

Содержание

Дополнения.....	3
Акопян Л.Г. Педагогическая сущность диалогического общения.....	3
Валитова Л.Р. Учет социально-психологических особенностей студентов вуза в формировании иноязычной культуры.....	6
Вергаскина Л. В. Формирование основ профессиональных навыков у студентов - юристов в процессе обучения.....	12
Витвицкая Л.А. Формы взаимодействия учителя и ученика на уроке.....	16
Габдуллин С.С. Компьютеры и их роль при обучении иностранному языку в группах с двухпрофильной подготовкой студентов.....	24
Грамастик Е.А. Инновационные технологии в обучении младших школьников.....	26
Долгова Т.В. Термины-«американизмы» в английской терминологии дизайна одежды и моды и их место среди заимствований	32
Дроздова Е.А., Мирошников С.А. Опыт интеграции вузовской и отраслевой (сельскохозяйственной) академической науки при разработке обогащенных кормов.....	35
Егорова Л.Г. Проблемы объективной оценки знаний студентов специальности «бухгалтерский учет, анализ и аудит» на современном этапе.....	36
Карягина И.С. формирование профессиональной компетенции специалистов финансово-учетного профиля.....	40
Кириллова Е.А., Козьминых В.О., Гончаров В.И. Трёхкомпонентная конденсация арилметилкетонов с диалкилоксалатами и м-аминофенолом – новый перспективный метод получения ароилметилениндоксидов	45
Козловская Л.В., Круглова М.В. К проблеме воспитания при обучении иностранному языку в высшей школе.....	49
Козьминых В.О. Фауна жесткокрылых семейства <i>histeridae</i> (insecta: coleoptera) оренбургской области	55
Коршикова С. Н. Проблемы оценки управления конкурентными стратегиями.....	60
Лазарева Н.В., Владов Ю.Р. Оценка состояния нефтепромыслового электрооборудования с учетом эксплуатационных факторов.....	62
Лапина О.В. Предшкольное образование в гимназии.....	68
Монастырская Г. М. Факторы воспитательного воздействия на личность студента.....	73
Муковоз П.П., Козьминых В.О., Моргунов Р.Б., Бердинский В.Л., Сушков С.А. Синтез, особенности строения и свойства эфиров 3,4-диокси 1,6-гександиовой кислоты	77
Нелюбова Т.Н. Интеграция информатики и других дисциплин в учебном пространстве вуза.....	95
Новикова М.Д., Скобелева Е.В. Деловая игра как способ организации познавательной деятельности студентов экономических специальностей.....	98
Осиянова О.М. Лекция как средство совершенствования культуры речевого общения студента	106
Павлов С.И., Семагина Ю.В. Геометрически модели компромиссных решений.....	114
Павлова А. В. К проблеме лексического значения.....	121
Плешакова Т.П. Подготовка и самореализация специалиста – инженера. некоторые аспекты обучения иностранному языку.....	125
Подкуйко М.С., Подкуйко Д.Н. Стиль преподавателя и его влияние на качество учебно-образовательного процесса.....	129
Подшивалова Н.П., зам директора по УВР Модели внутришкольной профилизации сельской школы (из опыта работы по профильному обучению).....	133
Попов В.Б. К столетию выборов в государственную думу. взаимоотношения либеральных групп в ходе предвыборной кампании в первую государственную думу	135

Прашкевич Ю. А. Формирование конкурентоспособности будущего закройщика в системе начального профессионального образования.....	143
Садова В.А. Субъектная активность как предмет педагогического исследования.....	147
Сулейманов Р. М. Изучение основ инженерного творчества и основ научных исследований как фактор повышения качества подготовки специалистов.....	153
Сулейманов Р. М. Многообразие языков мира: аспекты изучения, полиглотизм, интерлингвистика.....	157
Сулейманов Р. М. Опыт и проблемы взаимодействия науки, образования и производства в подготовке будущего специалиста.....	163
Цепунова О.А. К определению внутренней формы наименования.....	167
Чебасова Т. Е. Общие подходы к проблеме профессионального самоопределения в старших классах школы.....	171
Чернышова Е.Н. Этапы формирования основ межкультурной профессиональной компетентности на занятиях иностранного языка в вузе.....	178
Шафииков С.Г. Отражает ли специфика языка языковое мировидение?.....	182
Шишкина Л.И. Программа развития учебно-воспитательного процесса в гимназии с отстающими учащимися.....	190

Дополнения

Акопян Л.Г. Педагогическая сущность диалогического общения

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Задачи, стоящие перед высшей школой в настоящее время требуют безотлагательного, настойчивого поиска резервов повышения качества вузовского образования.

