом самого себя в отличие от иного — других субъектов и мира вообще. Это осознание человеком своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, инстинктов, переживаний, действий [6].

В психологии самосознание понимается как психический феномен, осознание человеком себя в качестве субъекта деятельности, в результате которого представления человека о самом себе складываются в мысленный «образ-Я» [5].

Для того чтобы исследовать особенности самосознания работающих студентов, мы провели эмпирическое исследование в городе Пенза. В исследовании участвовало 20 человек, из них 14 девушек и 6 юношей. Из всех 20 испытуемых половина (10 человек) работают одновременно с учебой, и половина – только учатся. Использовалась составленная нами анкета и тест «Кто я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой).

Первоначально, чтобы выяснить мотивы совмещения работы и учебы, мы провели анкетирование среди работающих студентов. Данные получились прогнозируемые. Выяснилось, что 54% испытуемых работают, чтобы обрести независимость от родителей, 31% чтобы улучшить материальное положение своей семьи, 8% чтобы иметь свои собственные деньги и 7% чтобы повысить свою собственную самореализацию. При этом 70% из них получают стипендию, что говорит и об успеваемости, и динамичности, и активности. Однако 60% опрошенных пропускали учебные занятия из-за работы. Это отрицательно сказывается на учебном процессе и на знаниях, получаемых студентами.

Для того, чтобы полностью провести диагностику самосознания студентов, мы провели тест Куна «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) [3]. Тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» или Я-концепцией. Отвечая на вопрос «Кто я?», человек указывает социальные роли и характеристики-определения, с которыми он себя соотносит, идентифицирует, то есть он описывает значимые для него социальные статусы и те черты, которые, по его мнению, связываются с ним [2].

Основа самосознания заключается в самооценке. Выяснилось, что у работающих - неадекватно завышена, у неработающих – адекватная. Адекватная самооценка состоит в способности реалистично осознавать и оценивать как свои достоинства, так и недостатки, за ней стоит позитивное отношение к себе, самоуважение, принятие себя, ощущение собственной полноценности.

Также адекватная самооценка выражается в том, что человек ставит перед собой реально достижимые и соответствующие собственным возможностям цели и задачи, способен брать на себя ответственность за свои неудачи и успехи, уверен в себе, способен к жизненной самореализации. Человек свободно и непринужденно ведет себя среди людей, умеет строить отношения с другими, удовлетворен собой и окружающими [7].

Неадекватная самооценка свидетельствует о нереалистичной оценке человеком самого себя, снижении критичности по отношению к своим действиям, словам, при этом часто мнение о себе у человека расходится с мнением о нем окружающих. Люди с завышенной самооценкой ставят перед собой более высокие цели, чем те, которых могут реально достигнуть.

Большое значение имеет выявление степени уравновешенности, что говорит о «взвешенности» позиции человека относительно эмоционально значимых явлений. Проведя анализ, выяснилось, обе категории студентов относятся к уравновешенному типу. Для них характерна большая стрессоустойчивость, они быстро разрешают конфликтные ситуации, умеют поддерживать конструктивные отношения с разными людьми: с теми, которые им в целом нравятся, и с теми, которые у них не вызывают глубокой симпатии; терпимее относятся к недостаткам других людей.

Выведена такая закономерность, что у работающих студентов на первом месте стоят категории, связанные с их социальной принадлежностью 63% (дочка, сестра, работник, консультант). У неработающих – категории, связанные с их личностной принадлежностью 71% (умница, красавица, парень). Все это говорит о том, что у неработающих студентов преобладает личностная, а у работающих – социальная идентичности.

Анализ психолингвистического аспекта идентичности включает в себя определение того, какие части речи и какой содержательный аспект самоидентификации являются доминирующими в самоописании человека [4].

Анализируя временной аспект идентичности, необходимо рассматривались ответы студентов с точки зрения их принадлежности к прошедшему, настоящему или будущему времени (на основе анализа глагольных форм), исходя из посылки, что успешность взаимодействия человека с окружающими предполагает относительную преемственность его прошлого, настоящего и будущего «Я».

У работающих студентов преобладают в самоописании глаголы настоящего времени, что говорит об активности и сознательности действий человека. Наличие целей, планов на будущее имеет большую значимость для характеристики внутреннего мира человека в целом, отражает временной аспект идентичности, направленный на дальнейшую жизненную перспективу, выполняет экзистенциальную и целевую функции.

У неработающих же преобладают существительные, что говорит о потребности человека в определенности, постоянстве. В целом самоописания 70% студентов характеризуются использованием приблизительно равного количества существительных, прилагательных и глаголов - это гармоничный тип лингвистического самоописания.

Важным в исследовании является анализ представленных в идентичности сфер жизни.

Принято считать, что характеристики самого себя, которые человек записывает в начале своего списка, в наибольшей мере актуализированы в его сознании, являются в большей мере осознаваемыми и значимыми для субъекта. В нашем случае, студенты отметили самым важным для себя такие социальные институты, как семья, учеба. У работающих студентов большое место в их описании занимала характеристика себя как человека, имеющего уже в жизни начало профессионального пути.

Деятельная идентичность дает важную информацию о человеке и включает в себя обозначение занятий, увлечений, а также самооценку способностей к деятельности, самооценку навыков, умений, знаний, достижений. Идентификация своего «деятельного Я» связана со способностью сосредоточиться на себе, сдержанностью, взвешенностью поступков, а также с дипломатичностью, умением работать с собственной тревогой, напряжением, сохранять эмоциональную устойчивость, то есть является отражением совокупности эмоционально-волевых и коммуникативных способностей, особенностей имеющихся взаимодействий.

В итоге в ходе проведённого исследования были полностью подтверждены в теоретическом и практическом аспекте гипотезы об особенностях самосознания работающих и неработающих студентов. У работающих студентов самооценка завышена, уровень рефлексии более развит, преобладает социальная идентичность, отличаются повышенной самооценкой навыков, умений, знаний, достижений. У них отличается способность сосредоточиться на себе, сдержанность, дипломатичность, умение работать с собственной тревогой, напряжением. В основном работающие студенты более активны, настойчивы в достижении цели, отличаются деловой направленностью, социальной смелостью, уверенностью в себе.

Благодаря анализу теоретических источников и материалов исследования можно сделать вывод, что самосознание - вершина сознания. Кроме того, оно является констатирующим признаком личности и формируется вместе с ней. Самосознание позволяет человеку оценить свои действия, мысли, их результаты, найти свое место в жизни; самосознание существенно отличается от сознания, так как сознание есть знание о другом, а самосознание - знание себя, которое формируется в процессе социализации.

Нет единого подхода в изучении этого пикового понятия и его компонентов, так как ученые используют в своих исследованиях различные методы, кроме того, происходят кардинальные изменения в экономической, политической и духовной сферах жизни.

Наибольший интерес вызывает изучение особенностей самосознания у студентов, так как студенческий возраст — явление, непосредственно связанное с развитием высшей школы. К.Д. Ушинский называл этот возраст «самым решительным», т.к. именно этот период, определяя будущее человека, является очень активным временем интенсивной работы над собой, он характеризуется отмиранием старого, когда человек многое теряет из приобретенного прежде и рождением нового [1]. В этом возрасте изменяется взгляд на себя, на субъективную, динамическую позицию изнутри. Студент перестраивает все отношения с окружающим миром и самоопределяется в жизни.

Подводя итог проделанной работе, следует сказать, что она действительно имеет практическую значимость, так как, по результатам исследований, более 50% современных студентов начинают работать во время обучения в вузах, и их обучение требует особого подхода с учетом выявленных особенностей их самосознания.

Список литературы:

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А.Бодалева и др. - М.: Педагогика, 1980. Т. 1. – 418 с.

2. Горлов О.А. Анализ использования студентами свободного времени в дни самостоятельных занятий // Вестник Российского университета Дружбы народов. Серия: Экспериментальная, профилактическая и тропическая медицина. - 1995. - №2.

3. Дианова З.В. Самоотношение в структуре самосознания студентов // Вопросы общей и дифференциальной психологии : сб. науч. тр. — Б. м., 1997. — Вып.1.

4. Маслова Е.А. Психологическая природа самооценки, место самооценки в структуре самосознания личности // Вестник МПГУ. - №15. – 2004.

5. Мерзлякова С. В. Ценностные ориентации современных студентов // «Психология образования: проблемы и перспективы» Материалы Первой международной научно-практической конференции. – М.: РГУ, 2004. – 414 с.

6. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского. - М.: Педагогика, 1986. – 546 с.

7. Павлова В.В. Рыночное мышление студенческой молодежи // Социология молодежи. – 1998. - №7.– 382 с.

8. Подколзин А.А., Эрера Л.М., Хрипков Г.А. Социализация студентов в образовательной среде технического вуза [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/1_NIO_2012/Psihologia/12_97528.doc.htm

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦВЕТОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА

Кузьмина Е.Д.

Данная статья направлена на выявление закономерностей личностной обусловленности предпочтений цветовых сочетаний. При рассмотрении данного вопроса мы стремились решить такие задачи, как провести эмпирическое исследование обусловленности предпочтения цветовых сочетаний личностными характеристиками субъекта, а также рассмотреть закономерность выбора цвета в зависимости от пола. В соответствии с этим, мы провели сопоставление результатов, полученных при использовании цветового теста Люшера с результатами по 16-факторному опроснику Кеттелла.

Различные цвета и оттенки постоянно окружают человека с самого начала его существования, и каждый из нас подвержен их влиянию. Сегодня лишь малая часть предметов сохраняют свой первоначальный вид, не подвергается окраске, росписи. В настоящее время существуют тысячи красок разных оттенков и интенсивности, которые делают нашу жизнь ярче, которыми мы можем воспользоваться в любое время и для любых целей. Мы стремимся придать предмету тот или иной цвет, осуществляем выбор цвета и при покупке вещей. Выбор цвета нередко отражает направленность на определенную деятельность, настроение, функциональное состояние и наиболее устойчивые черты личности.

Уже давно исследователи говорят о том, что краски активно воздействуют на наше психическое и физическое состояние вне зависимости от нашего желания. Вот, например, стены в классе советуют красить в зеленый цвет для того, чтобы повысить мозговую активность учеников. Синий цвет предположительно оказывает «успокаивающее воздействие», а оранжевый, напротив, стимулирующий эффект: повышается давление крови, ускоряется дыхание и сердцебиение.

Так и мы решили обратиться к вопросу о взаимосвязи цветовых предпочтений и личностных особенностей человека.

Исследователи считают, что выбор цвета отражает душевное состояние человека – именно поэтому нам нравится один цвет и не нравится другой. На этом опыте построен тест Люшера.

Тест Макса Люшера разработан швейцарским психологом в 1947 году. В полном варианте теста используется 73 цветные карточки 25 различных цветов и оттенков [1]. Мы же обратились к сокращенному набору, состоящему из 8 цветов.

Тест включает в себя 4 основных и 4 дополнительных цвета.

Основные цвета, по Люшеру:

✓ синий (символизирует спокойствие, удовлетворенность),
✓ зеленый (чувство уверенности, настойчивость, иногда упрямство),
✓ красный (символизирует силу волевого усилия, агрессивность, возбуждение),
✓ желтый (активность, стремление к общению, веселость).

При отсутствии конфликта в оптимальном состоянии основные цвета должны занимать преимущественно первые пять позиций [2]. Если они занимают 6-8 позиции, то имеет место какой-либо конфликт, тревожность, неудовлетворенность. Отвергаемый цвет может рассматриваться как источник стресса. Например, отвергаемый синий цвет означает неудовлетворенность отсутствием покоя.

Дополнительные цвета: фиолетовый, коричневый, черный, серый символизируют негативные тенденции: тревожность, стресс, переживание страха, огорчения.

Так как же связаны и связаны ли вообще выбор цвета и личностные особенности человека? Нами была выдвинута следующая гипотеза: личностно-типологические особенности человека оказывают значимое влияние на предпочтение им цветовых сочетаний.

Эмпирической базой нашего исследования были 10 студентов ПГУ 18-20 лет мужского и женского пола. Им были предложены цветовой тест Люшера и 16-факторный личностный опросник Кеттелла (форма С).

Исследовав группу, мы получили результаты по тесту Люшера, отраженные в табл. 1.

Таблица 1. Результаты теста Люшера.

№ цвета \ № и пол испытуемого	1 женский	2 женский	3 женский	4 женский	5 женский
1	фиолетовый	фиолетовый	красный	серый	фиолетовый
2	синий	Серый	зеленый	синий	желтый
3	зеленый	Желтый	коричневый	зеленый	красный
4	красный	Красный	фиолетовый	фиолетовый	зеленый
5	серый	Синий	черный	желтый	синий
6	желтый	Черный	синий	красный	серый
7	черный	Зеленый	серый	коричневый	коричневый
8	коричневый	коричневый	желтый	черный	черный
№ цвета \ № и пол испытуемого	6 женский	7 женский	8 мужской	9 мужской	10 мужской
1	фиолетовый	серый	красный	зеленый	желтый
2	серый	фиолетовый	черный	черный	серый
3	черный	Синий	зеленый	желтый	черный
4	красный	Желтый	желтый	синий	красный
5	синий	Красный	коричневый	красный	синий
6	зеленый	Черный	синий	серый	зеленый
7	желтый	коричневый	серый	коричневый	фиолетовый
8	коричневый	Зеленый	фиолетовый	фиолетовый	коричневый

Сопоставив индивидуальные результаты по тесту Люшера с результатами тех же испытуемых по тесту Кеттелла, мы пришли к следующим выводам.

Испытуемые, предпочитающие фиолетовый цвет (он занимает у них 1 позицию) зависимы от группы (по результатам теста Кеттела).

Утверждение Люшера о том, что яркие цвета должны занимать первые 5 позиций в отсутствии конфликта, подтвердилось частично: лишь некоторые испытуемые, у которых основные цвета (синий, красный, желтый, зеленый) занимают 6-8 позицию, подвержены эмоциональной неустойчивости, индифферентны (недисциплинированность, внутренняя конфликтность), подозрительны, соответственно ответам на опросник Кеттела.

Утверждение, что синий цвет символизирует спокойствие, удовлетворенность подтвердилось – испытуемые, выбравшие данный цвет в первых 5 позициях, беззаботны, веселы, радостны, разговорчивы.

Утверждение Люшера, что зеленый цвет символизирует уверенность в себе, настойчивость и иногда упрямство, подтвердилось. Людям, у которых цвет занимает первые 5 позиций, свойственно надеяться на себя, брать на себя ответственность, самостоятельность.

А вот утверждение, что красный символизирует силу волевого усилия, напротив, не подтвердилось. Данный цвет, по опроснику Кеттела, говорит нам о беспринципности, небрежности, легкомысленности, ненадежности, непостоянности испытуемых. Такие люди легко сдаются, столкнувшись с трудностями.

При этом наблюдаются и исключения: мы наблюдаем испытуемых, выбравших основные цвета в первых пяти позициях, т.е., по Люшеру, отсутствие конфликта, оптимальное состояние, которым свойственна зависимость от группы, чужого мнения, ограниченность мышления, эмоциональная неустойчивость, недостаток самоконтроля.

Таким образом, гипотеза о взаимосвязи цветовых предпочтений и личностных характеристик подтверждается частично.

Проводя исследование, мы так же заметили закономерность выбора цвета в зависимости от пола. Мы получили следующие результаты:

Фиолетовый цвет в 1 позиции выбирают девушки, в последней 8 – юноши.

Коричневый цвет у исследуемых обоих полов занимает 7-8 позицию.

Красный цвет занимает 1-5 позицию.

Синий – 1-5 позицию.

Желтый занимает 1-4 позицию у юношей, у девушек закономерности выбора желтого цвета не наблюдается.

Черный цвет у девушек чаще занимает 1 из последних позиций, у юношей преимущественно 2.

Таким образом, мы можем сделать вывод о выявление некоторой зависимости цветовых предпочтений согласно полу испытуемого, однако небольшой размер выборки не позволяет делать достоверно обоснованных выводов. В связи с этим данная проблема требует дальнейшего изучения.

Список литературы:

1. Блейхер В. М., Крук И. В. Патопсихологическая диагностика — К.: Здоров'я, 1986—280 с.

2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Уч. пос. – Самара: БАХРАХ-М, 2001 – 672 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ.

Лазарева Л.В., Назарова О.М.

В Законе об образовании РФ 2012 года обозначены основные приоритеты в сфере образования. В соответствии с ними основное внимание уделяется системно-деятельностной организации образовательного процесса, способствующей развитию личности и созданию условий для ее эффективной профессиональной самореализации. Это обусловлено закономерными изменениями в социально-экономической сфере и условиях профессионального самоопределения, когда обучающемуся для профессиональной самореализации недостаточно полученных в процессе обучения знаний. В профессиональной деятельности современному специалисту кроме системного знания

необходимы профессиональные умения, профессионально значимые личностные качества, свойства; потребность в самоактуализации и самообразовании.

Активное участие личности в процессе профессиональной самореализации в динамично изменяющихся условиях профессиональной деятельности основывается на актуализации механизма системно-деятельностной реализации знаний, умений и компетенций; развитии готовности личности к профессиональному взаимодействию.

Развитие профессиональных умений и готовности к взаимодействию с обучающимися происходит главным образом на учебной практике, в рамках которой создаются условия для самостоятельной организации работы студента. Оказавшись в позиции активного субъекта деятельности, студенты зачастую не готовы к продуктивной самоорганизации и самореализации. В связи с этим необходимо их психолого-педагогическое сопровождение с применением интерактивных технологии, способствующих большей открытости и демократичности учебно-профессионального сотрудничества преподавателей и студентов.

Для достижения данной цели было необходимо решить следующие задачи:

1. Проанализировать теоретические аспекты применения интерактивных технологий в психолого-педагогическом сопровождении студентов во время их педагогической практики.
2. Изучить нормативные документы, отражающие актуальную информации о профессиональной подготовке бакалавров направления «Педагогическое образование» (Закон «Об образовании в РФ», ФГОС ВПО, ООП ВПО).
3. Разработать и теоретически обосновать программу педагогической практики студентов с использованием интерактивных технологий, способствующую более эффективному психолого-педагогическому сопровождению.

Педагогическая технология охватывает различные способы и уровни профессионально-педагогических взаимодействий всех субъектов образовательного процесса и, несмотря на обилие авторских определений, рассматривается с трех различных позиций: научной, процессуальной и деятельностной. С научной позиции «технология» рассматривается как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы.

Процессуальная позиция ученых выражается в рассмотрении «технологии» как описание образовательного процесса, совокупности целей, содержания, методов и средств достижения планируемых результатов обучения. Существование третьей деятельностной позиции обусловлено пониманием «технологии» как некого процесса функционирования всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Она предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения. Элементы педагогической технологии должны быть воспроизводимы любым учителем и гарантировать достижение планируемых результатов всеми школьниками. Органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов педагогического взаимодействия.

Организация педагогического процесса возможна по трем основным моделям:

- пассивной, когда преподаватель оказывает педагогическое воздействие на обучающегося, выступающего в роли «объекта» обучения,
- активной, когда обучающийся выступает «субъектом» образовательного процесса,
- интерактивной, когда образовательный процесс осуществляется в условиях активного взаимодействия всех его субъектов.

Понятие «интерактивность» раскрывает характер степень взаимодействия между объектами. Взаимодействие и взаимное влияние людей или групп друг на друга определяется как «интеракция» (с англ. interaction, лат. inter – между и actio – деятельность), которая подразумевает непосредственную межличностную коммуникацию и совместную деятельность, обмен результатами деятельности и опытом.

Интерактивные и активные методы имеют много общего. В отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения.

Установление субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов, признание ценности личности обучающегося позволяет применять интерактивные технологии для развития личностных качеств студентов и их профессиональных умений, так как способствует активизации познавательного процесса и самостоятельной организации мотивационно обусловленной учебной деятельности.

Например, игра, применяемая для профессионального обучения студенческой аудитории, выполняет обучающую, интерактивную, коммуникативную, адаптивную, мотивационную, ценностно-смысловую, рефлексивную функции.

Использование игровых форм профессионального обучения и психолого-педагогического сопровождения студентов во время их учебной практики позволяет активизировать профессионально-педагогическое мышление студентов, повысить его критичность, самостоятельность, креативность, дает возможность моделировать профессиональные условия и проблемные ситуации, требующие принятия как индивидуально-личностного делового решения, так и коллективного взаимодействия. Системно-деятельностный и личностно-ориентированный подход к организации взаимодействия преподавателя со студентами позволит эффективно планировать содержание и ход игры.

Студенты в процессе игры способны переживать и проигрывать сложные педагогические ситуации, осуществлять взаимообучение, выполнить действия, аналогичные тем, которые могут иметь место в его профессиональной деятельности. В результате происходит накопление, актуализация знаний, развитие профессиональных умений, накопление практического опыта личности, ее адаптация к условиям профессиональной среды.

Стажировка с выполнением должностной роли предполагает моделирование деятельности и выполнение профессиональных функций в реальных условиях профессиональной деятельности.

По своей сути педагогическая практика отражает некоторую часть функциональных обязанностей педагога, и студенты оказываются в ситуации, ограничивающей представления о его профессиональной деятельности. Стажировка обеспечивает постановку актуальных профессиональной действительности целей перед практикантом, и позволяет ему учиться использовать собственные адаптивные возможности, умения и навыки самоорганизации и саморегуляции в реальном педагогическом процессе. В данном случае «моделью» выступает сфера профессиональной деятельности, а имитация затрагивает исполнение должностной роли педагога-стажера.

Игровое проектирование является практическим занятием, в ходе которого разрабатываются инженерные, конструкторские, технологические, социальные и другие виды проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность. Это позволяет отрабатывать методические и экспериментальные ошибки в условиях малых групп, что обеспечивает активное обсуждение и рефлексию, что обеспечивает более высокий уровень подготовки студентов к совместной научно-исследовательской и проектной деятельности, а также осознанность и стабильность в достижении учебно-практических результатов профессионально-педагогического взаимодействия обучающимися.

Основная цель проведения социально-психологического тренинга – это формирование поведенческих навыков и умений. Социально-психологический тренинг относится к области практической психологии, ориентированной на использование активных

методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Интеракция подразумевает развитие коммуникативной компетентности, что особенно важно для профессии педагога.

Конструктивное взаимодействия педагога с обучающимися возможно в условиях установления субъект-субъектных отношений. Переход к субъект-субъектному взаимодействию студентов с преподавателями, между собой и с обучающимися осложняется в связи с наличием психологических трудностей общения, недостаточным развитием их коммуникативной компетентности и навыков общения, отсутствием необходимого опыта группового взаимодействия.

В связи с подобными проблемами возникает необходимость проведения социально-психологических тренингов, ориентированных на приобретение и развитие специальных навыков общения (умение вести деловую беседу, разрешать межличностные конфликты) и нацеленных на углубление опыта анализа ситуаций общения, коррекции, формирования и развития психологических установок на конструктивное взаимодействие.

Мастер-класс обеспечивает формирование мотивации и познавательной потребности студентов в педагогической деятельности, стимулирует их познавательный интерес, позволяет создать условия по формированию профессиональных навыков планирования, самоорганизации и самоконтроля в педагогической деятельности, а также индивидуализировать практическое обучение согласно результатам учебно-познавательной деятельности студентов, их учебной мотивации, профессиональной направленности и ведущих личностных потребностей. Мастер-класс как педагогическая технология включает в себя: цель, содержание профессионально-педагогического взаимодействия, критерии оценки и результат.

Основная цель мастер-класса – это создание условий для профессионального роста и самосовершенствования учителя или студента-стажера, при котором формируется опыт подготовки к проектированию адаптивной образовательной среды ученика, формируется индивидуальный стиль педагогической деятельности в процессе опытно-экспериментальной работы.

Содержание профессионально-педагогического взаимодействия включает последовательность действий педагога, дающего мастер-класс и других его участников. Критерием оценки результативности мастер-класса служит уровень сформированности индивидуального стиля педагогической деятельности, а умение моделировать урок в режиме авторской технологии «мастера» – основной качественный результат мастер-класса.

Цель психолого-педагогического сопровождения студентов в период педагогической практики связана с перспективой их личностного и профессионального развития, формированием профессиональных навыков взаимодействия и коммуникативных умений, профессиональных компетенций, развитием личностного смысла учебной деятельности и мотивационной обусловленности организации профессионально-педагогического взаимодействия с методистами, учителями и учащимися.

Коллективом кафедры Педагогики и психологии профессионального образвания Пензенского госуниверситета была разработана и апробирована Программа педагогической практики студентов с использованием интерактивных технологий (Направление подготовки: Педагогическое образование, квалификация (степень) выпускника – бакалавр, форма обучения: очная).

Цели педагогической практики:

- закрепление у студентов теоретических знаний по дисциплинам психолого-педагогического цикла, профильному предмету и методике обучения предмету;
- развитие умений, направленных на практическую реализацию образовательных программ и учебных планов при выполнении функций учителя-предметника и классного руководителя в средних образовательных учреждениях в соответствии с ФГОС;
- формирование у студентов необходимых компетенций по разделам психолого-педагогического цикла, а также теории и методике обучения профильному предмету.

Задачи педагогической практики:

- развитие у студентов профессиональных умений и формирование общекультурных, профессиональных и специальных компетенций, необходимых для успешного осуществления учебно-воспитательного процесса в различных видах образовательных учреждений;
- освоение педагогических форм образовательного взаимодействия с обучающимися, обучение самостоятельному и творческому применению знаний, способов деятельности, освоенных при изучении курсов педагогики, психологии и методики обучения предмету;
- приобретение начального опыта ведения учебной, научно-методической, культурно-просветительской, опытно-экспериментальной деятельности, при выполнении функций учителя и классного руководителя;
- развитие профессиональной направленности учебной деятельности и общекультурных, профессиональных и специальных компетенций студентов в области методики обучения и воспитания, необходимых для профессиональной адаптации и реализации профессионального выбора.

В качестве примера рассмотрим подробнее заключительный этап психолого педагогической практики.

Этапы практики	Виды производственной работы на практике, включая самостоятельную работу студентов, и трудоемкость (в часах)				Формы текущего контроля и промежуточной аттестации
	Учебно-педагогическая деятельность	Часы	Самостоятельная работа	Часы	
Подготовительный этап		8		6	
Практико-экспериментальный этап		20		6	
Заключительный этап		8		6	
Консультационная работа с учителем, классным руководителем и методистом по результатам работы.		2	Подготовка вопросов и проблемных ситуаций к обсуждению.	2	Лекция-беседа, метод кооперативного обучения.
Подготовка методических материалов, конспектов, электронных ресурсов в форме отчета по итогам практики. Подготовка текста выступления, электронной презентации, видеоматериалов.		4	Обобщение опыта работы учителя, классного руководителя. Подготовка отчетных материалов.	2	Метод круглого стола.
Подведение итогов производственной практики. Самоанализ. Взаимоанализ.		2	Подготовка итоговой отчетности по производственной практике.	2	Лекция-пресс-конференция, лекция-дискуссия, лекция-визуализация.
6 зачетных единиц. 1 з.е.		144ч. 36ч.		72 ч. 18ч.	

Основываясь на сущности процесса профессиональной подготовки будущих бакалавров и их психолого-педагогического сопровождения, в качестве основополагающих принципов выделим:

- принцип деятельностной самореализации,
- принцип индивидуально-личностной направленности взаимодействия,
- принцип компетентностной основы взаимодействия,
- принцип акмеологичности и аксиологичности взаимодействия,
- принцип рефлексивности взаимодействия.

Реализация данных принципов способствует созданию условий для эффективного самовыражения студентов в профессионально-педагогическом взаимодействии, расширения образовательных возможностей будущих бакалавров за счет активного включения их в деятельность, и предполагает признание уникальности личности студента, его потребностей в профессиональной самореализации и саморазвитии. Ценностно-смысловая ориентация на личность студентов позволяет учитывать психофизиологические предпосылки их развития, образовательные возможности, различный уровень знаний, умений и навыков, на основании которого возможно осуществление дифференцированного и личностно-ориентированного обучения. Соблюдение данных принципов позволяет студенту пройти собственный путь профессионального развития на педагогической практике на основании имеющихся у него способностей и возможностей развития.

Реализация в педагогическом процессе вуза выше названных принципов позволит осуществить субъект-субъектное взаимодействие студентов и преподавателей на основе активного самопознания, готовности к самостоятельному планированию профессионально направленного учебного взаимодействия в ходе решения практико-ориентированных задач, способствующих индивидуализации образовательного процесса.

Реализация психолого-педагогического сопровождения студентов в рамках разработанной программы возможна при создании условий, способствующих раскрытию образовательного и личностного потенциала студентов. В качестве таких условий можно выделить:

1. Обеспечение реализации профессиональной направленности системно-деятельностной организации практических занятий. Системно- деятельностный подход определяет необходимость представления учебного материала через решение совокупности учебно-профессиональных практических задач, моделирования педагогических ситуаций, использования различных информационных источников, организации различного уровня взаимодействий с помощью интерактивных технологий.

2. Выявление ведущего мотива учения и профессионального самоопределения, способностей к научно-исследовательской деятельности. Учет актуальных потребностей студента и основного мотива учебно-профессиональной деятельности позволит адаптировать работу методиста и учителя, повысить эффективность ее организации за счет личной заинтересованности студентов в ее результате.

3. Учет индивидуально-личностных особенностей и трудностей студентов при консультировании обеспечит реализацию принципов личностно-ориентированного обучения, будет способствовать преодолению индивидуально значимых учебно-профессиональных трудностей и тем самым способствовать повышению уровня общепрофессиональной компетентности будущего бакалавра.

В данных условиях организация взаимодействия с помощью интерактивных технологий будет наиболее эффективна за счет большей индивидуализации профессиональной подготовки, ориентации на личностные потребности студента, ведущие учебные и профессиональные мотивы, способности к саморегуляции, самоорганизации и рефлексии студентов, уровень профессиональной подготовки и сформированности компетенции.

ОПТИМАЛЬНЫЕ ФОРМЫ МЕРОПРИЯТИЙ ПО СОЗДАНИЮ ШКОЛОЙ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВОЗРАСТНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПОДРОСТКА

Лактионова Н.В.

Оптимизация условий для реализации возрастных потребностей подростка в период кризиса переходного возраста является одной из основных задач в системе школьного воспитания. Целью данной работы является анализ проблемы кризиса подросткового периода и поиск путей формирования условий, эффективно способствующих удовлетворению потребностей. В содержании работы приводится пример и оценка организации деятельности подростков, вовлеченных в игровую форму мероприятия.

Как известно, характер человека закладывается в младший школьный период, но и на протяжении средней, а также и старшей школы, характер претерпевает изменения, которые не всегда могут быть положительными. Учитывая, что одним из самых сложных периодов школьного онтогенеза является подростковый возраст, на протяжении которого подросток переживает острый кризис «переходного» периода, для школы особо актуальным становится вопрос создания оптимальных условий реализации возрастных потребностей подростка, которые могли бы максимально сократить риск возникновения девиантного поведения школьников.

Формирование чувства личной идентичности – одно из важнейших новообразований у подростков. В её поисках, подросток стремится эмансипироваться от родителей. Автономия, приобретенная в переходном возрасте, предполагает освобождение подростка от тех эмоциональных отношений, которые образовались у него в раннем детстве, а также формирование интеллектуальной независимости, то есть способности мыслить самостоятельно, критически, способность самостоятельно принимать решения. В свою очередь, интеллектуальная автономия порождает автономию поведенческую, которая проявляется в самых различных областях жизни подростков – от выбора стиля одежды, круга общения, способов времяпровождения и до выбора профессии. Согласно Даниилу Борисовичу Эльконину, ведущей деятельностью подросткового периода является интеллектуально-личностное общение. Именно общение со сверстниками в этом возрасте принимает характер первоочередной необходимости: общаясь со сверстниками, подростки получают ту необходимую информацию, которую они не могут получить от взрослых, приобретают необходимые навыки социального взаимодействия, а также, наилучшим образом в группе сверстников удовлетворяют потребность в эмоциональных контактах.

Кризис переходного периода протекает значительно легче, если уже в этом возрасте у школьника возникают относительно постоянные личностные интересы или какие-либо устойчивые мотивы поведения. Личностные интересы в отличие от ситуативных характеризуются своей "ненасыщаемостью", то есть, чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся. Это, к примеру, познавательные интересы или эстетические потребности. Удовлетворение таких интересов связано с активным поиском предмета их удовлетворения, что толкает подростков к постановке все новых и новых целей, часто выходящих за пределы сегодняшнего дня. То есть, можно сделать вывод, что наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, что в свою очередь влечет за собой и внутренние изменения – школьник становится более собранным и организованным. Можно сказать, что он, таким образом, как бы обретает волю. Недаром Лев Семёнович Выготский, возражая общепринятому взгляду, говорил, что подростка характеризует не слабость воли, а слабость целей.

Таким образом, при подготовке профилактических мероприятий в период «переходного» возраста следует учитывать, что ведущим мотивом поведения подростка является стремление найти свое место среди сверстников, и отсутствие такой возможности часто приводит к социальной неадаптированности и даже к правонарушениям.

Подросток максимально подвержен влиянию группы и ее ценностей - он боится утратить популярность среди сверстников. Также, определяя форму проведения мероприятий, нужно понимать, что подростку необходимы такие условия, в которых он смог бы самореализоваться, самоутвердиться и развить свои познавательные способности, не забывая о том, что кризис подросткового возраста состоит в переходе от позиции ребенка к позиции взрослого. То есть, суммируя всё вышесказанное, напрашивается один вывод - длинные лекции в актовых залах, призванные воздействовать на умы школьников, имеют, практически, нулевой эффект. В головах учащихся возникает лишь одна мысль, весьма похожая на строчки из произведения А. Островского: «Что ты мне рацеи-то читаешь! Я сам умнее тебя». Поэтому так важно разрабатывать и реализовывать новые оптимальные формы мероприятий по созданию условий реализации возрастных потребностей подростка.

Одной из таких форм проведения мероприятий может являться игровой «квест». Это своеобразная приключенческая игра, участникам которой необходимо решать умственные задачи для дальнейшего продвижения по сюжету. В условиях школы, участником «квеста» является не один отдельно взятый ученик, а весь класс, что способствует сплочению коллектива и отвечает потребности подростка в самоутверждении в коллективе. Как пример игрового «квеста», можно привести проходившую в МБОУ СОШ №66 приключенческую игру «Время выбирать». В игре, проходившей в течение двух дней, участвовали обучающиеся 7 – 9 классов. По легенде, на планете Земля, по вине злого гения Антика, произошла биологическая катастрофа. Антик имел цель – заразить как можно больше людей наркотической зависимостью. В МБОУ СОШ №66 также оказались «зараженные люди» – в каждом участвующем в игре классе 2 человека. Двум «завербованным людям», говорить, что они и есть «зараженные» - было нельзя. Их задача состояла в том, чтобы как можно больше «перезаражать» людей в своем классе. Заражение происходило крайне просто: завербованный человек должен был остаться наедине со своей «жертвой» и сказать: «Ты – заражен». Главная проблема состояла в том, что остаться наедине не так-то просто, учитывая то, что все в классе начинали друг друга подозревать. Для выполнения своей цели, завербованный человек должен был убедить всех, что ему можно доверять. Противоядие было лишь одно. Класс, который смог сохранить «незараженных» людей, добравшийся первым до Антика - получал противоядие и вылечивал «зараженных» учеников.

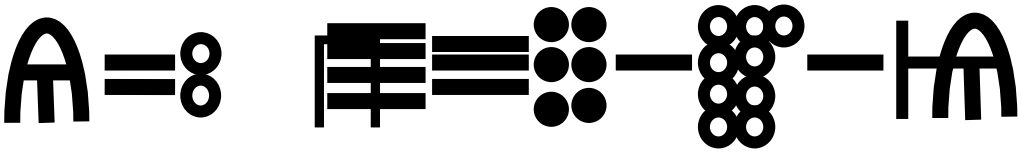
День 1. За пять минут до конца первого урока раздался сигнал тревоги. Предупрежденные учителя, выводили классные коллективы в актовый зал, где происходил показ ролика. Видеоролик содержал в себе информацию о случившейся катастрофе и «заражённых» учениках. Придя в класс, два ученика в каждом классе обнаруживали в своих портфелях письма, в которых сообщалось, что именно они являются завербованными «зараженными» участниками. Весь первый день эти ученики пытались «переманить на свою сторону», т.е. заразить, как можно больше одноклассников, придерживаясь основных правил «заражения», описанных выше. Классные коллективы сплачивались, так как оставаться с кем-то один на один было опасно. К концу первого дня стало видно, в каких классах преобладают «здоровые», а в каких «больные» ученики. Класс с максимальным числом «здоровых» учеников, получал поощрительное очко – право на одну подсказку.

День 2. Весь второй день, участники решали задания, подобранные, в соответствии с возрастными и учебными возможностями учеников. Решенные задания, в конце перемены, каждый класс складывал в специально подготовленные коробки, находящиеся в холле первого этажа, а в начале следующей перемены, забирали из них дальнейшие. Важно было успеть выполнить задание за перемену, так как, принесенные после звонка ответы не учитывались. Всего было четыре задания: после первого урока, второго, третьего и четвертого. На пятой перемене, классы, решившие верно все задания, встречались с тем, по чьей вине произошла биологическая катастрофа. Класс, пришедший первым, стал победителем, получив вакцину. Ответы всех заданий, так или иначе, связаны

с заданной темой мероприятия. Виновником же всей эпидемией являлась маленькая девочка, ученица шестого класса. Такой выбор, является весьма показательным – от такого, казалось бы, маленького существа, столько проблем. После сбора всех участников в актовом зале, инициатор «заражения» продекларировал сведения, которые необходимо знать о наркотической зависимости.

Таким образом, данное мероприятие, имеющее игровую форму, подогревает интерес участников «квеста», а также активизирует процесс восприятия информации, тем самым удовлетворяя познавательный интерес о котором было сказано выше. Школьники, выполняя все задания, находились в сплоченном коллективе, что также отвечает потребностям подростка, а возможность отстаивать свою точку зрения, и попытки убедить и расположить к себе одноклассников, не только удовлетворяют потребность в самореализации, но и развивает коммуникативную компетенцию, так необходимую в современном обществе. Поэтому, данная форма мероприятий по созданию школой условий реализации возрастных потребностей подростков, имеет место быть в общей системе воспитания.

Поздравления от Высших Сил Тайного Общества,
вы добрались до 2 ключа.
Теперь постарайтесь разгадать его,
иначе не видать вам спасения.
Задание 1. Не разгадав, нет смысла далее идти.
(экспозиция – ответ)







Пример задания №1.

Список литературы:

1. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия./Составлена И. В. Дубровиной, А. М. Прихожан и В. В. Зацепиным. (Божович Л. И. «Подростковый возраст») - М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 320 с.

2. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учебное Пособие - М.: Гардарики, 2003. - 480 с.

3. Клее Мишель Психология подростка: Психосексуальное развитие.- М.: Владос, 1991.- 251 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРЕГУЛИРОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ВУЗА

Назарова О.М, Фадеева Г.Д.

Профессиональное самовыражение современных студентов высших учебных заведений социально востребовано, если их действия реализуют стандарты, включающие в себя наличие технологичных знаний межличностного взаимодействия и опыта профессионального саморегулирования.

Изучение дисциплин психолого-педагогического цикла является важной составляющей в общепрофессиональной подготовке специалиста. Она позволяет осуществить:

- становление профессионального мастерства (А.Бодалев, С.Елканов);
- осознание будущим специалистом своей роли в общей системе профессиональной деятельности;
- активное включение студентов в процесс профессиональной самореализации;
- осознание будущими специалистом особенностей управления в сфере профессиональной деятельности (Е.Климов);
- включение студентов вузов в деятельностное самоопределение;
- саморегуляционное профессиональное самоопределение (О.Конопкин, Ю.Кулюткин,).

Реализация в педагогическом процессе высшей школы названных особенностей профессиональной подготовки будущего специалиста возможна в том случае, если преподавание и изучение дисциплин психолого-педагогического цикла осуществляется с учетом следующих условий:

- осуществление довузовской психолого-педагогической ориентации; включение студентов в процесс дидактической самодиагностики;
- преподавание педагогики и психологии осуществляется технологично и личностно - ориентированно;
- преподавание и изучение дисциплин психолого-педагогического цикла имеет практико-ориентированный характер;
- профессиональная самореализация педагога высшей школы характеризуется необходимыми педагогическими умениями;
- взаимодействие педагогов и учащейся молодежи гуманистично, дифференцированно и вариативно;
- процесс обучения в высшей школе побуждает студентов к соотнесению результатов академической образовательной деятельности с требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности будущего специалиста;
- педагогический процесс Вуза формирует у педагогов и студентов дидактический и социальный опыт управления собой;
- педагогический процесс Вуза обладает достаточной материально-технической базой;
- процесс обучения в высшем учебном заведении взаимосвязан с процессом аккредитации и адаптации специалиста в региональном образовательном комплексе;
- система подготовки будущих специалистов учитывает региональные компоненты их профессионального самоопределения;
- дидактическая деятельность студентов взаимосвязана с условиями их вузовской и послевузовской социализации.

Опыт профессиональной ориентации будущих студентов проявляет наиболее рациональные формы допрофессиональной вузовской подготовки. К ним можно отнести индивидуально-групповые тренинги, специализированные классы, курсы подготовки. Ранжирование поступивших в вузы показывает положительную

корреляцию готовности студента к реализации своих дидактических функций в случае прохождения им форм довузовского образования.

Анализ результатов проведенной опытно-экспериментальной работы показывает значимость эмоционально-ценностных отношений для опыта управления собой в первичной адаптации к требованиям Вуза. Например, рационалисты и логики включились в занятия специализированного класса на основе четко определенной перспективы дальнего профессионального самоопределения. Их дидактические действия нацеливались на соотнесение знаний и опыта полученного в школе с требованиями приемной комиссии соответствующего факультета.

Анализ результатов, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, позволяет утверждать наличие корреляции исследуемого процесса и направленности преподавания дисциплин психолого-педагогического цикла. Междисциплинарный анализ научной литературы и собственные наблюдения позволили определить в качестве основы эффективного влияния психологии и педагогики на исследуемый процесс, их практико-ориентированную направленность.

Обобщая известные в психологии и педагогике научные концепции можно утверждать наличие трех основных подходов к преподаванию и изучению дисциплин психолого-педагогического цикла, в качестве них можно выделить следующие:

- академическое изложение и восприятие педагогики и психологии;
- репродуктивный уровень воспроизведения психолого-педагогического знания;
- зачетно-модульное и вариативное изучение педагогики и психологии.

Все три указанных направления реализуются в системе высшего образования. Определяющую роль играет зачетно-модульное и вариативное изложение курсов.

Практико-ориентированный характер преподавания и изучения дисциплин психолого-педагогического цикла реализован в процессе проведенной опытно-экспериментальной работы на основе следующих основных подходов:

♦ осуществление взаимосвязи и взаимообусловленности теоретических курсов и различных форм практики;

♦ ранжирование студентов в зависимости от имеющегося у них опыта профессиональной деятельности;

♦ проведение спецкурсов и спецсеминаров, непосредственно раскрывающих опыт работы различных учреждений, согласно выбранной специальности.

Проведенная опытно-экспериментальная работа показала значимость ситуации проявления педагогом высшей школы профессиональных педагогических умений. Была получена зависимость, качества их проявлений от состояния педагога и тех личностных качеств, которыми он обладает.

Также рассматривается взаимосвязь проявления умений с тревожностью, утомляемостью и лабильностью специалиста. Исследования показали, что средний уровень лабильности, тревожности и утомляемости наиболее оптимальный для исследуемого процесса.

Низкий уровень тревожности – формирует защитную мотивацию возможного профессионального действия. Высокий уровень тревожности свидетельствует о дидактическом дискомфорте участников образовательного процесса.

Низкий уровень лабильности свидетельствует об избыточной профессиональной самонаправляемости, что не позволяет студентам включатся в процесс саморазвития. Высокий уровень лабильности свидетельствует о стремлении студентов по природным или приобретенным показателям к усвоению определенного алгоритма, модуля профессионального самовыражения. Изучив его, будущий специалист не стремится к созданию личностной методики преподавания и, как правило, остается на репродуктивном уровне профессионального самовыражения.

Низкий уровень утомляемости в ходе опытно экспериментальной работы рассматривается отдельно от состояния утомленности, поэтому снижение уровня

утомляемости свидетельствует о уменьшении интереса к исследуемому процессу. Высокий уровень утомляемости в дидактическом аспекте свидетельствует о затруднениях, которые возникали у студентов при усвоении дидактической единицы.

Опытно-экспериментальная работа, проведенная по данному вопросу, выявила ряд косвенных условий влияющих на результативность деятельности вуза. К ним можно отнести: состояние материально-технической базы; востребованность стиля профессиональной деятельности в ментальности региона.

Таким образом, анализ проявления студентами вузов опыта профессионального саморегулирования показывает, что:

♦ процесс обучения, по своей структуре и сущности, выводит студента на уровень профессионального адаптационного самовыражения;

♦ изучение дисциплин психолого-педагогического цикла имеет корректирующее значение в рассматриваемом процессе;

♦ для эффективного управления собой студенту необходимо пройти через дидактический процесс, организация которого удовлетворяет определенным условиям;

совокупность условий, влияющих на исследуемый процесс, можно подразделить на нормативные личностные и собственно-педагогические.

Список литературы:

1. *Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982. – 200с.*
2. *Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М., 1995.*
3. *Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессии. Обнинск, 1993.*
4. *Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.*
5. *Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. М., 1996.*
6. *Психология профессиональной подготовки. СПб, 1993*

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КУЛЬТУРЫ В ВИРТУАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОЙ КУЛЬТУРЫ)

Нелюбина Е.А.

В статье рассматриваются социолингвистические характеристики культуры в условиях общения в виртуальной среде. Среди таких особенностей выделяются: коммуникативные императивы и табу, ценностные характеристики, дистантность, контактность, языковые особенности. Все характеристики рассматриваются преимущественно на примерах проявления немецкой культуры.

Развитие сети Интернет сблизило представителей различных культур, упростило их общение, но в то же время наделило это общение новой формой и новыми характеристиками. Теперь взаимодействие происходит без непосредственного контакта собеседников. В таких условиях знания о культуре собеседника приобретают даже большее значение, чем при реальном общении, т.к. собеседники лишены вербального контакта. Итак, рассмотрим основные особенности немецкой культуры в сравнении с русской в условиях виртуальной социальной среды.

Нормы поведения при общении, как в реальной, так и в виртуальной среде, могут проявляться в форме **коммуникативных императивов и табу** [2]. Это означает, что при любом общении действуют некоторые ограничения, касаемые выбора темы общения или категории лиц общения.

Газизов Р. А. в своей статье «Коммуникативные табу в немецкой лингвокультуре» разделяет коммуникативные табу на несколько видов: речевые, тематические, невер-

бальные [1]. По мнению автора, *«Речевые табу* – это запрет на употребление грубых и нецензурных выражений, а также неуместных в той или иной коммуникативной ситуации речевых формул, использованных без учета статусно-ролевых отношений между коммуникантами [1]. *Тематические табу* предполагают запрет на затрагивание и обсуждение определенных тем, которые считаются потенциально конфликтными и этически неуместными. Это разговоры о личных доходах, здоровье, семейных проблемах и т.д. *Невербальные табу* предписывают запреты на использование отдельных компонентов невербального поведения во время общения. Так, при разговоре нельзя отворачиваться от собеседника, а также пристально смотреть ему в глаза, сильно жестикулировать, многократно дотрагиваться до собеседника, говорить громко и быстро, держать руки в карманах и т.д.» [1].

Применительно к виртуальной среде действуют тематические и речевые табу. Невербальные табу теряют свое значение из-за отсутствия непосредственного контакта.

Газитов Р. А. провел исследование по поводу выявления запретных тем, характерных для немецкой культуры, и пришел к выводу, что выбор таких тем весьма разнообразен [1].

Согласно данному исследованию среди немцев не принято обсуждать с незнакомыми людьми личную жизнь, семью, чувства, внутренние переживания, финансовое положение, религиозные убеждения [1].

По нашему мнению, при общении с представителями немецкого народа в сети Интернет также следует избегать вышеперечисленных тем, по крайней мере, не являться инициаторов таких разговоров.

Выбор табуированных тем среди немцев не случаен. Он объясняется особенностями культуры немецкого народа. Тот факт, что немецкая культура принадлежит к индивидуалистским культурам, объясняет нежелание немцев обсуждать все, что касается личной информации. Для таких культур не принято вмешиваться в дела и жизнь других людей, нарушать межличностную дистанцию. Не случайно немцы, видя статус собеседника в сети «не беспокоить», действительно не вступят в контакт с таким человеком. В свою очередь пользователь из России может с легкостью пренебречь полученной информацией о занятости собеседника или его нежелании общаться в данный момент.

Что касается запретных тем в русской культуре, то их выбор гораздо меньше, по сравнению с немецкой, что обусловлено принадлежностью к коллективистским культурам, для которых характерно мечтательность, романтизм, «широта души».

Речевые табу при общении в виртуальной среде несколько снижают свою значимость, особенно относительно русской культуры. Русскоязычный Интернет засорен нецензурными и грубыми выражениями. Однако это характерно не для всех социальных групп. Мы объясняем такое поведение попыткой привлечь внимание, придать экспрессивно окрашенный оттенок высказыванию в условиях отсутствия непосредственного контакта. Социальные группы с более высоким социальным статусом или положением в обществе, пусть и виртуальном, не нуждаются в употреблении грубостей, наоборот, многие социальные сервисы прописывают в своих правилах отсутствие нецензурных слов и выражений, а также реплик, способных задеть, оскорбить собеседника.

Следующей культурной особенностью, способной оказать влияние на развитие социальной компетенции в виртуальной среде, являются правила приветствия и прощания.

Для русской культуры характерно обращение на «Вы» к незнакомым людям, людям старшего возраста, собеседникам с более высоким социальным статусом, в свою очередь к друзьям и близким принято обращаться на «ты».

Для немецкой культуры характерно частое обращение на «ты» даже с незнакомым партнером, несмотря на присутствие в немецкой грамматической структуре местоимения Sie (Вы) и соответствующей ему глагольной формы. Однако, стоит отметить, что в официальной обстановке или при общении с пожилым собеседником немцы придерживаются вежливой формы приветствия и обращения, отдавая дань уважения.

Ценностные характеристики. В виртуальной среде участники общения, как среди русскоязычных, так и немецкоговорящих собеседников, чаще выбирают способ неформального обращения, подчеркивая тем самым свое положительное отношение к собеседнику, принадлежность к кругу друзей или близких знакомых. В условиях отсутствия непосредственного контакта, проявление дружелюбного расположения является очень важной, т. к. позволяет избежать конфликтов или недопонимания. Кроме того, при общении в сети Интернет невозможно определить ни возраст собеседников, ни их социальный статус, если они сами об этом не заявят. Большая часть аудитории социальных сервисов является представителями молодого поколения, поэтому участники общения отличаются по возрасту несущественно, что позволяет вести неформальную беседу.

Социокультурные характеристики (дистантность - контактность). Немецкая и русская культура различаются также по степени социальной дистанции.

Согласно психологическому словарю, «социальная дистанция – это степень отдаленности между группами или индивидами в обществе, сложное понятие, отражающее модели личного и социального взаимодействия, степень близости между людьми в обществе и их взаимной симпатии к ценностям и идеалам друг друга» [5].

Западная культура, в том числе и немецкая, отличается высокой социальной дистанцией, в то время как для русской культуры характерна низкая социальная дистанция. Это различие может привести к непониманию во время межкультурного взаимодействия, как в реальной жизни, так и в условиях виртуальной среды.

В социальных сетях участники общения имеют возможность поставить себе статус, т. е. сигнализировать о готовности или неготовности к общению. Статусы могут быть выражены тестовым сообщением, картинкой, либо картинкой с надписью. В любом случае, статус сообщает собеседнику о состоянии партнера на данный момент времени.

Бывают ситуации, когда собеседник выставляет статус «занят» или «не беспокоить». В таком случае представитель немецкой культуры не станет беспокоить собеседника, даже если разговор весьма необходим именно в данную минуту. Немцы соблюдают социальную дистанцию. В это же время русский собеседник может спокойно отправлять сообщения, невзирая на увиденный статус партнера. Наша социальная дистанция не так высока, чтобы в случае необходимости не нарушить ее. Обоими русскоязычными партнерами это будем воспринято нормально. Но если происходит межкультурное общение, иностранному собеседнику будет неясно, почему его беспокоят, несмотря на установленный статус. Такая ситуация может привести к конфликту.

Следующим отличием немецкой и русской культуры, которое следует учитывать при общении в виртуальной среде, является принадлежность России к высоко контекстной культуре, а Германии к низко контекстной.

Эдварду Холл создал модель, по параметрам которой можно сравнивать культурные социумы. Одним из таких параметров является принадлежность культуры либо к низко контекстной, либо к высоко контекстной.

Для низко контекстной культуры, к которой мы отнесем и немецкую, характерно (применительно к общению в виртуальной среде): «четкая и ясная оценка обсуждаемых вопросов; оценка недосказанности как недостаточной компетентности; открытое выражение недовольства» [6].

Для высоко контекстной культуры, в том числе и для русской, свойственно (также применительно к условиям виртуального взаимодействия): «избыточность информации, т.к. для общения может хватить фоновых знаний; отсутствие открытого выражения недовольства при любых условиях и результатах общения» [6].

Общаясь в сети Интернет с представителем низко контекстной культуры русскому человеку нужно учитывать, что иностранец не поймет скрытого подтекста. Ситуация должна быть описана четко, конкретно, не перегружена лишней информацией. В то же время, не стоит обижаться и негативно воспринимать критику со стороны иностранного собеседника. Для него это является абсолютно нормальным. Немцам свойственно

сразу показывать (а в виртуальной среде высказывать) свое отношение к происходящему, вовремя прервать взаимодействие, если оно не приносит необходимого результата.

Задачей социальной компетенции является вовремя учесть данные несоответствия в культурах народов и избежать конфликта.

Особенности языка. С точки зрения лингвистического аспекта, различия в культурах немцев и русских, которые могут повлиять на развитие социальной компетенции в виртуальной среде, безусловно, весьма существенны.

Одним из отличий является преобладание в русской культуре экспрессивно окрашенной лексики, по сравнению с немецкой культурой. Немцы более сдержаны в выражении своих эмоций, поэтому общение с ними может показаться на первый взгляд скучным, безэмоциональным. Очевидно, именно благодаря сдержанности представителей маскулинной низко контекстной культуры возник стереотип об отсутствии чувства юмора у немцев.

Следующим несоответствием в языковой культуре являются существенные различия в употреблении метафор.

Рассмотрим некоторые метафоры, демонстрирующие различия в культурных ценностей двух народов:

Angst hat lange Beine (у страха длинные ноги), и соответствующую русскую пословицу: у страха глаза велики.

«*Wir brauchen keine* ***alten Hute*** *in der Politik* [4] - Нам не нужны **старые шляпы** в политике» (в русском языке полностью совпадающего по смыслу, стилю фразеологизма не существует).

ein ***suβlicher*** *Mensch* – сладкий человек (у нас «хороший, добрый, порядочный человек», но не «слакий»).

Как мы видим из примеров, метафорический строй двух языков сильно различается, что не может не оказывать влияние на развитие социальной компетенции, в том числе и в виртуальной среде.

Несоответствие категории прошедшего времени в немецком языке по сравнению с русским также важно иметь ввиду при общении с немцами.

В немецком языке 3 прошедших времени: перфект (прошедшее разговорное законченное время); претеритум (прошедшее книжное незаконченное время); плюсквамперфект (предпрошедшее время – употребляется для обозначения действия, произошедшего в прошлом ранее другого действия в прошлом).

Как видно из названий времен, выбор соответствующего прошедшего времени зависит от ситуации общения.

Рассмотрим эвиденциальность немецкого языка, в сравнении с русским.

Под эвиденциальностью Р. П. Мильруд [3] понимает «доказательность высказываний, представляющую собой коммуникативную характеристику культур в зависимости от терпимого или нетерпимого отношения к двусмысленности».

В зависимости от культуры человек имеет право вообще не указывать источник информации (терпимое отношение к двусмысленности) или же обязательно указать источник информации (нетерпимое отношение к двусмысленности).

Немецкая культура принадлежит к культурам с нетерпимым отношением к двусмысленности, поэтому немцы стараются указывать источник получения информации. Однако источник не всегда можно назвать точно, в связи с чем в речи появляются выражения типа:

Man sagt – говорят;

Ich habe gehört – я слышал;

Vermutlich – предположительно.

«Тщательность, с которой носителями немецкого языка подчеркивается надежность или ненадежность информации, неслучайна. Преобладание лексических средств выражения доказательности высказывания можно рассматривать как культурный символ, свидетельствующий о ненасыщенном контексте общения носителей культуры (запад)» [3].

Что касается русского языка, то нам представляется необходимым отнести его к культурам с терпимым отношением к действительности, поэтому эвиденциальность русского языка низкая. Мы с легкостью присваиваем полученную информацию, выдаем ее за собственные мысли.

Еще одним необычным свойством обладает немецкий язык – сложные существительные. Немцы по своей природе очень экономны и практичны, именно этим мы можем объяснить присутствие в языке огромных сложных существительных, образованных путем слияния простых слов:

- ✓ Die Wahnsinnsidee;
- ✓ Der Gemeindekirchenrat;
- ✓ Die Nummernschildbedruckungsmaschine;
- ✓ Die Verkehrsinfrastrukturfinanzierungsgesellschaft.

В русском языке такое явление отсутствует, поэтому слова воспринимаются сложно.

Задачей развитой социальной компетенции в виртуальной среде является распознавание культурных несоответствий и адекватное реагирование на них.

Список литературы:

1. *Газизов Р. А. Коммуникативные табу в немецкой лингвокультуре // Вестник челябинского государственного университета. - Челябинский государственный университет (Челябинск). - С. 37-40.*
2. *Евдокимова Е.Н. Анализ понятий «культура», «культура деятельности» в контексте культуры тестирования школьника // ФӘН-НАУКА. - Масалимов Айрат Ирекович (Бугульма). - С.22-26*
3. *Мильруд Р. П. Символизация культуры в языке / Р. П. Мильруд // Научный диалог. – 2012. – № 10 : Педагогика. – С. 127–151.*
4. *Waigel Th. (Bundesminister der Finanzen) Deutschland steht mitten im Aufschwung! // Das Parlament.1998. № 38. 11. September. S. 3-4.*
5. http://vslovare.ru/slovo/psihologicheskiij-slovar/sotzialnaja-distantzija
6. http://lib4leaders.narod.ru/culture2.htm

РИСУНОК КАКТУСА КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Никитина К.А.

Эмоциональное состояние ребёнка играет важную роль в общении с другими детьми, а также взрослыми. Но маленькие дети не всегда могут выразить свои эмоции через речь, с этой целью возможно использование рисуночных тестов. Настоящая работа посвящена изучению эмоционального состояния детей дошкольного возраста по рисунку кактуса. В результате проведенного исследования выявлены особенности эмоциональной сферы старших дошкольников и разработаны рекомендации для их родителей и воспитателей.

Эмоции – важный показатель всех психических процессов, они делают их полноценными и обеспечивают основу успешной познавательной деятельности. Являясь неотъемлемой частью человеческой жизни, они определяют собой область, привлекающую постоянное внимание исследователей из разных областей науки. Психологи, психиатры, физиологи, философы изучали природу эмоций, но так как и не пришли к единому мнению об их роли в психическом развитии, их генезисе, структуре.

Каждый человек имеет свой неповторимый эмоциональный склад. Это выражается, в частности, в склонности к определенным эмоциям. Основными эмоциями человека являются:

1.Радость — положительное эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность;

2.Удивление — не имеющая четко выраженного положительного или отрицательного знака эмоциональная реакция на внезапно возникшие обстоятельства;

3.Страдание — отрицательное эмоциональное состояние, связанное с полученной достоверной или кажущейся таковой информацией о невозможности удовлетворения важнейших жизненных потребностей;

4.Гнев — эмоциональное состояние, отрицательное по знаку, как правило, протекающее в форме аффекта и вызываемое внезапным возникновением серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной для субъекта потребности;

5.Отвращение — отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое объектами (предметами, людьми, обстоятельствами и т. д.), соприкосновение с которыми вступает в резкое противоречие с идеологическими, нравственными или эстетическими принципами и установками субъекта;

6.Презрение — отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в межличностных взаимоотношениях и порождаемое рассогласованием жизненных позиций, взглядов и поведения субъекта с жизненными позициями, взглядами и поведением объекта чувства;

7.Страх — отрицательное эмоциональное состояние, появляющееся при получении субъектом информации о реальной или воображаемой опасности;

8.Стыд — отрицательное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных помыслов, поступков и внешности не только ожиданиям окружающих, но и собственным представлениям о подобающем поведении и внешнем облике [Волков Б.С., Волкова Н.В. Практические вопросы детской психологии, С.46-47]

Вышеперечисленные эмоции характерны не только для взрослых, но и для детей. Ярче они всего они проявляются у детей дошкольного возраста.

Дошкольный возраст - важный этап всестороннего развития ребенка. Надо учитывать большую эмоциональность старшего дошкольника и проявления осторожности при предъявлении к нему новых требований. «Недостаточная эмоциональность отношений в семье и обществе ведет к слабому развитию у ребенка способности чувствовать, переживать. Появление у ребенка симптомов черствости - сигнал тревоги, значит надо тщательно обдумать, что следует перестроить в его жизни, в отношении к нему со стороны взрослых». [Чередникова М.П. Голос детства из дальней дали. С.46-47].

В январе 2014 г. нами было проведено исследование на базе МДОУ №152 г. Пензы. В исследовании принимало участие 12 детей подготовительной группы, из них 6 девочек и 6 мальчиков. Детям был предложен тест «рисунок кактуса».

Инструкция: «На листе бумаги нарисуй кактус — таким, каким ты его себе представляешь». Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются.

Интерпретация результатов: по результатам обработанных данных по рисунку можно диагностировать эмоционально состояние ребенка:

- Агрессивность — наличие иголок, особенно их большое количество. Сильно торчащие, длинные, близко расположенные друг к другу иголки отражают высокую степень агрессивности.
- Импульсивность — отрывистые линии, сильный нажим.
- Эгоцентризм, стремление к лидерству — крупный рисунок, расположенный в центре листа.
- Неуверенность в себе, зависимость — маленький рисунок, расположенный внизу листа.
- Демонстративность, открытость — наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм.

• Скрытность, осторожность — расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса.

• Оптимизм — изображение «радостных» кактусов, использование ярких цветов в варианте с цветными карандашами.

• Тревожность — преобладание внутренней штриховки, прерывистые линии, использование темных цветов в варианте с цветными карандашами.

• Женственность — наличие мягких линий и форм, украшений, цветов.

• Экстравертированность — наличие на рисунке других кактусов или цветов.

• Интровертированность — на рисунке изображен только один кактус.

• Стремление к домашней защите, чувство семейной общности — наличие цветочного горшка на рисунке, изображение домашнего кактуса.

• Отсутствие стремления к домашней защите, чувство одиночества — изображение дикорастущего, пустынного кактуса.

Таким образом, рисуя кактус, ребенок проецирует на этот рисунок себя. После рисования можно задавать вопросы, для уточнения некоторых моментов:

Этот кактус домашний или дикий?

Этот кактус сильно колется? Его можно потрогать?

Кактусу нравится, когда за ним ухаживают, поливают, удобряют?

Кактус растет один или с каким-то растением по соседству? Если растет с соседом, то, какое это растение?

Когда кактус подрастет, то, как он изменится (иголки, объем, отростки)?

Данное исследование показало:

Все кактусы расположены в центре листа.

Шесть детей нарисовали кактус в горшке, что указывает нам на семейное благополучие, защиту домашних и уют. О пяти рисунках нельзя сказать дикорастущие растения или нет. Это говорит о том, что детям не хватает домашнего тепла и уюта. Среди рисунков есть один дикорастущий кактус, что указывает на явное одиночество ребёнка. Этот рисунок принадлежит мальчику. Одиночество идёт из семьи, и если не обратить на это внимание, то в будущем это может стать проблемой для уже взрослого человека.

Иголки есть на всех рисунках, но на одном из них они резко выделяются и выделены другим цветом. Это говорит об агрессивности ребенка. И правда, понаблюдав за ребенком в группе, можно заметить явную агрессивность ребенку по отношению к другим детям. Это выражается в том, что мальчик отбирает игрушки у детей и часто вступает в конфликт с ними. Четыре ребенка нарисовали кактус с цветочками или так называемые «детками», это говорит о том, что дети в будущем планируют завести семью и будут искать семейное благополучие, причем три из них были девочки.

На одном из рисунков был посторонний элемент-солнце. Это может быть показателем того, что девочка нарисовала данный рисунок, стремясь к яркости, выделиться, показать свою индивидуальность, а судя по тому, что солнце крупное и яркое, то это проявление добрых и светлых эмоций.

Следует отметить, что цвет кактуса на рисунках как у мальчиков, так и у девочек ярко-зелёный. Возможно, родители и уделяют своему ребёнку достаточно внимания, но времени с ним проводить необходимо больше. В ребенке необходимо развивать открытость к окружающему миру, чтобы он не стал замкнутым. Если говорить о размере кактуса, то и мальчики, и девочки нарисовали одинаково: по три больших и по три маленьких. Нажим у мальчиков более интенсивный, чем у девочек. Усиленный нажим может говорить о некоторых достаточно разных эмоциональных проблемах и психологических особенностях. Он нередко встречается при гиперактивности, гипертимном типе личности. На это тоже следует обращать внимание.

Данное исследование позволяет как воспитателям, так и родителям выявить проблемы в эмоциональной сфере детей. Особое внимание следует обратить родителям

мальчика, который проявляет агрессию. Им хотелось бы дать несколько советов: необходимо тщательно анализировать ее причины, выявлять трудности, испытываемые ребенком, по возможности устранять их, а затем формировать у ребенка недостающие умения, навыки, а также установки в отношении других людей.

В целом же данное исследование показывает, что дети этой группы готовы к общению, практически все дети чувствуют защиту родителей и домашних, что благоприятно сказывается на их эмоциональном развитии, они готовы развиваться, узнавать что-то новое. И, напоследок, хотелось бы отметить: внимательность и огромное терпение со стороны взрослых – обязательное условие успеха.

Список литературы:

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Практические вопросы детской психологии.- Издание второе, дополненное.М.: ВШ, 2012.

2. Чередникова М.П. Голос детства из дальней дали.-Издание первое-М. Наука, 2013.

ОДИН ИЗ ВАРИАНТОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИЗГОЙСТВА

Павлова А. А., Питанова М. Е.

В статье предлагается содержательный анализ понятия «изгой» словаря русского языка С.И.Ожегова и Оксфордского толкового словаря, основываясь на котором, можно умозаключить о нормах и ценностях в обществе. Общественное явление, которому посвящена статья, остаётся достаточно распространённым в современных детских коллективах – это изгойство. Авторы предприняли попытку демонстрации возможных способов работы с подростками, целью которых является развитие самосознания, направленное на решение проблем взаимоотношений в классе.

В Словаре русского языка С.И. Ожёгова понятие «изгой» в одном из значений определяется как «человек, отвергнутый обществом» [Ожегов: 242]. Оксфордский толковый словарь по психологии под редакцией А. Ребера предлагает следующее определение понятию «изгой» – «человек, устанавливающий относительно немного межличностных отношений с другими» [Ребер]. Разница в толковании этого понятия весьма ощутима: Оксфордский толковый словарь по психологии определяет понятие «изгой» более мягко, нежели Словарь русского языка С.И. Ожёгова. В чём же причина столь различного понимания этого нежелательного общественного явления?

Обратим внимание, что в первом предложенном определении человек-изгой трактуется как отверженный обществом, выброшенный им из системы связей, а значит ненужный, чуждый ему. Причём, заметим, инициатором исключения человека из системы социальных связей согласно этому определению является общество. Интересно, за какие провинности перед обществом, изгой получил такое, наверное, самое суровое для человеческой личности наказание: не просто остаться в одиночестве, а ещё и быть униженным, с оскорблённым чувством собственного достоинства, с чувством глубокой непонятости?

Согласно определению, содержащемся в Оксфордском толковом словаре по психологии, изгой – это человек, который не установил по каким-то причинам большого количества межличностных связей, следовательно, сам выступил инициатором некоторого отмежевания, отсоединения от общества. Таким образом, не общество от него отказалось, а человек сам сделал свой выбор и, согласно этому, в любой момент может

его изменить, и будет принят обществом, включён в систему общественных связей, наладив контакты с другими.

У человека-изгоя по Ожёгову, такой возможности нет и быть не может. Общество, которое даёт возможность войти в него человеку, свободно принимает, располагая к этому, может быть охарактеризовано как гуманное, развитое, признающее первостепенную значимость личности, осознающее, что достижение социального прогресса возможно только при содействии развитию каждой человеческой личности.

Основываясь на таком анализе двух разных определений понятия «изгой», можно сделать определённые выводы об устоявшихся нормах, правилах и ценностях в обществе. С этих позиций общество, характеризуемое в Оксфордском словаре, представляется более гуманным и развитым.

К сожалению, явление изгойства, несмотря на процесс интенсивного общественного развития, не искоренено в современном обществе и остаётся достаточно распространённым в современных общественных коллективах, особенно в детской и подростковой среде. По правде говоря, уже само употребление понятия «изгой» применительно к личности ребёнка наводит страх. Взрослый в силу того, что он взрослый, может хоть как-то справиться с этой проблемой, найти пути её решения. А вот дети-изгои – это настоящий порок современного общества. Это явление приобретает особо изощрённые формы и является наиболее вредоносным и опасным для становления зарождающейся личности человека.

Само осознание ребёнком того, что он отвергнут своими сверстниками, находится вне остальных, а также внешнее давление и уничижение его морального достоинства будет иметь серьёзные последствия для психически здорового, подающего надежды ребёнка. Вопреки стереотипному мнению зачастую изгоями становятся дети не с какими-то психическими отклонениями, задержками и нарушениями в развитии, патологиями, а совершенно здоровые дети, позиция которых отличается от общепринятой в коллективе. Если дети действительно имеют какие-то отклонения в психическом развитии – их судьба в коллективе сверстников практически во всех случаях известна: сопротивляться такому коллективному давлению они в силу своих особенностей не в силах, без серьёзной помощи взрослого им не обойтись.

Трудно описать весь спектр ощущений, которые испытывает ребёнок, оказавшись в ситуации изгойства, жёсткого непринятия и изоляции, которую умышленно создал для него коллектив его сверстников. Его жизнь представляется ему действительно беспросветной. Вы только представьте, большую часть своего времени ребёнок проводит в школе, и в случае, если он имеет статус изгоя в своём классе, он постоянно находиться в стрессогенной, недоброжелательной обстановке. Можно предположить, какие отклонения, нарушения, психические заболевания ребёнок в результате долгосрочного нахождения в такой среде будет иметь, если вообще всё не закончится доведением до суицида.

А если статус изгоя за ребёнком сохранился и в подростковый период, тогда исправить последствия затянувшегося отвержения личности, которые будут более глубокими и масштабными, будет практически невозможно. После таких потрясений человеку трудно стать полноценной, гармонично развивающейся личностью, адекватно реагирующей на окружающий мир, процесс социализации будет весьма осложнён. Речь заходит о проблеме адаптации изгоев к социальной жизни, их вхождения в социум, для того чтобы занять свою нишу в нём, быть самим полезным обществу и в то же время получать максимум необходимого от социального взаимодействия для собственного развития.

Наличие изгоев в коллективе напрямую зависит от возрастных особенностей участников коллектива, от уровня развития их самосознания. В этом мы непосредственно убедились на примере одного ученического коллектива, школьного класса. В

нём периодически проводилась социометрическая методика Дж. Леви Морено «Эмоциональные привязанности группы»: на стадии четвёртого класса, затем девятого и, наконец, десятого. Нами проведен сопоставительных анализ: на стадии четвёртого класса в коллективе было обнаружено пять изгоев, на стадии девятого – один, на стадии одиннадцатого – ни одного при сохранении контингента класса! В достижении такого благоприятного эффекта основополагающую роль сыграла планомерная, хорошо продуманная воспитательно-организационная работа взрослых, непосредственно работающих с этими детьми, особенно работа классного руководителя.

Так получилось, что ещё с начальной школы работе с учениками данного класса уделялось большое, можно сказать, трепетное внимание со стороны классных руководителей: педагог, взявший классное руководство в пятом классе и продолживший свою работу вплоть до одиннадцатого, стал достойным правопреемником добрых традиций, которые заложил учитель начальных классов в первые годы обучения.

Начиная работу с маленькими детьми в начальной школе учителю необходимо обязательно учитывать типологические особенности возраста и индивидуальные психологические особенности: различный тип темперамента и характера, неустойчивость социальной позиции, отсутствие в полной мере представлений о морально-нравственных нормах жизни в коллективе. На этапе начальных классов все силы классного руководителя исследуемого нами коллектива были направлены на то, чтобы сплотить ребят, сделать их дружными, ответственными за своего товарища, не допустить раскола класса, появления изгоев. В этих целях с ними педагог организовывал и проводил многочисленные классные мероприятия с воспитывающим оттенком: постановка театральных представлений на сюжет сказок с моралью дружбы и товарищества, проведение «Дня именинника»: осеннего, зимнего, весеннего, летнего. На таких праздниках дети поздравляли именинников, дарили сделанные своими руками подарки. Учитель создавал условия для проявления детской инициативы -- школьники сами готовили конкурсы, лотереи, занимательные викторины, занимались организацией концертов, посвящённых Дню защитника Отечества, празднику Восьмого марта, Дню матери, командных военно-патриотических игр, спортивных состязаний «Весёлые старты» и так далее.

На этапе основной школы классным руководителем намеренно проектировались ситуации развития детской самостоятельности – все действия были направлены на стимуляцию детской активности к самостоятельной организации и проведению различных мероприятий, как познавательного, так и развлекательного характера, к самостоятельному совместному творчеству, к мотивации их деятельности. Теперь, так как школьники стали взрослее и дружнее, на них возлагались более высокие требования и обязательства со стороны учителя: он ставил перед ними задачу – за ними оставалось её выполнение, конечно, не без помощи педагога в трудных моментах. Главное – правильно преподнести задачу, воодушевить учеников на интересную деятельность, предстоящую им, и на её замечательный результат при успешном выполнении. Подталкиваемые внешними факторами, в частности необходимостью победы в престижном межшкольном конкурсе «Самый классный класс», школьники окончательно поняли, что их сила состоит в единстве и руководимые грамотным педагогом они достигли серьёзных побед в совместной деятельности. На этапе средней школы классный руководитель был во многом спокоен за состояние своего ученического коллектива, так как уже добился намеченного результата, он лишь подсказывал и корректировал некоторые действия своих дружных учеников.

Наверное, было бы действительно странным обнаружить в таком классе, за столько лет обучения уже достаточно сплочённом коллективе, признающего значимость и нужность для общего дела каждого его члена и понимающего, что сила класса в его

монолитности, прочности, наличие лиц, отверженных и изгоняемых. Девиз описанного нами коллектива: «один за всех и все за одного». Это именно та гармония, которая должна царить в каждом коллективе, только в таком случае его деятельность будет успешной, потому что в нём созданы благоприятные условия для полноценного развития личности каждого участника. По мере перехода из класса в класс этот коллектив достиг именно такого оптимального состояния, во многом это зависело от взросления учащихся, их психического и нравственного развития, грамотной воспитательной работы педагога, повлияли также и внешние факторы – необходимость объединения, мобилизации всех сил для победы в различных школьных мероприятиях.

Таким образом, на основе сопоставительного анализа диагностических срезов методикой Морено, следует сделать вывод о том, что состояние личности в коллективе всецело зависит от атмосферы дружбы и благожелательности, которая в нём царит. Достижение такой атмосферы – заслуга взрослых, проектирующих условия безопасной социальной пробы, условия безболезненного взросления. В каждом возрасте есть те специфические потребности и возможности детей, которые обязательно должны быть удовлетворены и использованы взрослым, отвечающим за развитие подростков в образовательных учреждениях. Позитивный результат достигается не сразу, а в результате прохождения какого-то временного интервала, путём переживанием тягот и радостей совместной жизни, проведением многочисленных совместных мероприятий при участии и непосредственном руководстве взрослых. Закономерным итогом является формирование таких коллективных и личностных новообразований, которые помогают достичь идеального состояния развития как всего коллектива, так и каждой личности, входящей в него.

Первоначально любое сообщество людей – это объединение совершенно разных, неповторимых, непохожих друг на друга индивидов, со своими особенностями, интересами, потребностями, мотивацией. У этого сообщества индивидов есть определённая цель, ради достижения которой и состоялось объединение, и именно необходимость достижения этой цели позволяет разрозненному собранию лиц превратиться в дружный, сплочённый коллектив, уже на базе которого личность каждого участника развивается, самореализуется, самоутверждается, принося пользу и себе, и всему коллективу.

Как правило, взрослый коллектив эту общую идею осознаёт, в силу этого и в силу того, что каждый член этого коллектива личность уже в какой-то мере состоявшаяся, стойкая, самоуверенная, здесь проблема изгойства сведена на нет. Другое дело в детском, подростковом неразвитом коллективе, где объектом отвержения и пренебрежения может стать каждый. Для того чтобы избежать таких неблагоприятных последствий необходимо участие авторитетного взрослого, в ученическом коллективе – педагога, классного руководителя, который хорошо знаком с обстановкой в классе, с особенностями учеников и, вследствие этого, может адекватно руководить, управлять коллективом, направлять его в нужное русло, проводить грамотную воспитательную работу.

Планомерная работа педагога (взрослого) по проектированию ситуаций безопасного взросления, развития позволит не только избежать появления отвергнутых и пренебрегаемых в классе, но поможет создать благоприятную атмосферу в коллективе, которая будет способствовать достижению главной цели образования – всемерному развитию личности детей.

Список литературы:

1. Ожёгов С. И. Словарь русского языка. – Издание двадцать третье. – М.: Русский язык, 1990.

2. Оксфордский толковый словарь по психологии. / Под ред. А. Ребера, 2002. [Электронный ресурс] URL: http://vocabulary.ru/dictionary/487/word/socialnyi-izgoi (дата обращения: 5.03.2014).

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВЫЕ СОВЕТСКИЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ

Соболева Е.Г., Ожегова Е.Ю.

Статья посвящена исследованию ряда подходов в дидактике профессионального обучения, выработанные в начале XX века. Цель работы заключается в анализе историко-педагогического опыта существования системы начального профессионального образования в СССР в 20 – 30 гг. XX в., что, несомненно, должно способствовать определению теоретических подходов к построению системы начального профессионального образования в условиях российской действительности.

В начале XXI в. начальное профессиональное образование (НПО) России, как институт воспроизводства и источник пополнения производительных сил общества, оказалось в системном кризисе, вызванном изменением экономических, политических и социальных условий развития России в последние десятилетия. В условиях ориентации российской системы образования, включая НПО, на интеграцию в европейское образовательное пространство, в связи с вступлением России в ВТО, решение проблемы подготовки высококвалифицированных рабочих приобретает особую важность. Интенсификация этих процессов обусловлена необходимостью обеспечения конкурентноспособности российской экономики и рабочей силы в контексте сравнимости квалификаций, получаемых гражданами разных стран, расширения возможностей освоения квалификаций, признания квалификаций, полученных в ходе предыдущей трудовой деятельности; реализации стратегии обучения в течение всей жизни, предоставляющей максимальные возможности профессиональной и личностной самореализации граждан.

В решении указанных задач отправной базой может стать международный и отечественный опыт, в том числе тот, который был накоплен в 20 – 30 гг. XX в. Тем более, что и сегодня одной из основных проблем, стоящих перед системой образования в целом, и НПО в частности, является необходимость вовлечения молодежи в производство, приобретение ею необходимых знаний, трудовых умений и навыков.

Актуальность данного исследования определяется потенциальными возможностями извлекать уроки и предвидеть тенденции развития системы НПО в будущем, предупреждать ошибки в процессе её совершенствования, критически оценивать и использовать позитивный опыт системы НПО 20 – 30-х гг. XX в. в отношении организации государственной поддержки профессионально-технического образования, механизмов обеспечения его доступности, мобильности, реальности приложения полученных знаний, реализации функции социальной защиты молодежи и взрослого населения, развития социального партнерства, прогнозирования потребности в подготовке кадров с учетом особенностей рынка труда, осуществления воспитательной работы и т.д.

Избрание хронологических рамок исследования обусловлено исторической значимостью периода становления и развития системы отечественного НПО. Развитие профессионально-технического образования 20 – 30-х гг. XX в. проходило не только в сложных социальных и экономических условиях, но в условиях ломки всей старой системы образования и воспитания, поиска иных путей строительства школы нового типа, сопровождалось серьезной идейно-теоретической борьбой по вопросам подготовки рабочих, разногласиями в подходах к принципам строительства профессионально-технической школы. [Осовский: 6]

Необходимо отметить, что важнейшие принципы реорганизации профессионального образования были разработаны ещё до октября 1917 г. К ним относились принципы единства экономических, педагогических функций и связи профессионального образования с новыми политическими, хозяйственными задачами республики, связи профессиональной школы с производством, политехнической направленности специально-

го образования, обеспечения общеобразовательной, предваряющей специальную, подготовки и начало обучения в технической школе не ранее 16 лет. [Анисимов: 123] После октября 1917 г. начала осуществляться реализация этих принципов. Однако вопрос о политехнической направленности профессионально-технического образования вызвал серьезные дискуссии.

Анализ историко-педагогической литературы по указанной проблеме показывает, что сложились противоположные точки зрения по вопросам развития профессионально-технической школы: по монотехническому и политехническому направлениям.

Идеи развития профессионально-технической школы по принципу узкой специализации выдвигались деятелями профсоюзов (В.Г. Козелев и др.), Главпрофобра РСФСР (Ф.В. Ленгик, О.Ю. Шмидт), Наркомпроса Украины (Г.Ф. Гринько, Я.П. Ряппо и др.). Основными положениями монотехнической концепции профессионально-технического образования являлись: узкая и ранняя специализация подростков, преобладание профессионального образования над общим, что приведет к ускорению и удешевлению всей системы подготовки рабочих.

Как указывает В.В. Анисимов, монотехнисты предполагали, что, получив рабочую профессию, выпускники профессиональной школы смогут переквалифицироваться, повышая свой общеобразовательный уровень и получая политехнические знания в образовательных учреждениях других форм либо непосредственно на производстве. [Анисимов: 123] Это мнение сложилось под влиянием социально-экономического фактора, когда развивающейся промышленности нужны были рабочие кадры, а ранняя профессионализация подростков в условиях послеоктябрьских событий, кроме того, позволяла решить задачу их социальной защиты.

Точка зрения о невозможности и ненужности обширной общеобразовательной подготовки и развития у учащихся профессиональной школы широкого образовательного кругозора в сложившихся исторических условиях не нашла поддержки. Их подход в реализации принципа специализации через курсовую сеть, идея переподготовки рабочих были несомненно прогрессивными.

Основными оппонентами сторонников монотехнического образования стали приверженцы политехнизма: политические деятели (В.И. Ленин и др.), руководители Наркомпроса РСФСР (А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, М.Н. Покровский и др.), деятелей науки (П.П. Блонский, С.Е. Гайсинович, В. Гиттис, Р. Лемберг и др.).

Политехническая направленность профессионального образования означала: установление связи профессиональной подготовки и общего образования, признание их равноправного характера в системе просвещения, необходимости установления преемственности между ними, реализацию идеи о всестороннем гармоничном развитии человека вне существовавшей ранее сословно-классовой структуры общества в целом и образования в частности.

Критикуя монотехнизм за раннюю профессионализацию, политехнисты отстаивали мнение о важности осознанности выбора профессии на основе допрофессионального изучения накопленных человечеством общих знаний потенциальными учащимися профессионально-технической школы к 17 годам.

При всей прогрессивности, идеи политехнизма носили в большей степени декларативный характер в 20 – 30-е гг. XX в. ввиду объективных причин: отсутствия в отечественной профессионально-технической школе материальной базы и подготовленных инженерно-педагогических кадров. Однако они носили концептульный характер и определили принципы построения профессионального образования на много лет вперед.

Таким образом, к началу 30-х гг. были сформулированы основные теоретические положения развития системы отечественного профессионального образования.

В 20 – 30-е гг. XX в., на фоне роста профессионально-технических учебных заведений, осуществлялся поиск наиболее рациональной формы подготовки рабочих. Этот процесс может быть представлен следующим историческим рядом: цеховое ученице-

ство периода ремесла, профессионально-техническая школа, школа предприятий, организованное фабрично-заводское ученичество. [Гайсинович: 3] В этот период также функционировали технические школы железнодорожного транспорта, профессионально-технические курсы, вечерние рабочие школы и другие учреждения начального профессионального образования. Школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), организованные по инициативе комсомола, стали ведущей формой подготовки квалифицированных рабочих до 1940 г.

Новые задачи, поставленные партией и правительством перед учебными заведениями профессионально-технического образования, находили отражение в поисках педагогов профессиональной школы. В первую очередь, проводились изыскания в области форм и методов обучения, принципов составления учебно-плановой документации.

Для составления учебных планов и программ в 20 – 30-е гг. был предложен ряд принципов, направленных на реализацию идей Государственного ученого совета (ГУСа) о комплексном преподавании: принцип малопредметности, специализации, циклизации, обязательности. Комплексное преподавание сменило предметное как результат поиска эффективных путей решения проблем установления дидактических связей между обучением и производительным трудом (теорией и практикой), а также межпредметных связей.

Украинские педагоги М. Зарецкий и Я. Столяров предложили использовать принцип малопредметности. Он заключался в группировке нескольких родственных предметов в один “аккорд”, содержание которого тем или иным образом связано с производством и необходимо для изучения его компонентов. [Столяров: 6] Принцип обязательности учебных планов способствовал их унификации для использования во всех аналогичных учебных заведениях. Принцип циклизации выражался в так называемой стержневой системе построения учебного-планирующей документации профессионально-технической школы для согласования отдельных дисциплин, авторами которой были ленинградские ученые В. Гиттис, Р. Лемберг. Содержание стержней (обществоведческого, физико-механического, технологического, эксплуатационного и административно-организационного) дифференцировалось типом школы ФЗУ. [Панкевич: 100]

Преподаватели теоретических дисциплин отмечали чрезмерную теоретичность, перегруженность, а поэтому, невыполнимость стержневых программ. При всех недостатках стержневые программы являлись шагом вперед по согласованию предметов между собой, хотя оно и ограничивалось рамками каждого стержня. Принцип специализации подчеркивал производственную направленность учебного плана, придании производственного уклона общеобразовательным предметам. Педагоги продолжали поиски путей установления связей между отдельными циклами и учебными предметами, между теорией и производственным обучением. Благодаря этим поискам появился сводный производственный план, который определял временные отношения в изучении отдельных разделов и тем теоретического и производственного обучения.

Таким образом, можно констатировать, что реализация охарактеризованных принципов построения учебно-планирующей документации позволяла так организовать учебно-воспитательных процесс, чтобы теория и практика взаимно дополняли друг друга. Однако в целом теория комплексного обучения не обеспечивала системного подхода в организации обучения, предусматривающего непосредственную связь между приобретением учащимися различных знаний и их применением на практике, а также, по мнению Ю.А. Якубы, не давала учащимся достаточного объема систематизированных знаний по общеобразовательным предметам. [Якуба: 16]

Еще одним направлением деятельности педагогов профессионального образования был поиск форм и методов установления связи между теорией и практикой. В 20-е гг. к ним относились: бюро кабинетов, летние школы, летняя практика на предприятиях,

контрольные работы, проектные задания, выпускные работы, учебно-технические бюро (УТБ), в которых учащиеся занимались наблюдением за отдельными операциями, уточняли нормы времени, овладевали методами хронометража, позднее стали составлять инструкционные и операционные карты по обрабатываемым деталям и овладевали организаторскими навыками.

В 30-е гг. усилению связей между теорией и практикой способствовало изучение и воплощение опыта работы стахановцев и ударников, новых способов производства, освещаемых в технической литературе, специальных кинофильмов. В поисках рациональных форм и методов обучения образовательные учреждения использовали в практике своей работы новации, заимствованных из зарубежной школы и педагогики: дальтон-план, проектная и лабораторная системы, система свободного продвижения бригад. Следует отметить, что поиски педагогов были направлены против сложившихся и оправдавших себя форм обучения, в частности, классно-урочной системы. Поэтому методы зарубежной школы не получили дальнейшего развития и признания педагогами отечественной профшколы.

В 1928 г. Главпрофобром РСФСР урок был принят основной формой организации учебной работы. Учитывая специфику профессиональной школы, это были уроки-занятия в учебных мастерских, производственные семинары, лабораторные работы, экскурсии на производство. М.Зарецким были сформулированы требования к уроку: индивидуальный подход к учащимся, систематическое и последовательное изучение тем, правильная организация повторения и тренировки, научность учебного материала, установление правильного соотношения между методами обучения.

Проблема методов была близка профшколе. Методисты сосредоточили свои усилия на следующих направлениях: разработка методов теоретического обучения с учетом специфики их использования в профтехобразовании, обобщение передового педагогического опыта в области методики технического обучения, анализ особенностей преподавания отдельных тем и разделов специальных предметов, перестройка системы учета и успеваемости учащихся.

В 1928 г. М. Зарецкий выделил следующие методы преподавания в школах ФЗУ: догматический, объяснительно-иллюстративный, эвристический и исследовательский. Ценными в дидактическом отношении считались наглядные методы обучения, экскурсии, лабораторные работы, работу с книгой, исследовательский метод, в рамках которого можно было использовать прием сравнения. [Алексеева: 64]

Классификация методов профессора Я.С. Столярова включает методы, обусловленные необходимостью соединения обучения с производственным трудом: лекционный, индуктивный, дедуктивный, эвристический.

Таким образом, можно констатировать, что работа педагогов и органов управления профессионального образования (ГУС, профобры) по теоретическому обучению в 20 – 30-е гг. была направлена на:

- ликвидацию нестабильности и чрезмерной вариативности учебно-плановой документации учебных заведений начального профессионального образования;
- обеспечение общего развития и профессиональной подготовки будущих рабочих, соответствующих социально-экономическим потребностям государства, политическим и педагогическим требованиям о продолжении образования в школе второй ступени, высшей школе, за счет дисциплин общеобразовательного, политехнического и специального циклов;
- установление преемственности между общим и профессиональным образованием, а также звеньями профессионального образования;
- создание единого принципа построения учебно-плановой документации, гарантирующей применение адекватных методов проработки теоретических вопросов, устанавливающей параллели между отдельными ее пунктами и соответствующими операциями на производстве.

Список литературы:

1. Алексеева Т.Г. Становление и развитие системы среднего и начального профессионального образования в 1917 – 1928. (на материалах Ульяновской губернии): дисс. … канд.пед.наук. - М., 2005.

2. Анисимов В.В. Развитие теории и практики начального профессионального образования в России: дисс. … докт. пед. наук. - М., 2003.

3. Гайсинович С.Е. Производство и производственное обучение. - Харьков, 1930.

4. Панкевич П. Основные вопросы фабзавуча.- М., 1926.

5. Осовский Е.Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917 – 1940 гг.). - М.: Высшая школа, 1980.

6. Столяров Я.В. Методы преподавания в школах рабочей молодежи. - Харьков, 1923.

7. Якуба Ю.А. Взаимосвязь теории и практики в учебном процессе средних технических училищ. - М., 1985.

ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СССР 20 – 30-Х ГГ. XX В.

Соболева Е.Г., Ожегова Е.Ю.

Статья посвящена исследованию инженерно-педагогического потенциала системы профессионально-технического образования в первые советские десятилетия, дана оценка уровня профессиональной подготовки инженерно-педагогических кадров учреждений в 20 – 30-е годы XX века в плане обеспечения учебно-воспитательного процесса в условиях общепедагогических и теоретических поисков исследуемого периода. Обращение к данной проблеме будет способствовать выявлению позитивного опыта отечественной системы начального профессионального образования в 20 – 30-е годы XX века, актуальный в современных условиях.

Развитие системы подготовки квалифицированных рабочих в СССР после 1917 г. отражало общие изменения экономики, просвещения и культуры.

С момента становления системы отечественного профессионального образования в первые десятилетия XX в., одним из важнейших принципов её развития являлось соответствие потребностям народного хозяйства в количественном и качественном отношении.

Государством неоднократно принимались меры по ликвидации отставания системы профессионального образования, в частности её начальной ступени, профессионально-технического образования, от развития производства в 20 – 30-е гг. XX века.

Так было в начале 20-х гг. XX в., когда основной была принята школьная форма подготовки рабочих в связи с необходимостью перехода от стихийного к планомерному воспроизводству квалифицированных рабочих кадров.

Так же в конце 30-х гг. XX в. потребовалась новая реорганизация профессионально-технической подготовки, ранее осуществлявшейся в школах фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), по причине её дезориентации в тенденциях развития и запросах индустрии.

В этом смысле требуется проанализировать инженерно-педагогический потенциал системы профессионально-технического образования (ПТО) СССР 20 – 30-х гг. XX в.

После ликвидации системы ученичества и перестройки старой ремесленной школы (период 1917 – 1920 гг.) в СССР возникла необходимость комплектования новой государственной системы профессионально-технического образования педагогическими кадрами.

В своей книге “Основные вопросы фабзавуча”, признанной первым учебником по профессиональной педагогике, П. Панкевич писал: “По своей подготовке инструкторский персонал очень часто не соответствует тем требованиям, который предъявляет к нему школа фабзавуча. Правда, с точки зрения технической квалификации, они нередко являются лучшими специалистами своего дела. Но, зато, с точки зрения педагогической подготовки, они представляют собою нуль”. [1, С.217]

Его слова подтверждались данными Всесоюзной школьной переписи от 15 декабря 1927 года, отраженными в табл. 1.1. [2, С.18]

Таблица 1.1

Образовательная подготовка инженерно-педагогических кадров профессионально-технической школы в 1927 году (в %)

Типы учебных заведений	Категория работников	Образование					
		Высшее	Неполное высшее	Среднее	Неполное среднее	Низшее	Домашнее
Профессиональные школы	Преподаватели	47,4	12	30,5	2	7,7	0,4
	Инструкторы	2,2	1,2	11,2	2,9	76	6,5
Учебные мастерские	Преподаватели	8,1	14	40,9	3,8	32,8	0,4
	Инструкторы	0,2	1	8,4	3,8	81,8	5,5
Школы ФЗУ и типа ФЗУ	Преподаватели	47,3	16,9	24,1	1,3	10,1	0,3
	Инструкторы	2,8	1,3	5,4	2,9	81,1	6,5
Курсы рабочего образования	Преподаватели	51,6	11,1	26,4	1,6	9	0,3
	Инструкторы	2,5	2	14,6	3,7	71,9	5,3

Таблица 1.1 показывает, что уровень подготовки преподавателей, особенно инструкторов был низким. На основании показателей таблицы можно утверждать, что одной из важных задач профессиональной школы в 20 – 30-е гг. было создание системы подготовки инженерно-педагогических кадров. Здесь выделились два направления: подготовка преподавателей и подготовка инструкторов (в будущем мастеров производственного обучения).

Нами определены следующие факторы, оказавшие негативное влияние на обеспечение профессионально-технической школы инженерно-педагогическими кадрами:

- мобилизация или гибель педагогов, защищавших завоевания революции в начале 20-х гг.;
- прекращение педагогической деятельности по политическим взглядам, не соответствовавшим требованиям советской профессионально-технической школы либо из-за отсутствия перспективы в работе в условиях постоянной перестройки учебных заведений профессионального образования;
- слабый рост учебных заведений, готовивших кадры для профессионально-технической школы.

В 20 – 30-е гг. в СССР существовали следующие формы подготовки инженерно-педагогических кадров:

- инструкторские курсы для обучения опытных рабочих с производства, иногда не имеющие даже начального образования (1921 – 1925 гг.);

- индустриально-педагогический техникум (1925 – 1926 гг.);

- одногодичные технико-педагогические курсы при вузах, выпускающие преподавателей по общетехническим и специальным дисциплинам (1923 – 1933 гг.);

- педагогические факультеты при втузах по подготовке преподавателей для техникумов и профшкол (1925 – 1930 гг.);

- специальные факультеты при педагогических вузах;

- индустриально-педагогический институт им. К. Либкнехта в Москве (1923 – 1933 гг.);

- Академия коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, где обучались руководящие кадры для школ ФЗУ. [3, С.29]

Отметим кратковременное существование большинства из вышеперечисленных форм подготовки инженерно-педагогических кадров. Долгосрочность функционирования преимущественно вузов позволяет сделать вывод о том, что специализированные высшие учебные заведения являются наиболее целесообразной формой подготовки преподавателей для профессионально-технической школы.

Анализ работ А.Н.Веселова, А.Т.Маленко, В.С.Безруковой, Л.З. Тенчуриной [4], посвященных этому аспекту развития отечественного начального профессионального образования, позволяют выделить основные причины нежизнеспособности учебных заведений по подготовке профессиональных кадров: отсутствие научного обоснования проведения отбора кандидатов в педагогические учебные заведения (оценка мотивов выбора профессии, воспитание у молодежи профессиональных способностей, определение влияния технического прогресса на содержание и характер педагогической деятельности), что приводило к набору, даже по направлению, профессионально непригодных к педагогической работе кандидатов, которые стремились уйти на производство; недостаточная научная разработанность педагогических и методических дисциплин по сравнению с техническими и специальными предметами; второстепенность инженерно-педагогических факультетов по отношению к профильным специальностям вузов.

К середине 30-х гг. началось сокращение числа школ, зарождалось стремление подчинить подготовку кадров отраслям и ведомствам. Это вызвало отток преподавателей из учебных заведений по подготовке рабочих. И, хотя потребность в инструкторах сокращалась, их стали приглашать прямо с предприятий.

Общая характеристика квалификации инженерно-педагогических кадров в середине 30-х гг. дана в табл. 1.2. [5, С.25]

Таблица 1.2

Данные о квалификационном составе инженерно-педагогических кадров профессионально-технических учебных заведений в СССР в 1935 г. (в %)

Категория педагогов	Педагогов профессионалов	Инженеров	Техников и мастеров	Квалифицированных рабочих
Преподаватели	47,5	16,5	31,3	4,7
Инструкторы	14,1	1	22,6	62,3

Таблица 1.2 показывает, что большинство преподавателей и инструкторов не имели специального образования, а предварительно прошли лишь курсовое обучение.

А к 1939 г. наркоматы были вынуждены открывать временно курсы при ведомственных технических вузах. Однако инструкторские отделения отраслевых техникумов не находили должной поддержки наркоматов, в составе которых они числились. До 90% выпускников этих отделений направлялись на работу в цеха предприятий, несмотря на доводы Главпрофобра и ЦК ВЛКСМ о необходимости

назначать их инструкторами производственного обучения в учебные заведения профессионально-технического образования. [6, С.26]

Эта проблема оставалась актуальной вплоть до 80-х гг. XX века.

Таким образом, необходимо отметить, что недостаток преподавателей и инструкторов являлся одним из факторов, тормозивших расширение сети профессионально-технических учебных заведений, а также обеспечение надлежащего учебно-воспитательного процесса в них в исследуемый период.

Следует отметить, что теоретические основы взаимоотношения обучающихся и обучающих в 1917 – 1940 гг. были разработаны в педагогических трудах Н.К.Крупской, М.И.Калинина, В.В.Куйбышева, А.В.Луначарского, П.П.Блонского, С.Т.Шацкого, А.С.Макаренко и др. Суть их теоретических изысканий сводилась к тому, что нового человека нужно воспитывать по-новому; не только надо знать, как строить новую жизнь, но и уметь это делать; воспитание должно быть не обработкой, а внутренним стимулированием развития ребенка; идеалом является человек труда, сознательный труженик, вооруженный знаниями, соединяющий в себе обученного рабочего и вместе с тем хозяина жизни. И, хотя идеи этих педагогов и государственных деятелей, главным образом, высказывались в рамках общей педагогики, они, несомненно, были востребованы профессиональной школой.

Так, в работах Я.П. Ряппо, П. Панкевича определена воспитательная цель фабзавуча: подготовить грамотного и сознательного гражданина и классового борца, полезных для общества тружеников, духовно и физически развитых, свободных творцов, строителей и организаторов нового социалистического общества. [8]

Ведущая роль отводилась политическому просвещению учащихся путем создания единого курса обществоведения (1923 г.), кабинетов обществоведения (1927 г.), введения ленинских часов (1924 г.) и политчасов (1929 г.), начальных политшкол и кружков по изучению истории партии и ленинизма (1933 г.). Последние две формы политического просвещения приобрели особое значение, когда дисциплины общественного цикла были вынесены за сетку учебного плана.

Положительным фактором воспитания в школах ФЗУ была признана ее тесная связь с производством. Характер работы на предприятии благотворно действовал на учащегося, занятого в производстве, развивая в нем дух коллективизма. Совместная работа требовала от каждого участника производственного процесса одинаковой затраты рабочего времени, побуждая подростка подчиняться общим условиям производства, заставляя быть дисциплинированным. Его участие во внутризаводских мероприятиях, систематическое привлечение к работе комиссий, комитетов, комсомольских и профсоюзных организаций, восприятие рабочей атмосферы, идеологии воспитывали в нем общественника-организатора и хорошего производственника. Кроме того, материальная независимость молодого будущего рабочего приучает его к самостоятельности и способствует идеологической стойкости.

Тем не менее, было бы неправильно идеализировать воспитательное значение заводской среды, т.к. помимо очевидных положительных факторов для нее характерны и отрицательные.

Важным компонентом воспитательной работы профессиональных школ являлась клубная работа. Первоначально, деятельность клубов рассматривалась как внешкольная форма производственного обучения, углубления теоретических знаний об основах производства. К середине 20-х гг. в профобрах доминировали две крайние точки зрения на задачу клубов: учебно-образовательная и общественно-практическая. Они были подвергнуты резкой критике со стороны педагогов. Идея о клубных занятиях как продолжении учебных занятий нарушала требования охраны труда, не учитывала психологии подростков. Мысль о свободных занятиях, заполняющих досуг была разумна, но лишь в сочетании с изучением общественно-практических вопросов, техники и т.д.

Функционирование системы профессионального образования базировалось на личностно-профессиональной ментальности педагогов, включавшей в себя культурно-педагогическое наследие досоветского прошлого и партийно-коммунистические, узкоклассовые установки советской педагогики.

Список литературы:

1. Панкевич П. Основные вопросы фабзавуча. – М., 1926. – 233 с.

2. Маленко А.Т. Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования. – Мн.: «Вышэйшая школа», 1980. – 166 с.

3. Маленко А.Т. Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования. – Мн.: «Вышэйшая школа», 1980. – 166 с.

4. Безрукова В.С. Педагогика профессионально-технического образования. – Свердловск: СИПИ, 1989. – 88 с.; Веселов А.Н. Профессионально-техническое образование в СССР. Очерки по истории среднего и низшего профессионально-технического образования. – М.: Профессионально-техническое изд-во, 1961. – 435 с.; Маленко А.Т. Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования. – Мн.: «Вышэйшая школа», 1980. – 166 с.; Тенчурина Л.З. История профессионально-технического образования. – М.: Педагогика-Пресс,1998. – 304 с.

5. Маленко А.Т. Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования. – Мн.: «Вышэйшая школа», 1980. – 166 с.

6. Маленко А.Т. Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования. – Мн.: «Вышэйшая школа», 1980. – 166 с.

7. Ряппо Я.П. Рабочее образование на Украине и его ближайшие перспективы. – Харьков, 1925.; Панкевич П. Основные вопросы фабзавуча. – М., 1926. – 233 с.

ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ УЧАСТНИКОВ ФЛЕШМОБА

Степанова А. В., Мендова Н. С.

Данная статья посвящена вопросу об индивидуально-психологических характеристиках участников флешмобов. В статье дается теоретическое понятие явления флешмоб, диагностика индивидуально-психологических характеристик личности участников таких акций, выявленная с помощью 16-факторного опросника Кеттелла (16 ФЛО-105-С). Результат исследования представляет интерес для тех, кто интересуется социальной психологией, а также для всех тех, кто принимает участие во флешмобах.

В современной жизни люди по-разному пытаются отвлечься от повседневных дел, развлечься, раскрепоститься: кто-то постигает азы создания сайтов, кто-то находит себя в спорте или в психологии. А кто-то участвует во флешмобах. В настоящее время такие массовые акции, как флешмобы, приобретают большую популярность.

Флешмоб или флэшмоб (от англ. flash mob — flash — вспышка; миг, мгновение; mob — толпа; переводится как «мгновенная толпа») — это заранее спланированная массовая акция, в которой большая группа людей появляется в общественном месте, выполняет заранее оговоренные действия (сценарий) и затем расходится.

Психологический принцип флешмоба заключается в том, что мобберы создают абсурдную ситуацию, а ведут себя в ней, как будто для них это вполне нормально и естественно. Действия участников должны казаться случайным зрителям бессмысленными, однако совершаться так, как будто в этом есть смысл. В итоге случайные зрители воспринимают происходящее серьёзно, как будто в разыгрываемой ситуации есть какой-то смысл, который они пытаются отыскать. У них возникает чувство интереса, тревоги, непо-

нимания или даже ощущение собственного помешательства. Сценарий не должен перейти грань, за которой он уже становится смешным, но это получается крайне редко.

Явление флешмобов началось после того, как в октябре 2002 вышла книга социолога Говарда Рейнгольда «Умная толпа: следующая социальная революция», в которой автор предсказывал, что люди будут использовать новые коммуникационные технологии (Интернет, сотовые телефоны) для самоорганизации.

Первый флешмоб был намечен на 3 июня 2003 года в Нью-Йорке, США, но не состоялся. Ему помешала заранее предупреждённая полиция. Организаторы перенесли его на 17 июня 2003 года. Участники (приблизительно двести человек (по другим источникам 150)) собрались вокруг одного дорогого ковра в мебельном отделе универмага «Macy's» и стали говорить продавцам, что живут вместе на складе в «пригородной коммуне» на окраине Йорка и пришли купить «Коврик Любви». Уже через несколько дней волна акций прокатилась по Америке и Европе.

Первые российские акции были организованы через ЖЖ и состоялись одновременно в Санкт-Петербурге и Москве 16-го августа 2003. Их участники с непонятными табличками встречали на вокзале приехавших поездом пассажиров.

Сбор мобберов (участников флешмоба) осуществляется в основном с помощью Интернета. Участники не получают и не платят никаких денег за участие в ней. Это совершенно добровольное занятие, которое чаще всего помогает развлечься, почувствовать себя свободным от общественных стереотипов поведения, произвести впечатление на окружающих, самоутвердиться (испытать себя: «Смогу ли я это сделать на людях?»), получить острые ощущения, ощутить причастность к общему делу, получить эффект, как от групповой психотерапии, эмоционально подзарядиться, приобрести новых друзей.

Несмотря на относительную распространенность, флешмоб остается малоизученным явлением в психологической науке, и целью нашей работы стало выявление индивидуально-психологических характеристик участников флешмобов.

Методикой исследования послужил 16-факторый опросник Кеттелла (16 ФЛО-105-С).

Базой исследования выступили участники флешмоба, зарегистрированные в социальной сети «ВКонтакте» и состоящие в группах, посвященных данному явлению, в количестве 41 человек в возрасте 14-25 лет, из них 16 юношей и 25 девушек.

Наше исследование показало, что участники флешмоба обладают следующими индивидуально-психологическими характеристиками, согласно таким факторам теста Кеттелла:

1. Фактор А: «замкнутость – общительность» определяет общительности человека в малых группах и способности к установлению непосредственных, межличностных контактов. Мобберы умеренно открыты в общении, склонны к излишней строгости в оценке людей.

2. Фактор В: «интеллект» ориентирован на измерение оперативности мышления и общего уровня вербальной культуры и эрудиции. По данному фактору нами получены средние значения.

3. Фактор С: «эмоциональная нестабильность - эмоциональная стабильность» характеризует динамическое обобщение и зрелость эмоций в противоположность нерегулируемой эмоциональности. Для наших испытуемых характерна чувствительность, но они могут трезво оценивать действительность.

4. Фактор Е: «подчиненность-доминантность» связан с социальным статусом и выше у лидеров, чем у последователей. Существует предположение, что оценки по этому фактору с возрастом меняются и зависят от пола испытуемого. В своем поведении люди, участвующие во флешмобах, независимы, настойчивы, напористы, склонны к авторитарному поведению.

5. Фактор F: «сдержанность – экспрессивность» ориентирован на измерение эмоциональной окрашенности и динамичности в процессах общения. У участников флешмобов наблюдается осторожность, рассудительность в выборе партнеров по общению.

6. Фактор G: «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения» характеризует особенности эмоционально-волевой сферы и особенности регуляции социального поведения. Для участников флешмобов в среднем характерна добросовестность, настойчивость в достижении цели.

7. Фактор H: «робость – смелость» – четко определенный фактор, который характеризует степень активности в социальных контактах. При этом надо учитывать, что этот фактор имеет генетическое происхождение и отражает активность организма и особенности темперамента. Наше исследование показало, что мобберы – люди авантюрные, готовые к сотрудничеству с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах. Способны принимать самостоятельные, неординарные решения.

8. Фактор I: «жесткость – чувствительность» отражает различия в культурном уровне и эстетической восприимчивости личности. Из результатов по данному фактору следует, что мобберы сильные, независимые личности, которые полагаются на себя, не терпят бессмысленности.

9. Фактор L: «доверчивость – подозрительность» отражает эмоциональное отношение к людям. Высокие оценки мобберов по этому фактору говорят об излишней защите и эмоциональной напряженности, фрустрированности личности. Часто встречаются у людей независимого поведения, у тех, кто по роду деятельности связан с созиданием чего-либо, например, в области религии и науки.

10. Фактор M: «практичность – мечтательность» ориентирован на измерение особенностей воображения, отражающихся в реальном поведении личности. Характеризует участвующих во флешмобах как личностей приземленных, но порой поглощенных своими идеями, внутренними иллюзиями.

11. Фактор N: «прямолинейность - дипломатичность» измеряет отношение личности к людям и к окружающей действительности. В среднем мобберы естественны, бесхитростны, сентиментальны, нерасчетливы.

12. Фактор O: «спокойствие – тревожность». Полученные оценки по этому фактору характеризуют участников флешмобов как спокойных людей, которые могут справляться со своими неудачами.

13. Фактор Q_1: «консерватизм – радикализм» определяет радикальное, интеллектуальное, политическое и религиозное отношения. Мобберы либеральны, уважают принципы, терпимы к традиционным трудностям.

14. Фактор Q_2: «конформизм – нонконформизм». Кеттелл считает, что этот фактор является «мыслящей интроверсией» и в формировании такой модели поведения существенную роль играют как семейные, так и общественные традиции. Таких людей характеризует довольно высокая степень осознанности в выборе линии поведения. Низкие оценки, полученные мобберами по этому фактору, имеют личности общительные, для которых много значит одобрение общества, это светские люди. Это характеризует испытуемых как зависящих от группы, «присоединяющихся», ведомых, идущих на зов (групповая зависимость).

15. Фактор Q_3: «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» измеряет уровень внутреннего контроля поведения, интегрированность личности. Является одним из наиболее важных для прогноза успешности деятельности. Он положительно связан с частотой выбора в лидеры и степенью активности при решении групповых проблем. Мобберы часто зависимы от настроения. Это указывает на слабую волю и плохой самоконтроль. Деятельность таких людей не упорядочена и импульсивна.

16. Фактор Q_4: «расслабленность – напряженность». Лица, участвующие во флешмобах, характеризуются оптимальным эмоциональным тонусом и стрессоустойчивостью; расслаблены (не напряжены), не фрустрированы.

17. Фактор MD: «адекватная самооценка – неадекватная самооценка». Фактор MD является дополнительным к основным 16-ти. Средние значения данного фактора характеризуют адекватность самооценки личности моббера, ее определенную зрелость.

Таким образом, проведенное исследование показало, что в структуре своей личности мобберы имеют такие выраженные черты как: общительность, импульсивность, склонность к эмпатии, богатое воображение, жизнерадостность, ответственность, социальная смелость, они полагаются на себя, но при этом проявляют конформность, для них важна группа и ее одобрение. Выявленные черты личности, свойственные участникам флешмоба, на наш взгляд, могут повышать вероятность участия человека и в прочих массовых акциях, что определяет необходимость дальнейшего, более полного, изучения намеченного вопроса.

Список литературы:

1. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений. - М. : Изд-во МГУ, 1976

2. Молодежные субкультуры Москвы / Сост. Д.В. Громов, отв. ред. М.Ю. Мартынова. – М.: ИЭА РАН, 2009. – 544 с.

3. Панов А.А. // Молодежные субкультуры Москвы. – М., 2009

4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. - Самара: Бахрам-М", 2001

5. Рейнгольд Г. Умная толпа: новая социальная революция. М., 2006.

6. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное посоие. -М. : Владос, 1996г. -529с.

7. Флешмоб [Электронный ресурс]/ Wikipedia.ru. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/

8. Яровицкий В. 100 великих психологов. - М.: Вече, 2004

9. [Электронный ресурс] http://www.flashmob.ru

ФЕНОМЕН КОММУНИКАТИВНОЙ УДАЧИ И КОММУНИКАТИВНОЙ НЕУДАЧИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Шварева Л. В.

В статье рассматриваются представления подростков о том, что является коммуникативной удачей и какое общение называется неудачным. Анализируется уровень сформированности коммуникативных умений школьников среднего подросткового возраста. Даётся обоснование необходимости построения специальной развивающей среды для формирования успешного речевого поведения и преодоления коммуникативных промахов и неудач школьников.

Сегодня придаётся большое значение формированию коммуникативных умений школьников, наблюдается усиление интереса к изучению индивидуальных психологических различий говорящих в момент речи. Однако при многообразии подходов к специфике и классификациям причин результативного и нерезультативного общения неосвещёнными остаются вопросы, связанные с неудачами в общении школьников среднего подросткового возраста.

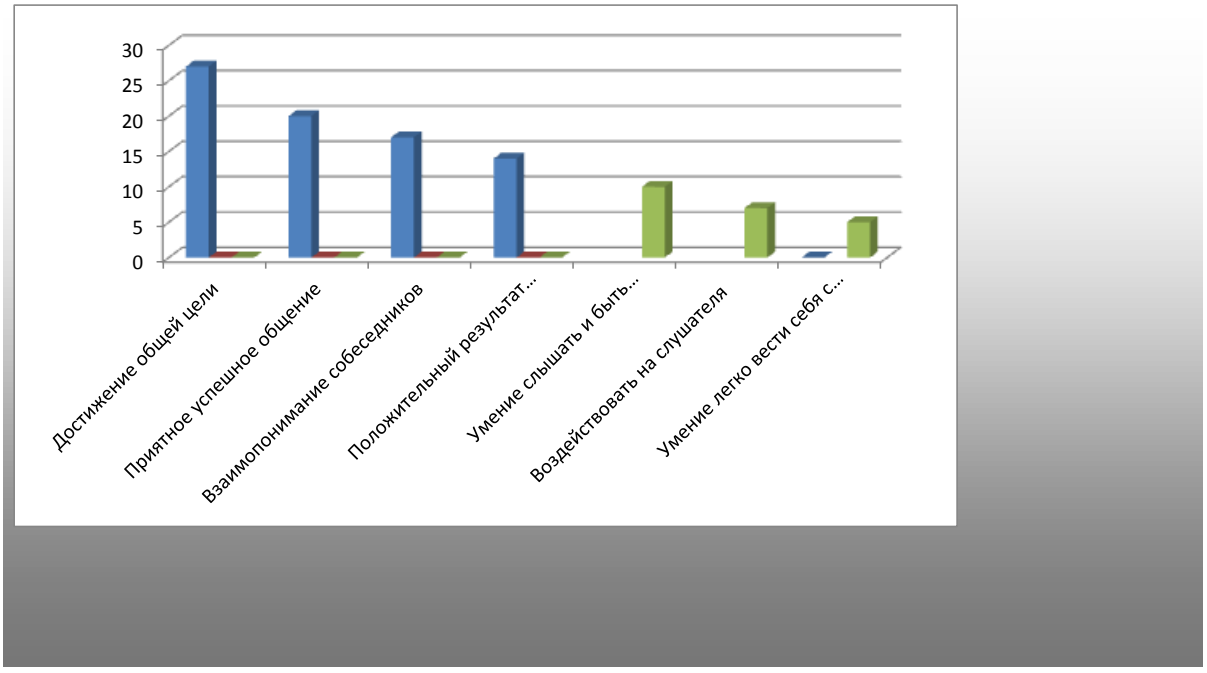
В научной литературе достаточное освещение получили вопросы возникновения коммуникативных неудач. Б. Ю. Городецкий[1, с. 67]. О. Н. Ермакова коммуникативную неудачу определяют как «сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения» Под коммуникативными промахами понимают «дефектности речевого поведения» [2, с. 41].

Исследователями достаточно полно разработаны классификации причин неудачного, нерезультативного общения. Среди причин неудач выделяются лингвистические и экстралингвистические источники, связанные как с невниманием к какому-либо компоненту речевой ситуации, так и с индивидуальными психологическими особенностями говорящих. (О. Н. Ермакова, Е. А. Земская; Л. Р. Першина, М. Н. Смирнова и др.)

В этой связи, было проведено анкетирование школьников 8-9 классов с последующим анализом результатов. Участникам исследования (всего 57 человек) предлагалось ответить на вопросы нашей анкеты.

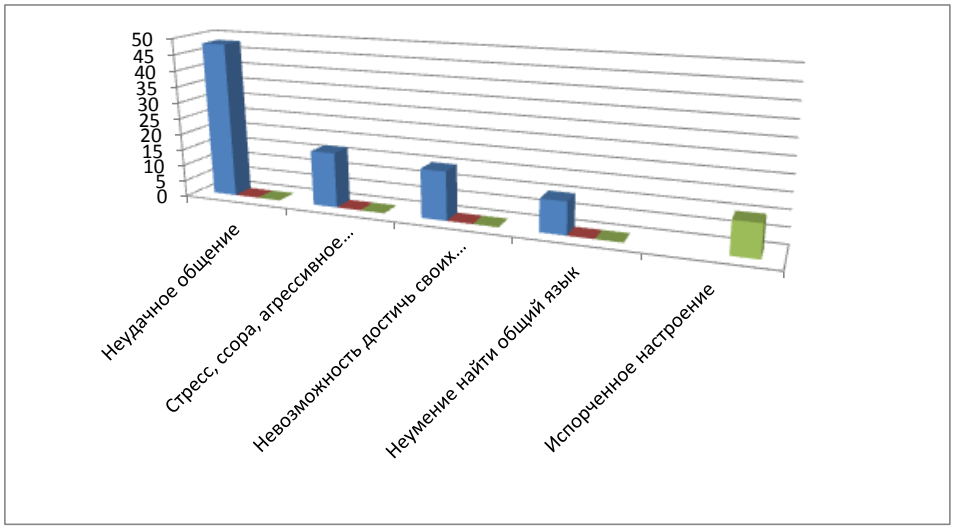
Анализ результатов анкетирования показал, что феномен коммуникативного успеха и неуспеха недостаточно известен школьникам. Например, на ключевой вопрос *«Что Вы понимаете под коммуникативной удачей/неудачей?»* исчерпывающего ответа не смог дать ни один респондент, отмечались только отдельные составляющие указанных понятий. Так, коммуникативной удачей называют: *достижение цели общения* (27%). На наш взгляд, такое количество ответов связано с тем, что большинство ребят перед началом общения ставят какие-то определённые цели, которые им необходимо достичь; *приятное успешное общение* (20%). Коммуникативную удачу эти респонденты понимают не как результат речевой деятельности, а как её процесс; *взаимопонимание собеседников* (17%); *положительный результат общения* (14%): «коммуникативная удача – мой результат в общении с людьми, чувство законченности в разговоре и удовлетворения от разговора», «…достижение положительного результата общения»); *умение слышать собеседника и быть услышанным* (10%); *воздействие говорящего на слушающего* (7%) - *«коммуникативная удача – это когда тебя поняли, согласились выполнить твою просьбу»* (Кирилл Р., 8 класс), *«ситуация, при которой твоё мнение одерживает верх над другими мнениями»* (Маша К., 8 класс); *умение легко общаться с собеседником* (5%). Более наглядно результаты анкетирования представлены в **Гистограмме 1.**

Таким образом, подобные ответы свидетельствуют о том, что школьники понимают под коммуникативной удачей *процесс* общения собеседников, который может быть охарактеризован с разных позиций.



Гистограмма 1. Что такое коммуникативная удача?

Под коммуникативной неудачей опрошенные понимают:1) *неудачное общение с людьми* (48%) (подобные ответы, на наш взгляд, несостоятельны, так как не раскрывают сути понятия); 2) *ссору, стресс, агрессивное поведение* (17%); 3) *невозможность достичь своих или общих целей* в процессе коммуникации (15%); 4) *неумение, невозможность найти общий язык с собеседником* (10%);5) *испорченное настроение, переживания* (10%): «коммуникативная неудача – это если ты в общении с человеком несёшь всякую чушь, а этот человек, с которым ты общаешься, смотрит на тебя, как на идиота, а тебе из-за это становится жутко неудобно» (Аня Т., 9 класс). Результаты ответов школьников представлены в **Гистограмме 2.**



Гистограмма 2. Что такое коммуникативная неудача?

Полученные данные свидетельствуют о том, что знания респондентов о коммуникативной удаче и неудаче разрозненны, носят интуитивный характер. В связи с этим мы можем заключить, что они недостаточно сформированы. Это, на наш взгляд, говорит о неполной готовности опрошенных школьников к успешной речевой коммуникации, к избеганию и нейтрализации промахов и неудач в общении. Хотя все респонденты отметили, что в их речевой практике бывали удачи, но 81% опрошенных хотя бы раз испытывали коммуникативную неудачу.

На вопрос о частотности достижения коммуникативной неудачи (необходимо было выбрать вариант ответа из трёх предложенных: никогда, иногда, часто) мы получили следующие ответы: более половины опрошенных заметили, что удачи в их речевой практике случаются «иногда». Другая часть респондентов (47%) выбрала вариант ответа «часто», что свидетельствует, по нашему мнению, о том, что значительное число анкетируемых считает себя успешными коммуникативными личностями. На наш взгляд, полученный результат говорит о том, что большинство ребят не уверено в своих коммуникативных способностях, а, возможно, объясняется попыткой дать максимально объективные и правдивые ответы Вариант ответа «никогда» не выбрал ни один из опрошенных. Результаты представлены в **Диаграмме 1.**

Анализ данных анкет указывает на то, что коммуникативные неудачи более частотны в речи школьников по сравнению с удачами. Это объясняется, очевидно, тем, что достижение успеха требует от собеседников определённых знаний, приложения усилий, речевого мастерства. На наш взгляд, коммуникативный опыт (и личного общения, и опыт наблюдений за речевой практикой окружающих) будет продуктивно использоваться человеком в том случае, если он умеет анализировать своё и чужое поведение, удачное и неудачное. Результаты представлены в **Диаграмме 2.**

Полученные результаты выглядят следующим образом. Так, на вопрос «Как часто у Вас случаются коммуникативные удачи?» вариант ответа «часто» не прозвучал в анкетах. «Никогда» - 19%. Последний результат, на наш взгляд, может быть объяснен тем, что неудачи в общении многие респонденты считают виной своих собеседников. Большая часть анкетируемых (81%) отметила, что удачи «иногда» случаются в их практике.

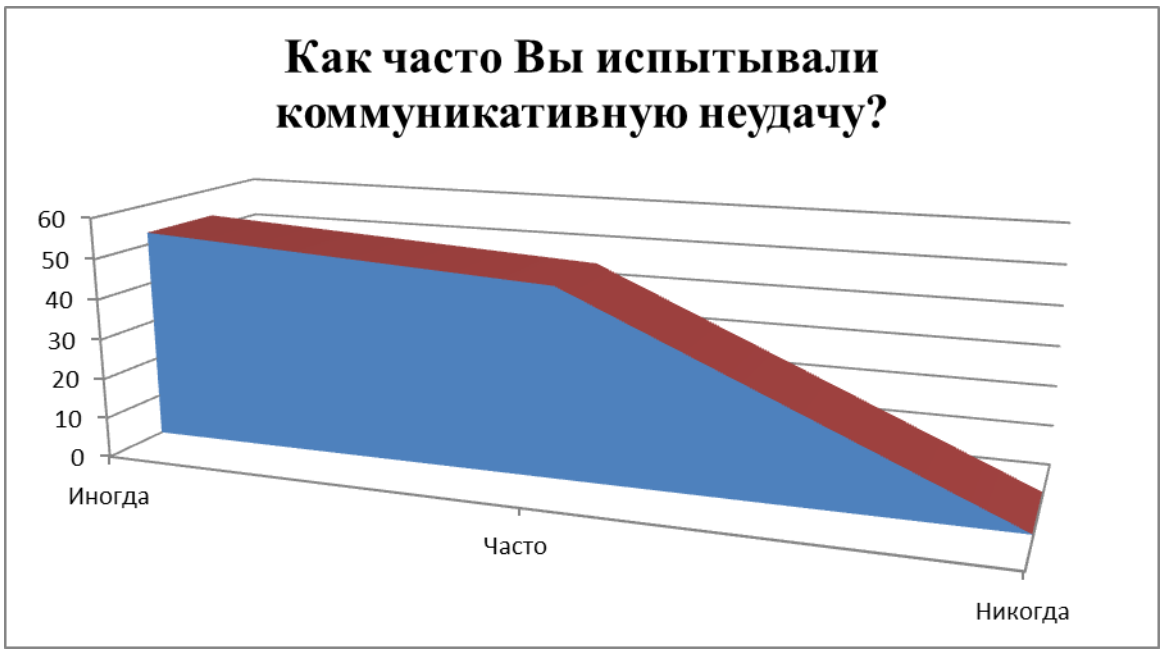


Диаграмма 1. Анализ частотности коммуникативных неудач.

Данные свидетельствуют о том, что практически всегда опрошенные респонденты анализируют ситуации неудавшегося общения, ситуации же успешного общения анализируются реальными коммуникантами значительно реже. Очевидно, неудавшееся общение анализируется чаще, так как оно влечёт за собой негативные эмоции и может привести к прерыванию взаимодействия между людьми. В этом случае при анализе человек пытается определить, как можно предупредить такие ситуации.

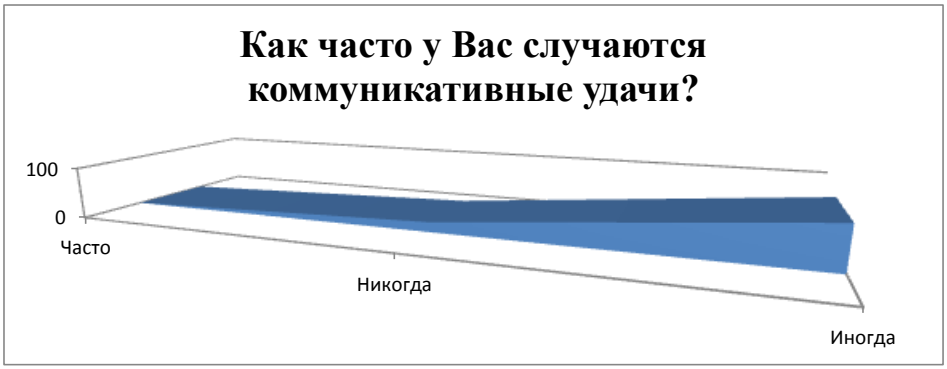


Диаграмма 2. Анализ частотности коммуникативных удач.

Таким образом, анкетные данные привели нас к интересным выводам.

1. Знания опрошенных школьников среднего подросткового возраста разрозненны, часто интуитивны и необоснованны.

2. Респонденты знают общие правила, которых следует придерживаться, чтобы достичь успеха и избежать поражения в общении.

3. Однако участники эксперимента не имеют чётко сформированного представления о том, что является коммуникативной удачей и какое общение называется неудачным: результат ли это общения, или его процесс, характеристика ли это всего общения или речевых поступков коммуниканта.

4. Для изучения коммуникативных промахов и неудач, их причин и последствий, а также приёмов предупреждения и преодоления необходим специально организованный

практикум-тренажёр. В нём должны быть предусмотрены следующие условия формирования готовности подростков к успешному речевому взаимодействию: а) до начала обучения должны быть выявлены исходные знания школьников о причинах неэффективного общения, б) в процессе обучения необходимо конкретизировать задачи обучения, отобрать его содержание, определить последовательность этапов и комплекс формируемых умений.

5. Для обучения приёмам предупреждения и преодоления коммуникативных промахов и неудач в непосредственном общении необходимы современные дидактические средства (фрагменты из кинофильмов и художественных произведений на школьную тему; тексты-образцы речевых ситуаций, содержащие промахи или неудачи участников общения; мультимедийные материалы в виде презентаций и слайдов).

Это, в свою очередь, обусловливает целесообразность дальнейшей разработки проблемы, связанной с обучением школьников среднего подросткового возраста тому, как сделать общение успешным и как нейтрализовать коммуникативные промахи, ошибки и неудачи.

Список литературы:

1. Городецкий Б. Ю., Кобозева И. М., Сабурова И. Г. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний: Сб. ст. Новосибирск, 2005. - С. 64-78.

2. Ермакова Е. Н., Земская Е. А. К построению типологии коммуникативных неудач // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993. С. 30 – 64.

ПОСТРОЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ С ЦЕЛЬЮ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ ПОДРОСТКОВ

Шварева Л. В.

В данной статье анализируются причины коммуникативных неудач подростков. Предлагаются оптимальные условия развивающей образовательной среды для формирования коммуникативных умений подростков преодолевать промахи и неудачи в общении.Объясняется необходимость создания специальных ситуаций развития, исходя из психологической задачи подросткового возраста.Предлагается вариант построения развивающей коммуникативные умения среды через анализ сюжета киножурнала «Ералаш», как наиболеесоответствующего подростковому запросу «примерить на себя» разные социальные роли и встать на разные социальные позиции.

В соответствии с задачами нашего исследования были изучены работы по психолингвистике, психологии общения, риторике, собраны и проанализированы образцы речевых ситуаций, содержащих промахи или неудачи подростков. Это позволило определить ключевые признаки исследуемых понятий, их специфику и выявить основные причины коммуникативных неудач.

Известно, что коммуникативную неудачу невозможно рассматривать в «чистом» виде: в ней переплетаются правила вербального и невербального общения, психологический настрой собеседника, установки и многое другое. Исследователь коммуникативных промахов в детской речи Т.Г. Паймурзина предлагает классификацию причин промахов и неудач по следующим основаниям:

1) нарушение выбора языковых средств (вербальный компонент высказывания);
2) нарушение несловесных норм речевого поведения [1, С.4-7].

Исследователи называют коммуникативные помехи, препятствия, любые вмешательства в процесс коммуникации, искажение смысла сообщения барьерами.

Коммуникативные барьеры (препятствия, неудачи) возникают по различным причинам. Помехой в общении может стать чуждая для подростка коммуникативная среда. Собеседники чувствуют дискомфорт, затрудняются определить тональность своего речевого поведения. Общение в определённом месте может требовать от участника специфических правил речевого этикета.

Поиски «общего языка» могут затруднить малая степень знакомства, совершенно не совмещающиеся пристрастия, интересы, манеры разговаривать и общаться в целом. При общении в чужой коммуникативной среде из-за различий в образовании, понимании нравственных норм, из-за разницы мнений, оценок весьма сложно добиться согласия в беседе.

Коммуникативная неудача в подростковой среде может быль следствием нарушения паритетности общения (эту неудачу следует рассматривать не только с точки зрения лингвистики, но и учитывать социально-психологические, этические и другие моменты). Данное нарушение проявляется в доминировании одного из участников разговора, нарушении условий коммуникативной заинтересованности. Перебивая собеседника, участник общения не только сбивает его с мысли, но и сам может упустить часть важной информации.

Коммуникативный барьер возникает и тогда, когда говорящий не соблюдает ритуальную коммуникацию, то есть не придерживается установленного порядка совершения общения, формул речевого этикета (приветствие, приглашение, извинение и т.п.), не проверяет ценность своего высказывания по вниманию слушателя, грешит банальными суждениями, безапелляционными высказываниями. Мгновенно высказанное безапелляционное суждение никак не свидетельствует о глубине ума, мудрости, основанной на большом жизненном опыте.

Многие ошибочно полагают, что категоричность и безапелляционность суждений – главный фактор, способствующий авторитету среди сверстников.

Причиной нарушения контакта с собеседником и прекращения разговора может быть неуместное замечание в адрес слушателя по поводу его действий, личностных качеств, которое может быть истолковано как недоброжелательное отношение говорящего. Небрежно брошенная реплика, замечание с оттенками пренебрежения могут послужить причинами незаслуженной обиды, огорчения, вызвать раздражение, досаду.

Препоной на пути эффективной коммуникации также может быть привычка употреблять книжную лексику, сложные, неясные для слушателя слова с абстрактным значением, слова-термины. Сознавая ущербность своей речевой культуры, участники общения часто включают в свою речь иностранные и книжные слова без учёта их лексического значения, например «без консенсуса не договоришься»; «мы без вашего контингента обойдемся»; «конкретно сделали» и т.п. Данное непонимание, вызванное низким уровнем языковой компетенции, вполне преодолимо.

Дискомфорт общения и отчуждение возникают при отсутствии учёта того факта, что языковое осмысление у разных людей различно, индивидуальна и манера речевого сжатия. Не принимая во внимание возможности слушателя воспринимать смысл высказываний, говорящий не достигнет ожидаемого эффекта, возникнет негативное состояние, порождённое тем, что участнику общения не была предоставлена возможность передохнуть, сосредоточиться.

Поэтому стоит отказаться от слишком длинных предложений, полезно делать небольшие паузы, использовать речевые формулы поддержания контакта, например, «вам, наверное, интересно узнать…», «вы, конечно, знаете…»; «вам, возможно, известно…», «как видите…»; «обратите внимание…» и т.п. К коммуникативной дисгармонии и непониманию может привести также использование в речи определённых слов (нарушение речевых табу, непечатной лексики), а также слов-паразитов.

Засорение речи словами-паразитами «ну», «это самое», «как бы», «так сказать» и др. не украшают её, а отбирают у нее силу и эмоциональность и лишают убедительности.

Коммуникативными неудачами следует признать и так называемые деструктивные формы общения. К ним можно отнести: речевую агрессию (угроза, оскорбление, осуждение); открытое выражение негативных эмоциональных установок по отношению к партнёру (ненависть, неприязнь, антипатия); брань (перебранка, ругань, хула).

Таким образом, установлено, что в процессе непосредственного общения развитие диалога может быть успешным (то есть позволяющим реализовать участникам свои задачи), однако достаточно частотны ситуации, когда адресату или адресанту речи не удаётся осуществить поставленную задачу. Возникает «аномальная» коммуникативная ситуация, исход которой зависит от предпринимаемых участниками общения усилий. Негативным результатом такой ситуации может быть коммуникативная неудача, возникший в процессе общения незапланированный негативный эмоциональный эффект, стратегия речевого поведения, приводящая к конфронтации. Речевые промахи служат лишь препятствием, которое может повлечь срыв общения.

На вопросы: «Как, на Ваш взгляд, необходимо организовывать общение, чтобы оно было удачным?» и «Как Вы думаете, что нужно делать каждому из общающихся, чтобы избежать коммуникативной неудачи?» подростки дали развёрнутые ответы. Выявленные позиции подростков по отношению к коммуникативным удачам и неудачам представлены в табл. 1 и 2. Данные могут лечь в основу правил, соблюдение которых позволит подросткам общаться успешно и избегать коммуникативных промахов, ошибок и неудач.

Таблица 1.

Для достижения коммуникативной удачи необходимо:

1.	Уважать собеседника	20%
2.	Внимательно слушать собеседника	13,3%
3.	Соблюдать правила речевого этикета	13,3%
4.	Использовать качественную речь (грамотную, выразительную).	10%
5.	Заранее готовиться к общению	18%
6.	Уметь найти общую тему для разговора	25,4

Таблица 2.

Для избегания коммуникативной неудачи необходимо:

1.	Уважать собеседника	41%
2.	Использовать юмор	33%
3.	Говорить правильно, соблюдая языковые нормы	3,3%
4.	Больше общаться	10%
5.	Уметь найти общую тему для разговора	12,7 %

Кроме того, было установлено, что современное школьное коммуникативное образование не в полной мере восполняет потребность в формировании коммуникативных умений: педагоги, классные руководители очень редко включают сведения о речевых промахах и неудачах, их причинах, а также приёмах преодоления и предупреждения в систему своих занятий.

В связи с тем, что в силу ряда причин такой практикум, как «Курс выживания для подростков» изучается не во всех общеобразовательных школах, на наш взгляд, целесообразным является анализ деструктивных факторов общения через построение специальной образовательной среды. При этом в качестве экспертов должны выступать сами школьники, выполняя оценку и самооценку своих и чужих коммуникативных неудач. Это позволит обеспечить эффективное усвоение знаний и поэтапное формирование умений моделировать общение в соответствии с условиями успешной коммуникации. Приведём пример построения ситуации развития коммуникативного умения на примере анализа эпизода детского киножурнала «Ералаш».

Обращение к данному жанру обусловлено ведущей деятельностью подростков в интимно-личностном общении со сверстниками. Именно сюжеты киножурнала соответствуют подростковому запросу «примерить на себя» разные социальные роли и встать на разные социальные позиции. Следовательно,такое рефлексивное действие, как умение подростка поставить себя на место другого сверстника будет, по нашему мнению, более ожидаемо, если ему предоставить возможность попытаться самостоятельно обнаружить промахи и неудачи героев просматриваемых эпизодов.

Вариант анализа ситуации, содержащей коммуникативную неудачу

(на примере сюжета киножурнала «Ералаш».Сезон 1, серия 4 «Новенький»).

I ШАГ

1. Постановка проблемы.

- Какую цель ставит перед детьми вожатый? (Познакомиться с новым учеником, помочь ему влиться в классный коллектив).

Но вожатый, заостряя внимание на фамилии ученика, как бы задаёт своеобразную установку: именно из-за фамилии мальчика могут начать дразнить.

- Какую цель ставят перед собой школьники?(Помочь новенькому освоиться? Нет, их цель – убедить мальчика, что над ним смеяться не будут. А если будут, то они обязательно за него заступятся).

2. Моделирование речевой ситуации.

- Обдумывают ли ребята предмет речевого общения, свои аргументы, возможные вопросы и наиболее убедительные ответы на них?(Предмет разговора не обдумывается, аргументы приводятся на ходу).

- С какой фразы начинается разговор?- Привет, Ромка!- Здравствуйте!(Реплики диалога звучат вполне по-дружески,контактоустанавливающая фраза выбрана правильно.Упоминание имени собеседника помогает создать доверительность в общении).

Но последующее высказывание «Тебя дразнить не будут» приводит новенького в недоумение. А почему его должны дразнить?

3. Контроль собственного действия.

- Предпринимает ли первый школьник попытки исправить свой промах? Если да, то какие?

- Первая попытка.(Допустив коммуникативный промах, он понимает, что разговор приобретает ненужное направление. Он старается исправить положение, использует убедительный, на его взгляд, приём утешения: - Да ты пойми, чудак, что я не нарочно. Есть фамилии и похуже. Я знал одного мальчика, так у него была фамилия Дураков. А Синица – это совсем не Дураков.Высказывание звучит искренне, но служит причиной огорчения, вызывает раздражение, досаду и истолковано как недоброжелательное отношение говорящего).

- Вторая попытка.- Как теперь мальчик строит свою речь? Успешна ли она? Стараясь исправить неудачную ситуацию, он делает и нетактичное упоминание о внешности Синицы, его физических данных.

4. Оценка коммуникативной неудачи.

-Удаётся ли герою преодолеть последствия неверно выбранной тактики?

-Чем заканчивается эта речевая ситуация?

В чём трудность? (трудность в том, что дети выбирают неправильную речевую тактику поведения, не осознавая, что наносят обиду собеседнику).

II ШАГ

Работа со словарём.

В лингвистике существуют специальные понятия для обозначения способа общения: стратегия и тактика. Что такое речевая стратегия и тактика?

СТРАТЕГИЯ, и, мн. нет, ж. [греч. strategia<stratos войско + agi веду]. 1. Наука о ведении войны, искусство ведения войны. Победоносная с. С. упреждающего удара. 2. перен. Искусство руководства общественной и политической борьбой. С. освободительного движения.

В нашем случае **стратегия** – цель речевого общения.

ТАКТИКА, и, мн. нет, ж. [< греч. taktika искусство построения войск <tasse строю войска].

1. Искусство подготовки и ведения боя, а также наука о ведении боя. Т. внезапного удара. 2. перен. Совокупность средств и приемов общественной и политической борьбы, способов достижения цели. Т. борьбы за власть. Выжидательная т. 3. перен. Линия чьего-н. поведения. Знаю я вашу хитрую тактику! Тактический – относящийся к тактике.

В нашем случае **тактика** – совокупность средств и приемов речевого общения.

ТАКТИЧЕСКИЙ – это этическая норма, чувство меры, предсказывающее наиболее деликатную линию поведения по отношению к кому-либо. В общении предписывается понимать собеседника, избегать неуместных вопросов, не обсуждать темы, которые могут вызвать неприятные чувства и ассоциации у него. Поэтому заранее надо обдумывать предмет речевого общения, свои аргументы, возможные вопросы и наиболее убедительные ответы на них.

- Добились ли дети своей цели? Почему?

- Почему так важно правильно выбрать тактику речевого поведения? (Иначе общение окажется безуспешным, инициатору не удастся достигнуть своей коммуникативной цели).

- Как выйти из положения, если тактика изначально выбрана неудачно? (Использовать другую тактику).

Возможно разыграть эту сценку по ролям, исправив коммуникативные ошибки.

Никто не застрахован от неудач, невзгод, волнений, но очень часто их источником являются не внешние, объективные обстоятельства, а неумение самого подростка находить общий язык с окружающими. Обмен информацией и установление отношений взаимного доверия и симпатии требуют от участников языкового чутья, интуиции, языкового образования, а также языкового сознания – осознанности собственного речевого поведения в ситуации выбора, соотнесенности целей и методов. Эффективность выбора в ситуации общения зависит от уровня развития языковой личности.

Список литературы:

1. Паймурзина Т. Г. Коммуникативные промахи и неудачи в детской речи: к проблеме изучения и предупреждения в системе среднего коммуникативного образования //Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2009,№112. С.4-7.

ПРОБЛЕМА ЗАСТЕНЧИВОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ

Шепель Е. М.

В статье рассматривается понятие застенчивости, ее проявления и последствия. Приведенные результаты исследования застенчивости у подростков и студентов демонстрируют большее количество застенчивых среди школьников. Также показаны гендерные отличия застенчивости: у юношей отмечается высокая застенчивость чаще, чем у девушек. Также в статье даны рекомендации автора по преодолению застенчивости, предназначенные как для самого застенчивого, так и для его ближайшего окружения.

На сегодняшний день в мире каждый четвертый страдает застенчивостью. Эта болезнь распространилась по всем континентам, забралась во все страны, и обосновалась во всех городах. Застенчивость мы считаем именно болезнью, потому что она имеет своих возбудителей, свои симптомы, свое лечение и, к сожалению, она имеет и свое обострение. Казалось бы, все давно уже знают, что такое застенчивость и как ее лечить, только что-то она не покидает нас. Так в чем же причина? Может в том, что люди, страдающие этой болезнью, сами не хотят лечиться или им просто некому помочь?

На данную тему разными учеными написано много работ и каждые из них очень полезны. Самым известным ученым является Ф. Зимбардо, который почти всю свою жизнь положил на изучение застенчивости. Из отечественных ученых это В. Н. Куницына, И. М. Юсупов, А. Б. Белоусов. Все эти ученые предлагают различные методики выявления застенчивости. Так, например, в журнале «Психологическая диагностика» №2 за 2005 год Юсуповым И. М. и Белоусовым А. Б. представлены следующие данные: «По данным Ф. Зимбардо, более 40 % американских студентов считают себя застенчивыми; по данным В. Н. Куницыной, застенчивыми являются около 25% школьников и студентов». На сегодняшний день данные могут быть, конечно, другими, но выяснение этого представляет собой трудную задачу. Но для того, чтобы переходить к выяснению проблемы, надо разобраться, что же означает эта проблема. Застенчивый человек это человек, который «избегает взаимодействия с определенными лицами и предметами», «он осторожный в словах и поступках, не настаивающий на своих правах, болезненно робкий». Такое определение застенчивости дает нам Оксфордский словарь. В. И. Даль в своем словаре русского языка определяет застенчивость следующим образом – слово «застенчивый» образовано от глагола «застить», т.е. «охотник застеняться, не показываться; неразвязный, несмелый, робкий и излишне совестливый; непривычный к людям, робкий и молчаливый». Застенчивость – это внутренняя позиция человека, которая предполагает слишком большое внимание к тому, что о нем думают окружающие. Другими словами, человек становится чрезмерно чувствительным к неприятию его окружающими людьми. Отсюда – желание избежать людей или ситуаций, несущих в себе потенциальную угрозу любой критики в адрес его внешнего вида или поведения [2]. Как следствие, человек предпочитает оставаться в тени, избегая общения с людьми, которое потенциально может привлечь слишком активное внимание к его персоне. В «Словаре английского языка» Сэмюэла Джонсона за 1804 год понятие застенчивости объясняется с помощью трех слов: «замкнутость», «осторожность», «подозрительность». Клюева и Касаткина считают, что «Застенчивость – это особенность, характерная для очень многих людей, как детей, так и взрослых. Наверное, ее можно назвать наиболее распространенной причиной, осложняющей общение. Застенчивость может быть душевным недугом, калечащим человека не менее, чем самая тяжелая болезнь тела». С последним утверждение трудно не согласиться. Порой некоторые родители или учителя, и даже сверстники относятся к застенчивым детям негативно и называют их «странными», «не такими как все». На них мало обращают внимания, оправдывая это тем, что им и так ничего не надо, они ничего не хотят. Но это совсем не так! Такое отношение к детям превращает застенчивость из временного состояния, которое можно побороть, в состояние пожизненное,

которое побороть очень и очень трудно, практически невозможно. Очень хорошо сказал А. Н. Толстой: « В человеке заложены безграничные источники творчества, иначе бы он не стал человеком. Нужно их освободить и вскрыть и сделать это, не заламывая рук с мольбою к справедливости, а ставя человека в подходящие общественные и материальные условия». То есть нужно помочь ребенку раскрыться, поверить в себя, поверить другому человеку. Научить его не бояться людей, не бояться себя.

Порой, человеческое равнодушие и является смертельным вирусом, распространяющим недуг застенчивости. Ведь, если человека еще в детстве очень обидели и тем самым нанесли душевную травму, то след от этого у него может остаться на всю жизнь.

У каждого человека есть застенчивый знакомый и если его спросить: «Почему ты молчишь или в чем причина твоей застенчивости?», то он на это ничего не ответит. Ответ на этот вопрос ищут и находят, опять-таки, ученые. Так в изучении застенчивости, ученые разделились на два лагеря: одни (исследователи личности) считают, что эта болезнь передается по наследству, другие (бихевиористы) - причина в социуме, т.е. в окружающем обществе. Джон Б. Уотсон говорил: « Дайте мне дюжину здоровых младенцев и, создав для них соответствующую воспитательную среду, я гарантирую, что любого из них выращу кем угодно». Но как научить, так же можно и отучить. «Если застенчивость – следствие усвоения «неверных» правил общения с другими людьми, то она должна устраниться после закрепления «верных» реакций и навыков».

Сравнивая первых и вторых, можно сказать, что одни (теоретики личности) – пессимисты, а другие (бихевиористы) – оптимисты.

Психоаналитики же уверены, что застенчивость это одна из форм выражения внутреннего состояния, чаще всего состояния борьбы, несогласия с действительностью. Ну и социопсихологии на стороне самовнушения. Человек сам себя осознает застенчивым, может даже где-то стремиться быть таковым. Также велика власть ярлыков. То есть прямое влияние других людей на человека. Постоянные критика и обвинение влияют на человека.

Запускать застенчивость нельзя, как уже, говорилось выше, это может привести к ее крайней форме. Которая, по мнению Ф. Зимбардо и П. Пилкониса может привести к следующим последствиям:

– Застенчивость лишает человека радости общения. И способствует отделению человека от общества, без которого ему трудно жить

– Из первого вытекает второе – застенчивость не позволяет развиться навыкам социального взаимодействия. И в стрессовых ситуациях человек совершенно одинок.

– Вследствие всего вышеперечисленного у человека складывается неправильная самооценка. Он считает себя ущербным и тем самым не думает о том, что другие люди тоже страдают.

– Застенчивость скрывает у человека его истинное лицо. И другим людям очень трудно понять такого человека. Застенчивый человек может вести себя крайне развязно или наоборот крайне скромно. Он старается не привлекать внимания к себе, когда он этого внимания заслуживает.

– Застенчивость мешает человеку выражать свое мнение и свои права.

– Застенчивость делает человека одиноким, подготавливает почву для депрессии. Приносит ему душевные страдания.

Все это ужасно, если «запустить». Но если вовремя распознать зарождающиеся симптомы застенчивости, описанные ниже, то можно ее преодолеть.

Есть поговорка: «глаза – зеркало души». Скорее всего, поэтому застенчивые люди бояться смотреть в глаза. Что там за ними? Душевная ненависть к ним или же, наоборот, любовь – но это еще хуже, ведь можно и не оправдать эту любовь. Тогда она перейдет в разочарование. Может быть, застенчивые люди не хотят пускать чужих в свой внутренний мир? Как бы то ни было, застенчивые люди опускают глаза при встрече.

Во-вторых: молчание или очень тихий голос. Человека не слышно когда он что-либо говорит. Он не может добиться своих прав, постоять за них. Ему страшно, вдруг он скажет что-то не так, что-то смешное, слова перепутает или буквы в слове. Масса причин, несущих не меньшее количество проблем.

В-третьих: «замкнутость», т. е. человек молчит до того времени, пока его не спросят или не подтолкнут к разговору. «Проблема замкнутости – как пишет Зимбардо – не просто проблема отсутствия навыков общения, но, на более фундаментальном уровне, результат неверного представления о природе человеческих взаимоотношений».

Четвертый симптом – краснеет лицо. Это самый распространенный симптом и самый не комфортный. Так как у таких людей начинает все смешиваться в голове – что он хочет сказать и как он выглядит. Ничего хорошего из этого не получается. Человеку становится трудно общаться, он испытывает дискомфорт. К этому симптому можно добавить дрожание колен, учащение пульса, пот и непонятные ощущения в животе.

Все эти симптомы, а также смущение, неловкость, стеснение перед публикой, стеснение перед самим собой – все это результат неуверенности в себе, плохой самооценки, и ужасно запущенной застенчивости.

Наши исследования проводились среди учащихся школы и студентов института. Тесты проводились:

1 тест в МОУ СОШ № 19 г. Пензы, на школьниках 8-го класса

2 тест в ППИ им. В. Г. Белинского на студентах историко-филологического факультета.

Тест, проводимый на школьниках состоит из 16 вопросов, и делится на два блока – блок А и блок Б. Результаты складываются и сравниваются с ключом. Время проведения – 30 минут. Вопросы в тесте были следующего характера:

«Мне будет неприятно, если кто-то захочет почитать мой дневник или личную переписку»; «Опоздав на собрание, я не осмелюсь войти в помещение, потому что взгляды всех присутствующих устремятся на меня», и т.п. Проанализировав полученные ответы, мы получили следующие результаты.

Результаты: 16% - очень высокая застенчивость; 32% - просто высокий уровень; 47% - средний уровень; 5% - низкий уровень застенчивости.

Далее мы разделили класс на мальчиков и девочек – получилось 16 мальчиков и 14 девочек. Затем определили результаты у каждого пола. В итоге, в данном классе застенчивость больше проявляется у мальчиков, нежели чем у девочек, средние показатели одинаковые.

Проведя тест № 2, предложенный в статье А. Б Белоусовой и И. М. Юсупова «Диагностика застенчивости» среди студентов, выяснили, что большая часть респондентов обладают застенчивостью на среднем уровне, а очень высокий уровень проявляется лишь у одного испытуемого.

Этот тест больше ориентирован на выявление симптомов застенчивости. Результаты получились такими из-за того, что большая часть из студентов, бывших некогда застенчивыми, сумели побороть это качество.

Выиграть бой у застенчивости сложно, но возможно. И чем раньше начнется эта борьба, тем лучше. Помочь ребенку преодолеть застенчивость, сформировать у него желание общаться – общая задача педагогов и родителей. Эта задача, по мнению Клюевой и Касаткиной, разрешима, но делать это надо пока ребенок еще маленький. С возрастом у ребенка уже складывается определенный стиль поведения, он начинает отдавать себе отчет в этом своем «недостатке». Но понимание и осознание своей проблемы не только не помогает ее преодолеть, но, наоборот, мешает. Ребенок не верит в свои силы и, поэтому он не может справиться с застенчивостью в одиночку. В книге «Учим детей общению» авторами дан ряд советов родителям, у которых ребенок является застенчивым. Перечислим некоторые из них.

– Расширяйте круг знакомств своего ребенка, чаще приглашайте к себе друзей, берите малыша в гости к знакомым людям.

– Не старайтесь сами сделать все за ребенка, дайте ему определенную меру свободы и открытых действий

– Постоянно укрепляйте у ребенка уверенность в себе и в собственных силах [6].

Соблюдая этот стиль поведения, родители облегчат жизнь не только ребенку, но и себе.

Изменение поведения взрослых – это первый шаг к победе над застенчивостью, но он применим, прежде всего, с маленькими детьми.

Более взрослый человек, прежде всего, должен разобраться в себе. Убедить себя, что измениться можно. Что лечение не безнадежно. Инерция удерживает от многих перемен, но она не позволяет наслаждаться движением, тем, что вокруг, не позволяет придумать какой-нибудь другой способ бега. Поэтому, преодолеть инерцию – значит достичь первой победы.

Второй шаг – еще труднее. Предстоит заглянуть в себя. Посмотреть на свою жизнь по-новому, понять, что же хочется на самом деле, понять, кем Вы являетесь в действительности. Несмотря на всю сложность данного процесса, провести его можно очень весело.

Таким образом, застенчивость это особенность человека, которую может помочь преодолеть только человечность окружающих и желание самого застенчивого. Нам просто нужно повнимательней относиться к друг другу и стараться помочь, даже если человек стесняется попросить помощи.

Список литературы:

1. *Белоусова А.Б. Застенчивость как продукт родительского отношения в детстве /Современная семья: проблемы, поиски, решения. /Сост.: И.Р. Орлова, Л.М. Галимова, Е.К. Кривцова. Казань: Отечество, 2000. С. 79-83.*
2. *Белоусова А. Б.; Юсупов И. М / Диагностика застенчивости // Журнал практического психолога 2007 № 3*
3. *Бретт Д. Застенчивость /Возрастная психология. Изд-во: М.: Академия, 2000.*
4. *Зимбардо Ф. / Застенчивость: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1991.*
5. *Зимина И. Проблемы воспитания застенчивых детей /Воспитание школьников. 2003. № 7. С. 50-53.*
6. *Клюева Н.В., Косаткина Ю.В. Учим детей общению. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль : Академия развития, 1997. 240 с.*
7. *Рогов ЕМ. Настольная книга практического психолога. Кн 2, М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.*

РАЗДЕЛ IV. ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ

ЭСТАМП КАК ВИДА ИСКУССТВА

Белова А.В., Вольникова Е.А.

Эста́мп (фр. estampe, от итал. stampa) — произведение графического искусства, представляющее собой гравюрный либо иной оттиск на бумаге с печатной формы (матрицы). Эстамп, как произведение тиражной графики, обладает спецификой в отношении авторства: оригинальными считаются те отпечатки, которые сделаны самим художником или печатником при участии автора. В Европе техники эстампа стали известны с XV века. Вначале не как самостоятельный раздел изобразительного искусства, а лишь как технический приём размножения изображений. Первые оттиски делались с гравированных деревянных досок. Приобретались они теми, кто не мог себе позволить уникальные работы. Однако эстамп трудоёмкая работа, требующая высочайшего мастерства от исполнителя.

В зависимости от способа создания печатной формы и метода печати эстампные техники можно разделить на четыре больших объема.

- Высокую печать: гравюра на дереве - ксилография (обрезная и торцовая); линогравюра; гравюра на картоне.
- Глубокую печать: офортные техники: игловой офорт, акватинта, лавис; пунктир, карандашная манера, сухая игла; мягкий лак; меццо-тинто, резцовая гравюра.
- Плоскую печать: литография, монотипия.
- Трафаретную печать: шелкографские техники; вырезной трафарет.

Большим и важным разделом станковой графики является эстамп. Чтобы лучше понять его особенности, необходимо кратко ознакомиться с принципами печати в искусстве эстампа. Художник создает на твердых материалах (литографском камне, деревянной доске, металлической пластине, линолеуме и т. д.) так называемую печатную форму, с которой и производится печатание художественного произведения - эстампа.

Для того чтобы отпечатать в типографии репродукцию, плакат, иллюстрацию, этикетку и так далее, тоже изготовляется печатная форма, но делается она с оригинального произведения художника фотомеханическим способом с помощью специальных аппаратов и машин. Такая печатная форма называется типографской или машинной, а печать с нее - типографской или полиграфической печатью.

Печатная форма в эстампе, созданная руками автора-художника, называется авторской печатной формой, а печать, в отличие от типографской, мы называем художественной печатью.

Различные способы создания эстампа в зависимости от материала печатной формы (камень, дерево, металл, линолеум) называются графическими техниками. К наиболее распространенным графическим техникам относятся: ксилография, офорт, литография и линогравюра.

В искусстве графики различают три вида печати: высокая или выпуклая печать, где изображение отпечатывается на бумагу с возвышенных, выступающих мест печатной формы (например, в ксилографии и линогравюре); глубокая печать, где изображение оттискивается на бумагу из углубленных мест печатной формы (например, в офорте), и плоская печать, где изображение печатается с гладкой, ровной поверхности печатной формы (например, в литографии).

Прежде всего, печать придает эстампу такие особые художественные качества, такое звучание линии, пятна и цвета, какие несвойственны произведениям других видов графики. В каждом виде печати, как мы убедимся, эти достоинства будут разными.

Авторская печатная форма дает возможность создавать подлинные художественные произведения не в одном, а во множестве экземпляров одинаковой художественной ценности.

Количество возможных оттисков (тираж эстампа) зависит от материала печатной формы и от способов ее выполнения.

Только большой практический опыт позволяет художнику свободно владеть материалом, умножать творческие находки и вырабатывать свой индивидуальный почерк. Автор придирчиво следит за качеством каждого оттиска, отбирает, подписывает и выпускает в свет только самые лучшие листы. Все экземпляры авторского тиража имеют ценность оригинала и в то же время не бывают абсолютно одинаковыми. В каждом следующем оттиске художник может чуть изменить качество краски и бумаги, различными способами усилить или ослабить интенсивность тона всего эстампа или отдельных его мест. Все это, не нарушая общего впечатления, вносит своеобразные оттенки в каждый лист.

Отпечатав часть тиража, автор может внести в печатную форму поправки и изменения и продолжать печатание. В этом случае эстампы появляются на свет в нескольких состояниях. Некоторые офорты Рембрандта, например, дошли до нас в нескольких состояниях, и каждое из них по-своему привлекательно. Такие возможности художник чрезвычайно ценит и не стремится сделать все оттиски совершенно тождественными. При репродуцировании эстампа воспроизводится обычно только одно состояние, только один из лучших вариантов оттиска.

Необходимо отметить два момента из истории развития искусства эстампа. Большинство графических техник (а в особенности ксилография, резцовая гравюра, офорт и литография) с момента их возникновения и примерно до середины XIX века служили не только художественному творчеству, но являлись средством воспроизведения (репродуцирования) произведений всех видов изобразительного искусства.

Фотографии, фотомеханических способов репродуцирования человек долгое время не знал. Произведения искусства (главным образом живописи) перерисовывались на печатную форму и с нее оттискивались отдельными листами в виде гравюр и литографий.

Гравированием (от французского "graver" - вырезать) называется процесс создания печатной формы в ряде техник. При помощи специальных инструментов художник вырезает (гравирует) на твердом материале печатную форму. В настоящее время к гравированию относят и химические способы обработки печатной формы (травление).

Процесс гравирования присущ ксилографии, резцовой гравюре, офорту, линогравюре и некоторым другим техникам. Гравюрой называются произведения графики, отпечатанные с гравированной печатной формы.

В зависимости от принципа печатания оттисков различают гравюру выпуклую и углубленную. На старинных гравюрах можно видеть несколько подписей мастеров, трудившихся над ее созданием, например "написал", "изобразил" (автор художественного произведения); "зарисовал" (перерисовал с произведения для гравюры); "гравировал", "вырезал" (создал печатную форму); "изготовил", "выполнил" (печатал).

Какими бы виртуозами эти мастера ни были, репродукция, конечно, была несовершенной. Труд многочисленных мастеров-репродукционистов был, разумеется, необходим, но репродукционный эстамп погубил множество талантливых художников. Они превращались в ремесленников, вынужденных забросить самостоятельное творчество, всю жизнь перерисовывать, копировать чужие произведения, изощряться в технических приемах, чтобы как можно более приблизиться к оригиналу. Кропотливым трудом эти мастера выработали изумительные по виртуозности технические приемы, создали целые школы репродукционной гравюры и литографии. Но методы и многие технические приемы репродукционного эстампа оказались непригодными для творче-

ства, сковывали художников и не могли не сказаться отрицательно на развитии искусства графики.

Второй важный момент из истории эстампа. В условиях феодальных, монархических или буржуазно-демократических государств эстамп объявлялся уделом аристократов, искусством избранных, недоступным пониманию простого человека, "черни". В привилегированных слоях общества сформировался целый культ эстампа. Используя свое социальное положение, власть денег, "избранные" диктовали художникам темы и сюжеты, поощряли угодных им мастеров. Объявив эстамп искусством камерным, произведения которого предназначены для папок любителей, для кабинетов и гостиных аристократических домов, они требовали строго ограниченных небольших размеров и определенных приемов исполнения эстампа.

В Европе эстамп появился около 1400, возможно даже около 1350. Сначала появилась гравюра на дереве, затем - на меди. С появлением углубленной гравюры печать эстампов начала развиваться в прирейнских странах; в прекрасных по исполнению работах. Мастера игральных карт, мастера 1446 года, мастера E. S., мастера Домашней книги, Шонгауэра трактовка пространства уже предвещает эпоху Возрождения.

В Италии основным центром эстампа стала Флоренция. Флорентийские гравюры этого периода, в которых чувствуется влияние перового рисунка, создавались в кругу Боттичелли. Но величайшим гравером своего времени, влияние которого трудно переоценить, был Дюрер. Он придал гравюре на дереве совершенство рисунка и композиционные качества живописи. Каждый лист Дюрера - подлинный шедевр. Он работал также в технике гравюры на меди и создал несколько офортов на стали. В Германии в первой половине XVI в. графика была представлена работами Ханса Бургкмайра, Ганса Бальдунга Грина, Вехтлина, Лукаса Кранаха, Урса Графа. Нидерландский мастер Лука Лейденский был подвержен влиянию Дюрера и итальянца Маркантонио Раймонди. Имя последнего тесно связано с именем Рафаэля. Раймонди является родоначальником репродукционной гравюры, просуществовавшей до XIX в. В кругу Рафаэля кьяроскуро, введенная Уго да Капри, соперничала с резцом.

В XVI-XVII вв. репродукционная гравюра получила распространение во Фландрии благодаря деятельности Иеронимуса Кока, опубликовавшего произведения Брейгеля. Голландский маньеризм конца XVI в. представлен школой Г. Готциуса, из которой вышли первые граверы, работавшие по эскизам Рубенса. Офорт, в котором сочетаются черты сухой иглы и резца и который появился около 1500, у Пармиджанино, а позже, Скьявоне, стал гибкой и богатой техникой. Бароччо использовал травление. А.Карраччи в своих работах соединял офорт с резцом. Вскоре последовал новый всплеск искусства гравюры, проявившийся в творчестве Гвидо Рени, Белланжа, Ван Дейка и, особенно, Рембрандта, посвятившего эстампу значительную часть своего творчества.

Офорт имел большой успех во Франции, Голландии и Италии. Калло, первым среди французских художников, выполнил серию офортов:<Каприччи> (1617) и <Бедствия войны> (1632). Он был только рисовальщиком и гравером. Его влиянием отмечено творчество Стефано делла Белла, Абрахама Бросса, Перелле и Исраэля Сильвестра. Наряду с этими профессиональными граверами, французские граверы-портретисты - Жан Морен, Клод Меллан - переводили в гравюру свои собственные рисунки и работы других художников. Эта традиция была очень сильна в XVII в. и продолжилась в следующем столетии.

Художники XVII- XVIII вв. стремились достичь в резцовой гравюре и офорте большую мягкость (так появилась, например, <карандашная манера>). В XVIII в. профессия гравера достигла наивысшей технической утонченности. Некоторые французские художники стали авторами собственных офортов, например, Ватто, Фрагонар и Габриэль де Сент-Обен. В Венеции эстамп приобрел большое значение благодаря Каналетто, Тьеполо и Пиранези. Офорты Пиранези (<Тюрьмы> и многочисленные <Виды Рима>) считаются шедеврами искусства XVIII в. Под влиянием Тьеполо Гойя

в своих работах использовал свободную и выразительную технику акватинты, подчас имитирующую акварель. Широкое распространение литографии, открытой еще в конце XVIII в., относится уже к эпохе романтизма (тот же Гойя).

В XIX в. с развитием техники и изобретением фотографии произошел всплеск графического искусства. Появились новые техники - цветная гравюра на дереве и литография, к которой обращались многие художники, в частности, Домье. Он способствовал формированию характерных черт эстампа XIX в. Параллельно, в творчестве Прюдона, развивалась и репродукционная гравюра. Такие художники, как Жерико и Делакруа, обращались к литографии, а Поль Юэ, Добиньи, Милле, Уистлер - к офорту. Последователями этих офортистов стали импрессионисты: Мане, Дега и особенно Писсарро.

Около 1890 начался период возрождения эстампа. Цветная литография процветала благодаря работам ведущих мастеров. Но подлинный успех имели плакаты (Жюль Шере и А. Муха). Серию шедевров в этом жанре создали Боннар и Тулуз-Лотрек. Через них литография вышла на улицы городов, принимая монументальные размеры. Художники не ограничивались плакатами, новшества проявлялись и в отдельных литографиях, и в целых сериях. В этой области успешно работали, например, почти все художники группы <Наби>.

Благодаря творчеству Уильяма Морриса, Гогена и Мунка возобновился интерес к гравюре на дереве. Работы Мунка, лучшие из которых исполнены в период до 1900, были продолжены немецкими экспрессионистами, которые увидели в эстампе абсолютный художественный язык (Кирхнер, Нольде, Мюллер, Шмидт-Ротлуфф, Хеккель).

Кубизм способствовал некоторому возрождению классического офорта и резцовой гравюры (Пикассо, Брак, Маркуси, Вийон). Дань гравюре отдали почти все великие мастера XX в. Прекрасные произведения созданы Матиссом, Клее, Шагалом, Миро.

Сегодня эстампы предназначаются скорее для книжной иллюстрации или для украшения стен, а не для коллекционирования. Так же можно объяснить и распространение литографии, исполнение которой нередко поручалось мастеровым, - но литография слишком легко превращалась в роскошную репродукцию. Исключением являются, конечно же, литографии Дюбюффе.

В США широко распространился первоначальный вариант эстампа (Дж. Джонс, Раушенберг).

Шелкография - это техника эстампа, основанная на использовании экранов из непромокаемого шелка, расположенных между бумагой и тушью. Эту технику успешно применяли Китай, Алберс, Энди Уорхол и многие другие художники.

В России эстамп распространялся среди народа в очень своеобразной форме лубка. Печатные формы создавались главным образом на деревянных досках, оттиски нередко раскрашивались от руки. Лубки распространялись офенями - книгоношами - по всей стране, а порой и нелегальным путем. Содержание лубков было самым разнообразным и во многих случаях далеко не безобидным для господ и их прислужников. Многие лубки привлекали декоративностью, нарядностью, свойственными народному искусству, простотой изобразительных средств и ясностью замысла.

Никогда еще не было таких благоприятных условий для развития эстампа, какие создала советская действительность. Этот вид графики необычайно современен и своей массовостью, остротой и подвижностью как нельзя лучше соответствует задачам времени, укладу и темпам нашей жизни.

Список литературы:

1. Информационно-образовательный портал Veni Vidi Vici - http://www.vevivi.ru/

2. Сайт Шедевры Омска - http://shedevrs.ru/

3. Свободная энциклопедия - http://ru.wikipedia.org

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ КОРРУПЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ПРАВОВЫХ ОРГАНАХ

Вишникина М. А., Петрухнова Н.А

Исключительную опасность для общества представляют коррупционные процессы в правоохранительных органах, представители которых сами должны противостоять преступности и коррупции. Это не только порождает у граждан России ощущение безысходности и пессимизма, делает их совершенно беззащитными от произвола, но и подрывает конституционные основы государства.

Коррупция представляет собой социальный феномен, широко распространенный во всем мире и свойственный как развитым, так и развивающимся странам, независимо от формы государственного устройства. Вместе с тем масштабы и распространенность коррупции связаны с национальными особенностями, реальными политическими, социально-экономическими и правовыми условиями, существующими в конкретном государстве.

Термин «коррупция» происходит от латинского слова «corruption», переводимого как «порча», «подкуп». Однако это лишь общая характеристика сущности данного явления, «на выходе» представляющего собой порчу или коррозию власти путем ее подкупа. Справочный документ ООН определяет коррупцию как «злоупотребление государственной властью для получения выгоды в личных целях» [1].

Для устранения причин и условий, способствующих совершению коррупционных преступлений, необходимо проведение целого ряда предупредительных мер как общего, так и специального характера. К общим предупредительным мерам следует отнести социально-экономические и культурно-воспитательные мероприятия, ведущие к устранению обстоятельств, обусловливающих рост преступности.

В минимизации коррупции, несомненно, большая роль принадлежит правоохранительным органам. Так, анализ деятельности правоохранительных органов России по борьбе с организованной преступностью и коррупцией в сфере экономики показал, что криминальная обстановка в стране по-прежнему остается сложной и не дает оснований для оптимистических прогнозов на ближайшую перспективу [5].

Исследование практики оперативно-розыскной работы показало, что организованные группы и преступные сообщества адаптировались к мерам, предпринимаемым Правительством, по ужесточению налогового контроля. Пользуясь консультациями действующих и бывших работников фискальных органов, они вырабатывают и применяют различные незаконные или относительно законные схемы ухода от налогообложения или их уменьшения.

Динамика преступности только за три года, с 2011 по 2013 г., характеризовалась неуклонным повышением абсолютного числа зарегистрированных преступлений коррупционной направленности. Так, по ст. 141, 183, 184, 204, 290, 291, 304, 309 УК РФ, содержащим признаки преступлений коррупционной направленности, в 2011 г. зарегистрировано 9573, а в 2013 — 10 519 преступлений [3].

Так как коррупция без постоянного противодействия имеет свойство расширяться, все более естественным для любого государства становится осуществление постоянной антикоррупционной политики. Фактически ряд исследователей считают, что такая политика должна оформиться в статус функции государства. Антикоррупционная политика может включать в себя следующие основные направления:

- коррекция законодательства;
- сбалансированная система «сдержек» и «противовесов» между ветвями и основными институтами власти;
- упорядочение системы, структуры и функций органов исполнительной власти;
- изменение принципов и организации прохождения государственной службы;

- создание условий для эффективного контроля за распределением и расходованием бюджетных средств;

- укрепление судебной власти;

- совершенствование правоохранительной системы;

- координация антикоррупционной политики.

Противодействие коррупции непременно должно включать в себя мероприятия по «расчистке» правового поля тех норм права, которые могут способствовать возникновению коррупционных отношений и их укорененности [2].

В настоящее время все государственные гражданские служащие предоставляют сведения об имущественном положении членов семей. Финансовый контроль за доходами и имуществом должностных лиц и их семей существует во всех цивилизованных странах. В Международном кодексе поведения государственных должностных лиц в ст. 8 говорится: «Государственные должностные лица в соответствии с занимаемым ими служебным положением и как это разрешено или требуется законом и административными положениями выполняют требования об объявлении или сообщении сведений о личных активах и обязательствах, а также, по возможности, сведения об активах и обязательствах супруга (супруги) и/или иждивенцев» [8].

Ведомственные антикоррупционные программы могут содержать наборы мер, формируемые в зависимости от задач и специфики конкретных ведомств. Список таких мер может включать, в частности:

- введение практики периодического перевода чиновников на новое место работы внутри ведомства или на сходное место работы в другом ведомстве (издержки на переобучение в любом случае меньше потерь от коррупции);

- повышение эффективности контроля нижестоящих чиновников помощью введения специальных схем контроля и переноса акцента с формального контроля за исполнением на контроль соответствия действий подчиненного поставленным задачам;

- уменьшение дефицита доступа к государственным услугам;

- обеспечение специального режима работы офисов по приему граждан (информирование о правах граждан, обязанностях чиновников введение технологий, ускоряющих работу).

Реализация антикоррупционной программы по перечисленным выше направлениям должна подкрепляться подготовкой и принятием ряда законодательных актов, охватывающих разные сферы регулирования, среди которых могут быть:

- закон о лоббизме;

- закон об ответственности за легализацию преступных доходов;

- закон о конфискации имущества и доходов, приобретенных в результате незаконных сделок (существует опыт применения подобного законодательства в Италии);

- закон о государственном контроле над соответствием крупных расходов декларированным доходам;

- закон о декларировании доходов и имущества высшими должностными лицами и государственными служащими;

- дополнения в основы законодательства о государственной службе.

Особым направлением законодательной работы должна стать ревизия действующего законодательства по следующим направлениям:

- устранение противоречий в действующем законодательстве, как одного из условий для чиновного произвола и коррупции;

- «закрытие» многочисленных отсылочных норм в действующих законах;

- ревизия шкалы наказаний за коррупционные действия с учетом того, что часто завышенные наказания мешают доказательству преступлений;

- дифференцирование в Уголовном кодексе коррупционных действий;

- пересмотр шкал пошлин, штрафов и т.п.;

- ужесточение контроля над ведомственным нормотворчеством и введение в практику правовой экспертизы на «антикоррупционность» [2].

В законодательстве РФ нет четко определенного понятия должностного лица. Необходимо четко и конкретно сформулировать это понятие, чтобы решить вопрос о возможности привлечения к ответственности за правонарушения по службе. УК РФ образца 1996 г. резко сузил круг лиц, подлежащих ответственности за взяточничество. Если раньше ответственности за получение взятки подлежал каждый государственный служащий, наделенный соответствующими полномочиями, то теперь данное УК РФ законодательное определение понятия должностного лица это исключает. Работники государственных предприятий, включая директоров и других руководителей, а также специалисты учреждений и организаций (например, преподавательский состав учебных заведений, медицинский персонал лечебных заведений) не признаются должностными лицами [6].

Поэтому в целях совершенствования государственной политики в сфере борьбы с коррупцией, повышения эффективности деятельности правоохранительных органов по выявлению и пресечению нарушений законности во властных и управленческих структурах целесообразно в УК РФ включить такие дополнения, как:

- о признании должностными лицами руководителей государственных и муниципальных предприятий, а также представителей государства в акционерных обществах открытого типа;

- об установлении отдельной ответственности должностных лиц и госслужащих за предпринимательскую деятельность;

- об установлении ответственности за нецелевое использование трансфертов, поступающих из федерального бюджета для социально значимых выплат, либо за умышленную задержку таких выплат;

- об установлении ответственности за использование внебюджетных средств и кредитов на цели, не предусмотренные положениями о фондах или заявленными кредиторами [4].

Следует также отметить необходимость дальнейшей дифференциации случаев получения взятки. Как известно, в ныне действующем уголовном законодательстве России данное деяние представлено лишь одной ст. 290 УК РФ, где отсутствует деление на взятку-подкуп и взятку-вознаграждение. Очевидно, введение таких различий в ныне действующем УК РФ будут способствовать большей наступательности, а значит, и эффективности уголовно-правовых средств воздействия.

Разрабатывая методы борьбы с коррупцией в правоохранительной системе, целесообразно обратиться к опыту зарубежных стран. В развитых странах сделано довольно много для превращения полиции в эффективный государственный институт, пользующийся доверием и уважением граждан. Реформы, проводившиеся в полиции США с момента ее основания, были связаны прежде всего с искоренением коррупции в рядах полиции [1].

А. В. Губанов, анализируя меры, принимаемые в зарубежных странах по противодействию коррупции, отмечает, что общим принципом является запрет для полицейских совмещать службу с каким-либо трудом, связанным с извлечением дохода. «По существу, участие в предпринимательской деятельности не может не создавать повышенной угрозы подкупа со стороны преступных элементов. Поэтому организация и эффективный контроль с целью исключения злоупотреблений со стороны блюстителей порядка, наделенных правом заниматься бизнесом, является одним из непременных условий защиты от коррупции. Важным является также принцип так называемой незаинтересованности государственного служащего». Суть этого принципа заключается в том, что служащему запрещается проявлять личную заинтересованность в работе предприятий, учреждений и организаций, так или иначе подконтрольных органу (зависящих от него), где данный служащий работает. Служащие полиции не должны принимать

вознаграждения и подарки от каких-либо организаций, кроме государственной и региональной администрации и полицейского руководства. Им категорически запрещено получать вознаграждения и подарки от подозреваемых, арестованных, заключенных, лиц с сомнительной репутацией (картежников, проституток и др.) [5].

В отдельных странах, исходя из данного принципа, ограничения накладываются и на права члена семьи полицейского. Более того, руководствуясь принципом незаинтересованности, в некоторых странах, например, в Великобритании члены семьи сотрудника полиции, проживающие вместе с ним, не могут получать лицензии на продажу спиртных напитков. Жена полицейского может содержать частную лавку в округе, где он работает, но лишь с согласия его начальника [3].

В Китае лица, связанные родственными узами, прямым кровным родством, непрямыми родственными связями в пределах трех поколений, а также родственными связями по линии жены или мужа, не могут занимать должности в одном и том же подразделении, подчиняясь одному и тому же руководителю, не могут находиться в прямом подчинении друг друга. Все это имеет целью предотвращение круговой поруки [6].

Во многих странах для контроля деятельности полиции практикуется привлечение граждан к непосредственному руководству полицейскими формированиями. Например, в Финляндии при Управлении полиции МВД учрежден Совещательный комитет по делам полиции, в состав которого включены представители ведущих политических партий, профсоюзов и наиболее крупных промышленно-торговых фирм. В Швеции депутаты политических партий являются членами Дирекции полицейского управления Министерства юстиции — высшей надзорно-контрольной полицейской инстанции. Как показывает практика этих стран, такая форма привлечения общественности к управлению полицией во многом себя оправдывает.

Помимо указанных выше факторов, преодолению коррупции способствует ужесточение требований к кандидатам на службу в полицию. В США многолетний опыт «очищения» полиции от коррупционеров помог найти решения, которые позволили свести коррупцию к минимуму: тщательный отбор и прием на работу в полицию действительно лучших кандидатов с высокими моральными качествами; установление высокой заработной платы, позволяющей полицейскому полностью отдаваться работе, быть уверенным в завтрашнем дне; создание структур, занимающихся внутренними расследованиями [4].

Предлагаемые изменения назрели давно и должны быть воплощены без промедления. В противном случае в общественном мнении российское правосудие все чаще все с большим основанием будет связываться с эпитетои «условное».

Список литературы:

1. Богданов И.Я., Калинин А.П. Коррупция в России: социально-экономические и правовые аспекты. М.: Инт социал.-полит. исслед. РАН, 2010. С. 43. Там же. С. 37.

2. См.: Шихата И. Взятка как рента за монопольное положение чиновников//Чистые руки. 2012. С. 32.

3. Криминология: Учеб. для юрид. вузов / Под общ. ред. А.Н. Долговой. М., 2010. С. 501.

4. Кирпичников А.И. Взятка и коррупция в России. СПб., 2009. С. 17.

5. Лунеев В.В. Коррупция в России // Государство и право. 2007. № 11. С. 20.

6. См.: Аминов Д.С., Гладких В.И., Соловьев КС. Коррупция как социально-правовой феномен и пути ее преодоления. М.: Юристъ, 2010. С. 23.

7. Федеральный закон «О противодействии коррупции» от 25 декабря 2008 года № 273-ФЗ.

8. Волженкин Б.В. Коррупция: Серия «Современные стандарты в уголовном процессе». СПб., 2009. С. 13.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА

Глухова К.А.

В статье речь идет о важности образовательного туризма, который представляет собой процесс профессиональной подготовки кадров и позволяет повысить качество процесса обучения студентов, а также квалификацию преподавательского состава.

Современная индустрия туризма – это системообразующая отрасль экономики, эффективно связывающая и использующая комплексы различных отраслей в общественно значимых целях. При проведении государственной политики в сфере туризма национальные туристские администрации большинства стран учитывают прогноз ЮНВТО «Туризм до 2030 года», согласно которому число международных туристов во всем мире будет увеличиваться в среднем на 3,3% в год в период с 2010 до 2030 года. В прогнозе предполагается, что к 2020 году Россия займет девятое место в мире по количеству туристских посещений [1].

Что касается Пензы и области, то за 9 месяцев 2013 года количество туристов, посетивших дестинацию, составило 218 158 человек, из них российских граждан – 216 353, иностранных граждан – 1 805 человек. По сравнению с аналогичным периодом прошлого года произошло значительное увеличение показателя. По мнению, начальника Управления культуры и архива Пензенской области Е.А. Шилова, на это повлияло несколько факторов. Во-первых, в области планируется создание автокластера, ведется работа по строительству объектов придорожного сервиса. Во-вторых, в регионе открываются новые объекты индустрии туризма. В настоящее время на территории Пензы и области действуют 79 гостиниц, туристических баз – 26, санаториев – 11 [2]. Все это говорит о том, что как России в целом, так и Пензе и области нужны специалисты индустрии туризма.

При этом наиболее актуальной на текущий момент для развития туризма в России является проблема профессиональной подготовки кадров. Индустрия нуждается в притоке молодых компетентных специалистов. По оценкам экспертов, в настоящее время потребности всех подразделений российской индустрии туризма в специалистах обеспечиваются лишь на 55%, а до 90% работающих в туризме имеют непрофильное образование. Особенно не хватает специалистов узкой квалификации, требующей знания специфических программ, обладания специфическими навыками. При этом качество подготовки кадров для индустрии туризма часто не соответствует принятым в настоящее время образовательным требованиям. У выпускников отмечается не высокая профессиональная компетентность, недостаточное знание иностранных языков, низкий уровень компьютерной подготовки, и главное – отсутствие практических навыков (т.к. в учебных планах отводится недостаточное количество часов для практического обучения и развития профессиональных навыков). Для формирования конкурентоспособного кадрового потенциала необходимо существенно повысить качество образования в туризме. Необходимо обобщение теоретических идей, практического опыта работы и тенденций развития высшего профессионального образования по туризму, с тем, чтобы выбрать стратегию вовлечения российской высшей школы, науки и индустрии в процессы глобализации туризма и мировой экономики [3].

В Пензе подготовка специалистов по туризму осуществляется на базе гуманитарного отделения Пензенского многопрофильного колледжа и кафедры «Маркетинг, коммерция и сфера обслуживания» Пензенского государственного университета. В учебном процессе активно используются специализированные учебные аудитории, оснащенные мультимедийным оборудованием, пакетами прикладных программ, фото- и видеооборудованием. Кроме того, в рамках проведения практических занятий используются производственные площадки туристических фирм, предприятий питаний и размещения г. Пензы и области.

Инновационной составляющей учебного процесса с каждым годом все чаще становятся профессиональные образовательные туры и экскурсии, которые не только поз-

воляют повысить качество процесса обучения студентов, но и повысить квалификацию преподавательского состава. В рамках таких путешествий можно пообщаться с коллегами, познакомиться с мировым опытом и иногда пройти собеседование и получить приглашение на стажировку, по итогам которой получить сертификат.

Профессиональные образовательные туры имеют схожую структуру и, как правило, включают три следующие составляющие: обучение, практику и сертификацию. Они интересны тем, что программа составляется для каждой специальности и группы туристов индивидуально. Обучение в туре включает мероприятия, направленные на формирование профессиональных компетенций будущих специалистов, расширения их кругозора, на развитие коммуникативных навыков и межкультурного обмена участников тура. Часто лекции, семинары, мастер-классы проводят доктора и кандидаты наук или топ-менеджеры – профессионалы туристического бизнеса. Обучение в таких турах помогает студентам получить возможность углубить свои знания по разным учебным дисциплинам и получить практические навыки.

Что касается профессиональных образовательных экскурсий, то их неотъемлемыми элементами являются знакомство студентов с функционирующими предприятиями индустрии туризма в ходе автобусных экскурсий по городу или производственные экскурсии на реально действующие предприятия. Это позволит студентам не только познакомиться со своим, возможно, будущим местом работы, но и показать им реально работающие в городе предприятия, встретиться с их руководством. Выбор посещаемых объектов определяется не только специальностью студентов, но и наличием соглашений с предприятиями города, готовыми пускать экскурсантов на свою территорию.

Таким образом, в настоящее время профессиональный образовательный туризм является одним из важнейших условий повышения эффективности процесса обучения и воспитания на любой образовательной ступени. Развитие такого туризма, на наш взгляд, в России и в Пензе требует внимания и со стороны Правительства и образовательных учреждений. Подобные путешествия являются неотъемлемым элементом профессиональной ориентации молодежи, а интеграция бизнеса в образовательный процесс позволит повысить качество подготовки будущих специалистов, в т.ч. и для индустрии туризма.

Список литературы:

1. *http://www.unwto.org*
2. *http://www.welcome2penza.ru/news/1580/#start*
3. *http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf5/39.pdf*

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

Гришкина И.О., Кузнецов П.А.

В статье представлен анализ системы образования в Германии. Приведены принципы высшего образования в стране.

Академический ландшафт Федеративной Республики привлекателен как для начинающих студентов, так и для молодых учёных. Его отличительная черта - гармоничное сочетание старых университетских традиций и современных достижений науки. В "студенческом городке Германия" насчитывается более 300 вузов. Наряду со старыми университетами, отличающимися широким выбором классических предметов, в Германии появляется всё больше и больше новых вузов, делающих ставку на междисциплинарное обучение и тесную связь между теорией и практикой.

Главный принцип высшего образования в Германии - "академическая свобода", поэтому в немецкий университет может поступить каждый при условии выполнения требований допуска к обучению в вузах. В соответствии с принципом "академической

свободы" обучение является бесплатным. Плату взимают лишь немногочисленные частные университеты.

Другой важный принцип немецких вузов - связь учёбного процесса и научных исследований. В университетах ФРГ работает много известных учёных. В лабораториях при университетах часто совершаются открытия мирового уровня.

Научные и учебные процессы происходят не в "башне из слоновой кости", то есть не ограничиваются одними лишь теоретическими занятиями и разработками. В немецких вузах дают не только теоретическое образование, но и опыт практической работы по профессии. С фундаментальными исследованиями здесь соседствуют прикладные науки. Существует и много примеров удачного сотрудничества университетов с международными концернами и иностранными исследовательскими институтами. Всё это повышает конкурентоспособность и карьерные шансы выпускников немецких вузов.

Сегодня в Федеративной Республике Германии насчитывается более 300 высших учебных заведений, в которых обучается свыше 1млн. 800 тыс. студентов. Все немецкие вузы можно разделить на несколько типов:

Возникшие еще в 14-15 веках, университеты имели три направления: философский, медицинский и теологический. В настоящее же время современный немецкий университет это научный и учебный центр с очень широким спектром факультетов и специальностей.

Технические университеты (Technische Universitaten)

Данные университеты фокусируют внимание своих студентов на определенных направлениях: технических, естественно- научных, экономических специальностях. Однако различие между техническими университетами и просто университе- тами в поспоследнее время весьма условно, поскольку, как правило, и в технических университетах есть отделе- ния гуманитарных и прикладных наук.

Институты (Fachhochschulen). Институты возникли на базе инженерных школ, и готовят специалистов более чем 100 направлений: программистов, инжене-ров, экономистов и др. Основное отличие от универси- тетов состоит в том, что СВШ основное внимание уделяют прак- тическим программам.

Кроме того существует специальные высшие учебные заведения

Педагогические (Padagogische Hochschulen), Теологические (Theological Colleges) , Музыкальные (Musik-Hochschule), Административные (Verwaltungs-fachhochschulen) специальные высшие учебные заведения искусства (Kunsthochschulen)

Университет города Бремена. Один из самых молодых и современных университетов Германии с обширным выбором факультетов. С начала зимнего семестра вот уже второй год проводятся бесплатные языковые курсы подготавливающие к языковому экзамену TestDaF

Специальные (профессиональные) вузы имеют ог ромное значение в подготовке специалистов. Они выпуска ют более 70% немецких инженеров, до половины специали стов в области информатики, в сфере организации произ водства. Эти вузы отличаются укороченным циклом обуче ния, включают теоретическую подготовку в течение трех лет и год практической работы. Обучение в них максималь но приближено к практике, все преподаватели обязательно имеют профессиональный опыт и тесные связи с промыш ленными фирмами. Благодаря ускоренному курсу обучения и меньшими в сравнении с университетами затратами на обучение специальные вузы заслуживают значительного внимания с точки зрения возможности заимствования по ложительного опыта.

Обучение в вузах продолжается 4 года. Исключение составляет медицинское, более длительное, и высшее педа гогическое (3 года) образование. После обучения предпола гается стажировка (18 месяцев), а после нее - сдача экзаменов и получение дипломов. Более половины студентов учат ся в вузах с гуманитарным профилем.

Система учета успеваемости студентов измеряется в семестровых недельных часах. За 4 года выходит 150 - 160 семестровых часов. Учет успеваемости осуществляется

пу тем экзаменов, условием допуска к которым является вы полнение нескольких письменных контрольных работ.

В вузах практикуются следующие формы занятий: лекции, упражнения, просеминары, семинары, оберсеминары, лабораторные. Курсовые и дипломные работы в нашем понимании отсутствуют.

В Германии существует одна ученая степень - доктор наук, которая присваивается после защиты и полной публи кации диссертации в учебном заведении.

Научная деятельность вузов ФРГ строится на концеп ции высшего образования В. Гумбольдта, акцентирующей в процессе обучения сочетание учебной и научной работы. Вузы занимают центральное место в научно-исследовательском «ландшафте».

Следует подчеркнуть, что научные организации Гер мании работают в тесном сотрудничестве, отсутствует раз рыв между вузовской и невузовской, в том числе промыш ленной, наукой. Это позволяет исключить дублирование ис следований, одновременно облегчая передачу технологии не только из одного научного учреждения в другое, но и, что наиболее важно, из научных учреждений, в том числе вузов, в промышленные фирмы, облегчая и ускоряя тем са мым процесс внедрения изобретений и реализации научно го потенциала страны.

Политика федерального правительства нацелена на усиление сотрудничества вузов с промышленными фирма ми. С 50-х гг. распространена форма «совместных исследо ваний», когда малые и средние фирмы определенной отрас ли создают с вузом (или с научно-исследовательским ин ститутом) союз для работы над проблемами, в решении ко торых заинтересованы фирмы - члены объединения.

Важно, что практикуются не только стажировки ра ботников фирм в вузах, но и работа студентов и молодых ученых в фирмах. В особенности это характерно для специ альных (профессиональных) вузов, где даже преподаватели обязаны периодически сами проходить практику на фирме.

При вузах создаются демонстрационные и консульта ционные центры для ознакомления представителей фирм с достижениями науки в ключевых областях. Значительный интерес к вузовским разработкам проявляют представители не только мелкого бизнеса, но и крупных компаний.

Развивается сотрудничество вузов с некоммерческими бесприбыльными научными организациями, осуществляю щиеся в формах обмена учеными, совместного использова ния материально-технической базы и т. д.

Одной из перспективных особенностей системы обра зования Германии, в том числе высшего, является Закон о стимулировании образования. Для студентов он предусмат ривает ежемесячные выплаты примерно 600 марок, причем половина средств передается в качестве безвозмездных до таций, а другая - как кредит (школьникам же средства вы плачиваются исключительно в виде дотаций, однако для получения права на подобную стипендию они должны представить документы, свидетельствующие о том, что ро дители не в состоянии их содержать).

Одной из наиболее важных проблем немецких вузов считается их перегруженность: количество студентов пре вышает число финансируемых учебных мест. Несмотря на демографический спад, с 197-5 г. контингенты студентов не уклонно растут, что вызвано желанием все большего числа молодежи получить качественное образование.

Значительные перемены предстоят в высшем образо вании в новых землях. Как и во всем народном хозяйстве бывшей ГДР, в вузах существовало значительное число плановых показателей, одним из которых было число сту дентов, которое не менялось с середины 70-х гг. (110 тыс. человек). Их доля в соответствующей возрастной группе населения составляла в ГДР 11 - 12 % (в ФРГ - 26—27 %), т. е. не все желающие и способные учиться могли реализовать свои намерения.

В ГДР не было основано ни одного университета, не происходило и их расширения. Система высшего образова ния в основном развивалась за счет создания так назы-

вае мых специальных высших школ, приравненных к универси тетам в том смысле, что они имели право на присвоение ученой степени (в ФРГ им были наделены только универси теты). В процессе реформы высшего образования преду сматривается, что в новых землях Германии правом созда ния ученых советов и присвоения степеней будут также пользоваться исключительно университеты.

Специальные высшие школы не являются аналогами специальных (профессиональных) вузов бывшей ФРГ . Их планируется интегрировать в качестве соответствующих факультетов в состав университетов, а специальные про фессиональные вузы основывать либо из профессиональ ных училищ (наилучших из них), повышая таким образом их статус, либо из высших технических школ, существо вавших в ГДР.

Иностранцы в высших учебных заведениях Германии. В мире с каждым годом растёт число студентов, отправляющихся учиться за границу. Сейчас их уже почти два миллиона, точнее - 1.800.000. И каждый десятый из них выбрал Германию.

При университетах в Германии есть специальные колледжи, которые готовят к поступлению в вуз иностранных студентов, желающих обучаться в ФРГ. Подготовка проводится, в основном, для совершенствования немецкого языка абитуриентов, и, кроме того, по будущей специальности. В подобных колледжах обучение длится один год. Для зачисления в вуз необходимо предоставить доказательства права поступать в высшее учебное заведение Германии. Чтобы убедить комиссию, что студент закончил школу нужно предъявить аттестат о среднем образовании, либо документ об окончании специального колледжа в ФРГ. Расширение немецкой вузовской базы не поспевает за ростом числа учащихся, поэтому в последние годы в германских учебных заведениях сложилась особая ситуация по приему студентов. Наплыв абитуриентов привел к введению по всей стране количественного ограничения на прием в вузы даже по широко распространенным дисциплинам (Numerus Clausus). Как правило, шанс на получение места в Вузе зависит от среднего балла аттестата зрелости и сроков ожидания, поскольку вступительных экзаменов не существует. На престижных факультетах, которыми в настоящее время являются медицинский, стоматологический, ветеринарный, фармакологии и психологии может применяться особая процедура отбора, при которой могут учитываться различные обстоятельства. Для того, чтобы поступить на медицинский факультет немецкого вуза, студент из-за рубежа должен напрямую обратиться к его руководству с этой просьбой, поскольку каждый вуз самостоятельно принимает решение о приеме. Шансы получить положительный ответ для иностранца очень высоки, потому что вузы заинтересованы в иностранных студентах и обязаны предоставлять им определенный процент учебных мест.

Отличие немецких университетов заключается еще и в том, что в системе высшего образования не существует уровней обучения как понятия "классов". Почти для всех курсов обучения рекомендованы учебные планы и требуется сдача промежуточных экзаменов, однако по многим дисциплинам студенты сами делают выбор в отношении изучаемых предметов и расписания занятий, то есть самостоятельно составляют программу на каждый семестр.

Учебный год начинается примерно 15 октября из двух семестров. В конце каждого из них учащийся собирает специальные сертификаты тех спецкурсов и лекций, которые он прослушал и, в том случае, если он набрал определенное их количество, может подать заявку на экзамен и сдать его. В этом - преимущество и недостаток немецких вузов, потому что студенты могут безбоязненно предаваться развлечениям вместо учебы. К относительным недостаткам системы образования Германии можно отнести слишком большую среднюю продолжительность учебы и неограниченный ее срок. Сегодня, чтобы получить специальность, студент немецкого университета учится в среднем 14 семестров, то есть семь лет. По сравнению с мировым уровнем это достаточно долго. Во втором типе вузов - специализированных высших школах - процесс обучения более регламентирован.

Поскольку в этом случае учащиеся обязаны следовать конкретному учебному плану и расписанию экзаменов, высшую школу можно закончить за 4 года. Неограниченное время обучения в вузах ФРГ стало своего рода проблемой для их руководства, которое, в конце концов, стало бороться с вечными студентами. Теперь, если человек учится больше нормированного времени - обычно это 5-7 лет, ему приходится выплачивать за учебу небольшие суммы. Зато для иностранных студентов существует еще немалое количество преимуществ немецкого образования. Во-первых, надо меньше зубрить (учебная программа в Германии она обычно составляет не более 20 часов). Во-вторых, студенты учатся не по учебникам, а по лекциям и книгам, которые берут в библиотеке. Это предполагает использование авторитетных и современных источников знания, а также новейших научных данных, что положительно отражается на качестве приобретенных знаний. В качестве официально зарегистрированных слушателей студенты застрахованы от несчастного случая и, как правило, по льготным ставкам, на случай болезни или необходимости медицинского ухода. Так как в Германии развита система льгот для учащихся, студенты во многих городах ФРГ не платят за общественный транспорт, а также имеют скидки на посещение музеев, кинотеатров и т.п. Как правило, студентам предоставляется комната в общежитии - самый дешевый вид студенческого жилья. Плата за квартиру на рынке жилья создает для учащихся серьезные проблемы, поэтому многие не только учатся, но и работают. Иностранные студенты имеют право подрабатывать до 90 дней в году. Студентам оказывается помощь в экономической, социальной, медицинской и культурной областях. Ответственность за ее оказание несут ведомства по делам студентов, которые являются земельными учреждениями публичного права. В каждом вузе имеется иностранный отдел, куда можно обратиться для решения проблемы. Местные ведомства объединены в надрегиональное Германское ведомство по делам студентов. Германские вузы не только выполняют задачи в сфере обучения, но и являются базой для научных исследований. Таким образом, после завершения основного обучения можно продолжить образование в аспирантуре. К сожалению, после окончания вуза "зарубежным гостям" трудно рассчитывать на получение работы в ФРГ. В стране велик процент безработицы, и действует очень жесткое трудовое законодательство. В частности, в том случае, если немецкий работодатель хочет принять на работу иностранного работника, он должен доказать на бирже труда, что не нашел на этот пост подходящей кандидатуры среди граждан Германии. Конечно, некоторым иностранцам удается оставаться в Германии, не имея немецкого гражданства, но только временно - на 2-3 года, как, например, ученые, получившие стипендию на проведение научных исследований и заключившие договор о сотрудничестве с немецким вузом.

Список литературы:

1. Коваленко Ю.И. Профессиональное образование в ФРГ. М., 1988 г.

2. Лысова Е.Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе. // «Педагогика», 1994. №3.

3. Малькова З.А., Вульфсон Б.Л. Современная педагогика в капиталистических странах. М., 1975 г.

4. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. М., 1978 г.

5. Писарева Л.И. Тенденция развития современной школы ФРГ. // «Педагогика», 1991 г., №2.

6. Сергеева Н.Б. Впечатления о современной немецкой школе.// «Педагогика», М., 1993 г., №3.

СПОСОБЫ ПОСТРОЕНИЯ ГАРМОНИЧЕСКОЙ ЦВЕТОВОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ

Зелинская С.С.

В данной статье будет рассмотрена тема цветовой гармонии, сочетаемости цветов и правила построения цветовой гармонии. Три основных способа организации цветовой гармонии (гармония дополнительных пар, гармония родственных цветов и гармония триады) будут подробно описаны.

Сразу же необходимо сказать, что цветовую гармонию нельзя регламентировать никакими строгими правилами. Хорошее гармоничное восприятие цветов зависит, прежде всего, от художественного воспитания и вкуса. Однако знания, в каком порядке находятся цветовые связи и как цвета взаимно дополняют друг друга, одновременно влияя друг на друга, иногда определяют успех в выборе цветовой гармонии.

Некоторые цвета как бы полностью уравновешивают друг друга, некоторые требуют присутствия третьего цвета для полного цветового равновесия – цветовой гармонии.

В практике художественного оформления тканей мы чаще всего имеем дело с тремя способами организации цветовой гармонии:

- Гармонией дополнительных пар;
- Гармонией родственных цветов;
- Гармонией триады.

Гармония дополнительных пар. Самые устойчивые гармонические сочетания дают *противоположные пары*. Это и самые простейшие цветовые сочетания. Если мы будем вращать в цветовом круге диаметр, то на противоположных концах его будут находиться цвета, наиболее удобные для цветовой гармонии. Например, фиолетово-синий – оранжевый, жёлто-зелёный – пурпурный и т.д. Впрочем, о гармонии дополнительных пар мы уже говорили.

Гармония родственных цветов. Человек различает не только чистые тона красного, оранжевого, жёлтого, зелёного, синего и фиолетового, но и их оттенки по светлоте и насыщенности. Например, красно- оранжевый, оранжево- жёлтый, сине- зелёный и т. д. Художники чаще всего разбивают цвет на четыре цветовые оттенка, что позволяет им находить наиболее изысканные цветовые гармонии, в этом случае цветовой круг состоит из 24 оттенков. Оттенки одного цвета являются родственными цветами. В цветовом круге имеется четыре родственных группы: красно-жёлтая, жёлто-зелёная, зелёно-синяя, сине-красная. Когда мы говорим о гармонии родственных цветов, это не значит, что мы хотим найти равновесие между двумя основными цветами, которые стоят на границах этих родственных групп, например синий и красный. Выделим какой- то главный цвет, например синий. Возьмём его в небольшом количестве, а затем уравновесим с голубым, сиреневым, пурпурно- фиолетовым, т. е. с теми цветами, которые имеются между синим и красным. Надо сказать, что гармония родственных цветов является наиболее изысканной в одежде. Отсюда возникает колорит. Если к красно-жёлтой цветовой гамме к каждому тону краски примешивать чёрный цвет, цвета получаются вместо оранжевых ярких – коричневато-оранжевыми, вместо жёлтых – светло-коричневыми и бежевыми, а в результате получается коричнево- бежевая цветовая растяжка, где доминирующим цветом может быть оранжевый. Гармония родственных цветов наиболее предпочтительнее в одежде, к тому же она очень индивидуальна. Её прекрасно можно использовать в вышивальных работах, а также в объёмно- рельефной аппликации.

Гармония триады. До сих пор мы говорили о том, как могут гармонировать два цвета. Но часто сочетание двух цветов бывает недостаточным для того, чтобы получить необходимый цветовой эффект. Тогда используют гармонию тёх цветов, или триаду. Давайте вновь обратимся к нашим начальным цветовым треугольникам. Два треугольника,

две триады, вы уже знаете: первая триада из основных цветов (красный, жёлтый, синий), вторая триада из дополнительных цветов (оранжевый, фиолетовый, зелёный). Надо отметить, что первая триада очень жёсткая и, как правило, между этими цветами очень трудно найти равновесие. Необходимо прибегать к их разбеливанию или зачернению или же разделять их нейтральным серым, белым или чёрным, о чём мы уже говорили. А вот вторая триада считается очень устойчивой, красивой. Смещая треугольники в пределах одного тона, получаем триады сложных цветовых оттенков.

При выборе цветового решения предметов декоративно-прикладного искусства, особенно, если они должны смотреться на расстоянии, необходимо иметь в виду, что некоторые цветовые сочетания не различаются издалека. Приведём ряд цветовых сочетаний по Цойгнеру: жёлтый на чёрном; белый на синем; чёрный на оранжевом; оранжевый на чёрном; чёрный на белом; белый на красном; красный на жёлтом; зелёный на белом; оранжевый на белом; красный на зелёном.

Цойгнер приводит таблицу цветовых сочетаний с характером воздействия цвета на человека. Конечно, это носит спорный характер, однако и вызывает определённый интерес при выборе цветового решения.

Таблица цветовых сочетаний

Цветовое сочетание	**Воздействие, восприятие, ощущение**
Жёлтый - оранжево- красный	Активизирующее, тёплое, жизнерадостное
Жёлтый - пурпурно- красный	Парадное
Жёлтый - желтовато- зелёный	Освежающие и жизнерадостное
Жёлтый - синевато- зелёный	Холодное и успокаивающее
Жёлтый - чёрный	Чёрный на жёлтом - суровое
Жёлтый- белый	Вялое, слабое
Красный - фиолетовый	Неспокойное
Красный - синий	Динамичное, жизнеутверждающие
Красный - жёлто- зелёный	Активизирующее
Красный - чёрный	Угнетающее
Красный - белый	Неорганичное, жёсткое
Красный - серый	Тёплое, приятное, при преобладании серого цвета - строгое

Иногда мы воспринимаем предмет как цветовое пятно, а уже потом как объем. Цвет и цветовые сочетания могут быть очень активными, а могут быть и нейтральными, могут настораживать или расслаблять.

Восприятие цвета у разных людей, в общем, сходно. У цвета есть объективные качества, их нужно знать, чтобы анализировать свои ощущения и пользоваться цветом как средством создания гармонической предметной среды.

Цвет влияет на наше восприятие реального пространства: цвета «теплого» спектра зрительно приближаются. Поэтому плоскости, окрашенные оранжевым или красным, например, кажутся нам ближе, чем равноудаленные плоскости голубого цвета. Темные цвета делают предметы зрительно весомее, массивнее, чем светлые. Вместе с тем теплые цвета связываются с большим весом, чем холодные. Окраска влияет и на восприятие величины: светлое пятно на темном фоне кажется больше, чем равновеликое ему темное.

Мы воспринимаем цвет, как правило, в сочетании с другими смежными цветами. В результате этого складывается общая, воспринимаемая человеком картина. «Цветовая гармония», «красивый колорит», «удачное цветосочетание» – выражения нам знакомые, и за ними кроется примерно одинаковое содержание.

Отношение цветов между собой могут быть контрастными, а могут быть и сближенными – нюансными. Гармонизировать нюансные цвета сравнительно легче, чем контрастные, но это не означает, что они всегда предпочтительнее.

Подбор цвета – трудная, а иногда и ответственная задача. Здесь имеет значение и «вкусовой» момент, особенно когда речь идет о жилище.

Зная объективные закономерности восприятия цвета, человек может сделать свое предметное окружение красивым. Он имеет возможность как бы со стороны оценивать цветосочетания, анализируя свои личные вкусы и пристрастия.

Список литературы:

1. *Гидион З. Пространство и время / Пер. с нем. - 3-е изд. - М.: ТЕРРА, 2004.*
2. *Глазычев В. О дизайне и цвете - М.: Искусство, 1998.*
3. *Гропиус В., Добельман Э.И. Границы дизайна. – Спб.: Творчество, 2001.*
4. *Котин М.Н., Бочарский К.С. Создание предметной среды. – Спб.: Секрет, 2001.*
5. *Михайлов С. М. Кулеева Л. М. Основы дизайна: Учебник для специальности 2902.00 «Дизайн архитектурной среды». – Казань: Новое Знание, 1999.*
6. *Робен Э.В., Васильева Г.К. Краткая методика художественного конструирования. - М., 1996.*
7. *Хан-Магомедов С. Пионеры советского дизайна. - М.: Галарт, 1995.*
8. *Холмянский Л.М. Дизайн. – М.: ТЕРРА, 1999.*

ВОССОЗДАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРАВДЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1941-1945 ГГ. В ВОСПОМИНАНИ ВЕТЕРАНА ВОЙНЫ ВЕТЧИНКИНА ВАСИЛИЯ ИВАНОВИЧА

Зубарева А.Н.

В статье представлены воспоминания ветерана Великой Отечественной войны, жителя села Черкасского Пачелмского района Пензенской области. Текст воспоминаний взят из личного архива ветерана.

Ранним утром в воскресенье 22 июня 1941 года фашистская Германия и её союзники обрушили на нашу страну удар невиданной в истории армии вторжения силы: 190 дивизий, свыше 4 тысяч танков, более 47 тысяч орудий и миномётов, около 5 тысяч самолетов, до 200 кораблей. Началась Великая Отечественная война Советского Союза против немецко-фашистских захватчиков. Она длилась 1418 дней и ночей.

В этой войне решалась не только судьба СССР, но и будущее мировой цивилизации, прогресса и демократии.

История не знает более чудовищных преступлений, чем те, которые совершили гитлеровцы. Фашистские орды превратили в руины десятки тысяч городов и деревень нашей страны. Они убивали и истязали советских людей, не щадя женщин, детей, стариков. Нечеловеческая жестокость, которую захватчики проявляли по отношению к населению многих оккупированных стран, была превзойдена на советской территории.

В результате фашистского нашествия Советская страна потеряла более 25 млн. человек убитыми. Более 1 млн. советских воинов погибло за пределами нашей страны, освобождая народы Европы и Азии от фашистских оккупантов.

По традиции 9 мая во всех уголках нашей страны устраиваются шествия, посвященные Дню Победы. В городе Пензе возложение цветов происходит к монументу воинской и трудовой славы. В моем родном селе Черкасское в этот день все идут к обелиску погибшим воинам, где мы вспоминаем всех их поименно.

В период с 1941 по 1945 год из нашего села ушло на фронт 523 воина-черкассца. По архивными документами Пачелмского военкомата 107 из них не вернулись домой.

Наш народ всегда будет помнить имена тех, кто не вернулся с той страшной войны. Очень важно сохранить память об участниках событий и собрать материал, записать воспоминания ветеранов.

Одна из историй очевидцев – рассказ участника Великой Отечественной воины В.И. Ветчинкина [1].

Он родился в селе Наровчат 12 февраля 1923 года. В июне 1941 года окончил 10 классов и 22 июня должен был состояться выпускной вечер. Василий Иванович вспоминал: «О воине узнал в полдень. Вечером собрались у школы. Директор спешно отдал нам аттестаты и отправил по домам. В июле призвали в армию брата Фёдора, а в октябре 1941 года был призван и я».

Василий Иванович не сразу попал на фронт. В связи с тем, что он имел среднее образование, сначала его направили в политшколу, находящуюся в г. Елабуге.

Проучился он в этой школе только два месяца и её расформировали. В это время фашисты подходили к Москве. И всех, кто учился в политшколе, отправили под Москву. А 17 пензенцев, в том числе и Василия Ивановича, направили в город Кузнецк Пензенской области, где формировалась 119 отдельная стрелковая бригада. Его направили в роту автоматчиков в должности заместителя политрука. И в конце декабря 1941 года Василия Ивановича отправляют под Москву. Но в боях участвовать ему не пришлось, так как немцы уже были отброшены от столицы. И бригаду отправляют под Курск на станцию Кинель.

Курск к этому времени был уже занят немцами. А Кинель бомбили день и ночь. Небо было всё чёрное от самолетов (по 50 самолетов в один заход). В городе не осталось не одного здания, всё было разрушено.

Через два дня на построении зачитывают приказ: взвод автоматчиков оставить для прикрытия, остальным отступать на восток. Вырыли окопы, заняли оборону. Василий Иванович говорит: «Каждый день нас бомбили по нескольку раз. Был настоящий ад. Сообщение с бригадой часто прерывалось, еду не подвозили». Так прошел месяц. Взвод своих позиций не сдал. Наконец пришел приказ: отходить. А куда отходить - неизвестно. Они оказались в глубоком тылу у немцев. Где свои, где немцы - не знают. Одно знали точно, что Воронеж уже сдан. Так взвод оказался в окружении. Разбились на группы, чтобы легче было пробиваться к своим. Вскоре получили приказ: всё бросить, оставить только оружие. Шли на восток дни и ночи к Воронежу. Лето. Жара. Пищи никакой. Потом командному составу приказали уничтожить все документы, что было сделано неукоснительно.

Взвод передвигался только по ночам. Днём их обстреливали немцы, охотясь за каждым солдатом. Много наших там погибло.

Дошли до какого-то хутора. Со всех сторон были немцы. Дождались темноты, и по кустарнику ушли в рожь. Питались только неспелым зерном, пить было нечего. Сильно страдали от жажды.

Целый месяц, оборванные и голодные солдаты бродили по ржи. Василий Иванович видел как немцы вели наших пленных. И дал себе слово: « Лучше умру, только не плен».

Один раз немцы обнаружили и обстреляли взвод Василия Ивановича, они уходили по полю, а фашисты боялись туда заходить.

В группе Василия Ивановича осталось пять человек. Уставшие, обессиленные, они медленно продвигались вперёд. Теперь они ели только цветы сурепки.

Вскоре Василий Иванович остался один. Он вышел к железной дороге. Увидел колодец. Хотел наконец-то воды напиться, но колодец был забит углём.

Уже ослабленный Василий набрёл на дом, собрав все силы, подполз к нему. Постучал в окно. Открыла старуха, пустила в дом. Перекрестила. Василий Иванович по-

просил воды и еды. Старуха дала два сухаря, две картофелины и кружку воды. А потом сказала: « Немцы ходят здесь, рассветает, уходи». А он был в форме.

Старуха его пожалела, дала крестьянскую одежду, а форму сожгла.

Вышел Василий Иванович за околицу, и снова в рожь.

Кругом немцы, танки - все на восток. И Василий Иванович решил идти на восток, будь что будет.

Добрался до Воронежа, его уже к тому времени освободили. Таких как Василий, много было. Все шли на восток. Вот и пришли они в 232 стрелковую бригаду. Всех оставшихся от разрозненных военных подразделений разделили на группы и отправили в особый отдел на проверку. А у Василия Ивановича ни формы, ни документов. Рассказал он, всё как было. И поверили (знали, что эта стрелковая бригада почти вся погибла, оставшиеся воины пробивались к своим).

В это время домой прислали известие, что Василий пропал без вести. Отец его слёг, узнав об этом. Вскоре узнал Василий Иванович, что брат его Фёдор погиб.

После проверки посылают Василия Ивановича в военную школу. Но он отказался, сказав, что пойдет на фронт мстить за брата.

Но всё равно Василия Ивановича через некоторое время направляют в полковую школу сержантов. После окончания школы ему присвоили звание старшего сержанта и направили на фронт командиром отделения на Курскую дугу. Через месяц Василий Иванович заканчивает курсы пулемётчиков. Со своим пулемётом дошёл он до города Сумы.

Заняли оборону в июне 1943 года. Кормили плохо – селёдка, солонина. Вскоре появляется американская тушёнка.

Каждый день их обстреливали. Особенно донимали немецкие снайперы.

10 августа1943 года наши войска перешли в наступление. Накануне Василий Иванович видел сон: что его всего переломало. А вечером его ранило в руку. Раздробило почти всю кисть. Медсестра перевязала и отправила в ближайшую деревню, где находился фронтовой госпиталь.

Василия Ивановича сразу положили на операцию. Операционный стол прямо на улице. Госпиталь был забит ранеными. Врач резал руку без наркоза. Ампутировал три пальца.

Затем Василия Ивановича отправили в тыл, в город Воронеж. Здесь опять операция – собирали кисть по частям. Нужно было удалить осколок, который застрял в ладони. Но не удалось. «До сих пор ощущаю его», - говорит Василий Иванович. После операций его отправляют в другой госпиталь в город Кинешма Ивановской области долечиваться. Затем третий госпиталь – в городе Плёсс на Волге. Рана заживает. Медицинская комиссия постановила – ограниченно годен.

После госпиталя Василия Ивановича направили в запасной полк, затем в третью военно-воздушную армию, на передовую. Попал во вторую роту, которая обслуживала самолётовождение. Сначала Василий был пеленгаторщиком, потом начальником светового маяка. Военные обслуживали и советскую, и французскую эскадрильи. Василий Иванович прошёл с этой армией всю Белоруссию, половину Прибалтики (город Каунас, город Шяуляй, реку Неман). Затем была Восточная Пруссия. 10 апреля 1945 года наши войска взяли Кенигсберг. Здесь для Василия Ивановича закончилась война. Но прослужил он в 3-й военно-воздушной армии до 1947 года в Кенигсберге. Затем был направлен в Крым. Обучал молодых бойцов-пеленгаторов.

Василий Иванович демобилизовался в феврале 1948 года. Имеет награды.

По возвращению домой Василий Иванович окончил Пензенский строительный техникум и был направлен в Беднодемьяновскую МТС.

Здесь Василий Иванович женился, родились дети. В мае 1957 года его перевели работать в село Черкасское. Всю оставшуюся жизнь он проработал прорабом в совхозе «Черкасский».

Но на этом наша краеведческая работа не заканчивается. Мы и дальше будем вести исследовательскую работу по восстановлению всей правды о войне, так как многие страницы нами ещё не изучены.

Список литературы:

1. *Записи автора статьи со слов Ветчинкина Василия Ивановича, 2009 г.*
2. *Личный архив В.И. Ветчинкина, письма.*

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ США

Казакул А. С., Вольникова Е. А.

Администрация США на официальном уровне рассматривает информацию в качестве некоего стратегического ресурса, который возникает в результате обработки данных с помощью специализированных систем анализа.

При использовании современных информационных технологий (ИТ), таких, например, как компьютерные сети и базы данных, ценность информации (с точки зрения решения задач ведения боевых действий) увеличивается, поскольку они дают возможность повысить степень осведомленности, улучшить взаимодействие между командованиями различного уровня, органами военного управления и разведки и тем самым реализовать свое информационное превосходство. Эти же ИТ при использовании в гражданской сфере повышают эффективность работы систем жизнеобеспечения, социальных служб, финансовых институтов и органов государственного управления.

Таким образом, задача обеспечения кибернетической безопасности компьютерных систем, предполагающая ведение операций в компьютерных сетях, требует высокого уровня межведомственного взаимодействия. Причем в данном контексте речь идет не только о защите собственных информационных систем, но и о наступательных операциях в сетях противника.

Ведение операций в компьютерных сетях предполагает три основных направления деятельности: защита собственных информационных систем, сбор разведывательных данных в компьютерных системах противника и, наконец, сетевые компьютерные атаки.

Защита компьютерных сетей охватывает мероприятия, направленные на защиту информации, компьютеров и сетей от проникновения, повреждения или уничтожения противником. К наиболее уязвимым элементам национальной информационной инфраструктуры относятся следующие: оборудование, включая периферийное и коммуникационное; компьютеры, теле-, видео- и аудиооборудование; программное обеспечение; сетевые стандарты и коды передачи данных; информация как таковая, представленная в виде баз данных, аудио- и видеозаписей, архивов и пр.; специалисты, работающие в информационной сфере. Понимая, что устойчивое функционирование государства и всех его институтов все больше зависит от стабильной работы ключевых обеспечивающих систем, в том числе и информационных, американское правительство распоряжением № 13010 от 15 июля 1996 года создало президентскую комиссию по защите критических инфраструктур (Presidential Commission for Critical Infrastructure Protection - PC-CIP).

В соответствии с Законом о единении и сплочении США в целях принятия мер по борьбе с терроризмом (Uniting and strengthening America by Providing Appropriate Tools, Required to Intercept and Obstruct Terrorism - USA PATRIOT Act), принятым конгрессом 26 октября 2001 года, критическая инфраструктура определяется как «совокупность физических или виртуальных систем и средств, важных для страны в такой мере, что их выход из строя или уничтожение может привести к губительным последствиям в области обороны, экономики, здравоохранения и безопасности нации».

В январе 2001 года был опубликован отчет комиссии по национальной безопасности (комиссия Харта-Рудмана), в котором говорилось о «необходимости кардинальных изменений в структуре и деятельности американских ведомств, обеспечивающих национальную безопасность». В частности, было предложено сделать проблематику «внутренней безопасности» приоритетной и создать самостоятельное агентство внутренней безопасности (АВБ).

Еще в марте 2001 года президент США Джордж Буш, выступая в штаб-квартире ЦРУ в Лэнгли, перечислил главные угрозы безопасности Соединенных Штатов. На втором месте после терроризма в этом перечне значится информационная война и уже за ней - распространение оружия массового поражения и средств его доставки.

В ходе радикальной реструктуризации и укрепления исполнительной власти 25 ноября 2002 года Дж. Буш подписал Закон о внутренней безопасности, в соответствии с которым в январе 2003-го АВБ было преобразовано в министерство внутренней безопасности (МВБ). Возглавил министерство Т. Ридж, а его заместителем стал министр ВМС США Г. Ингланд.

1 марта 2003 года в штат МВБ были переданы и приступили к исполнению своих обязанностей по решению «задач анализа информации и защиты инфраструктуры следующие подразделения министерств и ведомств правительства США: управление безопасности критической инфраструктуры министерства торговли (Infrastructure Assurance Office - CIAO), национальный центр защиты инфраструктуры при ФБР министерства юстиции (National Infrastructure Protection Center-NIPC), национальный центр моделирования и анализа инфраструктуры при институте проблем защиты информационной инфраструктуры министерства энергетики (National Infrastructure Simulation and Analysis Center - NISAC), федеральный центр защиты информационных ресурсов администрации общих служб (Federal Computer Incident Response Center of the General Services Administration - FedCIRC), управление безопасности энергетических систем министерства энергетики (Energy Assurance Office of the Department of Energy - EAO), национальная система связи МО (National Communication System - NCS). При подготовке войны в Ираке американская администрация приняла три новых директивных документа в интересах обеспечения внутренней безопасности: «Национальная стратегия борьбы с терроризмом» (The National Strategy for Combating Terrorism), «Национальная стратегия по защите киберпространства» (The National Strategy to Secure Cyberspace) и «Национальная стратегия физической защиты критической инфраструктуры». В них впервые получила официальное признание «полная зависимость инфраструктуры США от информационных систем и сетей» и уязвимость последних. Кроме того, они нацеливают правительство, промышленность, бизнес и общество в целом на создание так называемой единой национальной системы реагирования на кибернетические атаки (National Cyberspace Security Response System) как совокупности территориальных, ведомственных и частных центров анализа и распределения информации (ISAC) в различных секторах экономики страны.

В структуре МВБ было создано подразделение кибернетической безопасности (National Cyber Security Division - NCSD), главным элементом которого является вновь образованный за счет объединения трех групп немедленного реагирования (CC/CERT, NCS, NTPC) центр экстренного реагирования на компьютерные происшествия в США (U.S. Computer Emergency Response Team - US-CERT). Главными задачами US-CERT определены обнаружение факта нападения (вторжения) на информационную структуру США и выдача предупреждения (рекомендации) всем администраторам информационных систем страны в течение не более 30 мин с момента обнаружения угрозы.

Основные задачи в области информационной безопасности в соответствии с новой стратегией заключаются в том, чтобы «предотвратить кибернетические нападения на критическую инфраструктуру, снизить уязвимость нации к таким нападениям, а также минимизировать ущерб и время восстановления». При этом под кибертерроризмом в США сегодня понимают «преднамеренное разрушение, прерывание или искажение данных в циф-

ровой форме либо потоков информации, имеющих широкомасштабные последствия в политическом, религиозном или идеологическом плане». В целом стратегия информационной безопасности будет воплощаться в жизнь по классической схеме системы гражданской обороны: обучение, предупреждение, оповещение и ликвидация последствий.

Задачи разработки комплексного плана защиты критически важных объектов инфраструктуры нашли отражение в президентской директиве 2003 года «Определение критической инфраструктуры, расстановка приоритетов и защита». В этом документе министерство внутренней безопасности,- было названо ведущим национальным ведомством в данной сфере. Следуя указаниям, МВБ при содействии представителей частного бизнеса выработали национальный план защиты инфраструктуры (National Infrastructure Protection Plan - NIPP), в котором подчеркивалось, что состояние американской экономики и национальной безопасности в значительной степени зависит от работоспособности информационных систем, которые широко используются общественными службами США.

NCSD было создано в июне 2003 года на базе управления безопасности критически важных инфраструктур, национального центра по защите инфраструктуры, федерального центра реагирования на компьютерные сбои и ряда других структур. В его задачи входит межведомственная координация и налаживание взаимодействия с частным сектором и зарубежными партнерами в сфере обеспечения информационной безопасности. Техническую поддержку обеспечивала US-CERT. В обязанности этого подразделения входят анализ и обнаружение источников киберугроз и уязвимых мест, а также распространение информации об изменении уровня такой угрозы. Кроме того, US-CERT координирует действия по восстановлению федеральных компьютерных сетей и систем после сбоев и кибератак.

Сбор разведывательных данных из компьютерных систем противника позволяет получать о нем данные стратегического и оперативного характера и выявлять уязвимые места в его информационных системах.

В США на официальном уровне признают, что контроль над секретными коммуникациями противника при одновременной защите своих собственных предоставляет им уникальные возможности для сохранения лидирующих позиций в мире.

Возможности перехвата информационных коммуникаций зависят от того, какие системы используются: радиорелейные, спутниковые, тропосферные, кабельные или оптоволоконные. До 50-х годов прошлого века для военного и дипломатического информационного обмена применялись главным образом коротковолновые радиопередатчики. С 60-х годов в этих целях задействуются спутники связи, выведенные на геостационарные орбиты. По мнению большинства исследователей, именно для перехвата спутниковых коммуникаций и предназначена система «Эшелон».

В принципе существующее расположение станций обеспечивает перехват всех информационных спутниковых коммуникаций. Однако они стали играть значительно меньшую роль в результате начала широкой эксплуатации оптоволоконных линий связи. Для прослушивания этих коммуникаций необходимо напрямую подключаться к линиям, а, значит, станции радиоперехвата в этом случае совершенно бесполезны.

Планирование и реализация операций в глобальных компьютерных сетях осуществляются в соответствии с концепцией «Сетецентрические операции» (Net-Centric Operations). Основой для сетецентричных операций является глобальная информационная сеть (глобальная информационная решетка) GIG (Global Information Grid) министерства обороны США, представляющая собой набор взаимосвязанных высокозащищенных локальных информационных сетей. Она оптимизирует процессы сбора, обработки, хранения, распределения информации и управления ею, а также доведения ее до потребителей внутри министерства обороны и за его пределами. С помощью GIG осуществляется как административное, так и оперативное управление вооруженными силами США. Головным ведомством, отвечающим за работоспособность и защиту гло-

бальной информационной сети военного ведомства, назначено объединенное стратегическое командование американских ВС.

Сетевые компьютерные атаки охватывают весь спектр действий, направленных на нарушение или уничтожение информации, содержащейся в компьютерах либо компьютерных сетях противника. При этом собственно информационные потоки напрямую используются в качестве оружия. Например, передача информационного пакета с командой отключить электроэнергию является атакой именно такого рода, тогда как генерация скачка напряжения в сети питания, в результате чего будет обесточена компьютерная система противника, относится уже к категории электронной борьбы.

До настоящего времени нет достоверных данных о сетевых атаках, осуществленных США. В любом случае, естественным ограничением для этих атак служит не только и не столько отсутствие необходимых средств и методов, сколько невозможность достоверно оценить последствия, в том числе для своих союзников, а также возможные ответные действия противника.

Американская администрация считает, что формирование единой глобальной информационной инфраструктуры под контролем США позволит им решить задачу стратегического использования информационного оружия «вплоть до блокирования телекоммуникационных сетей государств, не признающих реалии современной международной системы».

Необходимо отметить, что в настоящее время применение информационных технологий в военных целях фактически не регулируется международным правом. По мнению зарубежных экспертов, эти вопросы должны рассматриваться и решаться на многосторонней основе с участием всех заинтересованных сторон. При этом управление информационным пространством необходимо для обеспечения не только национальной безопасности абсолютного IT-лидера - США, но и международной безопасности в целом. Однако по этим вопросам США занимают особую позицию и уходят от договоренностей.

Список литературы:

1. Зарубежное военное обозрение №10 2010 С.3-13
2.http://pentagonus.ru/publ/informacionnaja_bezopasnost_ssha/22-1-0-1628

КАК КОМПАНИЯ APPLE ИЗМЕНИЛА МИР

Кацевич Н.А., Вольникова Е. А.

Данная статья посвящена корпорации Apple (производителю персональных и планшетных компьютеров, аудиоплееров, телефонов, программного обеспечения), тому каких успехов добилась компания и как повлияла на IT индустрию всего мира.

Эта компания стала первопроходцем во многих областях: первые по-настоящему персональные компьютеры, первые многоцветные дисплеи на ПК, первые операционные системы с графическим интерфейсом, первые компьютеры с поддержкой мышки, первый персональный аудиоплеер, первый интернет-магазин музыки, сенсорный телефон завоевавший любовь миллионов, революционный планшетный компьютер… перечень инноваций корпорации Apple можно перечислять очень долго.

За созданием всех будущих продуктов стояли Стив Джобс (в будущем главный директор Apple) и Стив Возняк. Они познакомились еще в школе - их объединяло стремление к техническому прогрессу. Со временем в их компании появился и третий участник будущей компьютерной революции - Рон Вейн.

Изменить мир – такова была миссия Стива Джобса и компании, и он намерен был выполнить ее, чего бы это ни стоило. Стив Джобс всецело посвятил себя реализации главного проекта – созданию компьютера настолько передового, что он навсегда оставит конкурен-

та, IBM, позади. Его название – Macintosh. Для его создания он требовал от своей команды полной отдачи сил. Инженеры Apple должны были гореть желанием пожертвовать всем.

Персональный компьютер. Первый персональный компьютер получил название Apple I. Корпусом для него служил деревянный ящик, оперативная память насчитывала 4 Кб, а процессором служил MOS 6502 с тактовой частотой 1 МГц.

Но, настоящим прорывом для своего времени стал все же Apple II. Этот компьютер был впервые продемонстрирован публике в 1977 году на компьютерной выставке. Он был способен на воспроизведение цветной картинки, звука и имел встроенный язык программирования Basic. Его можно было подключать к любому цветному телевизору. Для ввода данных использовались кассеты с магнитной ленты.

В 1991 году появилась операционная система Mac 7.0, в которой была применена уникальная технология 32-разрядной адресации, меню программ, виртуальная память - более пятидесяти принципиальных инноваций. Эта операционная система стала настоящей революцией, разработчики программного обеспечения по достоинству оценили новые возможности. Например, компания Adobe запустила свой знаменитый продукт Photoshop именно на Apple.

В 2000 году дебютирует Power Mac G4 Cube. Корпус нового компьютера - это прозрачный восьми дюймовый куб. G4 Cube имеет центральный вертикальный охладительный канал, так как использовалась новая технология охлаждения, он не издает абсолютно никаких звуков, а легко снимающиеся внешние панели помогут вам в считанные секунды получить доступ к любому устройству компьютера.

Музыкальная индустрия и плеер iPod. Новым полем деятельности компании в 20 веке стала музыка. 23 октября 2001 года Apple выпустила любопытное компактное устройство под названием «iPod».Непосредственным предшественником цифровых аудио-плееров был портативный проигрыватель кассет или CD дисков.

Первым цифровым проигрывателем был проигрыватель, разработанный компанией Sony и представленный широкой аудитории в 1992 году. До изобретения плеера от Apple, на рынке были предоставлены некоторые модели mp3 плееров, но именно iPod изменил то, как мы слушаем музыку.Нет никаких пленочных кассет или CD-дисков с довольно крупными по сравнению с iPod проигрывателями, теперь это просто небольшое устройство, в которое можно загрузить через компьютер до 1000 песен, а сам гаджет можно носить в кармане. После изобретения компьютеров Macintosh это была вторая по значимости революция на счету фирмы. iPod, изящный портативный цифровой музыкальный плеер, стал культовым предметом и истинно культурным феноменом. iPod пользовался глобальным успехом и быстро стал самым продающимся в мире портативным цифровым плеером.

Белый корпус с хромированной задней панелью, минималистические элементы управления. Ничего лишнего только стиль и функциональность - дизайнеры Apple постарались сделать первый iPod простым и привлекательным.

Плеер многократно модернизировался, в итоге новейшей разработкой является iPod Touch, который выпускается и сейчас. Плеер обладает строгим дизайном, компактными размерами и современными мультимедиа возможностями: фотоальбом, музыка, видео. Помимо этого, он оснащен модулем Wi-Fi и фирменным Web-браузером Safari. В этом плеере изменена система управления, в плеере используется сенсорный экран. Дисплей iPod Touch оснащён датчиком освещённости, который автоматически настраивает яркость в соответствии с условиями освещения. Датчик ускорения обнаруживает, когда вы поворачиваете iPod Touch, он автоматически меняет картинку на дисплее.

Мобильный телефон. 9 января 2007 года мир мобильных телефонов потряс взрыв. Глава компании Стив Джобс, представил свое новейшее чудо – iPhone - лишь с одной мыслью в голове: сделать его вехой в мобильной телефонии и, прежде всего, событием, которого с нетерпением ждали.

iPhone задуман с определённой целью. Продуман до мельчайших деталей. И создан в точности с задуманным. Он не просто демонстрирует возможности технологий, но и пользу, которую они способны принести. Это не только шаг вперёд, но и то, куда этот шаг должен быть сделан. (цитата с официального сайта)

Ранее в продаже уже были сенсорные кпк и телефоны, но именно такого устройства не было ни у кого. Он красивый, удобный, быстрый, компактный, в нем множество функций и у него есть большой сенсорный экран, которым можно управлять пальцем, а еще по нему можно звонить. Именно это и поразило на тот момент обычных людей.

Этот гаджет создал совершенно новую экосистему. Сотни тысяч приложений позволяют использовать телефон для решения таких задач, которые прежде никогда не решались с помощью мобильных устройств. У любого появилась возможность выразить свою идею — создать приложение, загрузить его бесплатно в цифровой интернет магазин приложений App Store и стать глобальным лидером (Instagram, Angry Birds и десятки, если не сотни, других компаний).

Фотографические и игровые сервисы изменили жизнь миллионов людей, а также создали множество новых рабочих мест. Компаниям стали нужны разработчики приложений, дизайнеры и другие профессионалы в данной области. Разработка мобильных приложений сейчас одна из самых развивающихся отраслей, которая приносит большую прибыль. Так же хочется отметить, что именно iPhone вдохновил крупных и сильных конкурентов таких как Samsung, Google, HTC на новые разработки.

В октябре 2013 года вышла уже 6-я по счету версия смартфона, который может похвастаться новыми уникальными функциями: первый в мире мобильный процессор с 64-битной архитектурой, датчик идентификации по отпечатку пальца, замедленная съемка 120 кадров в секунду на заднюю камеру устройства, а так же другие улучшенные характеристики.

Планшетный компьютер. 27 января 2010 года Apple представила свое самое амбициозное творение – iPad. Компания Apple шла на риск, запуская новую, причудливую вещь – планшет с сенсорным экраном. На рынке уже были похожие продукты, но они не пользовались большим успехом. К тому же куда его определить? Это гибридный продукт, наполовину ноутбук, наполовину мобильный телефон. iPad сбивал с толку. Но создатели этого устройства не сомневались в его успехе. И, очевидно, были правы, потому что iPad стал еще одним ошеломляющим триумфом. Он имел оглушительный успех и фактически создал нишу планшетных компьютеров на рынке потребительской электроники. iPad стал революционным устройством и сильно изменил наши представления о компьютерах.

Когда iPad только появился на рынке, никто и не мог подумать, насколько большой может оказаться сфера применения планшетов в реальной жизни. Сейчас они используются буквально повсюду — в аэропортах, кабинах пилотов, в ресторанах, в розничной торговле, в образовании, науке, бизнесе, медицине и многих других сферах жизни…Появление iPad встряхнуло не только сектор нетбуков, но и индустрию компьютеров в целом — в 2012 году практически все крупнейшие производители компьютеров сообщили о снижении продаж. В 2012 году персональных компьютеров было продано на 15% меньше, чем в 2011. Причина — iPad.

Вслед за Apple, целая вереница производителей ринулась создавать свои планшетные компьютеры, но до сих пор никому не удалось приблизиться к достижению купертиновской компании. Вскоре после выхода iPad производством занялись такие компании как: Amazon, Google, Samsung, Sony, Microsoft и др. Без сомнения мы вступаем в новую эру информационных технологий.

Благодаря инновационным технологиям и эстетичному дизайну, корпорация Apple создала уникальную репутацию. В мае 2011 года торговая марка Apple была признана самым дорогим брендом в мире в рейтинге международного исследовательского агентства Millward Brown, а в начале августа 2011 года Apple стала самой дорогой компанией мира по рыночной капитализации. Продукция пользуется большой популярностью и используется в медицине, строительстве, обучении, кинематографии, музыке и других отраслях.

Список литературы:

1. *https://ru.wikipedia.org/ - Википедия (iPad)*
2. *http://apple.com/ru/ - Официальный сайт Apple*
3. *http://macradar.ru/ - (О компании Apple)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ В США И РОССИИ

Козырев И. К., Вольникова Е. А.

В данной статье рассматривается динамика уровня проникновения широкополосного доступа в США и России за 2011 год, а так же обзор крупных телекоммуникационных компаний этих стран.

Широкополосный или высокоскоростной доступ в интернет (ШПД) — доступ в интернет со скоростью передачи данных, превышающей максимально возможную при использовании коммутируемого доступа с использованием модема и телефонной сети общего пользования. Осуществляется с использованием проводных, оптоволоконных и беспроводных линий связи различных типов. Кроме высокой скорости, широкополосный доступ обеспечивает непрерывное подключение к Интернету (без необходимости установления коммутируемого соединения) и так называемую «двустороннюю» связь, то есть возможность как принимать («загружать»), так и передавать («выгружать») информацию на высоких скоростях.

Выделяют мобильный широкополосный доступ (мобильный ШПД) и фиксированный широкополосный доступ. Фиксированный ШПД строится на основе проводных соединений, в то время как мобильный ШПД включает в себя передачу данных по беспроводным соединениям.

На сегодняшний день телекоммуникации являются основой любой успешной организации или компании. Современный офис невозможно представить без надежной и качественной связи. Телекоммуникационные сервисы обеспечивают:

-доступ в Интернет с каждого рабочего места;

-видео связь;

-голосовая связь;

-обмен файлами и текстовыми сообщениями.

На данный момент на рынке телекоммуникационных технологий, существует множество компаний, которые предоставляют услуги широкополосного доступа в интернет. Их называют интернет-провайдерами.

В десятку лучших компаний России вошли:

МТС - российская телекоммуникационная компания, оказывающая услуги в России и странах СНГ под торговой маркой «МТС». Компания оказывает услуги сотовой связи (в стандартах GSM, UMTS (3G) и LTE), услуги проводной телефонной связи,широкополосного доступа в интернет, мобильного телевидения, кабельного телевидения, цифрового телевидения и сопутствующие услуги, в частности услуги по продаже контента. Возникновение компании «Мобильные ТелеСистемы» тесно связано с зарождением российского рынка сотовой связи в стандарте GSM. МТС развивает собственную транспортную сеть по передаче данных, включающую, в частности, магистральную оптоволоконную сеть ранее приобретённой компании «Евротел», построенную на базе DWDM-оборудования и способную пропускать до 400 Гбит/с.

МегаФон - российская телекоммуникационная компания, предоставляющая услуги сотовой (GSM, UMTS и LTE) связи, а также местной телефонной связи, широкополосного доступа в Интернет, кабельного телевидения и ряд сопутствующих услуг. С приобретением в июне 2010 года одного из ведущих российских магистральных операторов, группы «Синтерра», «МегаФон» вышел на рынок фиксированной связи для крупных государственных и корпоративных клиентов, а также услуг фиксированного широкополосного доступа (ШПД).

Ростелеком - российская телекоммуникационная компания. Предоставляет услуги местной идальней телефонной связи, широкополосного доступа в Интернет (первое место в России по количеству абонентов), цифрового телевидения, сотовой связи и др. По данным компании, её услугами пользуются более 100 млн жителей России.

TELE2 - российская телекоммуникационная компания, образованная в 2001 году шведской группой Tele2 AB на базе сетей, приобретённых в России. Известна в качестве сотового дискаунтера. Предоставляет услуги сотовой связи более 23 млн абонентов в 41 субъекте Российской Федерации.

Функционирует в качестве группы компаний, полное наименование головной структуры холдинга — общество с ограниченной ответственностью «Т2 Рус Холдинг»

В России является оператором сотовой связи в стандарте GSM; До продажи ВТБ являлась единственной иностранной компанией, которая успешно действует на российском сотовом рынке. При этом, по состоянию на октябрь 2013 года, Tele2 так и не удалось получить здесь лицензию на связь в формате 3G, а также на связь в Москве и Московской области, что является существенным препятствием для её развития. В марте 2012 года Tele2 провела тестовые испытания 4G в Пскове и Омске. Таким образом доказана совместимость 2G-4G (в обход 3G). По состоянию на июнь 2013 года Tele2 является четвёртым по числу абонентов оператором сотовой связи в России: абонентская база в стране составляет 23 млн человек.

Кроме того, позиции крупнейших телекоммуникационных компаний России: МТС, Билайн, МегаФон, Ростелеком за последние 5 лет остаются неизменными.

В Америке это такие компании, как:

AT&T Inc - одна из крупнейших американских телекоммуникационных компаний и один из крупнейших медиаконгломератов. Является крупнейшим поставщиком как местной, так и дальней телефонной связи в США, а также одним из крупнейших провайдеров беспроводных услуг в США (85,1 млн пользователей). Общее число клиентов AT&T составляет более 150 млн человек. Компания American Telephone and Telegraph (AT&T Corporation) была создана в 1885 году. Длительное время являлась монополистом на рынке дальней и местной связи США. Компания предоставляет услуги в области телефонии, дальней связи, доступа в интернет, кабельного телевидения и др.

Verizon Communications - американская телекоммуникационная компания, одна из крупнейших в США и во всём мире. Образована в 2000 году путём слияния компаний Bell Atlantic и GTE. В январе 2006 года приобрела компанию MCI, оказывающую услуги связи по IP-протоколу. Verizon Communications оказывает услуги фиксированной и мобильной связи (cdma 800/1900 МГц), услуги спутникового широкополосного доступа в интернет, а также информационные услуги. Помимо этого, компании принадлежит крупный бизнес по выпуску телефонных справочников.

Communications Satellite Corporation (COMSAT) - телекоммуникационная компания, основанная в 1963 году в США. Одна из первых компаний, занимающихся коммерческой спутниковой связью, участвовала в создании систем Intelsat и INMARSAT. Предоставляет услуги и решения как на основе наземных так и спутниковых систем связи примерно 2000 клиентам в корпоративном, государственном и операторском секторах. Основана в 1 февраля 1963 года согласно Communications Satellite Act от 31 апреля 1962 года.

В августе 1964 года COMSAT участвовал в создании международного консорциума INTELSAT.

6 апреля 1965 на геосинхронную орбиту был запущен спутник Early Bird (англ.) (Intelsat I), заказанный COMSAT. Early Bird позволил связываться станциям в США, Великобритании, Германии, Франции, Италии. Поддерживались телевизионные, теле-

фонные каналы и факс. В 1969 COMSAT ввело в строй две спутниковые системы: Marisat и Comstar.

Интернет становится неотъемлемой частью в работе или учебе, повседневной жизни.

Только по итогам первого квартала 2010 года десять крупнейших интернет-провайдеров в мире обслуживали 190,8 миллионов абонентов широкополосного доступа.

№	Компания	Расположение	Абонентов в 1 кв. 2010 г. (млн)
1	China Telecom	Китай	55,8
2	China Unicom	Китай	41,5
3	NTT	Япония	16,6
4	Comcast	США	16,3
5	AT&T	США	14,0
6	Deutsche Telekom	Германия	11,7
7	Time Warner Cable	США	9,5
8	Verizon	США	9,3
9	France Télécom	Франция	8,9
10	KT	Республика Корея	7,1

Рассмотрим уровень проникновения ШПД в таких странах, как Россия и США за 2011 год. Уровень довольно высок, телекоммуникационные компании продолжают наращивать абонентскую базу. Благодаря активности компаний, разворачивающих новые сети и привлекающих клиентов новыми услугами, данный показатель значительно увеличился за последний год.

В США, в первом квартале уровень проникновения ШПД (по домохозяйствам) составил примерно 77,5%, согласно данным аналитической компании Point-Topic. Для сравнения, в Великобритании аналогичный показатель за первый квартал 2011 года составил 79,3%, в Канаде-85,7%.

Что касается уровня проникновения ШПД в США по общему количеству населения, то этот показатель составил 29,8% в первом квартале 2011 года. Отметим, что в течение первого квартала 2010 года количество абонентов ШПД выросло на 800 тысяч человек, что больше, чем за аналогичный период этого года (порядка 600 тысяч). В настоящее время США занимает 22-е место в мире по уровню проникновения ШПД по общему количеству населения.

18 лидеров телекоммуникационной сферы в США подключили уже около 77,8 миллионов человек к ШПД (примерно 56% от общего числа абонентов ШПД). Кроме того, абонентская база кабельных провайдеров в этой стране составляет 43,6 миллионов человек, а у сотовых компаний, предоставляющих подключение к сети, количество абонентов составляет 34,2 миллиона человек.

Что касается отдельных компаний в США, то здесь ситуация следующая:

-Comcast увеличил свою абонентскую базу на 261 тысячу человек в первом квартале 2011 года. Это 41% от общего числа новых абонентов у компаний — лидеров;

-AT&T и Verizon подключили 642 тысячи человек, получивших связь по оптоволокну (в основном, FiOS и U-verse). Эти же компании потеряли 619 тысяч абонентов DSL-связи, то есть можно говорить о переходе существующих абонентов с одного вида подключения к сети на другой;

Лидеры в США занимают примерно 56% общего рынка ШПД;

За первые три квартала 2011 года, лидирующие телекоммуникационные компании смогли получить 2,3 миллиона новых абонентов. Снова стоит отметить, что подавляющая часть новых абонентов, просто перешла с одного вида подключения к сети на другой.

Что касается России, то здесь есть интересное совпадение с Соединенными Штатами. Дело в том, что ШПД от лидирующих телекоммуникационных компаний в РФ, использует 56% отечественных интернет-пользователей.

Прирост доли ШПД в России в 2011 году характеризуется следующими показателями:

- В I квартале 2011 года проникновение ШПД в России достигло 36% (+2%).
- Количество абонентов физических лиц в РФ пор итогам I кв. 2011 составило 19 млн.
- Прирост доли абонентов ШПД объединённого «Ростелекома» составил 12,6%. - Второй по росту абонентской базы ШПД в РФ в I кв. 2011 г. стала компания «Вымпелком»(+10,4%).
- На московском рынке ШПД проникновение услуги оставило 82%.
- Общее количество абонентов ШПД в столице достигло 3 160 тыс. чел.
- В I квартале 2011 года ОАО «Ростелеком» увеличил абонентскую базу на 26,9% (+42 тыс. абонентов).
- «Мегафон» с приобретением оператора «Нэт Бай Нэт» (9,9% рынка) свободно вышел на рынок частных пользователей ШПД Центрального федерального округа.
- По итогам I квартала 2011 года лидеры достигли отметки в 56% обслуживаемых в стране абонентов.

Во втором квартале 2011 года общее количество домохозяйств, подключенных к сети, составило около 17,5 миллионов. При условии сохранения такой динамики Россия сможет обогнать по общему количеству абонентов ШПД некоторые страны Европы, включая Великобританию.

Таким образом, уровень проникновения ШПД в России в 2012 году составляет 36%. Прирост абонентов ШПД составляет 2% только в первом квартале 2012 года. По данным аналитического агентства iKS-Consulting, в РФ количество абонентов ШПД составляет около 19 миллионов человек (только физические лица).

В России довольно большую роль в приросте абонентской базы ШПД играет и появление новых участников рынка.

-Например, компания «Ростелеком», объединившая все МРК «Связьинвеста», получила около 12,6% новых абонентов в 2012 году.

-На втором месте по уровню роста абонентской базы находится «Вымпелком» с 10,4% новых клиентов. Такой рост стал возможен благодаря развитию сетевой инфраструктуры «Вымпелкома»;

-Значительно выросла и база «Мегафона», за счет покупки этой компанией оператора связи «Нэт Бай Нэт». Рост абонентской базы в Москве составил в данном случае 9,9% рынка.

Список литературы:

1. *Балашов В. А. Технологии широкополосного доступа xDSL. Инженерно-технический справочник / А. Г. Лашко, Л. М. Ляховецкий. – М.: Эко-Трендз, 2009*
2. *www.wikipedia.org – свободная энциклопедия*
3. *http://www.cnews.ru – аналитические материалы*
4. *http://telekomza.ru/ - аналитические материалы*

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Крюкова С.В., Гаранина А.С.

В данной статье рассматриваются понятие «компьютерная зависимость», актуальные проблемы зависимости от интернета и радикальные методы избавления от этого недуга.

К сожалению, в условиях современной жизни мы, попадаем в ловушки различных зависимостей. Употребление алкоголя и наркотиков среди молодых людей, несмотря на ведущуюся пропаганду здорового образа жизни, находится по-прежнему на весьма высоком уровне.

Интернет-зависимость - это навязчивое желание войти в интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из интернета, будучи on-line.

Понятие «компьютерная зависимость» появилось в 1990 г. Специалисты относят подобный вид зависимости «наркомании», вызванной техническими средствами. Компьютерная зависимость является одной из разновидностей аддитивного поведения и характеризуется стремлением уйти от повседневности методом трансформации собственного эмоционально-психического настроения. В этот момент человеком не только отбрасываются насущные заботы на задний план, но и затормаживается работа его психики, а чаще совсем прекращается индивидуально-личностное развитие. Таким образом, люди уходят от решения различных проблем в своей жизни.

По каким причинам студент уходит в виртуальную реальность?

Одной из причин является жажда приключений, которые можно получить в различных компьютерных играх. Другой причиной может стать безнадзорность, т. е. родители настолько заняты решением своих проблем, что у них совершенно не хватает времени на контроль. Такие родители не интересуются успехами в университете, чувствами и переживаниями своего ребёнка, они не знают, чем живет он и что хочет. Они просто купили ему компьютер, считая, что таким образом выполнили свой родительский долг. И студент имеет полную свободу действий, он предоставлен сам себе. Следующей причиной могут стать постоянные ссоры между родителями или лицами, их заменяющими. В таких семьях царит эмоционально-психологическое напряжение. Еще одной причиной побега в виртуальную реальность становится физическое, эмоционально-психологическое насилие со стороны одноклассников или сверстников.

Однако психологи и психиатры до сих пор спорят, каких людей считать зависимыми, а каких - нет. Если брать за критерий время, проведенное за компьютером, - тогда всех программистов, за редким исключением, придется признать зависимыми. Но это не совсем так. В отличие от действительно зависимых людей у программистов нет патологического стремления постоянно работать на компьютере. Просто подолгу службы им приходится это делать. Поэтому психологи пришли к выводу, что зависимый от компьютера человек - прежде всего тот, кто проводит слишком много времени за компьютером не по делу, и при этом осознанно (или неосознанно) вредит своему здоровью.

Психологи выделяют следующие симптомы психологической зависимости от компьютера:

- хорошее самочувствие или эйфория за компьютером;
- нежелание отвлечься от работы или игры за компьютером;
- раздражение при вынужденном отвлечении;
- неспособность спланировать окончание сеанса работы или игры с компьютером;
- расходование больших денег на обеспечение постоянного обновления программного обеспечения (в т.ч. игр) и апгрейд компьютера;
- забывание о домашних делах, служебных обязанностях, учебе, встречах и договоренностях в ходе работы или игры на компьютере;

- пренебрежение собственным здоровьем, гигиеной и сном в пользу проведения большего количества времени за компьютером;

- человек предпочитает, есть перед монитором;

- обсуждение компьютерной тематики со всеми мало-мальски сведущими в этой области людьми.

Излишнее увлечение компьютером может иметь отрицательные последствия, как для физического, так и для психического здоровья.

Многочасовое непрерывное нахождение перед монитором может вызвать нарушение зрения, снижение иммунитета, головные боли, усталость, бессонницу. Более того, долгое нахождение в сидячем положении оказывает сильную нагрузку на позвоночник, что вызывает частые боли в пояснице и проблемы с осанкой. Еще одна болезнь современных пользователей - туннельный синдром. Это нарушение, проявляющееся болью в запястье и возникающее от неудобных условий работы с клавиатурой и мышью. Врачи из Университета Эмори в Атланте (США) провели специальное исследование. Они наблюдали 632 человека, которые в силу должностных обязанностей проводили за компьютером 15 часов в неделю и более. Результаты оказались неутешительными: 40% обследованных отмечали неопределенные неприятные ощущения, а у 21% удалось диагностировать различные заболевания, вызванные долгой работой за компьютером. При этом женщины оказались более подвержены болезням, нежели мужчины. Врачи также отметили, что для людей, печатающих больше 20 часов в неделю, риск получить какое-либо заболевание увеличивается вдвое. Из разных социальных слоев общества ученые взяли для анализа людей в возрасте от 14 до 21 года предварительно страдающих интернет - зависимостью и провели компьютерную томографию головного мозга у 35 из них человек. При подсчете статистики выяснилось, что у 17 из 35 студентов была подтверждена зависимость от интернета.

Молодые люди положительно ответили на вопрос «предпринимали ли вы неоднократные и безуспешные попытки контролировать свое пользование интернетом, сокращать его или вовсе прекратить?».

В результате исследования и сканирования мозга этих молодых людей и сравнения результатов с томографией здоровых студентов были обнаружены явные перемены в работе белого вещества мозга. В частности, нарушения механизмов работы отвечающих за эмоции, принятие решений, нервных тканей и самоконтроль.

В свою очередь психологическая зависимость менее заметна для человека. Он даже может не замечать, как много времени тратит на компьютер, как отдаляется от друзей, забывает поесть. По мнению психологов, обычно компьютерной зависимости подвержены неуверенные в себе люди, испытывающие трудности в общении, неудовлетворенность, имеющие низкую самооценку, комплексы или от природы застенчивые. Компьютер (прежде всего игры и Интернет) дает им возможность уйти от реальности, реализовать свои желания, почувствовать себя значимым, сильным, вооруженным, испытать какие-то новые эмоции. В виртуальном мире можно запросто поменять возраст, пол, имя, внешность и биографию. Усугубляя свое положение, человек начинает все больше времени тратить за компьютером, общаясь в чатах или играя в игры. В редких случаях человек может смешать реальность и виртуальность. Он может начать действовать и думать по-новому, стать агрессивным, склонным к насилию.

Особенно подвержены психологической зависимости подростки. Ведь они быстро приспосабливаются к окружающему миру и к миру компьютеров тоже. Отмечается, что дети, проводящие очень много времени за компьютером, перестают фантазировать, становятся неспособными создавать собственные визуальные образы, у них наблюдается эмоциональная незрелость, безответственность, снижается эффективность некоторых видов памяти.

Люди с хрупкой психикой стремятся уйти в мир фантазий и игры. Чтение книг и творчество требуют усилий. А в компьютерных играх все просто, создается впечатле-

ние собственного могущества. Сидя перед экраном компьютера, мы погружаемся в виртуальный мир, где он сам принимает решение, кого убить, кого помиловать, и делает это простым нажатием кнопки. А в действительности он не может совсем ничего: ни дать сдачи обидчику, ни залезть на дерево, ни стать лидером в соревновании. Но ему это и не нужно! Существует более простой способ стать героем. В результате растут физически слабыми, со страхом перед реальной жизнью. Завышенные притязания, низкий уровень силы воли – в реальности нет желания добиваться желаемого. При малейшей трудности у них опускаются руки, нет привычки доводить начатое до конца. Именно эти причины приводят к низкой успеваемости в школе, дети не любят читать, не проявляют интереса к творчеству. Несоответствие завышенных притязаний ребенка его реальным возможностям приводят в душе к внутреннему конфликту. Компьютер помогает уйти от неприятной реальности. Беда только в том, что компьютерный мир становится для них реальностью.

Примером тому служит скандал в Японии. Он связан с тем, что компьютерная графика в анимационном фильме стала первопричиной развития у маленьких японцев массовых эпилептических припадков! Психиатров волнует еще и то, что фанаты компьютерных игр приспосабливаются к состоянию пассивного возбуждения, когда разрядка наступает без усилий, всего лишь методом возбуждения подкорковых структур, отвечающих за данную эмоцию. Это привносит релаксирующее воздействие на индивида, устраняет инициативу в зародыше, оказывает влияние, идентичное наркотическому.

Чтобы не превратиться в раба сети, нужно, прежде всего, осознать эту проблему и понять, что кроме вас самих, никто вам не поможет избавиться от этого пагубного недуга. Итак, первым делом, засеките, сколько времени вы каждый день проводите в интернете, потом проанализируйте, сколько из них вы потратили на действительно необходимые дела в виртуальной паутине. Это время и есть ваш дневной минимум в интернете. Допустим, это два часа в день. Каждый день, включая компьютер и заходя в интернет, засекайте на часах ровно два часа времени и старайтесь уложиться в них. Это заставит вас пересмотреть все свои дела и распределить рабочее время максимально продуктивно.

Еще один радикальный метод – заблокировать сайты, которые вы чаще всего посещаете без цели. Как показывает практика, это социальные сети. Попросите администратора фирмы сделать это, пока вы на обеденном перерыве, честно объяснив причину. Если ваша интернет-зависимость обостряется за домашним компьютером, прикиньте, что бы вы смогли купить себе на дополнительные деньги, которые вы тратите на оплату электричества и интернета. Хорошо помогают домашние животные, особенно кошки и собаки, ведь за ними надо постоянно ухаживать. Попросите, чтобы ваши друзья подарили вам пушистый комочек с хвостиком и пусть вся ответственность по его уходу ляжет на ваши плечи.

Но сегодня жить без компьютера невозможно. Век информационных технологий обязывает каждого владеть этим чудом техники. В дошкольных учреждениях создаются компьютерные кабинеты, где малышам преподают навыки работы на компьютере. Каждая школа оснащена компьютерными классами. Даже в глубинках страны Интернет не является уже роскошью. В профессиональной сфере компьютерная грамотность является сегодня одним из важных пунктов при приеме на работу.

Подведем итоги вышесказанного.

Интернет сам по себе нейтральное средство, изначально предназначавшееся для научно-исследовательских и военных целей. Сейчас дискуссия о вреде Интернета достаточно серьезна. Рассмотрение глобальной Сети с этой точки зрения является новым феноменом, который почти не изучен. Некоторые психиатры недостаточно осведомлены в этой области и не могут понять сложность этой опасной зависимости. С другой стороны, влияние Сети на личную жизнь может быть минимальным, помня правила меры и разумности. Опасность легче предотвращать, чем лечить.

Список литературы:

1. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета. - Психологический журнал. Т.25. № 1. С.90-100, 2004.

2. Боровкова Н. Виртуальное зависание. - Журнал "Человек и наука", 2002.

3. Балонов И.М. Компьютер и подросток. - М.: С. 32-58, 2002.

4. *www.net addiction.com/parents.htm*

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ХЛЕБОПЕКАРНОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ

Крюкова С.В., Лягина Е. В.

В данной статье речь идёт об истории развития хлебопечения, его значимости во все времена, а также о проблеме развития хлебопечения.

Хлеб - один из важнейших продуктов питания. Он отличается многими особенностями.

Природа заложила в пшеничное и ржаное зерно комплекс жизненно необходимых пищевых веществ: белков, углеводов, жиров, витаминов, минеральных соединений и др., длительное время сохраняющих свою биологическую активность.

Хлебные растения, по мнению акад. Д. П. Прянишникова, «дают зерно с таким соотношением между азотистыми веществами, что человек может в случае нужды поддерживать свое существование даже только хлебом».

У хлеба есть еще одна особенность: он никогда не надоедает. Хлеб употребляют все, за исключением грудных младенцев, ежедневно, в течение всей жизни. Хлеб обладает постоянной, не снижающейся при ежедневном употреблении усвояемостью.

Высокая усвояемость хлеба связана с особенностью его химического состава и благоприятным состоянием входящих в его состав веществ. Белки хлеба находятся в денатурированном виде, крахмал — клейстеризован, жир - в составе эмульсий или комплексов с белками, углеводами и др. компонентами, пищевые волокна - в сильно набухшем и размягченном состоянии. Такое состояние веществ хлеба делает их доступными для действия ферментов желудочно-кишечного тракта. Мягкая консистенция хлеба позволяет легко полностью измельчать хлеб, делая его доступным для пищеварительных соков.

Хлеб придает массе остальной употребляемой пищи благоприятную консистенцию и структуру, способствующую наиболее эффективной работе пищеварительного тракта, обеспечивая более полное усвоение человеком различных видов пищи (супов, соусов, масла, овощей и т. д.). В питании человека хлеб имеет огромное психофизиологическое значение в связи с его такими ценными свойствами, как аромат, вкус, эластичность, пластичность и пористость мякиша, цвет корки, внешний вид. Хороший вкус и запах свежего хлеба возбуждает аппетит и стимулирует активность пищеварительных органов.

Таким образом, хлеб играет важнейшую роль во всей физиологии питания. За счет потребления хлеба человек примерно на 30% обеспечивает свою физиологическую потребность в пищевых веществах и энергии. Хлеб почти наполовину удовлетворяет потребность человека в углеводах, на треть - в белках, более, чем на половину в витаминах группы В, солях фосфора и железа. Необходимое для жизни количество хлеба изменяется в зависимости от возраста, пола, степени физической и умственной нагрузки, климатических и экологических особенностей мест проживания и т. д.. Среднедушевое потребление хлеба в России составляет 120-125 кг в год (325-345 гр. в сутки), в том числе для городского населения 98-100 кг (245-278 гр.), сельского - 195-205 кг в год, что составляет (490-540 гр. в сутки). Для жителей ряда европейских стран этот показатель значительно ниже и составляет соответственно около 50-70 кг в год (140-200 гр. в сутки). При уменьшении доли хлеба в питании он не утрачивает своей ценности и необходимости для человека.

Ассортимент хлебобулочных изделий в России характеризуется большим разнообразием и включает в себя около тысячи наименований. Фактически промышленность вырабатывает лишь часть всего ассортимента хлебной продукции.

В последнее десятилетие в ассортименте хлебной продукции произошли и продолжаются значительные изменения. И это закономерно. Ассортимент вырабатываемой хлебной продукции в значительной степени должен зависеть от структуры питания населения.

Согласно современным взглядам науки о питании ассортимент хлебной продукции должен быть расширен выпуском изделий улучшенного качества, повышенной пищевой ценности, профилактического и диетического назначения.

Во всех экономически развитых странах вырабатывается группа хлебобулочных изделий «Здоровье» с повышенным содержанием пищевых волокон, витаминов, минеральных и др. полезных веществ.

В ассортименте хлебобулочных изделий России пока отсутствует такая группа «Здоровье». Отсутствие ее компенсируется частично группой диетических изделий, которые не удовлетворяют полностью всех потребностей населения. Для решения вопроса «оздоровления» ассортимента хлебобулочных изделий в нашей стране работа ведется по двум направлениям: путем разработки разнообразных изделий для профилактического и диетического питания; путем моделирования рационального ассортимента хлебобулочных изделий с учетом климатических, демографических, экологических и других особенностей отдельных регионов.

Хлебопекарная промышленность России, производственная база которой насчитывает тысячу хлебозаводов и более пяти тысяч предприятий малой мощности, ежегодно вырабатывает 15-20 млн. т продукции.

Отечественная хлебопекарная промышленность характеризуется высокой концентрацией производства - она в три раза выше, чем в США, в десять раз - чем в Канаде. Такая высокая концентрация имеет свои преимущества и недостатки. Одним из преимуществ высокой концентрации производства является более высокая производительность труда, выражаемая массой, вырабатываемой за год продукции. К недостаткам следует отнести трудности сохранения свежести хлеба и оперативной поставки продукции в торговую сеть. Для устранения имеющихся недостатков в нашей стране проводится работа по упорядочиванию сети пекарен, вырабатывающих широкий ассортимент хлебобулочных изделий; реконструкции и техническому перевооружению действующих заводов большой и средней мощности, ориентация их на высокоэффективные технологии; строительство новых предприятий. В отрасли проводится большая работа по модернизации действующего оборудования и созданию нового.

Для расширения ассортимента хлебобулочных изделий, улучшения их качества, развития новых интенсивных технологий их производства актуальным является улучшение качества используемого сырья, выявления его альтернативных источников, применение новых видов сырья и пищевых добавок - улучшителей.

Решение основных задач научно-технического прогресса в хлебопекарной отрасли тесно связано с разработкой современных автоматизированных приборов для контроля свойств сырья, полуфабрикатов и качества изделий и комплексной системы управления качества продукции.

Пшеничный хлеб, по мнению К. А. Тимирязева, это «одно из тех эмпирических открытий, которое позднейшим научным изысканиям приходится только подтверждать и объяснять».

«В самом деле, - развивает свою мысль великий ученый- естествоиспытатель, — из сотни тысяч растений, населяющих землю, нужно было найти то, которое представляет наилучшее сочетание неизвестных веществ (белков и углеводов), соединенных в органы растения, легко собираемых и сохраняемых, подвергнуть эти органы измельчению и обработке водой, превращая их в неудобоваримое тесто. Рядом с этим, окончательно не сознавая того, произвести культуру другого невидимого организма - дрожжевого гриб-

ка... Вызвать далее культуру этого грибка в тесте и тем заставить тяжелую, вязкую массу превратиться в легкую, пузырчатую, наконец, охватить ее жаром и застыть в том пористом состоянии, которое, благодаря его громадной поверхности соприкосновения с соками пищеварительного канала, сделало ее легкопереваримой».

Как и когда люди научились печь хлеб? Точного ответа на этот вопрос пока нет. Жизнь на нашей планете существует более трех миллиардов лет. Некоторые исследователи считают, что человек и хлеб — ровесники. Большая же часть придерживается иной точки зрения и считает, что хлеб — творение человека, озаренного разумом и что искусство приготовления хлеба обогащалось длинным рядом поколений потомков.

Историки утверждают, что самым древним видом пищи было сырое зерно проса. Несколько более поздним - зерна пшеницы, ячменя, овса, ржи. Крупным шагом вперед в приготовлении пищи было умение дробить, растирать зерно между плоскими камнями и смешивать с водой. Самый первый хлеб был в виде жидкой каши, которую готовили сначала на холодной воде, а потом - на горячей. В некоторых странах и сейчас потребляют в пищу такие каши. С появлением огня люди научились выпекать пресные лепешки из густой зерновой массы - теста. Появление плотных, не разрыхленных лепешек, не похожих на наш хлеб, положило начало хлебопечению на земле. Способ изготовления хлеба из кислого теста большинство исследователей приписывают египтянам. Хлебопеки Египта научились постоянно получать закваску из сохраняемого теста. Это произошло в третьем тысячелетии до н. э., когда возводил пирамиды могущественный фараон Хеопс. Египтяне усовершенствовали древние очаги до специальных печей.

Умение выпекать хлеб и приготавливать кислое тесто распространилось во все страны света, по свидетельству историков, примерно за сто лет до нашей эры. Из этого следует, что наш хлеб по сравнению с историей человечества очень молод и насчитывает немногим более двух тысяч лет.

Как и в Египте, греки в древности косили пшеницу серпами, молотили при помощи быков, растаптывающих колосья. Помолом зёрен и выпечкой хлеба занимались тогда женщины. Римляне значительно продвинули вперед хлебопекарное дело. Именно в Римской империи, в отличие от Египта и Греции, хлебопечение выделилось в самостоятельное и весьма почтительное ремесло. До нынешних дней сохранился в Риме 13-метровый монумент, воздвигнутый примерно в 30 г. до нашей эры с надписью на нем «Это - памятник Марку Вергилию Эврисаку».

Когда и почему хлеб начал называться хлебом, известно очень мало. Отдельные ученые считают, что происхождением слова «хлеб» мы обязаны хлебопекам Древней Греции. Греческие мастера для производства хлеба применяли горшки, называемые «клибанос». От этого «клибанос», по мнению специалистов, у древних было образовано слово «хлайфс». В старонемецком языке существует слово «хлайб», очень похожее на наш «хлеб», украинский «хлиб», эстонский «леиб».

В. Даль так определяет значение слова хлеб: «мучное печенье из кислого теста», - и уточняет: «хлеб: черный, ржаной, а пшеничный: белый, калач, пирог, булка и т. д.». Слово печенье у В. Даля указывает на древнейший способ приготовления хлеба: его пекли на огне.

В начале средних веков во многих странах при каждом замке и монастыре создавались свои мельницы и пекарни, появлялись свои мукомолы и пекари. Эти мастера в городских поселениях образовывали ремесленные цехи.

На Руси с древнейших времен в каждом дворе приготовлением хлеба занимались хозяйки. С появлением городов возникла необходимость в производстве хлеба на продажу. Так появились пекари, которые пекли и продавали свои изделия.

В XI веке на Руси выпекали кислый хлеб из ржаной муки и сброженного теста. Производство такого хлеба было искусством, оно основывалось на применении специальных заквасок, секрет приготовления которых держался в строжайшей тайне и передавался из

поколения в поколение. Кроме ржаного хлеба в монастырских пекарнях на Руси выпекали просфоры и хлеб из пшеничной муки: сайки, калачи, ковриги и др. изделия.

Начиная с XVI века стали появляться пекарни, многие из которых в XVII веке превратились в довольно крупные предприятия. Назывались они «хлебными избами». В Кремле был государев «хлебный дворец», в котором работало около 70 человек.

На протяжении столетий труд хлебопеков менялся очень мало. Производство оставалось в основном кустарным, операции выполнялись вручную. В хлебопечении России до начала XX в. сохранялись остатки ремесленного уклада эпохи феодализма. С зарождением капитализма в России во второй половине XIX века отмечается концентрация хлебопекарного производства и возникновение крупных производственно-торговых фирм. Это сопровождалось и частичной механизацией производства. Такие предприятия оснащались, в основном, импортным оборудованием и их было немного. Основную массу составляли мелкие, раздробленные пекарни, на которых применялся ручной труд.

После революции 1917 г. хлебопекарные предприятия были национализированы. В 1925 г. Совет труда и обороны принял решение о механизации хлебопечения, строительстве хлебозаводов и создании отечественной машиностроительной базы для хлебопекарной промышленности. С этого времени началось создание новой отечественной хлебопекарной промышленности. С 1925 по 1935 г.г. хлебопечение в крупных городах и промышленных центрах было механизировано. В это время были выстроены десятки крупнейших предприятий. Большая часть этих заводов строилась по проектам отечественных инженеров и оборудовалась машинами и печами, изготовленными на отечественных машиностроительных заводах.

К 1941 г. на хлебозаводах и механизированных пекарнях вырабатывалось 77% общего количества выпекаемого хлеба.

В годы Великой Отечественной войны (1941-1945 г.г.) в районах, временно захваченных фашистскими оккупантами, хлебозаводы были разрушены почти полностью. Хлебопекарная промышленность тыла обеспечивала хлебом население страны, а также хлебом и сухарями бойцов действующей армии. В это время разрабатываются проекты и создаются полевые пекарни, которые снабжали хлебом воинов Советской Армии.

Подвигом может быть названа героическая работа ленинградских хлебопеков, которые в неимоверно тяжелых и трагических условиях блокады разрабатывали технологию и рецептуры блокадного хлеба, использовали любые ресурсы для обеспечения хлебом ленинградцев.

По мере освобождения временно захваченных немцами районов от оккупации начиналось восстановление хлебопекарных предприятии. Одновременно строились и реконструировались действующие предприятия в центральных и восточных районах страны. В результате, уже к концу 1947 г. производственная мощность хлебопекарных предприятий была на 17% больше по сравнению с началом 1941 г.

Все последующие годы продолжалось строительство хлебопекарных предприятий в городах и поселках. На основе исследовательских, проектных, конструкторских разработок создавались новые комплексно-механизированные предприятия, реконструировались старые, разрабатывались новые технологии, совершенствовался ассортимент хлебопекарной промышленности. При крупных хлебопекарных предприятиях строились цехи мелкоштучных, кондитерских, бараночных, сухарных и других изделии. Городское население полностью, сельское население частично обеспечивалось хлебобулочными изделиями, вырабатываемыми на хлебопекарных предприятиях.

Вместе с тем следует отметить, что многие проблемные вопросы, с которыми связана эффективность работы хлебопекарных предприятий, качество и пищевая ценность их продукции решались медленно и не всегда удовлетворительно.

С началом перестройки в нашей стране хлебопекарная промышленность перешла на новые формы хозяйствования. С 1989 г. хлебопекарная отрасль перешла на полный хозрасчет и самофинансирование.

Важнейшим направлением научно-технического прогресса в хлебопекарной отрасли являются повышение эффективности производства и улучшение качества продукции. Для этого необходимо создание рациональной структуры предприятий отрасли, механизация и автоматизация производственных процессов на базе новейших технологий.

Производство хлебобулочных изделий должно осуществляться на оборудовании с гибким управлением всеми стадиями технологического процесса, с применением компьютеризированного контроля производства.

Все разработки должны осуществляться в комплексе и на основе системного подхода, который сводится к решению нижеследующих задач:

- формирование объективных технологических критериев управления всеми стадиями процесса производства изделий;
- координация режимов управления в рамках различных технологий и аппаратурно-технологических схем;
- использование технологических критериев для формирования требований к перерабатываемому сырью, свойствам полуфабрикатов, хлебопекарных улучшителей, качеству готовых изделий;
- создание технологического оборудования с приборами для технологического контроля с учетом разработанных объективных технологических критериев и с повышенной степенью защиты питательных свойств полуфабрикатов и готовой продукции от влияния экологических загрязнений.

Во все времена люди отдавали дань важности хлеба в своей жизни, считали его даром Божьим и практически живым существом. Про него говорили: «Хлеб всему голова», «Любая пища приедается, хлеб никогда», «Хлеб везде хорош – и у нас и за морем», «Хлеба край – и под елью рай, хлеба ни куска – и в полатях возьмет тоска». Хлеб никогда не выбрасывали – из зачерствевших корок сушили сухари, крошки сметали со стола и отдавали птицам или животным.

На Руси существовало множество примет, связанных с хлебом. Так, считалось, что хлеб всегда нужно отрезать ровно, тогда жизнь у человека будет спокойная и гладкая. Хлеб всегда клали коркой вверх и ненадрезанной стороной в сторону двери, никогда не оставляли в каравае нож – все это делалось для того, чтобы хлеб всегда водился в доме, а домочадцы были здоровы.

Каравай хлеба всегда был символом семьи (именно отсюда пошло выражение «отрезанный ломоть» - человек, который навсегда покинул отчий дом и оторвался от близких родственников). Поэтому когда при выпечке хлеба он отслаивался или разламывался, это считалось предвестником раздора в семье или дальней поездки одного из ее членов.

И напоследок, вспомним еще одну народную мудрость: «Хоть по-старому, хоть по-новому, а без хлеба ни прожить». Действительно, все в жизни проходит и меняется, но такие извечные и простые ценности, как хлеб, всегда остаются с нами.

Список литературы:

1. Нечаев А. П., Шуб И. С., Аношина О. М. Технология пищевых производств. – М.: Колос С, 2005.

2. Ковальская Л.П.,. Шуб И.С, Мелькина Г.М. Технология пищевых производств – М.: Колос С, 2003.

3. Пучкова Л.И., Поландова Р.Д., Матвеева И.В. Технология хлеба. – СПб.: ГИОРД, 2005.

4. http://www.karavay.spb.ru/tech.

ВОЗМОЖНОСТИ СРЕДСТВ МАССВОЙ ИНФОРМАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Крюкова С.В., Лямина О.А

В данной статье рассматриваются различные сферы средств массовой информации, комплексная характеристика роли и места средств массовой информации в современном информационно-коммуникативном процессе.

Бурно развивающиеся процессы в современном обществе затрагивают все стороны жизни, что приводит к осознанию значимости особенностей развития общественного сознания людей, их общения, взаимодействия и взаимоотношений на все стороны деятельности.

В наше время огромное психологическое влияние на сознание и подсознание человека оказывают средства массовой информации (СМИ). Та реальность, которую нам предлагают сегодняшние СМИ, безусловно опосредствована чьим-то мнением, она упрощена и не предлагает размышления, анализа. В некоторых случаях эта информация может быть опасна, так как человек принимает её готовой, не задумываясь и ему можно внушить очень многое. Поэтому нам часто легче окунуться в поток информации, чем критично её воспринимать.

СМИ сегодня - это мощный фактор влияния на психическое состояние людей. За последнее десятилетие было поведено множество исследований по данному вопросу в совершенно различных сферах (печать, радио, телевидение, реклама). Ведь отличительными чертами СМИ является публичность и неоднозначный, противоречивый характер самих СМИ, что стимулирует новый рост исследований.

СМИ освещают различные актуальные общественные проблемы и тем самым влияют на мнение и поведение людей, как в обществе, так и индивидуально. В последние десятилетия средства коммуникации претерпевают существенные изменения вследствие распространения спутниковой связи, кабельного радио и телевидения, электронных текстовых коммуникационных систем (видео, экранных и кабельных текстов), а также индивидуальных средств накопления и печатания информации (кассет, дискет, дисков, принтеров). Но наиболее массовое и сильное влияние на общество оказывают аудиовизуальные СМИ: радио, телевидение и реклама.

Активная роль СМИ связана с их влиянием на различные этапы и стороны информационного процесса в обществе, но поток информации в современном мире настолько разнообразен и противоречив, что самостоятельно разобраться в нем не в состоянии ни отдельный человек, ни даже группа специалистов.

Печать (газеты, еженедельники, журналы, книги) приобрела особое место в системе СМИ. Вышедшая из-под печатного станка продукция несет информацию в виде напечатанного буквенного текста, фотографий, рисунков, плакатов, схем, графиков и других изобразительно-графических форм, которые воспринимаются читателем-зрителем без помощи каких-либо дополнительных средств. Это обстоятельство способствует проявлению ряда важных свойств взаимоотношений прессы и аудитории.

Во-первых, имеется возможность быстрого, обзорного ознакомления со всем "репертуаром" сообщений, включенных в номер или книгу. Благодаря этому можно составить общее впечатление о содержании выпуска и, далее, выбрав интересующий материал, определить характер "извлечения" (просмотр, выборочное ознакомление, подробное чтение, сохранение номера или вырезки из него для хранения и повторного ознакомления и т.д.). Кроме того, у человека есть возможность самому анализировать информацию.

Во-вторых, можно пользоваться возможностями "отложенного чтения", после первичного ознакомления оставить материал для внимательного и подробного прочтения в удобное время и в подходящем месте (допустим, перенести знакомство с номером на вечер, прервать чтение книги, чтобы вернуться к нему позже и т.д.).

Все это возможно потому, что печатные издания легко иметь "при себе" и обращаться к "извлечению" информации в удобное время, не мешая окружающим, и в об-

стоятельствах, не позволяющих или мешающих слушать радио или смотреть телепередачи (в поезде, метро, автобусе, самолете и т.д.). Он может обращаться к одному и тому же произведению несколько раз, хранить нужное, подчеркивать, делать пометки на полях т.д. Все это определяет множество положительных сторон при контакте с печатными изданиями, что делает их на настоящий период незаменимыми и важными носителями массовой информации.

Вторым по времени появления средством массовой коммуникации является радиовещание. Наиболее характерной его чертой является то, что носителем информации в данном случае оказывается только звук (включая и паузы). Радиосвязь (использующая радиоволны - эфирное вещание, осуществляемая по проводам - проводное вещание) позволяет мгновенно передавать информацию на неограниченные расстояния, причем получение сигнала происходит в момент передачи (или - при передаче на очень большие расстояния - с небольшой задержкой). Отсюда возможность такой оперативности радиовещания, когда сообщение поступает практически в момент свершения события, чего невозможно в принципе добиться в прессе. Кроме того, радио очень популярно среди автолюбителей, поскольку нет возможности обращаться к печатным изданиям и телевидению.

Характерным для радио является вне визуальность - (лат. *Viceo*-"видение"). На первый взгляд это недостаток радио, на самом же деле, составляя глубокую основу специфики радио, вне визуальность позволяет реализовать возможности звука в такой мере, в какой не позволяет сделать это телевидение. Отсутствие видеоряда представляет слушателям радио две группы возможностей восприятия. Слушатели радио имеют возможность воспринимать звук более полно и глубоко, поскольку слушатель не отвлекается от звучащей речи, музыки, голосов жизни, “не делит" своего внимания между звуком и тем, что его сопровождает. В этом смысле существует большая разница между прослушиванием концерта классической музыки по радио и “слушанием - смотрением” его по телевидению (ведь в первом случае - аудитория воспринимает уже “сделанное” произведение, а во втором - имеет возможность наблюдать за тем, “как делается" произведение дирижером, оркестровыми группами, отдельными оркестрантами и т.д.)

Помимо этого, еще одна особенность радио - та, что отсутствие видеоряда позволяет слушателям проявить свои способности “фантазирования" мысленного образа. Радиотеатр, радио мемуары, чтение художественных произведений и передача литературно - музыкальных композиций позволяют создавать с помощью музыки и текста свое видение персонажа, соответствующее личному характеру восприятия художественного произведения (хотя актер или ведущий некоторым образом “задает рамки" фантазии слушателей).

Телевидение вошло в жизнь в 30-х годах и стало, как и радио, равноправным участником "триумвирата" средств массовой информации в 60-х годах XX века. В дальнейшем оно развивалось опережающими темпами и по ряду параметров (событийная информация, культура, развлечение) выдвинулось на первое место.

На телевидении “аудио” и “видео” могут выступать и на равных, но в необходимых случаях передачи делаются с акцентом либо на звуковой ряд, либо на видеоряд (как, например, передача из картинной галереи). Специфика телевидения определяет особенности всех типов программ - и публицистических, и художественных, и научно-популярных.

Со СМИ и телевидением в частности давно уже считаются как с серьезной силой в обществе. Эта тема не выходит из "моды". Однако, несмотря на то, что телевидение - явление комплексное, многомерное, работ, которые учитывали бы комплексность проблемы влияния СМИ на культуру общества не так уж и много. Чаще ученые исследуют ту или иную сторону явления, не ставя задачу дойти до осознания проблемы как целого, как системы. Это - один из самых экономичных способов работы, когда сужение круга исследовательских интересов способствует выявлению наиболее действенных связей и устойчивых тенденций.

Телевидение, как СМИ существует чуть более полувека, однако, даже за такой небольшой по историческим меркам промежуток времени оно стало одной из важных социальных потребностей человека. Однозначно, что ни одно из ныне действующих средств массовой коммуникации не может соревноваться с телевидением по величине и силе влияния на общественные процессы. И чем больше вес данного института в социальной общности, тем лучше прослеживаются основные функции телевидения:

1. развлекательная;
2. информационная (сообщения о фактах, значимых для данной общности);
3. передача духовного наследия, трансляция ценностей культуры;
4. воспитательная, основанная на принятых установках;
5. рекреационная, и т.д.

Вплотную подошли к субъективному, в отношениях зритель-телевидение. На индивидуальном уровне зритель может и не ощущать, что его информируют, обучают или воспитывают. Крайне редко человек включает телевизор для этих целей. Повторим еще раз, телепередатчик включается, потому что по нему передают "перемены". Это является основным стержнем любой передачи.

1. телепередачи с сюжетом;
2. телепередачи с личностью.

С сюжетом все выглядит достаточно ясно. Так или иначе, даже репортажи в информационных программах сами журналисты называют "сюжетами". То же самое происходит и в популярных телеиграх и, безусловно, в телефильмах и сериалах.

С личностью все выглядит немного сложнее. Здесь, кажется, наша теория о зрительском внимании дает основательную трещину. Распутать этот узел можно, начав с самого слова "личность". Чаще всего мы используем со словом личность прилагательное "сильная". А сила, как известно, производит изменения. Таким образом, личность на экране интересна, прежде всего, тем, что она меняет или уже изменила что-то в себе, в своей отрасли или в обществе в целом.

Реклама - это уже неотъемлемая часть нашей жизни. Общественная потребность в рекламе появляется там, где потребитель имеет выбор, свободен, делать его. Реклама развивается тем интенсивнее, чем шире становится выбор товаров и услуг. Сейчас ее можно увидеть и услышать повсюду: по телевидению, радио, в печати, а так же через наружные средства массовой коммуникации.

Реклама достигнет цели лишь в том случае, если при её создании будут учитываться особенности человеческой психики.

Психологию рекламы можно отнести к числу отраслей прикладной науки, популярность которых постоянно возрастает. Однако ее методологические и теоретические основы в современной научной литературе до сих пор четко не определены, в частности, неясны предмет и основные задачи, что неизбежно сказывается на выборе методов работы специалистов на практике.

Современные рекламные специалисты придерживаются теории трех психологических состояний:

1. человек знает, что с ним происходит, и может объяснить это;
2. человек отдает себе отчет в своих чувствах, но не может объяснить их причину;
3. человек ничего не знает ни о своем состоянии, ни о вызвавших его причинах.

Реклама внедряет в сознание людей этот рекламный образ, который в дальнейшем становится стереотипом, через который легче воздействовать на потребителей. Творческие подходы могут быть разными.

СМИ используют в рекламе такие глубинные мотивы влияния, как:

· чувство уверенности (домашние холодильники, кондиционеры воздуха);

· надёжность (мыло, патентованные фармацевтические средства);

· самоудовлетворение (экскаваторы: машинисты обижались на то, что их изображают едва видными по сравнению с машинами; продажа усилилась, когда на рекламе стали показывать машинистов хозяевами машин, а не придатком к ней);

· творческие наклонности: садоводством увлекаются пожилые люди, которые не могут уже иметь детей; работа на земле - компенсация бездетности. Печение торта напоминает рождение ребенка, торт - символ ребенка. Сухое печенье - символ плохого ведения хозяйства, женщины против него, как и против концентратов; совет: не давать им все в готовом виде, а оставлять что-нибудь для их хозяйственной самодеятельности. При продаже готовых домов умышленно оставляют некоторые мелкие недоделки, чтобы удовлетворить потребность покупателей в самодеятельности. В патентованных лекарствах оставляют небольшие пробелы для вмешательства врачей;

· объекты любви

· сила (мощные автомобильные моторы; "полная мощность" на рекламе бензина "ЭССО"; моторные лодки);

· семейные традиции: "добрые старые времена - родное сладкое домашнее вино - вино, которое делала бабушка". С такой рекламой фирма вдвое увеличила сбыт своего вина и стала тратить на рекламу 2 млн. долларов - самая крупная сумма в винодельческой промышленности;

· бессмертие: страхование жизни: женщин надо страховать, не напоминая им, что они стареют; мотивы настойчивости и пользы страхового агента, а также обеспеченности семьи после смерти застрахованного кормильца бессмысленны.

Можно сделать вывод, что объем рекламы в деятельности СМИ высок, т.е. путем размещения рекламы СМИ обеспечивают для своей деятельности определенные денежные средства, следовательно, основной источник дохода СМИ - это реклама. Из этого можно сделать вывод, что реклама, использующаяся в средствах массовой информации, достигает своей цели, так как иначе рекламодатели просто не пользовались бы услугами СМИ.

В рекламной деятельности обращение к положительным эмоциям является аксиомой. Кто и когда ее установил, не совсем ясно, а безапелляционный и долженствующий тон такого рода аксиом (реклама должна вызывать позитивные эмоции) вызывает, по крайней мере, недоумение. Но, в ряде случаев откровенно сложно сделать " позитивную" рекламу.

Мы можем сказать, что в рекламе законов рекламы не существует, но есть рекламные закономерности. И если речь идет о законах, то мы вынуждены утверждать: реклама должна вызывать позитивные эмоции у потребителя.

И когда речь идет об эмоциях, необходимо помнить две важные вещи. Одну из них запомнить очень просто, ибо: любые сильные эмоции являются основой для долговременного запоминания.

Второй эмоциональный закон заключается в том, что в абсолютном большинстве случаев поведение человека организуется по принципу:

поиск приятного, избегание неприятного.

Средства массовой информации занимают огромное место в жизни отдельного человека и общества в целом. Телевидение, радио, печать, реклама стали основными источниками информации, формирующими внутренний мир человека. Если всего столетие назад внутренний мир людей формировался на основе их личного общения, профессиональной деятельности, путешествий, то сегодня совсем не нужно быть очень активным человеком, чтобы узнать новости с другой стороны планеты.

Список литературы:

1. *Джаконии В.Е. «Радио и связь».- Издание четвертое перераб. и доп. - М.: 2012. С.150.*

2. *Хромов Л.Н. “Рекламная деятельность: искусство, теория, практика”. – Петрозаводск, АО “Фолиум”, 2010.*

3. *Войскунский А.Е. Психологический журнал. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1. - М.: Смысл. 2009, Т. 25. №1 С.90.*

4. *Грушин Б.А. “Мнение о мире и мир мнений. – М: Политиздат, 2008. С.64-69.*

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЖИВОПИСИ В ГЕРМАНИИ

Крюкова С.В., Меркулова И.В.

В данной статье речь идет о развитии искусства Германии, начиная с VIII до XIX веков, рассматривается творчество художников этой эпохи и их роль в формировании не только немецкой, но и европейской культуры в целом.

Искусство Германии своими корнями уходит в глубокую древность. Когда на территорию Римской империи пришли с востока германские племена, то вместе с характерными для кочевников предметами быта они принесли очень древнюю художественную традицию, известную как "звериный стиль". Для него было характерно сочетание форм заимствованных из животного мира, ленточных и растительных орнаментов.

Империя Карла Великого (VIII век), в состав которой входила часть территорий современной Германии, Франции, Италии и других государств, оказала огромное влияние на развитие европейского искусства в целом.

Столица империи находилась в Ахене - одном из древнейших немецких городов. Империя Каролингов просуществовала не долго, но ее успехи в области культуры оказались куда более долговечными.

Историки называют эту эпоху каролингским возрождением. Даже форма букв латинского алфавита, которая до сих пор используется в книгах, пришла к нам из книг каролингской эпохи.

Во время правления Карла Великого возродилось изучение классической латыни, создавались Скриптории - учреждения для переписки и хранения рукописей. Львиная доля латинских рукописей дошла до нас благодаря усилиям именно этой эпохи. При дворе императора сложился кружок ученых, называемый Академией, где обсуждались актуальные научные проблемы, вопросы философии, истории, искусств.

Таким образом, Каролингское возрождение можно назвать первым, и, по-видимому, наиболее важным этапом взаимопроникновения кельтско-германской и средиземноморской культур. После смерти Карла Великого его империя постепенно распалась на Францию, Германию, Италию, согласно трем главным национальностям после того, как в 843 г. в Вердене наследники, после длительных выяснений, заключили договор о разделе империи. Но влияние ярчайшего человека той эпохи - Карла Великого - ощущалось в Европе и в последующие века. В Германии династия Каролингов прекратилась в начале X века.

В период раннего средневековья искусство служило культовым целям. Архитектура, живопись, прикладное искусство, скульптура - все это служило для украшения храмов, соборов, церквей. Светское нерелигиозное искусство появилось значительно позже в период возникновения и развития городов. В городах требовались общественные здания. Богатые землевладельцы - герцоги, ландграфы стремились украсить свои замки и поместья росписью, скульптурами.

Художественная жизнь Германии отличалась большой дробностью. Разобщенность отдельных областей страны приводила к возникновению множества местных очагов искусства. Однако немецкое искусство в целом все же обладало известной общностью. Наиболее важным было то, что религиозное изображение потеряло свой отвлеченный спиритуалистический характер и со всей определенностью приблизилось к жизни. Главный акцент перенесен был на повествовательное начало и на выражение в религиозном сюжете живых человеческих чувств. Традиционные фигуры святых стали приобретать облик людей того времени, причем очень часто людей из народа, религиозные сцены — насыщаться жанровыми подробностями. Все чаще в искусство художниками вводились жизненные детали, чрезвычайно оживлявшие изображения и делавшие их более доступными для зрителя.

В первой половине XV в. очаги искусства существовали в округе Боденского озера, по Рейну, в Гамбурге, Ульме. В округе Боденского озера работали живописцы Конрад Виц и Лукас Мозер; в Ульме - Ганс Мульчер; крупнейшим мастером Кёльна был Стефан Лохнер; в Гамбурге работал мастер Франке; на Верхнем Рейне — так называемый Верхнерейнский мастер, и повсюду еще множество анонимных мастеров.

Для первой половины XV в. центральной фигурой немецкой живописи и настоящим новатором был работавший в Костанце и Базеле Конрад Виц (1400/10— 1445/47), у которого впервые реалистические искания принимают осознанный и до известной степени последовательный характер. Виц первым из немецких живописцев старается решить проблему взаимоотношения человеческих фигур с окружением — пейзажем или интерьером, начиная трактовать картину как глубинное, трехмерное построение. Не обладая знанием законов перспективы, он достигает этого чисто эмпирическим путем. В картинах Вица широко используется светотень, с помощью которой фигурам, предметам и самому пространству придается объемный, пластический характер. Особенно удаются Вицу интерьеры. Интерьеры «Благовещения» (створка несохранившегося алтаря, Нюрнберг) и известной картины, изображающей святых Екатерину и Магдалину (очевидно, того же алтаря, Страсбург 1444 г.), привлекают внимание своей правдивостью. В последней картине художник дает живую, с жанровым оттенком трактовку сюжета. Святые с нимбами вокруг головы, одетые в традиционно условные одеяния с нагромождением ломаных складок, запросто сидят на каменном полу монастырского коридора, уходящего в глубину. Наивной свежести исполнена видная в открытый пролет в конце коридора уличная сцена провинциального средневекового немецкого городка с фигурками людей, беседующих между собой.

Во второй половине XV век развивается художественная школа Нюрнберга. Приблизительно с 1457 г. там работает Ганс Плейденвурф (умер в 1472 г.), мастерскую которого наследовал учитель Дюрера Михаэль Вольгемут. В творчестве нюрнбергских мастеров гораздо слабее проявляются реалистические тенденции эпохи. Чужды им и нидерландские влияния. Лучшее произведение Плейденвурфа - «Распятие» (Мюнхен) — обладает рядом ясно выраженных готических пережитков: перегруженностью композиции, тесной сдавленностью фигур в толпе, окружающей крест, совершенно лишенной элементов пространственности. В то же время упорядоченное, симметричное построение картины, а также живые детали городского пейзажа говорят о новых исканиях художника. Интерес представляет другая работа Плейденвурфа — портрет субдьякона графа фон Ловенштейна (Нюрнберг). Эта картина является одним из редких немецких портретов XV века и при этом своим неожиданным реализмом и яркостью психологической характеристики старческого лица Дюрер в какой-то мере подготовляет портретное искусство.

К концу XV в. относится деятельность так называемого Мастера амстердамского кабинета (он же Мастер «Домовой книги») (Meister des Hausbuches). Домовыми книгами назывались книги, предназначавшиеся для определенной семьи. Наименование «Мастер амстердамского кабинета» связано с местонахождением ряда гравюр художника, гравюры которого как на религиозные, так и на жанровые темы, например изображения влюбленных пар, отличаются большой тонкостью и эмоциональностью. Одним из живописцев, тяготевших к нидерландскому искусству, наряду с Шонгауэром был кельнский «Мастер жизни Марии» (назван так по серии картин в Мюнхене, работал между 1465 и 1490 гг.), в утонченных, исполненных лиризма изображениях которого отчасти продолжается традиция Лохнера.

Среди художников немецкого Возрождения Альбрехт Дюрер выделяется не только силой своего дарования, но и широтой интересов и разносторонностью знаний. Глава прогрессивного направления в немецком искусстве XVI века, в творчестве которого решительно торжествует верность разуму и натуре, он первым среди художников северных стран Европы обратился к освоению научных основ искусства. Жажда знаний,

стремление к широкому образованию — характерная черта Дюрера. Живописец и гравер, он пробовал свои силы и в архитектуре, занимался теорией фортификации, изучал математику, интересовался различными областями естественных наук. Он не был чужд и гуманитарных знаний — был знаком с латынью, читал древних авторов, даже сочинял стихи. В условиях отсталой Германии, где в конце XV - начале XVI века искусство все еще жило, подобно ремеслам, традицией передававшихся от мастера к мастеру практических навыков, Дюрер воплотил новый тип художника-ученого, уже привычный в Италии, но еще неизвестный на его родине. Изобразительное искусство Германии не осталось в стороне от этого общего подъема. Первая половина XVI века вписала в его историю одну из самых блестящих страниц. Разнообразие и смелость исканий, и, главное, страстность, живое биение жизни характеризуют искусство этой поры.

Учителем Дюрера в его исканиях была природа. Многое почерпнул он также, изучая классические образы античности и итальянского Возрождения. О любви и внимании художника к природе говорят его упорные зарисовки с натуры – человеческого лица и тела, животных, растений, пейзажей, а также его теоретические занятия по изучению человеческой фигуры, которым он посвятил целый ряд лет.

Это обновление, прежде всего, сказалось в живописи, хотя она не имела здесь такого распространения и не играла той роли в общественной жизни. Монументальная живопись почти не привилась в Германии. Живописные произведения немецкого Возрождения представляли собой по большей части алтарные картины, заказы на которые исходили от князей, духовенства или, иногда, от богатых купеческих семей. Немецкая живопись оставалась в то время почти исключительно религиозным искусством; светская тематика проникала в нее крайне медленно, изображение античных мифологических сюжетов появлялось очень редко, из новых жанров значительное распространение получил лишь портрет. Тем не менее, в произведениях начала XVI века проявляются новое чувство природы и красоты, интерес к передаче всего многообразия действительности.

Свое завершение и одновременно переход к новому этапу немецкая живопись XV век находит в творчестве родоначальника художественной школы Аугсбурга – Ганса Гольбейна Старшего (1465–1524), художника, который с таким же правом может быть включен в историю немецкого искусства XVI столетия. Ранние работы Гольбейна Старшего по стилю целиком примыкают к немецкой живописи XV в. (алтарь Аугсбургского собора, 1493; алтарь св. Павла, 1508, Аугсбург). В качестве новых черт можно отметить элементы известной успокоенности и ясности, которые чрезвычайно усиливаются в поздних вещах художника, созданных уже явно в орбите новых веяний. В ранних вещах Гольбейна Старшего господствуют теплые и глубокие тона; позднее колорит становится более светлым и холодным. Наиболее известная его работа – алтарь св. Себастьяна (1510 г.; Мюнхен), созданный в период расцвета творчества Дюрера. Правильно построенные фигуры, спокойное, ясное выражение лиц, пространственная упорядоченность, мягкие пластичные формы, классические мотивы в архитектурном окружении переносят это произведение в новый мир искусства Высокого Возрождения.

Семнадцатый век - одна из наиболее грандиозных эпох во всей истории искусства. При этом условно можно было бы рассматривать XVII век как время перехода от Возрождения к Просвещению, хотя он действительно многое унаследовал от первого и завещал второму. В целом XVII век — совершенно самостоятельная фаза в развитии мировой художественной культуры, обладающая своими неповторимыми особенностями в мировоззрении, общественном и культурном укладе, образном мышлении.

Искусство Германии приобрело в XVII веке специфические черты, которые связаны с удержанием идеалов классицизма, заимствованных от других национальных школ, которое выразилось в открытии Академии Художеств.

Так искусство И.Г. Шёнфельда (1609-1683) сложилось в орбите итальянских влияний, но на всех его работах - живописных и графических, разных по тематике - лежит печать его индивидуальности. В композициях Шёнфельда реальность причудливо ужи-

вается с фантазией, лирика - со спиритуалистической одухотворенностью. В них привлекает богатство воображения и эмоциональность оттенков - драматическая взволнованность, романтический порыв, меланхолическая печаль («Похищение сабинянок", Санкт-Петербург, Эрмитаж; «Чудо на водах», Аугсбург, Музей; гравюра «Суета сует»). Романтическая нота звучит в его жанровых картинах - таких, как «Натурный класс Аугсбургской академии» (после 1660, Грац, Музей), «Концерт в картинной галерее» (Дрезден, Картинная галерея), где царит возвышенная духовная атмосфера, порожденная встречей человека с искусством.

Михаэль Вильман (1630-1706) тяготеет к драматической тематике, его живописная манера экспрессивна, письмо стремительно и взволнованно («Снятие с креста», Вроцлав, Музей). В серии мучений апостолов (Лебус, монастырская церковь, 1660 до 80-х гг.) поражает беспощадная правдивость, отражающая трагедию страны, преломленную сквозь личные впечатления и переживания художника. Трагический пафос его искусства захватывает и убеждает. Дарование Вильмана проявилось особенно ярко в пейзажах. Природа передана им точно, любовно, конкретно, но при этом предельно одухотворена. Сцены из Библии концентрируют в себе настроение природы, как бы выражают тайны ее жизни, ее духовный смысл («Пейзаж с неопалимой купиной», «Пейзаж с нахождением Моисея»).

Немецкая живопись XVIII века тяготела к жанру портрета. Одним из лучших портретистов считается Антон Граф, его творческое наследие насчитывает около 2000 работ (среди лучших – портрет короля Фридриха Великого).

Художница Ангелика Кауфман, вдохновившись идеями классицизма, также создавала картины на античные сюжеты, но лучшие ее работы написаны в жанре портрета.

В целом немецкая живопись XVIII века не обладала той яркой индивидуальностью, которая позволяла бы ей соперничать с французским или итальянским искусством.

XIX век стал веком расцвета реализма. Немецкая живопись ознаменована творчеством Адольфа Менцеля (1815-1905), сочетавшего блестящий дар живописца и рисовальщика с добросовестностью ученого-историка. Художник широких замыслов, Менцель стремится охватить жизнь во всем ее разнообразии. Лучшие качества Менцеля-живописца проявились в картинах и этюдах, написанных непосредственно с натуры, в широкой, свободной манере: "Комната с балконом"(1845),"Железная дорога Берлин-Потсдам" (1847, обе - Берлин, Национальная галерея), где пейзаж и интерьер пронизаны ярким солнечным светом.

Менцель первый ввел в исторический жанр реалистический метод. В 1840г. он предпринял громадный труд по иллюстрированию "Истории Фридриха Великого". Эта работа выдвинула его в число знаменитейших немецких графиков того времени. В иллюстрациях Менцеля особенно привлекает достоверность в обрисовке исторической обстановки, костюмов, умение схватить характерное. И все же художник, как и историк, не избежал черт идеализации в характеристике Фридриха, представленного в виде справедливого просвещенного монарха. К этой же теме Менцель обращается и в живописи. Самая живая из цикла картин, посвященных Фридриху II,-"Круглый стол в Сан-Суси" (1850, не сохранилась). Художник рисует изысканное общество, окружающее Фридриха в его резиденции. Среди присутствующих - знаменитый французский философ Вольтер. Мастерски изображена обстановка дворца, свободно сгруппированы вокруг стола собравшиеся, и все же черты однообразно описательной манеры присутствуют и здесь. Поездки во Францию и знакомство с достижениями французского искусства укрепляют реалистическую направленность творчества Менцеля и его острый интерес к современности во всем разнообразии проявлений. В его искусстве находят отражение события революции 1848г. Он пишет "Почести погибшим в Мартовские дни" (1848,Гамбург, Кунстхалле), обнаруживая свои демократические настроения, сочувствия жертвам восстания. Он создает "Железопрокатный завод"(1875,Берлин, Национальная галерея), одну из первых в западноевропейской живописи картин жизни ра-

бочего класса, индустриального труда. С документальной точностью изображает художник огромный цех завода, станки и освещенных пламенем печи рабочих, условия их тяжелого, изнурительного труда. Тут же в цехе, примостившись за листом железа, заканчивают они наспех свой скудный завтрак. Некоторая чернота и сухость живописи не снижают громадного значения этого произведения, показывающего коллективный труд индустриальных рабочих, своеобразную мощь и красоту машин.

Многочисленные подготовительные рисунки к картинам, сделанные с натуры, характеризуют Менцеля как одного из самых крупных, со времен Дюрера, художника Германии. Среди них и тщательнейшие рисунки деталей костюмов, обстановки, и живые наброски людей, пейзажей, интерьеров, исполненные углем и карандашом, пером и кистью.

Искусство Менцеля получило признание далеко за пределами Германии. Крупнейший русский критик-демократ В. Стасов называл его "одним из самых великих художников".

Германия – страна великой культуры с мощными корнями. Сегодня просто невозможно представить мировую культуру без картин Альбрехта Дюрера и Ганса Гольбейна Младшего, А. Менцеля, И.Г. Шёнфельда и многих других великих и талантливых немцев, произведения которых стали достоянием культуры всего человечества. Известные на весь мир немецкие деятели культуры играли важную роль в формировании не только немецкой, но и европейской культуры в целом. Все эти выдающиеся люди коренным образом изменили культурную жизнь Германии, тем самым она стала ведущей страной в развитии живописи.

Список литературы:

1. *Ануфриева О.Е. Изобразительное искусство Германии. – Елец. 2005.*
2. *Бецольд Ф. История Реформации в Германии. – СПб.: 2004.*
3. *Кантор А. М. Искусство XVIII века. – М.: 1977.*
4. *Андреева Е. В., Ларионова Ю. Б., Хропов А. Г. Берлин. Восточный Берлин. Западный Берлин. Потсдам. Сан-Суси. Экскурсии в окрестностях Берлина: 45 музеев, более 20 церквей и соборов, более 20 замков и дворцов. - М.: Вокруг света, 2005. ЧЗ № 6.*
5. *Абросимов А. Е. Достопримечательности Германии. - М.: 2004. С.154-159.*

БИОИННОВАЦИИ ПОКОРЯЮТ МИР

Крюкова С.В., Юнкина Г.Ф.

В данной статье освещается проблема использования биоинноваций в фармацевтической, химической сферах и кластерная система развития биотехнологий в Германии.

За последние годы Германия стала международно-признанным научным и экономическим центром в области биотехнологий. Биотехнологическая отрасль промышленности Германии, начиная с середины 1990-х годов, демонстрирует быстрый рост. Число зарегистрированных биотехнологических фирм выросло с 100 до 552 – в основном это малые и средние предприятия. Имеется 130 предприятий, для которых биотехнологии являются не основным видом деятельности. Кроме того, почти 31.000 человек заняты в сфере научных биотехнологических исследований, результаты которых используются как в фармацевтической и химической индустрии, так и в сельском хозяйстве.

Все эти достижения позволили Германии стать одним из мировых лидеров в сфере биотехнологий. Сегодня Германия уступает в данной сфере лишь США и конкурирует с Великобританией и Францией за второе место в мировом рейтинге стран по развитию биотехнологий.

Нынешним своим успехам в сфере биотехнологий Германия обязана реализации в 1990-е - начале 2000-х годов Федеральным правительством целевых программ стимулирования развития биотехнологий в стране BioRegio и BioProfile.

Программа BioRegio - наиболее успешная программа развития кластеров, ставшая модельной для многих европейских аналогов и осуществляемая Федеральным министерством образования и науки, действовавшая в Германии с 1997 г. по 2005 г. В рамках данной программы в стране было создано 25 «биорегионов», представляющих собой союз научных организаций и бизнеса и в которых работают сегодня сотни новых биотехнологических предприятий. По оценкам экспертов, программа BioRegio была успешно выполнена. Регионы, участвовавшие в программе, продемонстрировали более заметные успехи по сравнению с другими федеральными землями. Сегодня Германия рассматривается в качестве европейского лидера в области биотехнологий.

Программа BioProfile стартовала в 1999 г. и была нацелена на стимулирование развития заранее определенных направлений биотехнологий в регионах Германии. Из 30 регионов-претендентов было выбрано три:

- регион Берлин-Потсдам, которому было выделено 35 млн. DM для развития медицинских биотехнологий для лечения заболеваний, вызванных питанием;

- регион Брауншвейг-Гёттинген-Ганновер, которому было выделено 30 млн. DM для развития медицинских биотехнологий для улучшения диагностики и лечения заболеваний;

- регион Штутгарт-Некар-Альб, которому было выделено 35 млн. DM для развития медицинских биотехнологий по теме «регенеративная биология» (позже данный кластер стал называться BioRegion STERN).

Федеральное правительство Германии продолжило стимулирование биотехнологий в рамках новой программы BioChancePLUS, стартовавшей в 2003 г.

Программа BioChancePLUS – это инициатива Федерального министерства образования и исследований (BMBF). Её цель – мобилизация инноваций в сфере биотехнологий. Один из краеугольных камней программы – поддержка трансфера научных достижений в практику через создание и поддержку новых предприятий. Программа способствовала сотрудничеству между молодыми биотехнологическими фирмами и другими средними предприятиями.

Программа BioChancePLUS стала составной частью Федеральной стратегии в области высоких технологий применительно к малому и среднему бизнесу под названием «KMU-innovativ: Biotechnologie - BioChance». Программа «KMU-innovativ: Biotechnologie - BioChance» рассчитана на поддержку проектов как молодых, вновь основанных компаний, так и уже давно существующих, причем даже таких, для которых биотехнологии не являются главным бизнесом.

В Германии развиваются все основные направления биотехнологии, например, медицинская биотехнология.

Новые лекарственные препараты и методы диагностики находятся в центре внимания биотехнологических компаний ФРГ. Более 260 фирм (около 48% от общего количества) заняты в сфере т.н. «красных» биотехнологий. Они входят в т.н. био-медико-технологические кластеры.

Фармакогенетика–одно из направлений медицинских биотехнологий в Германии, занимающиеся изучением характера реакций организма на лекарственные средства в зависимости от наследственных (генетических) факторов. С помощью фармакогенетики врачи в состоянии предсказать на основе генетических маркеров эффективность или неэффективность (непереносимость) данного лекарственного препарата у конкретного пациента.

Не маловажным направлением развития являются промышленные (или «белые») биотехнологии. В Германии они получают всё большее развитие. В 2011 г. на этом поле действовали 58 компаний. Они специализируются на разработке технических энзимов, новых возможностей использования биомассы и биотехнологических производ-

ственных процессов. Многие компании, занятые «белыми» технологиями, действуют в химической промышленности и электроэнергетике (получение биогаза).

Все больший вес в современной экономике приобретают «Зеленые», или агробиотехнологии. Более 20 германских компаний, преимущественно достаточно крупных, действуют в данной сфере.

«Белые» и «зеленые» технологии образуют то, что в Германии получило название «биоэкономика».

Биотехнология, как новая инновационная интеграция естественных инженерных наук, получает поддержку государства и научных структур.

Университеты, институты, академии и исследовательские организации (4 ведущие - Общество Макса Планка, Общество Фраунгофера, Общество Гельмгольца, Общество Лейбница) являются ведущими научными структурами, продвигающими процесс развития направлений биотехнологии.

Согласование работы промышленных предприятий с исследовательскими институтами осуществляет Ассоциация промышленных исследовательских союзов Отто фон Герике (г. Кельн).

Общество научных исследований имени Макса Планка (ОМП) (Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung derWissenschaften,MPG) – сеть научно-исследовательских организаций с главным представительством в Берлине и филиалом управления в Мюнхене. В структуру ОМП в настоящее время входят около 80 институтов, научно-исследовательских организаций, лабораторий и рабочих групп. Базовые условия финансирования ОМП предусматривают равное долевое участие федерации и федеральных земель. ОМП активно участвует в зарубежных контактах; обладает высоким международным рейтингом. Более 4 тысяч ученых и стипендиатов реализуют проекты в 80 научно-исследовательских институтах общества научных исследований им. Макса планка (MPG). Эти институты занимаются высококачественными фундаментальными исследованиями и создают условия для проведения научных исследований для ученых со всего мира. Основные направления исследований: а) биология и медицина, б) химия, физика и технологии, в) гуманитарные науки. Семнадцать исследователей общества им. Макса Планка получили нобелевскую премию (начиная с 1948 года). В 2009 году институты общества им. Макса Планка реализовали около 107 совместных с Россией проектов. В этом же году более 400 молодых ученых, а также приглашенных ученых из России работали в институтах общества им. Макса Планка в Германии.

Общество Фраунгофера (ОФ) является ведущим научным обществом по поддержке научно-исследовательских институтов, занятых прикладной наукой. Основная цель – внедрение результатов исследовательской работы в создание новых и инновационных продуктов, технологий и услуг. ОФ осуществляет инновационную деятельность на контрактной основе для промышленности, предприятий сферы услуг и органов государственной власти, а также предлагает информационно-консультационные услуги. Работы Общества Фраунгофера направлены на нужды германской экономики, а также потребности рынка как немецкого, так и иностранного. Большая часть сотрудников общества (более 18 000 человек) – это квалифицированные ученые и инженеры. Общество им. Фраунгофера занимается прикладными исследованиями, представляющими непосредственный интерес для частных и государственных предприятий, а также для общества в целом. Контракты с промышленными предприятиями и научные проекты, финансируемые государством, приносят две трети доходов от исследовательской деятельности. Одна треть предоставляется федеральным правительством и правительствами земель в виде институционального финансирования. Общество им. Фраунгофера проводит исследования в самых различных сферах, от интернета следующего поколения, расширенной реальности и виртуальных предприятий до мехатроники и энерго- и биотехнологий.

Общество имени Гельмгольца (ОГ) является крупнейшей научной организацией Германии. В его структуру входят 15 научно-исследовательских центров. ОГ проводит

исследования по глобальным вопросам, затрагивающих общество, науку и экономику, в таких сферах, как: энергетика, окружающая среда, здоровье, ключевые технологии (среди них – биотехнологии), структура материи, авиация, космонавтика и транспорт.

Важнейшая задача ОГ - быстрое внедрение научных разработок в производство. Объединение имени Гельмгольца (HGF), насчитывающее 30 тысяч сотрудников и имеющее годовой бюджет порядка 3 миллиардов евро, представляет собой крупнейшую научную организацию Германии. Оно охватывает 17 естественнонаучных, технических и медико-биологических исследовательских центров. Их задачей является достижение долгосрочных исследовательских целей государства и общества. Объединение имени Гельмгольца стремится получить знания, которые позволят сохранить и улучшить основы жизнедеятельности человека. Для этого оно определяет и решает глобальные проблемы общества, науки и экономики путём реализации стратегических программ исследований по шести направлениям: энергия; земля и экология; здравоохранение; ключевые технологии; структура материи; авиация, космос и транспорт.

По случаю открытия офиса HGF в Москве в 2005 году HGF и российская академия наук подписали соглашение о стимулировании новых стратегических инициатив. Соглашение между объединением имени Гельмгольца и российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ) о поддержке совместных исследовательских групп объединения имени Гельмгольца и России (Helmholtz-Russia Joint Research Groups) является еще одним инструментом стратегического сотрудничества с Россией, направленным на поддержку молодых ученых.

Новая развивающаяся сфера не может быть полностью раскрыта без успешного сотрудничества между странами, поэтому 22 февраля 2013 г. в рамках проходившей в Берлине по инициативе Торгпредства РФ в ФРГ конференции «Растущий рынок. Средний бизнес. Модернизация» и в присутствии федеральных министров двух стран – министра экономического развития России А.Р. Белоусова и министра экономики и технологии Германии Ф. Рёслера – состоялось подписание Соглашения о намерениях между CLIB2021 (Кластер промышленных биотехнологий - Cluster Industrielle Biotechnologie e.V.) (Германия) и Ассоциацией инновационных регионов России.

Кластер промышленной биотехнологии CLIB2021 объединяет более 90 компаний из Дюссельдорфа, его называют одним из самых успешных немецких кластеров. Он занимается продвижением технологий переработки возобновляемых ресурсов в новые материалы и биоактивные продукты.

Ассоциация инновационных регионов России объединяет 12 субъектов Российской Федерации. От имени Ассоциации инновационных регионов России документ подписал губернатор Ульяновской области С.И. Морозов. Также подписи под договором поставили министр экономического развития РФ А.Р. Белоусов, министр экономики и технологии ФРГ Ф. Рёслер и председатель экспертно-консультационного совета Кластера М. Кирхер.

Подписанное соглашение предусматривает содействие в установлении партнерских отношений между организациями России и Германии, работающими в сфере биотехнологии, науки и исследований, а также университетами этого профиля. Стороны также намерены сотрудничать в разработке механизмов, необходимых для развития технологического партнерства между средними и малыми предприятиями обеих стран. Соглашение предусматривает совместную разработку новых юридических, финансовых и других механизмов развития технологического партнерства. Ожидается, что взаимодействие сторон по этим направлениям будет способствовать развитию биотехнологий, биоэкономики в России и Германии.

История российско-германского научного сотрудничества имеет глубокие корни и восходит еще к началу XVIII века – периоду основания российской академии наук. В 1986 году основу прочного сотрудничества России и Германии в научной сфере составляет межправительственное соглашение о научно-техническом сотрудничестве. В 2009 году на

смену этому соглашению, вступившему в силу в июле 1987 года, пришло новое. О широте и многообразии сотрудничества в данной сфере свидетельствуют дополнительные двусторонние отраслевые соглашения по целому ряду научно-технических направлений, таких как высокотемпературная сверхпроводимость, лазерные технологии, инновационные стратегии и технологии в области защиты окружающей среды и эффективного природопользования, биология и биотехнологии, полярные и морские исследования, а также информационно-коммуникационные технологии. Еще одним направлением, по которому начинает развиваться сотрудничество, являются нанотехнологии.

Совместные исследовательские институты, такие как российско-германская лаборатория полярных и морских исследований им. Отто Шмидта в Санкт-Петербурге и московский лазерный инновационный центр, являются примерами устойчиво развивающегося сотрудничества. Подобными примерами являются также германо-российский центр терагерцовых исследований (Terahertz-Centre) в Регенсбурге, а также германо-российский центр по многофункциональным наноструктурированным материалам в Гамбурге. Создание совместных учреждений также предполагает разработку исследовательских программ и формирование научных сетей между германскими и российскими институтами. Благодаря проектам и программам, реализуемым в рамках почти 700 партнерских соглашений между высшими учебными заведениями, тысячи студентов и ученых могут работать и учиться в Германии каждый год.

Научное сотрудничество Россия – Германия получило новый импульс с созданием стратегического партнерства в 2005 году. Эта совместная инициатива, координируемая BMBF, нацелена на организацию двусторонней деятельности в области науки, образования, экономики и государственного управления. Она ориентирована на поддержку исследований и развитие инноваций, обучение и подготовку руководящего административного персонала, а также обучение служащих государственных учреждений.

Так называемый «Санкт-Петербургский диалог», инициированный в 2001 году, направлен на укрепление взаимодействия во всех общественных сферах, и способствует, помимо прочего, развитию научно-технического сотрудничества в рамках стратегического партнерства.

Двадцать пять лет сотрудничества в научно-технической сфере и шесть лет работы в рамках стратегического партнерства позволили России и Германии максимально расширить общую базу знаний и укрепить научно-технические основы промышленности двух стран.

15 июля 2010 года в Екатеринбурге федеральный министр по делам научных исследований Аннетте Шаван и её коллега российский министр образования и науки Андрей Фурсенко объявили 2011/12 год российско-германским годом науки. В рамках объявленного года сотрудники министерств, руководители научно-исследовательской деятельности и сами ученые смогли лучше узнать друг друга путем посещения конференций, публичных мероприятий, научных и торговых ярмарок. На сегодняшний день российско-германские отношения в научно-исследовательской сфере – это стабильное и продуктивное партнерство двух стран.

Список литературы:

1. Егорова Т. А., Клунова С. М., Живухин Е. А. Основы биотехнологии. — М: Издательский центр «Академия», 2003. С.208.

2. Фатеев В. С. Кластеры, кластерный подход и его использование как инструмента регулирования развития национальной и региональной экономики // Эканоміка. Сацыялогія. Біялогія. 2012. № 2. С. 40—50.

3. Попова Т.Е, Попова Е.В. Биотехнология и социум: история, современное состояние и перспективы. – Образовательные материалы. – РГНФ, 2011. С.18 .

4. http://www.ved.gov.ru/moder_innovac/analitic/analytical_materials/innovative_projects_in_germany/

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ УСЫНОВЛЕНИЯ (УДОЧЕРЕНИЯ) РОССИЙСКИХ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННЫМИ ГРАЖДАНАМИ

Кулькова Д. И., Сафонова Е.А.

Усыновление на сегодняшний день по прежнему согласно российскому законодательству является приоритетной формой устройства детей-сирот, несмотря на наличие альтернативных способов решения проблемы. Особое внимание уделяется международному усыновлению в связи с наличием на практике фактов нарушения законности в процедуре усыновления, а также необходимостью обеспечения безопасности детей – граждан РФ, переданных на усыновление в иностранные государства.

Проблема детского сиротства остается одной из острейших в России. За последние 10 лет число детей-сирот возросло более чем на 50%. Бесспорно, передача их в семью на воспитание на сегодняшний день предпочтительнее, чем в детские, лечебные и другие аналогичные учреждения. Не умаляя значения альтернативных способов устройства детей, отметим, что усыновление является приоритетной формой, так как к усыновителям переходят все права и обязанности биологических родителей ребенка (ч.1 ст.124 СК РФ).

Сегодня особое внимание уделяется международному усыновлению, осложненному наличием иностранного элемента. За 2012 г. иностранными гражданами усыновлено – 3 355 детей. Наибольшее количество детей усыновляется гражданами США – более 60 тысяч детей были усыновлены с 2000 по 2013 гг.

Процедура усыновления детей иностранными гражданами регламентируется ст.124, 165 СК РФ, гл.29 ГПК РФ, ФЗ «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей», другими нормативными правовыми актами. Говоря о совершенствовании процесса усыновления, нельзя забывать о случаях незаконного усыновления российских детей иностранными гражданами. Следует отметить, что на практике нередко встречаются такие случаи, что обусловлено взяточничеством, злоупотреблением должностными полномочиями, фальсификацией документов [Завражнов: http://www.juristlib.ru/book_2405.html].

В ходе проведенного анализа решения вопроса об усыновлении нами были выявлены примеры несоблюдения законности. Практика участия прокуроров в рассмотрении дел об усыновлении показывает следующие наиболее часто встречающиеся проблемы и нарушения закона:

1) при рассмотрении указанных дел не представляются необходимые документы согласно ст.271 ГПК РФ;

2) предоставляется недостоверная информация заявителями либо их представителями;

3) зафиксированы случаи, когда положительное заключение о возможности передать ребенка (детей) в семью иностранных граждан давали должностные лица органов опеки без достаточных оснований либо вопреки установленным в законе ограничениям. При этом компетентные органы заведомо шли на нарушение закона, мотивируя это тем, что «в любой семье ребенку будет лучше, чем в социальном учреждении», либо тем, что, по их мнению, перспектив на усыновление детей российскими гражданами нет.

Одновременно с проблемами незаконного усыновления возникают проблемы безопасности детей-граждан России, усыновленных гражданами США. Статистика показывает, что от жестокого обращения в американских семьях скончались, по меньшей мере, 17 детей из РФ и это только по официальным источникам.

Незаконными являются действия по усыновлению (удочерению) детей, передаче их под опеку (попечительство), на воспитание в приемные семьи, совершенные в нарушение установленного законом порядка. Такие, как:

а) разрешение усыновления братьев и сестер разными семьями или устройство их в разные приемные семьи, если это противоречит интересам братьев и сестер (ч.3 ст.124, п.2 ч.2. ст.154 СК РФ);

б) разрешение на усыновление ребенка иностранными гражданами или лицами без гражданства, если есть возможность передать этих детей на воспитание в семьи граждан РФ, либо на усыновление родственникам детей независимо от гражданства и места жительства этих родственников (ч.4 ст.124 СК РФ);

в) указание органом опеки и попечительства заведомо ложных сведений в заключении об обоснованности усыновления и о его соответствии интересам усыновляемого ребенка (ч.2 ст.125 СК РФ);

г) умолчание или сообщение заведомо ложных сведений об обстоятельствах, относящихся к личности усыновителя, если данные обстоятельства препятствуют усыновлению (удочерению) детей, передаче их под опеку (попечительство), на воспитание в приемные семьи (ч.1 ст.127, ч.1 ст.128, ст.146, ч.1 ст.153 СК РФ, п.2 ст.35 ГК РФ) (например, подделываются документы о возрасте и состоянии здоровья усыновителя, органы опеки и попечительства «закрывают глаза» на наличие у усыновителя судимости, отсутствие у него постоянного места жительства);

д) игнорирование этнического происхождения ребенка, его принадлежности к определенной религии и культуре, родного языка, возможности обеспечить преемственность в воспитании и образовании (п.3 ч.1 ст.123 СК РФ);

е) игнорирование согласия родителей, опекунов, приемных родителей ребенка на его усыновление, когда такое согласие требуется (ст.129-131 СК РФ) и иные незаконные действия усыновления (дача взятки, подделка документов) [СК РФ: ст.124-131].

Одной из категорий лиц, участвующих в процессе усыновления, являются иностранные кандидаты в усыновители. Основная проблема при этом заключается в их недостаточной психологической подготовленности к воспитанию детей. В этой связи необходим более тщательный отбор потенциальных усыновителей; будет целесообразным, на наш взгляд, проводить совместную медико-психиатрическую экспертизу. Также положительные результаты может иметь расширение существующего перечня заболеваний и исключение возможности усыновления детей лицами с любыми психическими заболеваниями, независимо от признания их судом дееспособными.

Отметим, что иностранцам полезно проходить специальные ускоренные курсы в России по общению с ребенком, получить консультацию по психологическому состоянию ребенка и проблемам, которые могут возникнуть в период его привыкания к новым условиям проживания в чужой стране, причинам их возникновения и способам преодоления. Так, например, в сентябре 2013 года, решением Амурского областного суда было отказано в удовлетворении заявления граждан Испании об усыновлении ребенка по тем основаниям, что заявление было подано ими в суд 4 сентября 2012 года, то есть после вступления в силу Федерального закона от 30 ноября 2011 года №351-ФЗ, возложившего на усыновителей обязанность пройти соответствующую подготовку, однако, как установлено судом, документ о прохождении такой подготовки заявители не представили и подготовку не прошли.

Предлагаем рассмотреть наиболее яркие примеры норм, которые не нуждаются в доработке, но наиболее рационального применения, которых следует добиваться. Во-первых, постоянно нарушаются положения ст.122 СК РФ, касающиеся трехдневного срока, в который орган опеки и попечительства, получив сведения о ребенке (в случаях, указанных в п.1 ст.121), обязан провести обследование условий его жизни и обеспечить защиту его прав и интересов до решения вопроса об устройстве. Во-вторых, вопреки установленному ФЗ «О государственном банке данных о детях, оставшихся без попечения родителей» (ст.5) порядку, граждане богатых стран Запада, обладая значительными финансами, позволяющими им легко обходить процедурные препятствия, получают возможность встретиться с ребенком до того, как информацию о нем фиксируют

в государственном банке данных. Хотя это помогает ребенку быстрее попасть в семью, тем не менее, это нарушение закона, а именно - нормы о приоритетности российского усыновления, что не должно поощряться.

По мнению О.В. Пристанской, многочисленные случаи усыновления детей - граждан России иностранными гражданами, «по сути своей являющиеся продажей несовершеннолетних, нередко свидетельствуют о преступно-корыстном характере со стороны должностных лиц органов опеки и попечительства, других государственных органов».

По данным Национального совета США по усыновлению, почти во всех случаях убийств усыновленных детей-граждан РФ у усыновителей не было официального разрешения на усыновление, т.е. дети попадали в американские семьи «нелегально», благодаря коррупции. В этом случае речь идет о незаконном усыновлении [Нечаева: 192].

На основании этого объективно возникла необходимость в ужесточении государственного контроля за соблюдением прав и законных интересов детей, оставшихся без попечения родителей, при усыновлении их иностранными гражданами. Поэтому между Россией и США было подписано Соглашение об усыновлении детей. Согласно тексту соглашения, потенциальные усыновители должны будут пройти обязательное психологическое тестирование, а процедуру усыновления можно будет осуществлять только через аккредитованные агентства. За соблюдение этих условий будет отвечать американская сторона, хотя на наш взгляд это должно входить в обязанности российского государства.

Кроме того, в документе указано, что до достижения совершеннолетия все усыновленные гражданами США дети будут сохранять российское гражданство. Усыновителям, в свою очередь, будут предоставлять более подробную информацию о здоровье и психологическом состоянии ребенка.

Российской стороне пришлось столкнуться с особенностями юридической системы США, в которой законы об усыновлении варьируются от штата к штату. В России же усыновление регулируется на федеральном уровне. Отметим, что данное соглашение заключено только с Америкой. При этом другие иностранные граждане усыновляют детей из России по тем правилам, которые существовали, зачастую их игнорируя [Летова: 248].

Проблемы, связанные с усыновлением российских детей-сирот иностранцами, обсуждаются все чаще. Сами иностранцы признают, что обращение в Россию обусловлено тем, что для процедуры национального усыновления в их государствах предусмотрены более жесткие условия и сложный порядок. Нашему законодателю, пожалуй, стоит задуматься над этим. Сложившаяся ситуация в данной сфере требует четкого и разумного правового регулирования и контроля. Кроме того, необходимо активизировать возможности криминалистики по раскрытию, предупреждению и предотвращению незаконного усыновления иностранными гражданами российских детей.

Обобщая вышесказанное, мы считаем, что необходимо заключить международные соглашения с другими странами, по которым так же, как и в русско-американском соглашении, потенциальные усыновители должны будут пройти обязательное психологическое тестирование, а до достижения совершеннолетия все усыновленные иностранными гражданами дети должны будут сохранять российское гражданство.

Список литературы:

1. Завражнов В. Усыновление иностранцами детей - российских граждан //Российская Юстиция. - №7.- 2009.

2. Защита прав ребенка в современной России. Материалы научно-практической конференции. / Отв. ред. д.ю.н., профессор А.М.Нечаева. - М.: Институт государства и права РАН, 2009.

3. Конвенция о правах ребенка 1989 г. Принята резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи от 20.11.1989 г.

4. Летова Н.В. Усыновление в Российской Федерации. Правовые проблемы. - М.: Волтерс Клувер, 2006. - 248 с.

5. Семейный кодекс РФ №223-ФЗ от 29.12.1995 (ред. от 25.11.2013) // СЗ РФ, 01.01.199,. №1, ст.16.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОИСКОВЫЕ СИСТЕМЫ.

Полюхина А. А.

Современный этап развития цивилизации характеризуется переходом наиболее развитой части человечества от индустриального общества к информационному. Одним из наиболее ярких явлений этого процесса является возникновение и развития глобальной информационной компьютерной сети. В данной работе рассматриваются теоретические основы информационного поиска, классификация и разновидности информационно поисковых систем.

При появлении сети Интернет проблема поиска становилась более актуальной. Интернет - всемирная компьютерная сеть, представляющая собой единую информационную среду и позволяющая получить информацию в любое время. Но с другой стороны в Интернете храниться огромное количество информации, но для поиска её требуется затрачивать много времени. Эта проблема послужила поводом к появлению поисковых машин.

Google первая по популярности поисковая машина в мире обрабатывающая более 40 миллиардов запросов в месяц (доля рынка 83,4 %), и индексирует более 8 миллиардов веб-страниц. Google может находить информацию на 191 языке (на 15 октября 2009). Второе место (с большим отрывом) у Yahoo! - 6,32% рынка. Треть место занимает крупнейший китайский поисковик Baidu.com - 4,96% рынка. К слову, уверенные позиции последнего связаны с тем, что на территории Китая заблокированы и Google, и Yahoo! Большинство «русскоязычных» поисковых систем индексируют и ищут тексты на многих языках - украинском, белорусском, английском и др. Отличаются же они от «всеязычных» систем, индексирующих все документы подряд, тем, что в основном индексируют ресурсы, расположенные в доменных зонах, где доминирует русский язык или другими способами ограничивают своих роботов русскоязычными сайтами. На сегодняшний день самой популярной русскоязычной поисковой системой является Яндекс - **54% всех поисковых запросов**. Лидер поисковых машин Интернета, Google занимает более 70 % мирового рынка, а значит, семь из десяти находящихся в сети людей обращаются к его странице в поисках информации в Интернете. Сейчас регистрирует ежедневно около 50 миллионов поисковых запросов и индексирует более 8 миллиардов веб-страниц.

Была разработана в 1998 выпускниками Стэндфордского университета Сергеем Брином и Лари Пейджем, которые применили для ранжирования документов технологию PageRank, где одним из ключевых моментов является определение "авторитетности" конкретного документа на основе информации о документах, ссылающихся на него. Говоря общими словами, чем больше документов ссылается на данный документ и чем они авторитетнее, тем более авторитетным данный документ становится. Количественное значение авторитетности документа (другими словами, взвешенное количество ссылок или PageRank) относится к так называемым статическим факторам (то есть независящим от конкретного запроса) и учитывается при определении релевантности документа конкретному запросу как весовой коэффициент. Наряду с этим Google применил для определения релевантности документа не только текст самого документа, но и текст ссылок на него. Эта технология позволила ему обеспечить выдачу довольно релевантных результатов на фоне других поисковиков. Довольно быстро Google стал лидировать в различных опросах по такому показателю, как удовлетворенность пользователей результатами поиска. Google осуществляет поиск по документам на более чем 35 языках, в том числе русском. В настоящее время многие порталы и специализированные сайты предоставляют услуги поиска информации в Интернете на базе Google, что делает задачу успешного позиционирования сайтов в Google еще более важной. Google проводит переиндексацию своей поисковой базы примерно раз в четыре недели. Во время этого

усовершенствования, неофициально называемого Google dance, происходит обновление базы на основе информации, собранной роботами за время, прошедшее с предыдущего усовершенствования, и перерасчет значений PageRank документов.

Также существует определенное количество документов с достаточно большим значением PageRank, информация о которых в поисковой базе обновляется ежедневно, однако значение PageRank пересчитывается только во время Google dance. Нормированное значение PageRank для конкретного документа, загруженного в браузер, можно узнать, скачав и установив Google ToolBar - специальную панель инструментов для работы с этим поисковиком. Не смотря на то, что в поисковике имеется форма для бесплатного добавления страницы в базу, Google предпочитает сам находить новые документы по ссылкам с уже известных и не будет индексировать добавленную через форму страницу, если в его базе не найдется ни одной страницы, ссылающейся на нее.

Яндекс - На сегодня наиболее популярная поисковая система, ежемесячно к ней обращаются более 35 миллионов пользователей Русскоязычной части Интернета. Начала свою работу во второй половине 1997 года учитывая морфологию русского языка. История компании "Яндекс" началась в 1990 году с разработки поискового программного обеспечения в компании "Аркадия". За два года работ были созданы две информационно-поисковые системы - Международная Классификация Изобретений, 4 и 5 редакция, а также Классификатор Товаров и Услуг. Обе системы работали локально под DOS и позволяли проводить поиск, выбирая слова из заданного словаря, с использованием стандартных логических операторов. В1993 году "Аркадия" стала подразделением компании CompTek. В 1993-1994 годы программные технологии были существенно усовершенствованы благодаря сотрудничеству с лабораторией Ю. Д. Апресяна (Институт Проблем Передачи Информации РАН). В частности, словарь, обеспечивающий поиск с учетом морфологии русского языка, занимал всего 300Кб, то есть целиком грузился в оперативную память и работал очень быстро. С этого момента пользователь мог задавать в запросе любые формы слов.

Слово Яндекс придумал за несколько лет до этого один из основных и старейших разработчиков поискового механизма. "Яndex" означает "Языковой index", или, если по-английски, "Yandex" - "Yet Another indexer". За 4 года публичного существования Яndex возникли и другие толкования. Например, если в слове "Index" перевести с английского первую букву ("I" - "Я"), получится "Яndex".

В начале 1996 года был разработан алгоритм построения гипотез. Отныне морфологический разбор перестал быть привязан к словарю - если какого-либо слова в словаре нет, то находятся наиболее похожие на него словарные слова и по ним строится модель словоизменения. В это время Интернет в России только начинался. Еще через полгода стало очевидно, что ничто не отделяет CompTek от создания собственной глобальной поисковой машины. Объем Рунета составлял тогда всего несколько гигабайт. Осенью 1997 года был открыт Yandex.Ru.

Помимо поисковой системы, сегодня Яндекс - огромный портал с целым набором широко используемых сервисов, такими как каталог, Яндекс. деньги, и другие. Официально поисковая машина Yandex.Ru была анонсирована 23 сентября 1997 года на выставке Softool. Основными отличительными чертами Yandex.Ru на тот момент были проверка уникальности документов (исключение копий в разных кодировках), а также ключевые свойства поискового ядра Яндекс, а именно: учет морфологии русского языка (в том числе и поиск по точной словоформе), поиск с учетом расстояния (в том числе в пределах абзаца, точное словосочетание), и тщательно разработанный алгоритм оценки релевантности (соответствия ответа запросу), учитывающий не только количество слов запроса, найденных в тексте, но и "контрастность" слова (его относительную частоту для данного документа), расстояние между словами, и положение слова в документе. Сегодня Яндекс имеет внутри мощный поисковый робот, позволяющий производить поиск по самым различным критериям. Rambler – самая первая российская поисковая система. Название бьет прямо в яблочко – как еще назвать систему, призван-

ную все время бродить по просторам Интернета в поисках полезной информации? (Rambler в переводе с английского значит «бродяга») Как уверяют исследователи, около 90 процентов всех русскоязычных пользователей хотя бы единожды в месяц пользуются услугами Rambler. Спорить не станем, тем более, учитывая срок службы поисковика, информация может быть вполне достоверной. Созданный в 1996 году Дмитрием Крюковым как простая поисковая система, Rambler на данный момент – огромный интернет-портал, ежедневно вносящий в свою информацию до 60 тысяч изменений и пополнений, гарантируя тем самым своим пользователям получение грамотной и полной информации. Главное – составить правильный запрос. И для этого у Ramblera есть отличная функция, которой редко пользуются – видимо, из-за природной лени.При помощи расширенного запроса вы запросто сможете существенно сузить круг поиска. Ведь одно слово, вбитое в поисковую строку, может выбросить вас на кучу совершенно ненужных ссылок. Не проще ли потратить несколько лишних минут и ввести рамки, в которых система будет искать необходимую информацию?Помимо раздела расширенного поиска существует такая хитрая штука как «язык запроса». На самом деле не все так страшно, как кажется, и речь не идет об основах программирования. Все дело в логических связках «и» и «или». В зависимости от того, какую именно вы будете использовать в запросе, будут меняться и выдаваемые поисковиком ссылки.

Впрочем, не поисковиком единым жив Rambler. Один только почтовый хостинг стоит многого. Здесь можно создать неограниченное количество адресов лично для вас и для членов вашей семьи – и при этом совершенно бесплатно. Можно не волноваться о безопасности вашей почты – фильтры от спама и вирусов сделают это за вас. Можно подобрать внешний вид ящика, ориентируясь на свои вкусы и предпочтения – персональная настройка интерфейса даст вам такую возможность. Для удобства есть адресная книга, а в случае возникновения проблем и вопросов существует служба поддержки. Что еще может заинтересовать вас в Rambler? Да много чего. Раздел «Новости» позволяет вам быть всегда в курсе последних событий; «Карты» укажут нужное направление, помогут построить маршрут и даже определят «пробки» на дорогах. В Рамблере можно знакомиться, читать гороскопы, играть, и даже слушать радио онлайн. Курсы валют и прогноз погоды, предложения и спрос по недвижимости, перечень самых популярных сайтов. А еще в здесь запросто можно купить авиабилеты!Помимо всего прочего вы можете ознакомиться с техническими новинками всего одним кликом мыши, увидеть описание заинтересовавшего вас товара и даже сравнить цены, а заодно выбрать наиболее удобный сервис, будь то наличный — безналичный расчет, оплата картой или покупка в кредит.Одним словом, поисковая система Rambler создана для того, чтобы сделать вашу жизнь удобней и ярче.По итогам сделанной мной работы я могу заключить что; поисковые системы уже давно стали неотъемлемой частью Интернета. Поисковые системы сейчас – это огромные и сложные механизмы, представляющие собой не только инструмент поиска информации, но и заманчивые сферы для бизнеса. По моему мнению, самой лучшей иностранной поисковой системой является Google, так как для меня основное значение имеет точность и полнота предоставляемых данных. Но можно заключить также что, каждая поисковая система будь то Российская или зарубежная предоставляет различные возможности поиска, из различных баз данных, поэтому сказать точно какой именно лучше пользоваться было бы не правильно. Поэтому для удобства поиска и полноты информации следует пользоваться несколькими поисковыми системами вводя в них нужные запросы. По моему мнению, из многих Российских поисковиков выделяются Яндекс и Рамблер, для них характерно постоянное обновление баз данных что, обеспечивает именно актуальность и точность предоставляемой информации.

Список литературы:

1. *www.wikipedia.org*
2. *http://www.cnews.ru*
3. *http://telekomza.ru/*

ВЕЛИЧЕСТВЕННЫЕ ЗАМКИ БРИТАНИИ

Полюхина А. А., Вольникова Е. А.

Статья описывает самые завораживающие замки Великобритании, историю их создания, их владельцев и их современный статус.

Великобритания – четыре страны в одном месте: монархическая Англия с массой достопримечательностей, горы и синие озёра Шотландии и уютные деревни северной Ирландии. Страна дождей, трубок и охоты на лис. Уже много лет сотни туристов со всего света приезжают в Англию, чтобы воочию увидеть потрясающие своим величием замки Великобритании. Высокие замки Шотландии, старинные замки Уэльса и, конечно же, богатейшие замки в самом сердце Англии. Перечислить все эти резиденции королей и военачальников невозможно, однако возможно выделить несколько самых интересных из них. Замки — это оборонительные сооружения, изначально состоявшие из земляной насыпи или скалы и возведенной башни или «укрытия» на вершине, возможно окруженной оградой, в свою очередь была окруженную рвом. Затем внутри строили жилую область, помещения, где жили солдаты, их семьи, хранилось оружие, располагались стойла для животных... Во время нашествия неприятеля, жители окружающих замок деревень бежали в крепость для укрытия от захватчиков. Изначально замки на острове строились из дерева, как и во всем мире. Но такие замки были ненадежны из-за большой вероятности пожара. Поэтому их стали возводить из камня.

Часто называемый самым романтичным замком, Эйлен-Донан, расположен на крошечном островке, лежащем во фьорде Лох-Дуйх в Шотландии. Название замка произошло от имени монаха-отшельника Донана, который жил на острове в VII веке. В XIII веке, во время правления короля Александра II, на острове была построена первая крепость. В 1263 году Александр III передал замок во владение Колину Фицджералду (члены клана Маккензи считают его своим родоначальником) в качестве награды за доблесть во время битвы при Ларгсе. В этом сражении был побежден норвежский король Хокон IV и в результате к Шотландии были присоединены Гебридские острова и остров Мэн. С той поры Эйлен-Донан оставался важнейшей крепостью МакКензи вплоть до 1719 года, когда замок был разрушен. В 1911 году Джон Мак-Рэй-Гилстрап (John Macrae-Gilstrap) купил замок и начал проект реставрирования. Спустя 20 лет проект закончен. В 1983 году клан Мак-Рэй начал благотворительную деятельность. По сей день клан Мак-Рэй живёт в шести комнатах, отведенных для них в замке.

Замок Бодиан, обнесенный рвом, находится в графстве Восточный Суссекс и изначально принадлежал семье Дэлингридж . Основателем замка считается Эдвард Дэлингридж, потомок старой сассекской дворянской фамилии, жившей рядом с Дэлинг Гридж, близ Восточного Гринстеда. Бодиамский феод достался ему в 1378 году после женитьбы на Элизабет Вардё. 21 октября 1385 Дэлингридж получил разрешение на «укрепление поместья для защиты окрестностей Ротера и остановки продвижения французов». Немногим позже был построен замок, где поселился Эдвард Дэлингридж. После его смерти в 1395 году замок и все владения унаследовал его сын Джон Дэлингридж. В 1483 род Дэлингриджей прекращает своё существование. В 1483 году замок перешёл во владение к семье Леукнор в результате женитьбы Томаса Леукнора на Леди Делингридж. Леукноры являлись сторонниками Ланкастеров во время войны Роз, в результате чего замок был осаждён королевскими войсками Ричарда III. После непродолжительной осады замок сдался. К семье Леукнор он вновь возвратился во владение в 1500 годах, а с 1639 до 1645 поместье принадлежало Джону Тафтону, второму Графу

Танета. Как и многие другие замки в Великобритании, Бодиам пострадал от парламентских войск во время английской гражданской войны.

Позже, замок снова возвратился к семье Леукноров и перешёл в наследство младшей ветви семейства.

Однако в настоящее время находится под патронажем организации National Trust. К сожалению, не смотря на то, что внешне замок выглядит точно так же, как и когда был построен в 14 веке, внутренняя его часть лежит в руинах.

Импозантный замок Карнарвон в северном Уэльсе был построен королем Эдвардом I в попытке укрепить свое господство в недавно завоеванном Англией регионе. На дизайн замка повлияло желание сделать из него величественный символ английской власти над Уэльсом. Это было особо важно, так как Карнарвон тогда должен был быть административным центром северной части присоединённых территорий. На расположение замка повлиял выбор наиболее удобного географического положения. Важную роль в выборе места также сыграло расположение возвышенности, использовавшееся для его деревянного норманнского предшественника. Стены замка огораживают узкое, похожее на грубую восьмёрку пространство. Это пространство было разделено на две части: верхнее восточное и нижнее западное соответственно. Восточная часть должна была содержать апартаменты для короля, которые, впрочем, никогда не были завершены. Разделение предполагало наличие для этой цели специальных сооружений, которые также не были построены. Внешний вид замка отличается от других замков, построенных Эдуардом, чередой цветных полос в стенах, которые, таким образом, были похожи на стены Константинополя. Намеренное использование приёмов в строительстве, применяемых в Римской империи, должно было повысить авторитет Эдуарда I как правителя. Также считается, что на конструкцию замка повлияла мечта римского императора Магна Максимуса о форте, «самом красивом, какой люди когда-либо видели», в пределах города, расположенного у устья реки в гористой местности напротив острова. Эдуард посчитал, что этим фортом был римский Сегонций.

Построенный на холме, возвышающимся над рекой Арун, Замок Арундел или Эрандел возвышается над одноимённым городком в графстве Западный Сассекс. Его первым владельцем был Роджер Монтгомери — один из приближённых Вильгельма Завоевателя. Владелец замка традиционно носит титул графа Арундела (старейший графский титул в Британии). С XV века замок служит основной резиденцией герцогов Норфолков из рода Говардов. Первоначальный замок (заложенный ещё Эдуардом Исповедником) несколько раз расширялся в XII веке — сначала для размещения королевы Матильды и её свиты, потом по указанию Генриха II. Сооружение принадлежало к распространённому в то время типу укреплений — плесси. В 1380 году Генрих Болингброк сыграл в Арунделе свадьбу с Марией де Боун. Со времён Ричарда Львиное Сердце замком владели потомки Уильяма д'Обиньи и Аделизы Лувенской. После угасания рода Обиньи замок (вместе с титулом графа Арундела) перешёл по женской линии к Фицаланам. В 1580 году владения Фицаланов достались по наследству нынешним владельцам, Говардам. Владельцы замка не раз появляются на страницах исторических хроник Шекспира. Арундельский замок понёс большой урон в ходе гражданских войн XVII века. С возвращением моды на средневековое зодчество 11-й герцог Норфолк на рубеже XVIII и XIX вв. обновил свои покои в духе неоготики. Сооружение продолжало перестраиваться и ввикторианский период, особенно в связи с состоявшимся в 1846 году визитом королевы Виктории с супругом.

Данробин-замок семьи сазерлендов. Один из старейших населенных шотландских замков, начиная с 13-го века, Данробин имеет давние связи с графами и герцогами Сазерленд. Примерно к 1600 году он был назван как Данробин, но существующий вариант датируется в основном с середины 1800 го года под влиянием дизайна Чарльза Бэр-

ри, архитектора самого здания Парламента Англии. Разработанный проэкт парка состоит из оригинальных партеров парка, огорода, сада и лесов. Весь ансамбль создает прекрасный пейзаж, выдающегося дворца, ценных произведений искусства.Замок Данробин - один из самых красивых замков Европы. Это родовой замок графов, а позднее герцогов Сазерленд.В замке Данробин на верхних этажах иногда прогуливается призрак девушки, являвшейся дочерью графа Сазерленда XIX. Ее здесь когда-то заточил разгневанный отец за запретную любовь, которой она воспылала к человеку низкого происхождения. Когда несчастная девушка попыталась убежать к любимому, она сорвалась с большой высоты и разбилась, спускаясь по веревке из под крыши замка. Фундамент замка заложен в начале XIII века, первоначально это была выстроенная на вершине холма квадратная башня, обнесенная крепостной стеной. Фрагменты старого Данробина сохранились до наших дней, что причисляет его к старейшим обитаемым замкам Шотландии. Самая старая часть замка датируется около 1275, но это было после основательной перестройки и реконструкции замка, произведенных в конце четырнадцатого века графом Робертом 6-м, после чего замок получил свое окончательное название. Роберт женился на дочери графа Беденоч в 1389 году и хотел произвести на невесту и ее семью впечатление своими новыми хоромами.

Разработанный проект парка состоит из двух оригинальных партеров парка, огорода, сада и лесов. Весь ансамбль создает прекрасный пейзаж вместе с выдающимся дворцом- ценными произведениями дворцово-паркового искусства. Ну, а парк был спроектирован и заложен не так давно, после последней реставрации замка.. Дизайнера вдохновили Версальские парки и сады. Дополнительные достопримечательности: Викторианский музей с коллекцией камней и пиктов, экспонатов местной истории, геологии и естественной истории. Современный Данробин - это волшебная архитектурная фантазия, спроектированная создателем Вестминстерского дворца сэром Чарльзом Бэрри и построенная в XIX веке: черты французского Ренессанса вплетены в традиционный шотландский баронский стиль. Все это великолепие окружено классическим викторианским садом, достойным Версаля.

Небольшой, но идеальный на вид, замок Хивер был домом детства Анны Болейн, хотя и был позже передан четвертой супруге Генриха VIII Анне Клевской как часть их договора о расторжении брака. В 1903 году его купил и восстановил американский миллионер Вильям Валдорф Астор, который также добавил к замку сады и озеро. В противовес крошечному Хиверу представляем Виндзорский замок, скорее всего, самый старый и самый большой жилой замок в мире и любимое место отдыха Королевы. Называемый «Виндзором севера», замок Алник уходит корнями в 11 столетие, когда на его месте были построены первые укрепления для защиты от шотландских захватчиков. Интересно также, что замок был одним из первых строений на северо-востоке, в которое провели электричество с помощью гидроэлектрической системы в 1899. Замок Лидс, недалеко от Мэйдстоуна в графстве Кент, был излюбленной резиденцией королевских особ, от короля Эдварда I до короля ГенрихаVIII. Редкие черные лебеди, которые обитают в его рву, предположительно были подарены Уинстону Черчиллю, который, в свою очередь, подарил их замку.

Список литературы:

1. *http://sofya-kovalenko.livejournal.com/22030.html*
2. *http://itravel.by/stories/id_1659/udivitelnoe/pochemu-angliyu-nazyvayut-tumannym-albionom-vse-ne-tak-ochevidno-kak-kazhetsya/*
3. *http://ency.info/strany/strany-zapadnoj-evropy/122-angliya-tumannyj-albion*
4. *http://kamrollrecon.ucoz.ru/forum/29-40-1*
5. *http://moikompas.ru/compas/england*

БРЕНД КАК СТИМУЛИРУЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ БИЗНЕСА

Приходько Р.В., Вольникова Е.А.

Существует два понятия - бренд и торговая марка. Следует всегда помнить о том, что торговая марка - понятие юридическое, официальное, в то время как бренд существует только в головах потребителей. Бренд, понятие более широкое, поскольку в него еще дополнительно входят: сам товар или услуга со всеми его характеристиками.

Возможно, первое известное человечеству использование брэнда практиковалось еще во времена Древнего Египта, когда ремесленники ставили свое тавро на сделанные ими кирпичи, чтобы определить создателя каждого кирпичика. Также существуют задокументированные свидетельства появления торговых марок на Греческих и Римских светильниках, Китайском фарфоре. Торговые марки использовались в Индии в 1300 году до нашей эры. Брэндинг активно применялся в Средние Века, когда цеховые ремесленники помечали свои товары особой маркой. Это стало необходимым, поскольку население росло, и на одной и той же территории появилось больше одного кузнеца, каменщика, сапожника или плотника. В некоторых старых городах Европы, таких как Зальцбург и Роттенбург, туристы до сих пор могут видеть подлинные железные "торговые знаки", отмечавшие мастерские, где работали "держатели" этих торговых марок. В 1266 английское законодательство официально требовало, чтобы булочники отмечали своим знаком каждую буханку хлеба, чтобы вес каждой буханки соответствовал заявленному. Однако настоящий расцвет идеи брэндинга пришелся на вторую половину двадцатого века, и связано это было с вполне естественными причинами - появлением на рынке большого количества похожих товаров. Развитие технологии оказало на человеческое общество огромное влияние. Во-первых, это выразилось в том, что мы все окружены технически сложными приспособлениями, которыми пользуемся каждый день, имея смутное представление о том, как эта вещь устроена внутри. Даже более того, современные потребители иногда оказываются не в состоянии понять все характеристики покупаемого изделия. Здесь на помощь потребителю приходит брэнд, который выделяет из всех характеристик товара те, которые важны для потребителя, и облегчает понимание товара. Вторая задача, которую решает брэнд - это упрощение выбора. Каждый день потребитель сталкивается с множеством похожих товаров, и у него просто физически нет времени сравнивать все аннотации, процентный состав, показания к применению и технические характеристики. В этой ситуации брэндинг является просто "спасательным кругом", - на каждый товар наклеиваются простые, ясные, понятные неспециалисту ярлычки: "дорого, но престижно", "экономично", "для новичков" и т.д.. Одним из ключевых аспектов брендинга является соответствие вашего продукта заявленному уровню. Недостаточно иметь образ канцелярских товаров, витрины или упаковки продукта. Вы должны быть последовательными в каждой точке контакта с вашими клиентами. Это означает обеспечение того, что отзывы ваших клиентов остаются положительным по отношению к бренду, который вы пытаетесь развивать .Клиенты могут оставлять сильные эмоциональные привязанности к брендам и некоторые из них высокомотивированы на опыте бренда. Если этот опыт будет отрицательным, то вы рискуете потерять постоянных клиентов. Одним из ключевых правил успешного ведения бизнеса является то, что гораздо легче удержать клиента , чем заменить его . Ваш бренд должен отражать действительную работу вашей компании, то, чем вы занимаетесь, иначе вашим клиентам будет сложно попасть к вам.

Специалисты по брэндингу выделяют два типа брэнда, две культуры брэндинга - западный подход и азиатский. Самым ярким примером первой культуры может стать компания Procter & Gamble (P&G). Западная культура брэндинга стала своеобразной библией маркетинга, по крайней мере в области быстро меняющихся потребительских товаров. Эта концепция предполагает, что головная компания-производитель должна

быть спрятана от конечных потребителей, в основном из-за страха перед переносом негативного имиджа одной торговой марки на всю фирму и весь спектр товаров. Основа этой концепции брэндинга - товар и концепция дифференциации продукта, то есть придания ему отличительных особенностей с целью завоевания преимущества перед конкурентами. Большинство классических концепций создания брэнда базируются именно на этой культуре. Будучи привязанным к конкретному продукту, подобный брэнд не позволяет расширять продающиеся под его именем типы продуктов, делая возможным лишь расширение товарного ряда. Начало работы над любым брэндом - его позиционирование на рынке. Позиционирование брэнда (Brand Positioning) - место на рынке, занимаемое брэндом по отношению к конкурентам, а также набор покупательских потребностей и восприятия; часть индивидуальности брэнда, которая должна активно использоваться для "отстройки" от конкурентов. Соответственно, позиция брэнда (Brand Positioning Statement) - это то место, которое занимает брэнд в умах целевого сегмента по отношению к конкурентам. Она фокусируется на тех достоинствах брэнда, которые выделяют его из числа конкурентов. Обычно используется следующая схема: "Для целевого сегемента брэнд X это брэнд, который среди ... выделяется ...". Позиционирование проводится как по отношению к конкурирующим товарам, так и по отношению к своим собственным. Большинство компаний-производителей шампуней производят не один продукт, а целые товарные линии - "для жирных волос", "для ломких", "для сухих", "для частого мытья" и т. д. Особое значение принимает позиционирование товара в стадии зрелости, когда рынок насыщается и число новых покупателей невелико, а компании увеличивают доли продаж только в ущерб конкурентам.Удачное позиционирование позволяет не только определить место своего товара на рынке, но и предоставить ему дополнительное конкурентное преимущество. Так, например, шампуни, предназначенные "для длинных волос" и "для светлых волос", оказались в выгодном положении по отношению к своим собратьям на полках косметических магазинов, поскольку обращались к конкретной аудитории.Слишком подробное позиционирование, с другой стороны, может привести к негативным последствиям - мелкое дробление рынка на сегменты сужает емкость каждого из них, слишком широкий модельный ряд затрудняет выбор покупателя (то есть фирма возвращается к проблеме, от которой она пыталась уйти с помощью брэнда).

Следующим этапом после позиционирования является определение стратегии брэнда, то есть путей, по которым будут использоваться ресурсы организации для создания ценности брэнда.Стратегия включает в себя следующие элементы:

- Кто является целевой аудиторией.
- Какое обещание (предложение) следует сделать этой аудитории.
- Какое доказательство необходимо ей привести, чтобы показать, что это предложение чего-то стоит.
- Какое конечное впечатление следует оставить.

Стратегия брэнда также определяет, с помощью каких методов четыре перечисленные выше пункта могут быть выполнены - то есть то, как товар сделан, назван, классифицирован, упакован, выставлен и рекламирован. Обещание преимуществ, даваемых авторами брэнда - это та основная идея, которая лежит в основе брэнда. Та же самая идея должна лежать в качестве основной мысли будущей рекламной кампании, разработанной для этого брэнда (или других методов продвижения, которые будут применяться для этого брэнда). Создание любой идеи - это вопрос творчества, таланта, поэтому руководств типа "как создать гениальный брэнд" никогда не было и не будет. Тем не менее, существует ряд рекомендаций, которые позволяют облегчить создание идеи и направить мысли в нужное русло.При создании брэнда специалисты предлагают всегда помнить о позиционировании товара и о стратегии, разработанной для этого брэнда. Не стоит перегружать брэнд множеством идей - нужно выбрать одну самую ценную и донести ее до сознания потребителя.Для создания успешного брэнда стоит

обратить внимание на другие брэнды, присутствующие на том же сегменте рынка. Это позволит, во-первых, избежать дублирования уже существующего брэнда на рынке, во-вторых, учесть ошибки и просчеты, совершенные конкурентами, в-третьих, может натолкнуть на оригинальную идею.

Один из специалистов в области рекламы, Россер Ривз, разработал интересный принцип формировании брэнда - использование уникального свойства продукции. Этот принцип был назван философией "уникального свойства продукции". Идея проста - необходимо перебрать все свойства товара до тех пор, пока не найдется что-то уникальное, что можно об этом товаре сказать. Если в реальности ничего уникального нет, необходимо найти особенность товара, оставшуюся незамеченной, и сделать ее своей. Это уникальное свойство, которое этот и только этот товар может предложить покупателю. (Его руке принадлежит слоган для конфет "M&M's" - "Тают во рту, а не в руках"). Однако подобный подход таит в себе серьезную опасность: вполне можно представить себе товар, у которого нет таких уникальных качеств или не важны или не интересны для потребителя (например - пиво, бензин, моторные масла, хлебобулочные изделия, сливочное масло, дезодоранты, лаки для волос). В таких случаях не следует искусственно выискивать эти уникальные качества, а стоит обратиться к другим приемам - например, использовать шоу-эффекты.

Для того, чтобы создать удачный брэнд, нужно знать о товаре и о его производителе как можно больше - факты об этом товаре и смежных областях (например, создавая брэнд для клея, неплохо познакомиться с органической химией), историю развития этого товара и предприятия-производителя, примеры использования - словом, все, что так или иначе связано с товаром. Как утверждают специалисты, на оригинальную идею могут натолкнуть необычные источники, порой даже совершенно не связанные с изучаемым товаром. Так, например, если целевая аудитория - это инженеры, ученые, то имеет смысл обратиться к специализированным изданиям, которые они читают, в поисках интересных и звучных терминов.

При формировании идеи брэнда следует как можно более четко представить себе целевую аудиторию, причем не абстрактно, а на конкретных примерах. Нужно представлять себе, чего хочет целевая аудитория - что ее интересует, чем увлекается, как выглядит, о чем говорит. Поскольку существующие на рынке товары чрезвычайно разнообразны по своим характеристикам, назначению, сфере применения и удовлетворяемым потребностям, то и методы брэндинга, применяемые для этих товаров, также совершенно различны. Прежде всего, различия в товарах определяют выбор, какой брэнд следует создавать - товарный или корпоративный. Корпоративные торговые марки дистрибьюторов чаще всего встречаются в секторе потребительских товаров - компания дает товарам свое имя, вызывающее доверие - Marks & Spencer, Sainsbury, Carrefour (в России - Littlewoods)Высокотехнологичные продукты, как правило, концентрируются на одном имени - Mitsubishi, Yamaha, ABB, Siemens, GE, Philips. Брэнды косметических товаров обычно включают широкий спектр продуктов нескольких направлений: Vichy, Pond's, Nivea, L'Oreal и т. д.

Солидные агентства, работающие над созданием международного брэнда, проводят семантический анализ на предмет отсутствия нежелательных ассоциаций на 14 языках. Кроме анализа названия по смыслу, в некоторых случаях проводят еще и фонетический анализ. Под руководством профессора Стенфордского Университета Вильяма Лебена были проведены исследования, ставившие своей целью определить, как звуки, из которых состоит название, влияют на восприятие имени. В ходе исследования изучались только два аспекта товара - размер и скорость. Результаты исследования позволяют с 95% точностью утверждать, что, например, начальные звуки Z, V, F, S звучат "быстрее", чем B, P, D, T. Звуки P, K выражают идею маленького размера лучше, чем B или G. Стоит заметить, что эти выводы могут использоваться не только в англоязычных странах, поскольку это не смысловой, а чисто фонетический анализ.С помощью специ-

ального программного обеспечения можно также оценить лингвистическую силу выбранного слова - его структуру, анализ ударений и ритм.

Продвигая свой бренд, компании делают его узнаваемым для потребителя. Торговые сети также отдают предпочтение при сотрудничестве именно узнаваемым товарам. Таким образом брендинг товара или услуги является стимулирующим фактором для развития бизнеса и получения прибыли.

Список литературы:

1. М. Макашев., «Бренд- менеджмент», Питер,2013 г.;
2. А. Мусалов, О. Тараненко, «Бренды, изменившие мир»,Эксмо,» 2013 г.;
3. http://marketsite.narod.ru
4. 4.http://brandingblog.ru/

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАНАДЕ

Пуртова Г.А., Борисов И.Т., Кривошеева Ю.М.

В данной статье рассматриваются особенности высшего образования в Канаде. Описываются образовательные программы и возможности поступления в Канадские университеты иностранных студентов со всего мира. Особое внимание уделяется дистанционному образованию в университетах Канады.

Канада - одна из самых безопасных стран мира; страна, подходящая для комфортного обучения. В Канаде находится около 100 университетов и университетских колледжей (University Colleges).

Основным принципом образования в Канаде является практическая направленность обучения, что очень ценно для будущих специалистов. Традиционные университетские лекции и семинары обязательно дополняются практическими занятиями в лабораториях, самостоятельными исследованиями, практическими работами и демонстрационными играми. Студенты имеют возможность принять участие в фундаментальных научных исследованиях, получить опыт работы в качестве врача, юриста или педагога. Многие программы предусматривают оплачиваемые стажировки в период обучения. Часто именно во время таких стажировок работодатели подбирают кандидатов на постоянные должности. Всё это положительно сказывается на развитии профессиональных навыков, повышает мотивацию в обучении и благотворно влияет на усвоение теоретических предметов [1].

Канадский образовательный стандарт – это сочетание европейских традиций и американской динамичности, при этом качество и содержание программ обучения соответствуют мировому уровню.

Высшие учебные заведения Канады не уступают по качеству преподавания, техническому оснащению и научной базе многим американским ВУЗам, но стоимость обучения в Канаде, как правило, в 1,5-2 раза ниже стоимости обучения в США и в Великобритании.

Дипломы канадских университетов считаются эквивалентными дипломам США. Большинство университетов Канады финансируется государством и общественными фондами, соответственно, контроль качества обучения очень строг.

В Канаде два официальных языка, английский и французский, а потому Вы можете выбрать университет, занятия в котором ведутся либо на английском, либо на француз-

ском языке, либо на обоих языках. При этом для поступления в канадский университет необязательно свободно владеть двумя языками сразу [5].

Благодаря иммиграционному законодательству страны, после окончания университета или колледжа, у студентов есть возможность остаться работать в Канаде.

Канада успешно лидирует в области научных технологий, особенно в аэрокосмической отрасли и биотехнологиях. Именно канадцам мы обязаны изобретением инсулина, вживляемого сердечного стимулятора и космического робота-манипулятора Canadarm. В компьютерной графике и анимации Канада — бесспорный авторитет. Крупнейшие мультипликационные студии нанимают именно канадских специалистов. Канада — страна, обладающая лучшей в мире оптоволоконной сетью, самой высокой в мире плотностью домашних компьютеров и самым широким доступом населения к кабельным сетям. Это первое государство, подключившее все школы и библиотеки к Интернету!

Получать высшее образование в Канаде можно как после канадской школы, так и после школы в России. Как правило, крупные институты и университеты Канады потребуют от абитуриента очень высокого среднего балла аттестата и одновременно продвинутого уровня английского языка. Частные школы Канады предлагают серьёзные программы подготовки своих студентов к вступительным испытаниям в университеты и институты.

В Канаде около ста университетов и колледжей**,** предлагающих получить научную степень бакалавра или магистра по самым разным специальностям. Особенно сильны канадские вузы в преподавании бизнеса, инженерных специальностей, программирования и дизайна. Каждый университет — это «государство в государстве», и у каждого из университетов свои требования к поступающим. Некоторые канадские вузы дают абитуриентам с «отличным» российским аттестатом возможность поступать напрямую в университет, разумеется, при условии хорошей языковой подготовки.

В Канаде более 200 частных и государственных университетов, большая часть которых находится в трех провинциях: Ontario, British Columbia и Quebec. В Ассоциацию Канадских Университетов и Колледжей входит 94 университета. Университеты подразделяются на Primarily Undergraduate (предлагающие в основном бакалаврские программы и лишь ограниченное число программ, ведущих к получению степени магистра), Comprehensive (широкий выбор бакалаврских и магистерских программ, обширная научно-исследовательская деятельность) и Medical Doctoral (широкий выбор программ, ведущих к получению всех степеней, обширная научно-исследовательская деятельность, наличие медицинской школы/ колледжа). Есть университеты, которые специализируются на обучении в отдельных областях, таких как: бизнес, инженерное дело, искусство, медицина, архитектура, теология.

В Канаде более 150 государственных колледжей, объединенных в несколько профессиональных ассоциаций. Они могут называться по-разному (public colleges, specialized institutes, community colleges, institutes of technology, colleges of applied arts and technology, or cégeps) но суть одна: все они находятся в подчинении местного муниципалитета, предлагают 1-3-х годичное профессиональное образование по специальностям, на которые есть устойчивый спрос в данной провинции или городе. Обучение носит максимально прикладной характер, с большой долей практических занятий, так, что по окончанию учёбы выпускникам обычно легче трудоустроится, чем выпускникам университетов, но уровень оплаты для начинающих специалистов (entry level wages) несколько меньше. Как правило, после 1-2 лет обучения в колледже можно перевестись в университет на бакалаврскую программу с учетом предметов, пройденных в колледже и без потери времени. Однако, сделать это можно не всегда – в некоторых случаях

в университет можно перевестись только если есть соответствующая договоренность между колледжем и университетом.

Университеты предлагают множество программ, ведущих к получению специализированных дипломов и сертификатов. Официального рейтинга университетов в Канаде не существует. Его функции уже много лет выполняет ежегодный рейтинг делового журнала Maclean's Magazine, в котором все унверситеты разделены на три категории. Первая (Primarily Undergraduate) - это учебные заведения, которые хороши для обучения на бакалаврских программах. Вторая (Comprehensive) -"комплексные" университеты, имеющие в равной степени хорошие бакалаврские и магистерские программы. Третья (Medical Doctoral) - самые престижные университеты с сильными докторскими программами и медицинскими факультетами [3].

Учебный год в университетах Канады, как правило, длится с сентября по май и разделен на два семестра. В отдельных университетах действуют односеместровые, и даже трехсеместровые системы, когда учебные занятия проходят и в летние месяцы. Поскольку в Канаде два государственных языка – английский и французский, учебные заведения проводят занятия либо на одном, либо на другом языке. В некоторых крупных университетах предлагаются программы на обоих языках. Однако для поступления в вуз необходимо свободно владеть хотя бы одним из двух официальных языков.

Во всех без исключения провинциях Канады абитуриенты направляют заявки на поступление непосредственно в университет или колледж. Кроме того, в провинции Ontario абитуриенты так же могут направлять заявки на поступление сразу в несколько университетов/ колледжей централизованно через соответствующие уполномоченные службы - Ontario University Application Centre и Ontario College Application Service, а в провинции British Columbia - через Postsecondary Application Service of British Columbia (PASBC). Заявки на поступление лучше направлять не позднее, чем за 8 месяцев до начала программы, хотя некоторые университеты принимают заявки до конца июня, то есть за 2 месяца до начала учебы.

На такие специальности, как инженерное дело, медицина, ветеринария, юриспруденция, архитектура и некоторые другие в Канаде существует большой конкурс. Главными требованиями являются высокий уровень успеваемости не только в школе, но и в университете/ колледже, так как для того, что бы только приступить к обучению по этим специальностям, необходимо проучиться как минимум два года в университете/ колледже по любой другой специальности из той же группы (все специальности подразделяются на группы: engineering, arts, commerce, science). Желающие изучать право могут более подробно ознакомиться с процедурой поступления здесь.

В канадских университетах не существует общей системы вступительных экзаменов. Каждый университет имеет собственные требования к поступающим, основными из которых является сертификат об окончании средней школы и результат сдачи одного из международных экзаменов TOEFL, IELTS, DALF (для тех, кому английский/ французский язык не является родным). В дополнение к этому, некоторые университеты требуют от абитуриентов результата сдачи экзамена, принятого в американской системе образования - Standardized Aptitude Tests, так как в Канаде, в отличие от США, нет единого экзамена для выпускников школ, результат которого принимался бы всеми университетами.

Желающие поступить в университет в провинции Квебек должны пройти 2-х годичные подготовительные курсы в cégeps (Collèges d'enseignement général et professionnel) – колледж, в котором помимо подготовки в университет можно приобрести какую-нибудь полезную специальность за 3 года обучения.

Условием поступления на магистерскую программу является диплом бакалавра по профильной специальности, желательно с отличием, рекомендации/ характеристики с

места учебы/ работы, опять же, подтверждение свободного владения английским/ французским языком (если первое образование было получено не в англоязычном университете) и успешная сдача одного из тестов, подтверждающих способность учиться в магистратуре: GRE или GMAT [2].

Стоимость же жизни и обучения в Канаде значительно дешевле, чем в США и Великобритании. Иммиграционная политика Канады ориентирована на текущие потребности в определенных специалистах на рынке труда, поэтому у иностранца, закончившего канадский университет, есть возможность найти работу в стране после окончания обучения в Канаде. Канада благожелательно относится к студентам-иностранцам, так как это - страна иммигрантов.

Канада по праву является ведущей страной по уровню и темпам внедрения дистанционного обучения, которое, несмотря на все возможные недостатки, имеет одно неоспоримое преимущество - это возможность получать образование без учета пространственных преград. Развитие удаленного образования в этой стране началось еще в позапрошлом веке и с тех пор лишь набирает обороты. И если раньше основным техническим средством заочного обучения была почта, то сейчас ситуация в корне изменилась – к услугам студентов видео-конференции, компьютерные программы и специализированные сайты, специальные радио- и телепередачи, интерактивные курсы. Почта тоже осталась, только стала электронной. Первый же опыт применения дистанционных программ показал, что они представляют собой не только удобный, но и выгодный способ обучения. По статистике, каждый второй университет Канады может предложить студентам дистанционные программы, а колледжи удерживают явное лидерство – около 70% всех учебных заведений данного уровня уже внедрили подобную модель обучения. Как и во многих других странах, в Канаде есть и объединение вузов, предоставляющих услуги дистанционного образования - Canadian Virtual University. На данный момент в этом учебном заведении доступно порядка 280 программ для самых разнообразных ступеней образования и специальностей.

Система высшего образования - особая гордость канадцев. Многие вузы имеют отличную инфраструктуру и уникальное лабораторное оборудование, позволяющее проводить научные исследования мирового уровня. Ведущие университеты сделали научно-исследовательскую работу своим "коньком". Разумеется, есть и другие факторы, привлекающие иностранных студентов в эту страну. В частности, высокий уровень жизни: согласно исследованию "Индекс человеческого развития", проводимого ООН, уже много лет она занимает первое место в мире по "качеству жизни". Уровень преступности в Канаде ниже, чем во многих других англоязычных государствах. Открытая иммиграционная политика страны дает выпускникам учебных заведении, которые хотят остаться работать в этой стране, хорошие возможности для осуществления задуманного. Все эти преимущества привлекают в Канаду более 125 тыс. иностранных учащихся в год (включая тех, кто приезжает изучать язык) [4].

Список литературы:

1. Высшее образование в Канаде. Режим доступа: http://www.iqconsultancy.ru/eduabroad/countries/canada/higher_education, свободный.

2. Учеба и высшее образование в университетах Канады. Режим доступа: http://www.yaschool.ru/education/country/canada, свободный.

3. Университеты и колледжи Канады. Режим доступа: http://www.hpartners.ru/university-pathway/canada, свободный.

4. Обучение в Канаде. Режим доступа: http://www.privetcanada.com/study, свободный.

5. Universities in Canada. Режим доступа: http://www.studycanada.ca/english/universities_canada.htm

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В КАНАДЕ

Сывороткина К.А., Ульченко К.А., Злоцкая Е.М.

Экологические проблемы и пути их решения являются одними из важнейших на современном этапе развития мирового сообщества. Сохранение окружающей среды является национальной задачей Канады. Система мер, принимаемых в Канаде в этой сфере, и уникальность канадского опыта в институциональных подходах к решению экологических задач направлены на обеспечение устойчивого улучшения экологической ситуации.

В наши дни Канаду, являющуюся частью Северной Америки, можно отнести к узкому кругу высокоразвитых стран, играющих лидирующую роль в становлении и развитии мирохозяйственных связей и международных отношений. Молодая, динамично и успешно развивающаяся страна занимает авторитетную «нишу» в современной международной мозаике. Это обстоятельство обусловлено как взаимодействием с мировым сообществом, так и некоторыми особенностями ее развития внутри страны.

Особую репутацию эта страна, например, заслужила в миротворческих операциях и урегулировании локальных конфликтов, являясь активным сторонником политических методов разрешения споров.

Репутация этой страны складывается и на основе довольно успешного решения внутренних проблем - социальных, экологических, экономических, на основе демократических принципов организации политического процесса, широкого вовлечения в этот процесс общественности через специально созданные институты и механизмы.

Канада – одна из крупнейших горнодобывающих держав мира, входящих по экологическому развитию в «семерку» развитых стран. Канада ежегодно производит 77 млн т нефти, 72 млн т угля, 36 млн т железной руды, 120 млрд куб. м газа, что позволяет ей не только обеспечивать свои потребности в топливных ресурсах, но и поставлять излишки на мировой рынок.

Канада занимает первое место в западных странах по производству никеля (70 %), цинка (30 %), урана (25 %) и серебра (20 %), второе место по производству свинца, титана, молибдена, меди, золота, платины. Более 4/5 добываемых ресурсов поставляется на мировой рынок. Канада является ведущим мировым экспортером урана, никеля, меди, цинка, титана, серебра, платины, асбеста, калийных солей: 60 % экспорта приходится на США, 25 % – на Западную Европу и 10 % – на Японию.

Канада – первая страна, которая подписала Венскую Конвенцию о защите озонового слоя планеты в июне 1986 года. В 1995-97 годах ООН называла Канаду лучшей страной в мире для проживания человека.

В Канаде очень высокий уровень продолжительности жизни, что во многом зависит от экологической обстановки, и среднего уровня дохода населения. Треть всех доходов канадцев приносит деятельность, связанная с окружающей средой.

В 1995 году Мировой Банк провозгласил Канаду второй в мире страной по количеству ресурсов на душу населения. Мировой Банк оценивал природные, материальные и человеческие ресурсы и поставил Канаду на второе место благодаря ее запасам воды, природных ископаемых, земле и огромным лесам.

Недавно Торонто был провозглашен лучшим городом в мире для работы и проживания. Это произошло отчасти благодаря благоприятной экологической обстановке в городе – чистым улицам, чистым пляжам и большому количеству парков. Леса покрывают почти 50% канадских земель. Вообще, Канада располагает 10% мировых лесов и большими запасами нефти, газа, угля и других полезных ископаемых.

Огромные неосвоенные человеком территории, особенно в тундре и в горных районах страны, составляют 70% всей земли Канады и представляют 20% всей нетронутой дикой природы Земли.

Размер и количество национальных парков, заповедников и других охраняемых государством территорий растут с каждым годом. В 1950 году охраняемые государством земли составляли всего 2% территории страны; к 1993 году уже насчитывалось около 3 тысяч парков и заповедников, насчитывающих 8,9% всей территории Канады.

Великие Озера остаются главным источником свежей воды в Канаде. Четыре из пяти озер Канада делит с США. Соглашение о качестве воды в Великих Озерах, подписанное между Канадой, Онтарио и США, помогает улучшить экологическую обстановку и предотвратить загрязнение внутренних вод материка.

Правительство Канады направляет все усилия на снижение промышленных выбросов в воду и атмосферу. Ситуация в особенно проблематичных районах, таких, как Торонто, бухта Гамильтона и Сарния, постепенно улучшается.

Однако данные ученых показывают, что в одних только Великих Озерах обнаружено около тысячи разнообразных токсичных химических веществ, которые попадают туда вместе со сточными водами и кислотными дождями. Питьевая вода в крупных городах не пригодна к употреблению, поэтому многие жители предпочитают пользоваться фильтрами для воды или покупать воду из артезианских колодцев.

Остро в стране стоит и проблема кислотных дождей, которые наносят большой урон как дикой природе, так и возделываемым землям. Около половины всех кислотных дождей в Канаде прибывают из США – от них главным образом страдают леса и водоемы.

На пресс-конференции, посвященной ближайшим законодательным планам правительства канадской провинции Онтарио, министр по охране окружающей среды Л.Домбровски (Leona Dombrowsky) заявила, что будет внесен законопроект, устанавливающий плату за использование пресной воды из рек, озер, ручьев и подземных источников для коммерческих целей. Эта мера сделает Онтарио первой канадской провинцией, в которой будет установлена такая плата.

Другая серьезная проблема – сохранение и защита богатого животного и растительного мира Канады. Несмотря на все старания правительства и экологических организаций, исчезли такие виды, как ньюфаундлендский волк, морская норка, калан, черноногий хорек, лабрадорская гага, дикая индейка, странствующий голубь, гремучая змея. Кроме того, из-за вырубки лесов была уничтожена значительная доля естественной среды обитания некоторых видов флоры и фауны, что поставило их под угрозу исчезновения.

Канада является одной из стран, которые первыми подписали Киотский протокол – соглашение о регулировании выбросов в атмосферу парниковых газов. Следуя обязательствам Канады в рамках Киотского протокола, министр окружающей среды Дэвид Андерсон объявил о введении для предприятий обязательной системы отчетности по количеству выброшенных в атмосферу парниковых газов.

300 предприятий, выбрасывающих в атмосферу 100 килотонн газов, должны ежегодно представлять соответствующие отчеты. Данные будут служить базой для развития национальной системы торговли газовыми выбросами. Первый отчет появится в июне 2005г.

Серьёзной проблемой является то, что до 95% машин на дорогах Канады не удовлетворяют жестким стандартам экономии топлива, которые Оттава, основываясь на обязательствах по Киотскому протоколу, предъявляет автомобилестроителям. Министр окружающей среды Дэвид Андерсон требует, чтобы автомобилестроители переоборудовали легковые машины, трейлеры, мини-ваны и спортивные машины таким образом, чтобы к 2010г. объем сжигаемого топлива сократился на 25%.

Одно из решений проблемы – создание гибридных моделей, комбинирующих бензиновый двигатели и электрические моторы. В настоящее время в Канаде продаются подобные модели Prius sedan (производство Toyota Motor) и Civic sedan (производство Honda Motor).

Охрана окружающей среды стала предметом взаимных претензий между Канадой и США на федеральном и, особенно, на местном уровнях. Граница между ними (около

9000 км) проходит по уязвимым экосистемам (район Арктики, Великие озера и моря), поэтому пограничные экопроблемы необходимо решать совместно, так как требуются немалые капиталовложения. В первую очередь это касается проблемы сохранения водных ресурсов Великих озер, где размещается 1/5 всех запасов пресной воды на Земле.

В этом регионе проживают до 40 млн чел. из обеих стран; работает свыше 50 % занятых в обрабатывающей промышленности Канады и 20 % занятых в этих отраслях в США. Загрязнение атмосферы в США вследствие переноса вызывает ядовитые кислотные дожди в соседних провинциях Канады, что рождает дипломатическую войну между этими государствами.

Острые трансграничные экологические проблемы вынуждают правительства США и Канады искать оптимальные меры по их решению в ОМК (Объединенная международная комиссия), главной задачей которой является осуществление контроля за состоянием водной среды в пограничных районах (Великие озера и река Святого Лаврентия) и с 1991 г. – контроль за загрязнением воздушной среды. Но юридической силы этот контроль не имеет, поскольку до сих пор между США и Канадой не заключено двустороннее соглашение о сотрудничестве по вопросам экологии (в то же время такие соглашения имеются между США и Россией, Канадой и Мексикой, Китаем и Чили).

В 1990-е гг. (с 1 января 1994 г.) вошло в силу соглашение НАФТа (североамериканское соглашение о свободной торговле) между США, Канадой и Мексикой, где проживает 380 млн чел. на 15 % территории мира и производится до 35 % мирового ВВП.

Создана комиссия по экологическому сотрудничеству со штаб-квартирой в Монреале, сюда входят министры трех стран, отвечающие за охрану окружающей среды.

Роль комиссии – разрешение экологических споров и конфликтов, выработка единых экологических стандартов и требований. Общий бюджет комиссии – 45 млн долл. в год. Канада задает тон в комиссии, поскольку активно занимается природоохранной деятельностью, и результаты ее положительны – выбросы в атмосферу (с 1980 г. по 1992 г.) сократились на 40 %, углерода – на 56 %, пыли – на 38 %, окислов азота – на 28 %.

Внешняя торговля обеспечивает 40 % ВВП Канады, а прямые канадские инвестиции за пределами Северной Америки превысили 140 млрд долл.

В Канаде осуществляется тщательная экологическая экспертиза внешнеторговых соглашений, внедрена экологическая маркировка выпускаемой на рынок продукции.

Канада – один из главных доноров Глобального экофонда при ООН – только в 1994-1996 гг. выделила на его поддержку 111,1 млн канад. долл.

Канадское агентство международного развития (КАМР) оказало в 1995-1996 финансовом году помощь развивающимся странам (2,1 млрд долл.), в том числе и России, и помощь эта продолжается в размере до 2 % бюджета (весь бюджет – 100 млрд долл.).

Среди финансируемых КАМР проектов следует отметить проекты по лесному хозяйству, в том числе по сохранению и рациональному использованию тропических лесов.

Ежегодные вложения в охрану лесов оцениваются в 110 млн канад. долл., что ставит Канаду наряду с США в ранг стран, обеспечивающих крупную финансовую помощь развитию лесного хозяйства планеты. Специальная модель для лесов мира разработана канадскими учеными в рамках «Зеленого плана».

Богатый национальный опыт позволяет КАМР оказывать техническую и финансовую помощь и в таких сферах, как развитие экологичных методов ведения сельского хозяйства, освоение рыбных ресурсов, обеспечение населения водоочистными сооружениями, экологическое регулирование энергетики, внедрение методов экологического регулирования, сбор и переработка отходов, экомониторинг.

Для широкого распространения передовых экологичных технологий частными компаниями Канады совместно с правительствами провинций созданы 3 научных центра – в Квебеке, Онтарио и на западе Канады для консультационной, информационной и технической помощи и подготовки кадров для экопромышленности, в том числе и иностранных специалистов. Канада одной из первых поддержала инициативу Между-

народной организации стандартизации (ИСО) о внедрении на предприятиях новой системы экоменеджмента (ИСО-14000), создала Институт управления качеством продукции при Канадской ассоциации стандартизации.

В 1997 г. в Канаде был принят закон о Национальной стратегии в области использования океанов, установления заповедного режима для специально выделенных акваторий. Международное соглашение о рыболовстве было подготовлено в Канаде (1995 г.).

У правительства Канады и деловых кругов имеются обширные планы по продвижению на мировой рынок товаров и услуг, связанных с охраной окружающей среды, в экобизнесе действует 4,5 тыс. фирм с численностью занятых 150 тыс. чел. и ежегодной продажей товаров на 11 млрд канад. долл., при ежегодном росте 10 %.

В Ванкувере ежегодно организуется международная ярмарка «Глоб» – в области экотехнологий. Министерство окружающей среды Канады осуществляет программу «Зеленый корпус», позволяющую другим странам использовать уникальный опыт Канады в разработке и реализации международных экологических проектов.

Все перечисленное дает основание признать Канаду лидером в решении экологических проблем планеты, вносящей достойный вклад в реализацию программы ООН «Повестка дня на XXI в.» (от 1992 г.).

Список литературы:

*1. Соколов В.И. Канада и международное экологическое сотрудничество // США*Канада: экономика, политика, культура. № 7, 2000.*

2. Хабенская А.Е. Откройте для себя Канаду. – М. : Айрис-пресс, 2001.

3. Энциклопедия стран мира – М.:Экономика, 2004

4. Ярыгин Г.О. Проблема экологической безопасности во внешней политике Канады // Канада и Россия из прошлого в будущем – СПб, 2004

5. Canadian Natural Resources and Environmental Policy. UBS Press, Toronto-Vancouver, 2005

6. United Nations Development Program, Human Development Report 1995. - Oxford: Oxford University Press, 1995.

7. Making the Shift to a Green Economy: A Common Platform of the Green Economy Network, Ottawa and Toronto: Green Economy Network, March 2011.

«ЧТО ДЛЯ ОДНОГО – СУМАСШЕДСТВИЕ, ДЛЯ ДРУГОГО – РЕАЛЬНОСТЬ» ТВОРЧЕСТВО ТИМА БАРТОНА

Шумилина И.Г., Иващенко Е.А.

Данная статья посвящена творчеству режиссёра Тима Бартона,целью которого является поставить под сомнение идею нормальности и прославить индивидуальность.

То был Бербанк, пригород Лос-Анджелеса, где рос Бартон в 1950-е и 1960-е годы в тени съемочных павильонов «Уорнер бразерс». Он искал убежища от яркого и солнечного внешнего мира в сумраке кинотеатров, ощущая психологическую связь с образами, мелькавшими на большом экране. Его страстью были фильмы про монстров, а идолом — Винсент Прайс, которому он отдал дань уважения в короткометражной мультипликации «Винсент» и предложил роль отца-изобретателя в фильме «Эдвард Руки-ножницы». И хотя многие из периодически повторяющихся тем и образов Бартона лежат на поверхности — режиссер щедро воздает должное своим юношеским увлечениям, особенно фильму Джеймса Уэйла «Франкенштейн» (1931),— реальность гораздо более сложна. «Образ не всегда буквален, — однажды сказал режиссер. — Он привязан к чувству».



Рис. Образ Винсента Прайса в мультипликации «Винсент»

Описания искусства Бартона не кажется возможным без, как минимум, беглого описания его внешности, которая выражает его эстетику в равной степени, как и его работы. Его знаменитые вьющиеся волосы вьются по их собственным понятиям, являя прекрасную аналогию его мыслительного процесса. Его руки летают повсюду, когда он говорит. Какая-то часть его всегда в движении. Спокойствие не является одной из его добродетелей, скорость в его природе. Вопреки распространенному мнению, он еще носит синий и красный, и изредка даже голубой. Он привязан к рубашкам со скелетами, находит удовольствие в кукольных глазах и других объектах, которые занимают его руки и успокаивают нервы. Огромные очки с черными стеклами прячут его глаза, как от людей, так и от мерцающих вспышек камер. На публике он улыбается, но нервозен: если стоит, то неизбежно прохаживается, если сидит, то в самом глубоком углу. Он застенчив с незнакомцами, но среди друзей он спокойный, разговорчивый и очень забавный. Его личность блистает во время интервью. Он остроумный, едкий, с чувством юмора, а если слегка сбивчивый, то только потому, что его мозг работает на таком уровне, на котором его рот не может это воспроизводить.

Его работы освещают темные места, являют общую почву наших нелепых абсурдных поступков. В основе его творчества лежит послание, целью которого является поставить под сомнение идею нормальности и прославить индивидуальность. Он может взять что-то, чему по определению следует быть пугающим, и кончиками пальцев сделать это милым и симпатичным.

Персонажи Бартона — нередко аутсайдеры, непонятые и ложно воспринимаемые, неудачники, страдающие в той или иной мере от раздвоенности, даже в своем весьма специфическом окружении остающиеся где-то на обочине. Хотя Бартон продолжает удерживать позиции на самом верху в списке наиболее преуспевающих деятелей Голливуда, будучи режиссером, одно имя которого гарантирует не только зрительскую аудиторию, но и зеленый свет на киностудиях, почти во всех прочих аспектах он и Голливуд держат почтительную дистанцию. Его фильмы могут дать в мировом прокате больше миллиарда долларов прибыли.Но они столь же далеки от рабского подражания образцам коммерческого кинематографа, как далек Бартон от полного подчинения системе голливудского кинопроизводства, в которой он рабо-

тает с тех пор, когда начинал свою деятельность в качестве мультипликатора на киностудии Диснея в 1980-х. Несмотря на то, что в его распоряжение предоставляются гигантские бюджеты, почерк Бартона остается столь же оригинальным и уникально творческим, как и раньше. Он может на голливудские деньги снимать «летние» блокбастеры или развлекательные фильмы, но он делает их по-своему. Именно поэтому они такие трогательные и интригующие. Когда Бартон был объявлен режиссером новой версии «Планеты обезьян», тех, кто испытывал по этому поводу радостное возбуждение, и тех, кто сомневался в его мотивации, да и вообще в необходимости переделывать этот классический, столь любимый многими фильм, оказалось примерно поровну. Бартон прекрасно сознавал потенциальные сложности: «Я понимал, что передо мной западня». Первоначальная версия «Планеты обезьян» появилась на экранах в 1968 году, совсем в другую эпоху с иным политическим климатом — война во Вьетнаме, расовые волнения в США, — и воспринималась одновременно как четко выраженный социальный репортаж и первоклассное развлечение. Тогда мир был другим. В 2000 году «Фокс» интересовал не социальный аспект, а франшиза. Фильму Бартона дали зеленую улицу еще до завершения сценария: он был поспешно запущен в производство, чтобы успеть выпустить его летом. Компромиссы были видны невооруженным глазом, а законченный фильм, несмотря на привычные образные и стилистические изыски и потрясающий грим Рика Бейкера, оказался явным разочарованием даже для самых твердокаменных фанатов. В главе, посвященной этому фильму, режиссер рассказывает о трудностях, с которыми он столкнулся, причем отношения с киностудией были в числе главных проблем. Что касается неизбежных личных мотивов, «Обезьяны» породили несколько знакомых тем — неудачи и аутсайдера, а также дали возможность поработать с Чарлтоном Хестоном, исполнявшим главную роль в первой версии фильма.

Бартон вернулся на свой прежний уровень, сняв «Крупную рыбу», фильм наиболее близкий к киномейнстриму, но, по иронии судьбы, самый личный для него на сегодняшний день. Сценарий «Крупной рыбы», написанный Джоном Огастом по мотивам романа Дэниела Уоллеса, стал идеальным материалом для Бартона, который не только обыгрывает сам факт, что в фильме рассказывается некая история, но и замечательно использует свою склонность к притчам. Что еще более важно, Бартон очень лично воспринял главную тему фильма — попытку примирения сына со своим умирающим отцом: сценарий дал ему возможность выразить свои чувства по поводу смерти собственного родителя, скончавшегося в 2000 году. «Крупная рыба» выстроена вокруг отношений между Эдвардом Блумом, бывшим коммивояжером, всегда находившим более глубокую правду в фантазиях, чем в реальности, и отдалившимся от него сыном Уиллом, привыкшим презирать отца за его тягу к изощренным небылицам. Фильм представляет собой великолепный сплав фантастического и сентиментального, эмоционального и волшебного. Бартон получил для работы лучший сценарий со времен «Эда Вуда» и представил на экране яркую, героическую, мифическую Америку, населенную оборотнями и великанами, сиамскими близнецами и гигантскими сомами,— Америку, где романтики и храбрецы в конечном счете непременно выигрывают. Как отметил Питер Треверс из журнала «Роллинг стоун»: «Напряженность, присущая этой сказке, обнаруживает в Бартоне здоровую зрелость и придает фильму будоражащую серьезность. Сын обретает способность разговаривать с отцом на его языке и видеть его таким, какой он есть, а «Крупная рыба» при этом обретает преобразующую силу искусства».

Сложилось полное ощущение вмешательства Провидения и предопределенности происходящего, когда Бартон взялся за постановку новой экранной версии классической детской книги Роальда Даля «Чарли и шоколадная фабрика». Два могучих творческих таланта со сходным мрачным юмором и склонностью ставить все с ног на голову уже встречались раньше, когда Бартонработал над фильмом «Джеймс и гигантский

персик». Еще более интригующей была новость, что будущий фильм вновь, впервые после «Сонной Лощины», воссоединит Бартона с Джонни Деппом. Продолжение их сотрудничества дало прекрасный результат: это лучшее создание каждого из них, хотя их работа в паре неизбежно приводит к столь большим ожиданиям, что Бартон испытывает из-за этого психологический дискомфорт. И все же этот союз еще раз явил миру нечто не просто удивительное, но, по сути, не имеющее аналогов. Как объясняет Депп в предисловии, а Бартон в главе, чтобы создать Вилли Вонку, они извлекли из глубин памяти воспоминания о телевизионных ведущих времен своего детства. Результат был поразительным: герой оказался странным и даже жутковатым, но если бы сам Роальд Даль был жив и увидел его, он не удержался бы от смеха. И хотя версия «Чарли и шоколадной фабрики», предложенная режиссером, — чрезвычайно точное перенесение на экран мира Роальда Даля, фильм в то же время является квинтэссенцией бартоновского стиля — это некое причудливое буйство великолепного цвета, потрясающего замысла и восхитительной фантазии.

«Кошмар перед Рождеством», когда вышел на экраны, не был хитом «пиксаровского» масштаба, но в последующие годы полюбился многим. Он породил новую разновидность игрушек, до сих пор пользующихся популярностью. Бартон давно замышлял новый проект, в котором дал бы волю своей любви к покадровой мультипликации, в особенности к фильмам Рэя Харрихаузена.



Рис. Куклы из мультфильма «Кошмар перед Рождеством».

Он создал «Труп невесты» — сказку на все времена, непревзойденную по тону и стилю. В мире, где доминируют компьютерные образы, Бартон постоянно возвращается к своим кропотливо и детально разработанным средствам выражения, к искусству, творимому исключительно вручную. «Это нечто невысказанное, подсознательное — вот почему я люблю это, — говорит он, — то, что нельзя выразить словами, нечто осязаемое, волшебное, таинственное. Я знаю, что это можно получить на компьютере, — некоторые вещи на компьютере получаются лучше, — но эмоциональный отклик дает именно то, что сделано вручную, для меня, во всяком случае. Может быть, дело в том, что меня мучит ностальгия, но я действительно верю в эти средства выражения».На создание «Трупа невесты» Бартона вдохновило некое стихотворение XIX века с восточноевропейским сюжетом, рассказывающее о нервном, застенчивом женихе по имени Виктор, который помимо его воли оказывается накануне своей свадьбы с Викторией,

околдован невестой-трупом, давшей название стихотворению. В результате жених попадает в западню — в царство мертвых. В этом фильме многое узнаваемо по предшествующему творчеству Бартона: сюжет тематически перекликается с «Битлджусом» и «Сонной Лощиной», Виктор, озвучиваемый Джонни Деппом, — типичный бартоновский протагонист, а взаимная перестановка двух миров — страна живых в фильме «мертвее» царства мертвых — успокаивающе знакома. Неслучайно и такое совпадение: Виктор выглядит точь-в-точь как повзрослевший маленький мальчик из «Винсента», то есть сильно смахивает на самого Бартона. «Ребенок не умер во мне, — говорит режиссер. — Я действительно испытывал такие чувства и признался себе в этом, когда фильм был закончен. Любой проект пытаешься сделать близким тебе лично».

Конец октября 2007 года отмечен тем, что компания «Уорнер Бразерс» делает заявление о том, что запускается новый фильм по одноименному детскому историческому роману Джозефа Дилейни «Подмастерье призрака», и что на роль режиссера в этом фильме приглашен Бартон. К сожалению, большая занятость не позволила Тиму Бартону продолжить работу над фильмом и в конце марта 2008 он покидает проект.

Ноябрь 2007 года – студия Дисней заявляет о своем желании видеть Бартона в двух 3D анимационных проектах: постановка «Алиса в стране чудес» и ремейк его собственного фильма «Франкенвини».

Октябрь 2008 – Бартон удостаивается за вклад в развитие жанра фильмов ужасов почетной награды Scream Awards.

Тим Бартон признан одним из ярчайших и интереснейших режиссеров Голливуда. Ему удается воплотить в жизнь и личный уникальный замысел, совместив его с колоссальными кассовыми сборами. Его работа это фантастический необычный завораживающий мир, в который веришь безоговорочно. Тимоти Уильям Бартон – это величайший сказочник современного технологичного мира.

Список литературы:

1. Марк Солсбери. "BurtononBurton"/ "Бёртон о Бёртоне"-Издательство: Азбука-классика, 2008

2. Материалы сайта http://ru.wikipedia.org

3. Интервью для программы «Индустрия кино», показанной на TV1000

УПАДНИЧЕСКИЙ ДЕКАДАНС. АРИСТОКРАТИЧЕСКИЕ ХУЛИГАНЫ

Шумилина И.Г., Шумилина М.В.

Данная статья посвящена одной из первых субкультур Великобритании. В статье рассматриваются стиль одежды и стиль поведения молодежи 50-х гг. прошлого века.

Великобритания всегда считалась одной из самых строгих, высокоморальных и консервативных стран, возможно поэтому, именно там зародились многие молодежные субкультуры – тедди-бои, моды, панки, скинхеды, футбольные фанаты и другие. Какими бы хулиганскими они не были, к их идеальному стилю и влиянию на современную моду придраться практически невозможно.

Стремление следовать моде, привлекать к себе внимание посредством ношения модной и дорогой одежды часто заставляет людей делать необдуманные поступки и совершать неоправданные действия. С тех пор, как появилось такое явление, как мода, появились и целые сообщества людей, объединенные идеей неотступно следовать за этой капризной дамой. Так, в конце позапрошлого века образовался особый тип людей, которых называли денди. Молодые мужчины уделяли много времени своим манерам и внешнему виду. К середине последующего столетия в послевоенной Великобритании появились свои денди,

которые, хотя и не отличались особыми манерами, но славились стремлением хорошо и дорого выглядеть. Такие денди XX века назывались тедди-боями.

Существует версия, что молодые TheBeatlesдо того, как стали известными, были тедди-боями. И многие говорят, что тедди-бои вообще стали первым молодежным движением в Англии, и все это произошло во многом потому, что после войны, когда страна пришла в себя, у молодого английского поколения появились деньги, чего раньше не было. Страна начала богатеть, и молодые люди начали себе больше позволять, они могли себе позволить одеваться, почти так, как они хотят, делать так, как они хотят. И они воспользовались этой возможностью, шокируя старшее поколение.

Так кто же такиетедди-бои? Что было характерно для их стиля одежды и стиля поведения?

Название данного молодежного движения пошло не от английского слова teddy («медвежонок»), а от имени британского короля Эдуарда VII, который правил в первое десятилетие XX века. Король Эдуард прославился не столько успехами в управлении государством, сколько любовью к красивой одежде. В эпоху его правления появились и первые британские денди. Наверняка тогда король даже не подозревал, что его имя будет использовано в качестве названия для новой молодежной субкультуры.

Буквально сразу после окончания Второй мировой войны рабочая молодежь Туманного Альбиона вдруг начала стремиться выглядеть модно и даже богемно. Модное движение вскоре охватило всю Великобританию, и такие юноши назывались coshboys. Немного позже британская газета «Дейли Экспресс», говоря о стиле юных модников, ласково назвала бывшего монарха Эдуарда VII «Тедди». И тут, как говорится, слово – не воробей. Название teddyboys прочно закрепилось за новоявленными денди.

Визитной карточкой teddy-boys стал особый стиль в одежде. Манера одеваться была заимствована у молодых франтов начала века, но была дополнена и переделана под современный лад. Узнать тедди-боя было нетрудно по укороченным брюкам-дудочкам с завышенной талией. Из-под таких брюк непременно виднелись носки контрастного цвета. Обязательно – рубашка белого цвета или в светлую клетку. Поверх рубашки тедди-бои носили приталенные жилетки. Непременный атрибут – узкий длинный галстук или галстук-бабочка, больше характерный для раннихтедди, а также пиджак из толстой ткани, будь то крупный вельвет или драп. В холодное время года – приталенные пальто. Каждый элемент одежды был призван подчеркнуть стремление тедди-боя выглядеть как представитель «золотой молодежи», поэтому ребята избегали покупных вещей, а заказывали одежду у портного. Обувь также должна была привлекать внимание, поэтому тедди-бои обували штиблеты («oxfordshoes») или башмаки на невысоких каблуках. Хотя в силу своего невысокого дохода многие тедди ограничивались покупкой «криперсов» - ботинок на толстой резиновой подошве. Кроме того, teddy-boys ухаживали за своими волосами, зачесывая длинные волосы наверх, причем затылок и виски выстригались довольно коротко.

Но как ни стремились тедди-бои к «золотой молодежи», хулиганская натура уличных мальчишек давала о себе знать. Тедди-бои собирались в компании от четырех человек до нескольких десятков, и часто затеивали уличные драки либо с прохожими, либо с другими такими же тедди-боями. Часто для этих разборок тедди носили с собой бейсбольные биты, велосипедные цепи и прочие подручные средства, пригодные для драки. Кстати, в их компаниях присутствовали и тедди женского пола. Teddy-girls также уделяли всё свободное время созданию своего неповторимого гардероба. Они рано бросали школу и шли работать на фабрики или в офисы. Особым шиком среди тедди-барышень были татуировки, и чем больше их было, тем круче.

Ребята слушали джаз, скиффл (модная тогда смесь поп-музыки, джаза, кантри и еще бог знает, чего) и рок-н-ролл, который только начал покорять планету. Вскоре тедди-бои стали неотделимы от рок-н-ролла. Они слушали рок-н-ролл, танцевали рок-н-ролл, покупали пластинки и одевались, как звезды рок-н-ролла.

Вот воспоминания настоящего тедди-боя о его типичном вечере в 1957 году, свои воспоминания он опубликовал на портале «TeddyBoysReunited», его зовут ДжэймсКловер, вот что он пишет: «Если вам позволит возраст, обратите свои мысли на 50 лет назад, представьте что вы снова живете в Фартинге 50-х, теперь выберите год, пусть это будет 1957 и позвольте мне пригласить вас провести типичную субботу с 16- летним мной.

К этому моменту мой папа ушел в отставку из полиции, и мы переехали с Виктории-роуд на Парк-роуд в дом под названием Спрингфилд. Это типичное здание в псевдотюдорском стиле, короче заходите. Пока я буду готовиться к вечеру в городе. Первое что нужно сделать - это погладить мои дудочки и воротник рубашки; складки брюк должны быть острыми как лезвие, а воротник надо крахмалить и утюжить, что бы он стоял торчком как у настоящих эдвардианских рубашек.

Мой костюм - это подшитый пиджак смокинга, приобретенный в сэконд-хэнде неподалеку от кафе Риверсайд; вы наверно представляете себе материю какого-нибудь яркого цвета, желтого или небесно-голубого, но такие вещи появились только в 70-х и были крайне редкие в 50-е, по причине изрядной дороговизны. Для тех же, кто мог себе что-то позволить, пиджаки были, как правило, серого или черного цвета, с подшитым вельветовым воротником. Если говорить об обуви, то это, конечно, будут черные brothelcreepersc подошвой из натурального каучука, как минимум в дюйм толщиной, носки будут или шокирующего розового или желтого цвета. Иногда белого.

Последний штрих - проверить аксессуары, которые я ношу с собой. Они исключительно для вида и я их использую редко, если вообще использую.

Сейчас полседьмого вечера, я полностью экипирован и готов двигать в город. Пунктом нашего назначения, я думаю, будет StreetsCaféна Шербрид-стрит, там мы встречаемся с бандой, оттуда, возможной пойдем в кинотеатрRegal, хотя я думаю к 1957 году, нам, возможно, уже запретили вход туда. И конечно, мы называемся «Тедди из Фордин Бриджа», «пестрая шайка», как кто-то, возможно, скажет. Хотя мы не особо жестоки и просто хотим поразвлечься, просто иногда мы защищаем нашу территорию от более серьезных банд из Солсбери и Рингвуда, честно говоря, с разной степенью успеха. Как бы там ни было, это нам нравится и удерживает нас на улице.

Большинство из нашей шайки - члены местного отделения военного резерва. И мы также ходим на секцию бокса, но этот вечер мы решили провести в кафе. Миссис Стрит очень милая женщина, но совершенно не выносит наших глупостей. Из jukebox проистекает голос Роя Орбисона, уверяющего нас, что только тот, кто одинок, знает каково ему этим вечером. Пол Анк уверяет Дайану, хотя он ее сильнее и старше, что она должна остаться с ним потому, что он ее любит, а братья Эверли снова и снова пытаются разбудить маленькую Сьюзи после того, как она заснула на свидании и обнаруживает, что у них серьезные проблемы.

Что же касается нас, то девушки, конечно же, присутствуют в нашей жизни, но в те дни прогулка под ручку и поцелуи в губы считаются нашими родителями,пожалуй, слишком большими вольностями. Прогуляешься эдак по крупной улице вроде Мэроулэйн, так сразу начнут спрашивать, когда свадьба. Эта такая невинность, такие простые радости. Откуда же нам знать, что лет через десять подобные вещи исчезнут навсегда».

Новомодной субкультуре быстро пришел конец. Не дождавшись начала следующего десятилетия, тедди-мода перешла в разряд моветона. Однако в 1970-х в британской молодежной моде вновь появились отголоски тедди-движения. В определенной мере этому способствовали именитые дизайнеры Вивьен Вествуд и МалкольмМаклаурен, которые открыли свой брендовый магазин «LetitRock». Однако в большей степени вторая волна «теддизма» прокатилась благодаря появлению рокабилли на британской музыкальной сцене. Помимо этого, элементы тедди-стиля можно было проследить среди британской молодежи в период популярности глэм-рока.

Тогда, в 1950-х, их особая манера одеваться была не просто желанием хорошо выглядеть. Они были одними из первых, кто обратил внимание общества на то, что молодежь –

это особая прослойка в обществе, со своими интересами и потребностями. Именно теддибои стали прародителями субкультуры модов, панков, а затем и скинхедов.

Список литературы:

1. Материалы сайта http://dreamyowl.ucoz.ru.
2. Материалы сайта http://insurgent.ru.
3. Материалы сайта http://fashiony.ru.
4. Материалы сайта http://www.bugaga.ru.

ТУМАННЫЙ АЛЬБИОН

Юдина Ю. В., Вольникова Е. А.

В данной статье рассматривается история происхождения и смысловое значение столь распространённого названия Англии – Туманный Альбион, приводятся цитаты из древних исторических источников и литературных произведений**.**

Слово «Англия» является видоизменённым названием страны на староанглийском языке: "Engla land", то есть "Земля Англов". "Англами" называли себя представители одного из германских племён, которые пришли на территорию современной Британии в период Раннего Средневековья (в 5-6 веках н.э.). Англы были выходцами из полуострова Ангелн (находится на территории современных Дании и Германии). Согласно Оксфордскому Словарю английского языка, первое письменное использование слова "England" относится к 897 году, так была названа южная часть Британского полуострова. А первое современное произношение этого слова датируется 1538-м годом.

Первое упоминание о племени Англов встречается в труде под названием "Германия", принадлежащим перу историка Тацита и написанном в 1-м веке н.э. Тацит использует латинское написание слова: "Anglii". О происхождении же самого имени этого племени единого мнения у историков нет до сих пор. Предполагается, что слово "Англы" происходит от полуострова Ангелн, имеющего географическую форму треугольника (а "треугольник" по английски - "angular"). Как и почему название целой страны произошло от названия племени, которое обладало значительно меньшим историческим влиянием по сравнению, например, с Саксонцами, не совсем понятно, однако германские племена, которые проживали на территории Британии, с давних времён принято называть "англо-саксонцами".

Альтернативное общепринятое название Англии - "Альбион". Впервые это название встречается в трудах Аристотеля.

Во многих источниках говорится о легендах и преданиях Туманного Альбиона: «…Альбион - одно из первых названий Британии, по всей вероятности, кельтского происхождения. Именно кельты жили в стране до завоевания ее римлянами. История Англии очень древняя и запутанная, и, как говорит Пак, герой сказочной дилогии Редьярда Киплинга, боги приходили на туманный Альбион и уходили, а вместе с ними приходила и уходила культура разных народов.

Сначала это были римляне во главе с Цезарем (1век до н. э.), затем пикты и скотты, которые не упускали случая напасть на соседние племена бриттов, потом англосаксы под предводительством Генгиста и Горза (V век).

Борьба была долгой и жестокой. Лишь в начале VII века бритты покинули свою родину, переселившись на территории современной Бретани, но довольно большая часть кельтов осталось и на Альбионе, обосновавшись в Корнуолле, Уэльсе и в Стратклайде.

В IX веке семь англо-саксонских графств (государств) - Кент, Сессекс, Эссекс, Уэссекс, Восточная Англия, Нортумбрия и Мерсия - были объединены в одно под властью короля Эгберта и получили общее название Англия.

После смерти Эгберта англосаксам пришлось вступить в борьбу с народами Севера - норманнами, или викингами, ужасавшими своими набегами всю Западную Европу. Первыми напали на Англию датчане и даже основали там свое собственное государство - Область Датского права. От их присутствия страну избавил король Альфред Великий, который разбил датские дружины в 880 и 893 годах.

Однако эта победа была кратковременной, и викинги продолжали постоянно угрожать спокойствию англов.

Лишь несколько лет спустя после смерти короля Датского и Английского Кнута Англия освободилась от данов, чтобы вскоре быть завоеванной нормандцами во главе с Вильгельмом Завоевателем. С этих пор на долгие века в Англии воцарилось французское влияние…»

Всем путешественникам известно, что Туманный Альбион – это второе, практически официальное название Англии. Все знаю, что в Англии постоянные туманы, поэтому, в принципе, такое название кажется вполне обоснованным. Но если заглянуть глубже, то этимология происхождения Туманного Альбиона немного другая. С туманом, говорят историки, происхождение этого названия связано мало.

Дело в том, что римляне называли Англию «albus» это слово означало белый, и имели в виду меловые карьеры, который расположены по всему южному побережью Англии. Эти меловые скалы называются Дувра. Скалы живописно возвышаются над морем, а их белизна ослепляет и является первым, что бросается в глаза многим поколениям моряков, при приближении к британскому берегу.

На белоснежных скалах на уровне 114 метров над морем возвышает построенный более 1000 лет назад Замок Дувра. Его строительство было обосновано тем, что нужно было отражаться нашествия из Европы. Таких нашествий, понятное дело, было много, поэтому Замок Дувра является не только самой мощной крепостью Туманного Альбиона, но и в Европе. С давних времен этот замок, который расположен в графстве Кент на берегу пролива между Туманным Альбионом и Францией, считался своеобразным ключом к Англии. Потому что его стратегическое положение было очень выигрышно.

Говорят, что под этим замком до сих пор сохранилась сеть туннелей, длина которых составляет около 3,5 миль. Более 200 лет назад были построены первые туннели, во времена шествия Наполеона по Европе. Жители Туманного Альбиона также опасались вторжения французов с континента, поэтому разместили более 2000 солдат в Замке Дувре. Из-за этого получилось, что туннели этого замка – единственные, которые были использованы в Англии как казармы. Сегодня для путешественников доступно попасть в часть туннелей под замком, но, к сожалению, далеко не во все.

Не менее популярны Семь сестер – группа меловых скал, расположенная юго-западнее Бичи-Хед. "Семь Сестер" - это исчезающее чудо природы. Волны постепенно размывают меловую породу, из-за чего происходят обвалы. Некоторые специалисты считают, что, в конце концов, эти удивительные скалы могут рухнуть. Скалы выглядят действительно очень необычно. Глядя со стороны, кажется, что над пляжем плывет огромный белоснежный занавес. Семь сестер входят в состав одноименного государственного заповедника, занимающего площадь 280 гектаров. Гигантские скалы, достигающие 150-метровой высоты, сформировались около 100 млн. лет назад во время позднего мелового периода, когда эта местность была затоплена водой. Мел постепенно выталкивался вверх, а поднимающийся уровень моря сформировал пролив Ла-Манш и живописные скалы вдоль побережья графства Суссекс. Несмотря на название, "сестер" вовсе не 7, а 8. Именно столько вершин в группе меловых скал "Семь сестер". Юго-восточнее "Семи Сестер" находится мыс Бичи-Хед, который также представляет собой меловую скалу, на большой своей протяжённости - отвесную. Характерные для южного берега Англии ме-

ловые обрывы достигают здесь почти 150-метровой высоты. А высшая отметка этого места 162 м - это самая высокая меловая скала в Великобритании.

Эта гигантская глыба известняка сформировалась около 65 - 100 млн. лет назад, когда область была под водой, поднялась на поверхность в кайнозойскую эру. По окончании ледникового периода уровень моря поднялся, сформировав Ла-Манш и живописные скалы вдоль побережья Сассекса. Этимология названия мыса не английская, как может показаться на первый взгляд, а французская, и не имеет никакого отношения к слову 'beach' (пляж). Первоначально, еще в Средние века, мыс назывался Beau chef или Beau cheif, что в переводе с французского означало "красивый мыс". Позднее название трансформировалось на английский лад - в 'Beachy head'. Мыс Бичи-Хед считается одним из самых популярных в мире мест для самоубийц. Ежегодно здесь сводят счеты с жизнью более 20 человек. В этом смысле Бичи-Хед уступает лишь знаменитому мосту "Золотые Ворота" в Сан-Франциско и Аокигахара - лесу у подножья горы Фудзи в Японии, где ежегодно находят от 70 до 100 тел. Из-за опасности места в 1830-х гг западнее мыса был построен маяк. С 1902 года стал работать и другой маяк высотой 43 м, находящийся в открытом море ниже скалы. С 1983 года он работает в автоматическом режиме. Но никакие меры не помогают - на скале появляются все новые и новые кресты... Здесь снималось огромное количество фильмов, включая Джеймса Бонда 1987 года с Тимоти Далтоном и "Робин Гуд. Принц воров".

Фридрих Энгельс завещал развеять его прах над Ла-Маншем с Бичи-Хед, что и было сделано после его смерти. Глядя на потрясающие виды, открывающиеся с "мыса самоубийц" Бичи-Хед - хочется жить!

Но есть, конечно, и другая распространенная версия, почему Англия получила второе название – Туманный Альбион. И эта версия более банальна и напрямую связана с туманом. Толкование простое – это название отражает туманную и влажную сущность островов. Несмотря на то, что эта теория более проста в разъяснении сути названия, но нельзя сказать, что она менее романтична. Тем, кто изучал в школе английский язык, точно знакомо и то, что климат в Англии влажный и мягкий. Погода Туманного Альбиона неустойчива и характеризуется частыми ветрами и обилием осадков. Путешественникам, которые собираются в Великобританию, нужно быть готовыми к мелкому моросящему дождю, туману и облачной погоде. Кстати, январь считается самым холодным месяцем на Туманном Альбионе. А вот наибольшее количество осадков выпадает на островах в сентябре. Но, несмотря на такую погоду, синоптики говорят, туманов в Англии на самом деле не больше, чем в континентальной России или Европе.

Третья версия того, почему Англию называют Туманный Альбион, говорит о том, что подразумевается не природный туман, а смог. Когда-то смог плотной завесой окутывал Лондон и другие города, где были крупные промышленные предприятия. Кстати, сами англичане называли такой промышленный туман «гороховый суп». Сначала смог образовывался от того, что печи топили углем. А в середине XX века к этому смогу добавились еще и автомобильные выхлопы. Поэтому в 1956 году парламент Англии принял закон, по которому жечь уголь в крупных городах запрещалось. Таким образом, удалось избавиться от туманной пелены, которая покрывала многие города Туманного Альбиона. И сегодня воздух в Лондоне – один из самых чистых среди многих городов мира.

Большое количество писателей создали картины необычайных туманов Лондона, когда останавливается все движение на улицах, захваченные мглою люди вынуждены останавливаться в неподвижности, чтобы не заблудиться, и когда единственными людьми, не испытывающими практически никаких новых неудобств, оказываются слепые. Привыкнув передвигаться в абсолютной тьме, они зачастую предлагают свои услуги проводников потерявшим дорогу зрячим. Были, очевидно, основания именовать Альбион туманным.

«Англия раскрывает свое лицо не как ярко раскрашенная карта. Ничто четко не обозначено, границы не оттенены. Это земная твердь, но солнце и туман придают ей

смутное очарование. Стоит исчезнуть солнечному свету, как все вокруг становится серым, выглядит угрюмым и промозглым. Стоит туману исчезнуть полностью, как земля предстает обнаженной в потоках солнечного света и наступает конец очарованию. Такова, стало быть, и английская душа, где радость и печаль играют, как свет и тени, как солнце и туман. Душа, которая без этой туманно-золотистой дымки полностью лишается очарования, являя нам англичанина со свинцовыми глазами, которого изображают сатирики», - писал Джон Б. Пристли.

Список литературы:

1. http://sofya-kovalenko.livejournal.com/22030.html
2. http://itravel.by/stories/id_1659/udivitelnoe/pochemu-angliyu-nazyvayut-tumannym-albionom-vse-ne-tak-ochevidno-kak-kazhetsya/
3. http://ency.info/strany/strany-zapadnoj-evropy/122-angliya-tumannyj-albion
4. http://kamrollrecon.ucoz.ru/forum/29-40-1
5. http://moikompas.ru/compas/england

ЗАЩИТА ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ИНСПЕКТОРАМИ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Юнык Е.В, Сафонова Е.А.

В деле защиты прав несовершеннолетних большая роль отводится инспектору по делам несовершеннолетних, в должностные обязанности которого в качестве ведущего направления деятельности включается профилактическая работа с несовершеннолетними и их родителями, проживающими на обслуживаемой территории.

В разработке и реализации федеральных целевых программ, направленных на предупреждение правонарушений среди несовершеннолетних и защиту прав детей, немаловажную роль играют инспекторы по делам несовершеннолетних. В соответствии со своими должностными обязанностями они организуют проверки достоверности сведений, полученных от соседей, из учебных заведений, из детских поликлиник, из центра социальной защиты населения; проводят профилактические рейды и операции.

Инспекторы по делам несовершеннолетних (далее ПДН) изучают особенности обслуживаемой территории: численность и состав населения в возрасте до 18 лет, расположение образовательных учреждений, общежитий, культурно-просветительных, спортивных и других организаций, местные обычаи и традиции. Они систематически анализируют оперативную обстановку на обслуживаемой территории, просматривая статистические данные о преступлениях, административных правонарушениях и сведения о безнадзорности среди несовершеннолетних; информацию о местах, где наиболее часто совершаются правонарушения, причинах и условиях, способствующих их совершению; информацию об образе жизни и связях несовершеннолетних правонарушителей, а также о родителях, отрицательно влияющих на детей, которой располагают сотрудники иных подразделений органов внутренних дел, граждане, заинтересованные государственные органы и организации, а также информацию, содержащуюся в сообщениях средств массовой информации [3].

Кроме того, инспекторы ПДН информируют заинтересованные органы и учреждения о безнадзорности, правонарушениях и об антиобщественных действиях несовершеннолетних, о причинах и об условиях, этому способствующих, ведут учет правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, лиц, их совершивших, родителей или иных законных представителей несовершеннолетних, не исполняющих

своих обязанностей по воспитанию, обучению и содержанию детей и отрицательно влияющих на их поведение либо жестоко обращающихся с ними [2].

Должностные лица подразделений по делам несовершеннолетних органов внутренних дел пользуются правами, предусмотренными п.3 ст.20 и п.2 ст.21 Федерального закона от 24 июня 1999 г. №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»:

1) в установленном порядке посещать несовершеннолетних, проводить беседы с ними, их родителями или законными представителями и иными лицами;

2) запрашивать информацию у государственных органов и иных учреждений по вопросам, входящим в их компетенцию, приглашать для выяснения указанных вопросов несовершеннолетних, их родителей или законных представителей и иных лиц;

3) доставлять в подразделения органов внутренних дел несовершеннолетних, совершивших правонарушение или антиобщественные действия, а также безнадзорных и беспризорных.

О каждом случае доставления несовершеннолетнего в подразделение органов внутренних дел составляется протокол. Несовершеннолетние могут содержаться в указанных подразделениях не более трех часов. Затем ребенка отправляют в социальный приют.

Одним из направлений деятельности инспектора ПДН является проведение профилактической работы в образовательных учреждениях. Во время встреч с учащимися инспекторы говорят детям о том, что они уполномочены, не столько их наказывать, сколько защищать их права, если родители злоупотребляют своими правами, либо исполняют обязанности ненадлежащим образом.

Инспекторы по делам несовершеннолетних участвуют в решении вопросов об ограничении или лишении родителей их прав, взаимодействуя с различными организациями помощи несовершеннолетним: центр социальной защиты населения, центр занятости населения, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, областная наркологическая больница [3].

Приведем пример из опыта стажировки. В семье Н. оба родителя злоупотребляют алкогольными напитками, неоднократно привлекались по ст.5.35 КоАП РФ - неисполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних обязанностей по содержанию и воспитанию несовершеннолетних [1]. Ребенок в данной ситуации был предоставлен сам себе. Инспекторы ПДН проводили неоднократно профилактическую работу с этой семьей, и оба родителя с помощью инспектора ПДН прошли курс лечения в наркологической клинике, а затем обратились в центр службы занятости населения, где им сразу же предложили работу. Тем самым инспектор выполнил функцию по защите прав ребенка, изменив его жизненную ситуацию в лучшую сторону.

Инспектор ПДН проводит индивидуальную профилактическую работу с семьями, в которых нарушаются права ребенка; с родителями, не исполняющими или ненадлежащим образом исполняющими свои обязанности по воспитанию, обучению или содержанию несовершеннолетних детей; участвует в выявлении фактов нарушения прав ребенка в семье. Как правило, большинство таких семей состоит на профилактическом учёте и имеет статус неблагополучной семьи.

По словам инспектора ПДН Г.Потаповой, семьям оказываются следующие виды помощи: беседа с родителями, в ходе которой разъясняются статьи Административного и Уголовного кодекса, по которым они могут быть привлечены к ответственности за жестокое обращение с детьми и лишены родительских прав; рекомендация обратиться к врачу-наркологу, если есть необходимость, или направление к семейному психологу. Если ситуация безысходная и малолетний ребенок находится в социально опасном положении, его изымают из семьи и помещают в приют на полгода. С родителями продолжается работа, чтобы дать возможность исправиться. Вопрос об ограничении в родительских правах решается вместе с комиссией по делам несовершеннолетних. Но ограничение - это не лишение: если родители за полгода исправятся, то ребенка можно

вернуть в семью. Большинство родителей, как показывает опыт работы инспектора Г.Потаповой, все же перестают пить, и дети к ним возвращаются. Если родители не исправляются, ребенок остается в приюте, и его опекают сотрудники приюта.

К сожалению, на практике встречаются и более тяжелые ситуации. Инспектор Г. Потапова рассказывает: «Был случай, когда выявили неблагополучную семью, совсем запущенную, во время рейда. Пришли домой к ним - в квартире двое детей, три и четыре годика. Детям ни есть, ни пить было нечего, не на чем спать. Они вообще такие уже худенькие, больные были, забились в угол, сидели, грязные. Родители пьяные спали. Мы вызвали органы опеки и изъяли детей. Родители потом были лишены родительских прав. Положительным во всей ситуации было только то, что мы спасли детей. Мне кажется, еще чуть-чуть, и мы не увидели бы их живыми [4].

В качестве основания лишения родительских прав СК РФ предусматривает виновное противоправное поведение, выражающееся в форме действия или бездействия. В соответствии со ст. 69 СК основаниями лишения родительских прав являются:

а) уклонение родителей от выполнения родительских обязанностей, в том числе злостное уклонение от уплаты алиментов (т.е. родители не заботятся о здоровье, нравственном, физическом, психическом, духовном развитии ребенка, его материально-бытовом обеспечении и обучении, а также не содержат ребенка, не имея к этому уважительных причин);

б) отказ родителей без уважительных причин взять своего ребенка из родильного дома либо из иного учреждения;

в) злоупотребление родителями своими родительскими правами (т.е. использование родительских прав в ущерб интересам детей, например препятствие в обучении);

г) жестокое обращение родителей с детьми, включая физическое или психическое насилие над ними;

д) заболевание хроническим алкоголизмом или наркоманией, подтвержденное соответствующим медицинским заключением;

е) совершение родителями умышленного преступления против жизни или здоровья своих детей либо против жизни или здоровья супруга [Пчелинцева; 348].

Ограничение родительских прав – это отобрание ребенка у родителей без лишения их родительских прав.

Согласно п.2 ст. 73 СК основанием для ограничения родительских прав может являться опасная для ребенка обстановка, которая возникла не по вине родителей, а по не зависящим от них объективным причинам. К ним могут быть отнесены различные обстоятельства: болезнь родителей на протяжении длительного времени, включая психическое расстройство, стечение тяжелых обстоятельств (например, затяжной семейный конфликт, в результате которого ребенок предоставлен сам себе) и т. п.

В то же время подобная опасная для ребенка обстановка может быть результатом виновного противоправного поведения родителей: систематическое оставление ребенка без присмотра, частые скандалы в семье в связи с употреблением родителями спиртных напитков, содержание наркопритона и т.п. В таком случае суд, не установив достаточных оснований для лишения родителей родительских прав, вправе вынести решение об ограничении родительских прав [Пчелинцева; 364].

Следует отметить, что инспекторы по делам несовершеннолетних взаимодействуют в своей работе с Комиссиями по делам несовершеннолетних. Основными задачами комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав являются предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий, суицидов, алкоголизма и наркомании несовершеннолетних; выявление причин и условий, этому способствующих, принятие мер по их устранению; содействие несовершеннолетним в реализации, защите и восстановлении прав и законных интересов в пределах своей компетенции; осуществление их защиты от всех форм дискриминации, физического или психического насилия, оскорбления, грубого обращения, сексуальной и иной

эксплуатации; выявление фактов жестокого обращения с несовершеннолетними, предупреждение преступлений против семьи и несовершеннолетних; координация деятельности органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

В любом случае решение о мере наказания родителей выносится комиссией по делам несовершеннолетних, а инспекторы по делам несовершеннолетних и иные службы исполняют данное решение, например, поставку на учёт, проведение профилактической работы и т.п. Таким образом, подобной деятельности инспектора ПДН должно предшествовать соответствующее решение Комиссии по делам несовершеннолетних.

Список литературы:

1. Кодекс об административных правонарушениях Российской Федерации от 31.12.2001 № 256 // СЗ РФ. - 07.01.2002. - № 1 (часть I). - Ст.1.

2. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» // СЗ РФ. - 1999. - №26. - Ст.3177.

3. Приказ МВД от 26 мая 2000 г № 569 в ред. от 06.04.2007 №338.

4. Название сайта: http://bg.ru/kids/inspektor_po_delam_nesovershennoletnih-20064/

5. Семейное право России: учебник / Л.М.Пчелинцева. – 6-е изд., перераб. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2012. - 720 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Александрова Наталия Алексеевна студентка, группа 11ИЭ1б, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий.

Алешина Ольга Васильевна студентка, группа 11ИПИ1, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г.Белинского, историко-филологический факультет.

Амитрова Мария Вячеславовна старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий, кафедра «Иностранные языки».

Баканова Марина Викторовна кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, историко-филологический факультет, кафедра «Перевод и переводоведение».

Безукладников Андрей Сергеевич студент, группа «12ИПИ1», 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского.

Белова Анастасия Владимировна студентка, группа 11ИДб, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет информационных и образовательных технологий.

Борисов Илья Тимофеевич студент, группа 13ИС2б, 1 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет информационных и образовательных технологий.

Брыкина Светлана Викторовна кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, историко-филологический факультет, кафедра «Перевод и переводоведение».

Бухминова Ригина Аббясовна студентка, группа 09ИПН1, 5 курс ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, историко-филологический факультет.

Варникова Ольга Васильевна доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет информационных и образовательных технологий, кафедра «Иностранные языки».

Ветчинкина Нина Васильевна учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ с. Черкасское.

Вишникина Мария Алексеевна студентка, группа 10ГО14к, 4 курс, ГБОУ СПО ПО «Пензенский многопрофильный колледж» (гуманитарное отделение), специальность «Право и организация социального обеспечения».

Вольникова Елена Александровна старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий, кафедра «Иностранные языки».

Гаранина Анна Сергеевна студентка, группа 12МП1б, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет биомедицинских и пищевых технологий и систем.

Гладилин Андрей Владимирович студент, группа 10Д, 4 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет информационных и образовательных технологий.

Глухова Ксения Анатольевна студентка, группа 11ГО13к, 3 курс, ГБОУ СПО ПО «Пензенский многопрофильный колледж» (гуманитарное отделение), специальность «Туризм».

Гришкина Ирина Олеговна студентка, группа 13УК1б, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет промышленных технологий.

Губанова Светлана Александровна студентка, группа 12УК1б, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет промышленных технологий.

Гусарова Юлия Васильевна кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет информационных и образовательных технологий, кафедра «Иностранные языки».

Гусева Татьяна Вячеславовна кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, историко-филологический факультет, кафедра «Перевод и переводоведение».

Гуськова Анастасия Александровна студентка, группа 12УК1б, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет промышленных технологий.

Давыдова Елена Александровна учитель английского языка, МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики №68, г. Пенза.

Даськова Юлия Викторовна преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, кафедра «Дизайн и художественное проектирование интерьера».

Дианова Юлия Александровна ассистент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, кафедра «Педагогика и психология.

Дмитриев Дмитрий Вячеславович кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г.Белинского, историко-филологический факультет.

Жалдыбина Анастасия Николаевна студентка, группы 09 ИПН, 5 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, историко-филологический факультет.

Зелинская Софья Станиславовна студентка, группа 11ИДб, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет информационных и образовательных технологий.

Злоцкая Евгения Михайловна старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет информационных и образовательных технологий, кафедра «Иностранные языки».

Зубарева Александра Николаевна студентка, группа 13ОЭ1бв, 1 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет вечернего обучения.

Иващенко Екатерина Алексеевна студентка группы 13ИЭ1бв, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет вечернего обучения.

Исаева Екатерина Олеговна студентка, группа 11ИПР1, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, историко-филологический факультет.

Казакул Анастасия Сергеевна студентка, группа 11ИДб, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий.

Калинычева Елена Александровна студентка, группа 13УК1б, 1 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет промышленных технологий.

Калинычева Елена Александровна студентка, группа 13УК1б, 1 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет промышленных технологий.

Кацевич Никита Анатольевич студент, группа 11ИДб, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий.

Квапп Ульрика асессор юрид., заместитель декана строительного факультета, университет техники, экономики и культуры, Лейпциг.

Кодыркина Екатерина Александровна студентка, группа 12МП1б, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет биомедицинских и пищевых технологий и систем.

Козырев Илья Константинович студент, группа 11ИДб, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий.

Колесникова Оксана Федоровна студентка, группа 13УК1б, 1 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет промышленных технологий.

Колесникова Оксана Федоровна ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет промышленных технологий.

Королева Людмила Руслановна преподаватель, филиал ЧОУ ВПО «Южно-уральский институт управления и экономики», г. Карталы, кафедра «Экономика и управление».

Костина Наталья Юрьевна кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, историко-филологический факультет, кафедра английского языка и методики преподавания английского языка.

Кривошеева Юлия Михайловна старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий, кафедра «Иностранные языки».

Крюкова Светлана Викторовна старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий, кафедра «Иностранные языки».

Ксенафонтова Александра Николаевна студентка, группа 11ГПГ1, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г.Белинского, естественнонаучный факультет, профиль география.

Кузнецов Петр Александрович студент, группа 13УК1б**,** 2 курс**,** ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет промышленных технологий.

Кузьмина Екатерина Дмитриевна студентка, группа 11ИПЛ1, 3 курс ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г.Белинского, историко-филологический факультет.

Кукарцева Александра Антоновна студентка, группа 11ИЭ1б, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий.

Кулькова Дарья Игоревна студентка, группа 10ГО14к, 4 курс, ГБОУ СПО «Пензенский многопрофильный колледж» (гуманитарное отделение), специальность «Право и организация социального обеспечения».

Курченкова Ольга Анатольевна преподаватель английского языка, ГБОУ СПО «Пензенский многопрофильный колледж»**.**

Лазарева Лана Викторовна кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, кафедра педагогики и психологии высшего профессионального образования.

Леонтьева Наталия Ивановна старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий, кафедра «Иностранные языки».

Лягина Екатерина Владимировна студентка, группа 12МП1б, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет биомедицинских и пищевых технологий и систем.

Лямина Оксана Александровна студентка, группа 12УК1б, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет промышленных технологий.

Мендова Наталия Сергеевна старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г.Белинского, кафедра «Педагогика», факультет педагогики, психологии и социальных наук.

Меркулова Ирина Валерьевна студентка, группа 12ЗТ1б, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет биомедицинских и пищевых технологий и систем.

Надоршина Винера Шамилевна студентка, группа 09ГО14к, 5 курс, ГБОУ СПО «Пензенский многопрофильный колледж»**.**

Назарова Ольга Михайловна кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского кафедра педагогики и психологии высшего профессионального образования.

Нелюбина Елена Андреевна старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий, кафедра «Иностранные языки».

Никитина Кристина Александровна студентка, группа 12ГПБ1, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г.Белинского, естественнонаучный факультет.

Ожегова Екатерина Юрьевна кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, историко-филологический факультет, кафедра «Перевод и переводоведение».

Окорокова Валерия Ильинична студентка, группа 11ИПИ1, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г.Белинского, историко-филологический факультет.

Осипова Анна Егоровна, МОУ СОШ № 221, г. Заречный, учитель английского языка.

Павлова Анна Александровна студентка, группа 12ИПП1, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г.Белинского, историко-филологический факультет.

Папаева Татьяна Владимировна студентка, 5 курс, ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», факультет иностранных языков, г. Йошкар-Ола.

Петрухнова Надежда Анатольевна преподаватель, ГБОУ СПО «Пензенский многопрофильный колледж» (гуманитарное отделение), преподаватель экономических дисциплин.

Питанова Марина Евгеньевна кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г.Белинского, кафедра «Педагогика».

Полюхина Анна Андреевна студентка, группа 11ИДб, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий.

Приходько Роман Вячеславович студент, группа 11ИДб, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий.

Пуртова Галина Алексеевна студентка, группа 13ИС2б, 1 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет информационных и образовательных технологий.

Пухарева Ольга Викторовна старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, кафедра «Информационно-вычислительные системы».

Разуваева Татьяна Александровна кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой «Немецкий язык и методика преподавания немецкого языка», ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского.

Сафонова Елена Анатольевна кандидат исторических наук, ГБОУ СПО «Пензенский многопрофильный колледж» (гуманитарное отделение), преподаватель юридических и общественных дисциплин.

Семёнова Светлана Римовна старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий, кафедра «Иностранные языки».

Соболева Екатерина Григорьевна кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, историко-филологический факультет, кафедра «Перевод и переводоведение».

Соломадина Екатерина Алексеевна студентка, группа 11ИДб, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий.

Степанова Анна Владимировна студентка, группа 11ИПР1, 3 курс ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г.Белинского историко-филологический факультет.

Сывороткина Ксения Александровна студентка, 12ЗТб, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет биомедицинских и пищевых технологий и систем.

Сызранцева Лариса Михайловна кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, историко-филологический факультет, кафедра «Перевод и переводоведение».

Титова Елена Ивановна кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, доцент, кафедра «Математика и математическое моделирование».

Тожина Татьяна Николаевна учитель русского языка и литературы, МБОУ СОШ с. Черкасское.

Ульченко Ксения Андреевна студентка, 12ЗТб, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет биомедицинских и пищевых технологий и систем.

Фадеева Галина Дмитриевна доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, доцент, кафедра «Математика и математическое моделирование».

Холдеева Екатерина Олеговна студентка, группа 12УК1б**,** 2 курс**,** ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет промышленных технологий.

Хольшемахер Клаус доктор технических наук, профессор, декан строительного факультета, университет техники, экономики и культуры, Лейпциг.

Черечукина Елена Александровна студентка, группа 08ЗИПА61, 6 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского, заочный факультет педагогического образования, муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Лицей", р.п. Земетчино.

Чернышова Нина Александровна студентка, группа Стр 19, 1 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, инженерно-строительный институт.

Шепель Екатерина Михайловна студентка, группа 11ИПЛ1, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г.Белинского, историко-филологический факультет.

Шумилина Ирина Геннадьевна старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий, кафедра «Иностранные языки».

Шумилина Марина Владимировна студентка, группы 13ИЭ1б, 1 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет информационных и образовательных технологий.

Шурыгина Юлия Александровна кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный университет, педагогический институт им. В.Г. Белинского.

Юдина Людмила Валерьевна студентка, группа 11ИДб, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет**,** факультет информационных и образовательных технологий.

Юнкина Гульсум Фатиховна студентка, группа 12БТ1б, 2 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет биомедицинских и пищевых технологий и систем.

Юнык Екатерина Валерьевна студентка, группа 10ГО14к, 4 курс, ГБОУ СПО «Пензенский многопрофильный колледж» (гуманитарное отделение), специальность «Право и организация социального обеспечения».

Ясаревская Дарья Павловна студентка, группа 11ОЭб, 3 курс, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, факультет информационных и образовательных технологий.

Ясаревская Ольга Николаевна кандидат педагогических наук, доцент, профессор, ФГБОУ ВПО Пензенский государственный технологический университет, кафедра иностранных языков.

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово

РАЗДЕЛ I.
ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

THE IMPORTANCE OF CONSTRUCTION LAW TEACHING IN CIVIL AND STRUCTURAL ENGINEERING EDUCATION…… 5
Ulrike Quapp, Klaus Holschemacher

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В СИСТЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОМЫШЛЕННОСТИ …….. 8
Худяков В.А., Шаипова Т.Ш.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ФАКТОРА ПРОФЕССИОНАЛИЗЦИИ …… 17
Варникова О.В.

ФАКТОРЫ УСПЕШНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ .. 20
Назарова О.М.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ …… 23
Крюкова С.В., Гуськова А.А.

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ В ВУЗЕ СОГЛАСНО ПРИНЦИПАМ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ …… 28
Титова Е.И., Фадеева Г.Д.

ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА …… 31
Холдеева Е.О.

РАЗДЕЛ II.
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА КАК ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА …… 35
Баканова М.В., Пухарева О.В.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИДИОСТИЛЯ Р. БРЭДБЕРИ …… 39
Брыкина С. В., Осипова А. Е.

СПЕЦИФИКА ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЯЗЫК ЛЕКСИЧЕСКИХ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Р. БРЭДБЕРИ …… 43
Брыкина С.В., Осипова А.Е.

ПРИМЕНЕНИЕ IT-ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ……... 47
Соломадина Е. А., Вольникова Е. А.

ПОНЯТИЕ "КОНЦЕПТ" В СВЕТЕ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ ….. 30
Гладилин А. В., Кривошеева Ю. М.

МОДАЛЬНОСТЬ КАК ЯЗЫКОВАЯ УНИВЕРСАЛИЯ ……... 54
Гладилин А. В., Кривошеева Ю. М.

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА …….. 58
Губанова С.А., Леонтьева Н.И.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ WEB 2.0 ПРИ ОБУЧЕНИИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ …… 61
Гусарова Ю.В., Амитрова М.В., Нелюбина Е.А.

СИСТЕМА РАЗВИВАЮЩИХ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАНИЙ И УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА СТАРШЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ УМК ПОД РЕД. О.Л. ГРОЗА «NEW MILLENNIUM ENGLISH») …… 65
Давыдова Е.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ …… 68
Дмитриев Д.В., Черечукина Е.А.

ЧТО ОЗНАЧАЮТ ФАМИЛИИ СЕЛА ЧЕРКАССКОГО …… 72
Зубарева А.Н., Чернышова Н.А., Тожина Т.Н., Ветчинкина Н.В.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ .. 87
Калинычева Е. А. , Колесникова О.Ф.

ПОНЯТИЕ «КОНЦЕПТОСФЕРА» В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ …… 90
Костина Н.Ю.

ПОНЯТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В КУЛЬТУРОЛОГИИ …… 95
Костина Н.Ю.

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ МОДАЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ …… 98
Гладилин А. В., Кривошеева Ю. М.

НЕОЛОГИЗМ КАК ЯЗЫКОВОЕ ЯВЛЕНИЕ …… 102
Крюкова С.В., Леонтьева Н.И.

ИДИОМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ …….. 107
Кукарцева А.А., Леонтьева Н.И.

ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА …….. 111
Курченкова О.А., Надоршина В.Ш.

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСА …… 114

Нелюбина Е.А., Амитрова М.В., Гусарова Ю.В.

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА ВО 2 КЛАССЕ ……... 117
Папаева Т.В.

ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЯ ЧТЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ТЕСТОВЫХ МАТЕРИАЛАХ: ГИА, ЕГЭ …… 121
Разуваева Т.А.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В НЕМЕЦКИХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ ……. 125
Разуваева Т.А., Жалдыбина А.Н.

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВОГО РЕГИСТРА В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ …… 129
Сызранцева Л.М., Гусева Т.В.

ИНТЕРНЕТ ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ …… 133
Семёнова С.Р., Шумилина И.Г.

РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕБ-КВЕСТА НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ …….. 137
Шурыгина Ю.А., Жалдыбина А.Н.

ВОЗМОЖНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) …… 140
Ясаревская О.Н., Ясаревская Д.П.

РАЗДЕЛ III.
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ …… 144
Александрова Н.А., Леонтьева Н.И.

ДЕТИ – ИЗГОИ ……. 148
Алешина О. В., Окорокова В. И.

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ …… 151
Амитрова М.В., Гусарова Ю.В., Нелюбина Е.А.

РАЗВИВАЮЩИЕ СРЕДСТВА И ТЕХНОЛОГИИ ТЕКУЩЕГО АВТОМАТИЗИРОВАННОГО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ ……. 154
Баканова М.В., Пухарева О.В.

ВЛИЯНИЕ СЕТИ ИНТЕРНЕТ НА СОЗНАНИЕ ЛЮДЕЙ …….. 157
Безукладников А. С., Питанова М. Е.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ ……. 160
(на примере учебной дисциплины «Основы производственного мастерства»)
Даськова Ю.В.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПОРТФОЛИО-ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ …….. 164
Дианова Ю. А.

ИДЕАЛЬНОЕ И СТЕРЕОТИПНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О СЕМЬЕ В СТУДЕНЧЕСКОМ ВОЗРАСТЕ …… 167
Исаева Е.О., Мендова Н.С.

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕХОДА К КОМПЕТЕННОСТНОМУ ПОДХОДУ В РАМКАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ …….. 171
Королева Л.Р.

ФОРМИРОВАНИЕ И РОЛЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ …… 175
Крюкова С. В., Кодыркина Е. А.

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ РАБОТАЮЩИХ СТУДЕНТОВ ……. 179
Ксенафонтова А.Н.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦВЕТОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА …… 182
Кузьмина Е.Д.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ИХ ЭФФЕКТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ …… 184
Лазарева Л.В., Назарова О.М.

ОПТИМАЛЬНЫЕ ФОРМЫ МЕРОПРИЯТИЙ ПО СОЗДАНИЮ ШКОЛОЙ УСЛОВИЙ РЕАЛИЗАЦИИ ВОЗРАСТНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПОДРОСТКА …… 190
Лактионова Н.В.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРЕГУЛИРОВАНИЯ СТУДЕНТАМИ ВУЗА ……... 193
Назарова О.М, Фадеева Г.Д.

СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КУЛЬТУРЫ В ВИРТУАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ НЕМЕЦКОЙ КУЛЬТУРЫ) …….. 195
Нелюбина Е.А.

РИСУНОК КАКТУСА КАК СРЕДСТВО ДИАГНОСТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ …….. 199
Никитина К.А.

ОДИН ИЗ ВАРИАНТОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИЗГОЙСТВА …… 202
Павлова А. А., Питанова М. Е.

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВЫЕ СОВЕТСКИЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ …… 206
Соболева Е.Г., Ожегова Е.Ю.

ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СССР 20 – 30-Х ГГ. XX В. …… 210
Соболева Е.Г., Ожегова Е.Ю.

ЛИЧНОСТНЫЕ ЧЕРТЫ УЧАСТНИКОВ ФЛЕШМОБА ……... 214
Степанова А. В., Мендова Н. С.

ФЕНОМЕН КОММУНИКАТИВНОЙ УДАЧИ И КОММУНИКАТИВНОЙ НЕУДАЧИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА .. 217
Шварева Л. В.

ПОСТРОЕНИЕ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ С ЦЕЛЬЮ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧ ПОДРОСТКОВ …….. 221
Шварева Л. В.

ПРОБЛЕМА ЗАСТЕНЧИВОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ …….. 226
Шепель Е. М.

РАЗДЕЛ IV.
ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ

ЭСТАМП КАК ВИДА ИСКУССТВА …… 230
Белова А.В., Вольникова Е.А.

ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ КОРРУПЦИОННОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ПРАВОВЫХ ОРГАНАХ …….. 234
Вишникина М. А., Петрухнова Н.А

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ТУРИЗМ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНДУСТРИИ ТУРИЗМА ……... 238
Глухова К.А.

СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ …….. 239
Гришкина И.О., Кузнецов П.А.

СПОСОБЫ ПОСТРОЕНИЯ ГАРМОНИЧЕСКОЙ ЦВЕТОВОЙ ЦЕЛОСТНОСТИ …….. 244
Зелинская С.С.

ВОССОЗДАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПРАВДЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1941-1945 ГГ. В ВОСПОМИНАНИ ВЕТЕРАНА ВОЙНЫ ВЕТЧИНКИНА ВАСИЛИЯ ИВАНОВИЧА 246
Зубарева А.Н.

ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ США …… 249
Казакул А. С., Вольникова Е. А.

КАК КОМПАНИЯ APPLE ИЗМЕНИЛА МИР …… 252
Кацевич Н.А., Вольникова Е. А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИЙ В США И РОССИИ …….. 255
Козырев И. К., Вольникова Е. А.

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ
КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА …… 259
Крюкова С.В., Гаранина А.С.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ХЛЕБОПЕКАРНОЙ
ПРОМЫШЛЕННОСТИ …….. 262
Крюкова С.В., Лягина Е. В.

ВОЗМОЖНОСТИ СРЕДСТВ МАССВОЙ ИНФОРМАЦИИ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ …… 267
Крюкова С.В., Лямина О.А.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЖИВОПИСИ
В ГЕРМАНИИ ……..... 271
Крюкова С.В., Меркулова И.В.

БИОИННОВАЦИИ ПОКОРЯЮТ МИР …….. 275
Крюкова С.В., Юнкина Г.Ф.

ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ УСЫНОВЛЕНИЯ (УДОЧЕРЕНИЯ)
РОССИЙСКИХ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННЫМИ ГРАЖДАНАМИ …… 280
Кулькова Д. И., Сафонова Е.А.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОИСКОВЫЕ СИСТЕМЫ …… 283
Полюхина А. А.

ВЕЛИЧЕСТВЕННЫЕ ЗАМКИ БРИТАНИИ …….. 286
Полюхина А. А., Вольникова Е. А.

БРЕНД КАК СТИМУЛИРУЮЩИЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ БИЗНЕСА …….. 289
Приходько Р.В., Вольникова Е.А.

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАНАДЕ ….. 292
Пуртова Г.А., Борисов И.Т., Кривошеева Ю.М.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В КАНАДЕ …….. 296
Сывороткина К.А., Ульченко К.А., Злоцкая Е.М.

«ЧТО ДЛЯ ОДНОГО – СУМАСШЕДСТВИЕ,
ДЛЯ ДРУГОГО – РЕАЛЬНОСТЬ». ТВОРЧЕСТВО ТИМА БАРТОНА ……... 299
Шумилина И.Г., Иващенко Е.А.

УПАДНИЧЕСКИЙ ДЕКАДАНС. АРИСТОКРАТИЧЕСКИЕ ХУЛИГАНЫ ... 303
Шумилина И.Г., Шумилина М.В.
ТУМАННЫЙ АЛЬБИОН …….. 306
Юдина Ю. В., Вольникова Е. А.

ЗАЩИТА ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ИНСПЕКТОРАМИ

ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ …….. 309
Юнык Е.В, Сафонова Е.А.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ …… 313

Научное издание

Молодёжь. Образование. Наука

Сборник статей

IX международной научно-практической конференции
студентов, аспирантов, молодых преподавателей и учёных
15 марта 2014 г.

Ответственные редакторы:
В.А. Худяков, О.В. Варникова,
Klaus Holschemacher, Ulrike Quapp

Компьютерная вёрстка: Кузнецова И.В.

Сдано в производство 15.04.2014г.
Формат 60х84/16
Бумага офисная. Печать методом ризографии.
Усл. Печ. л. …. Уч. – изд. л. … Тираж 300 экз.
Заказ №

Пензенский государственный технологический университет,
440039, Россия, г. Пенза, пр. Байдукова/ул. Гагарина, 1а/11
Отпечатано в типографии «Копи-Ризо»
Пенза, ул. Московская, 74, к. 211. Тел. 56-25-09
E-mail tipograf_popovamg@inbox.ru