Развитие образования, условия общей кризисной социокультурной ситуации требуют от каждой личности умения учиться, отыскивать эффективные формы развития творческого мышления; формирования самостоятельности ума; способности за минимальное время получать максимальную информацию, умения самообучаться. Вот почему процесс обучения в вузе в настоящее время все более опирается на самостоятельную, близкую к исследовательской, деятельность студента.

В последнее время преподаватели стали обращать внимание на диалог как на форму общения между преподавателем и студентами. Интерес к диалогической форме взаимодействия объясняется сознанием ими негативного влияния на учебный процесс монолога, который все еще часто встречается в системе «преподаватель – студент».

Господство монолога на уроках и других организационных формах обучения сдерживает развитие студента, сковывает его инициативу, делает его замкнутым и необщительным. Поэтому переход от монолога к диалогизации учебного процесса, увеличение в этих целях удельного веса диалогических форм общения, уроков – диалогов является оправданным и необходимым. Можно согласиться с предложением В.Д. Шадрикова, когда он пишет: «В философии и педагогике настойчиво пробивается подход к обучению с позиции субъективно – субъективных отношений, который утверждает, что учителя и ученики должны совместно идти к усвоению знаний. Наиболее эффективно это позволяет сделать диалог, рассматриваемый как совместный процесс и метод исследования. Можно сказать, что в педагогику стучится метод диалога в различных формах и модификациях. Логика субъективно – субъективных отношений предполагает изменения в построении уроков».

Теория и практика диалогического взаимодействия получили новые импульсы развития благодаря становлению личностно ориентированной модели образовательного процесса. Многие ученые считают, что построение личностно ориентированной модели образования предполагает переход от монологического к диалогическому образованию.

Так С.В. Кульневич полагает, что только на основе диалога как обмена знаниями, опытом, личностными смыслами создаются условия для сотворчества участников образовательного процесса и диалогического

взаимодействия.

В концепции личностно ориентированного обучения В.В. Серикова диалог предстает как его универсальная характеристика, как «специфическая социокультурная среда, создающая благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов и т.п.».

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

Диалог осуществляется тогда, когда собеседники позитивно настроены по отношению друг к другу и воспринимают себя в качестве равноправных партнеров. При диалоге каждый собеседник воспринимает другого как человека, имеющего право на собственное мнение, хотя это и не означает полного согласия общающихся. Содержание диалога включает в себя проблемы и нерешенные вопросы. В то же время диалог позволяет решать проблемы совместными усилиями общающихся. Это общение по существу.

Особое значение диалог приобретает в педагогике при всех процессах обучения и воспитания. Изначально диалог как уникальный метод познания мира и нахождения истины был предложен великим греческим философом Сократом. Поскольку Сократ не вел никаких записей, его диалоги были представлены в работах его не менее знаменитого ученика – Платона. Вслед за Сократом Платон считал, что с помощью диалога можно определить сущность вещи. Чтобы познать истину, человек должен уметь ставить вопросы и давать на них ответы. Педагогическая сущность диалогического общения по Сократу и Платону заключается в том, что оно должно побуждать в других стремление к истине. Обучающий, который обладает диалогическим методом, имеет возможность выяснить те знания, которые есть у собеседника, и дать ему ту необходимую информацию, которая обеспечит относительно самостоятельное решение проблемы обучающимся в зоне его ближайшего развития. Диалогическое общение в таком контексте дает возможность сделать вполне доступным понимание сложной задачи для любого студента, даже не совсем подготовленного.

Диалогическое общение всегда личностно ориентированно на собеседника и ведется индивидами от своего собственного имени. При этом истинные чувства и желания субъектов являются открытыми. Общающиеся настроены на актуальное состояние друг друга в актуальной момент времени. Диалогическое общение исключает игры, позы, неестественное поведение и способствует развитию доверия людей друг к другу и к самим себе (Е.В. Андриенко).

Рассматривая диалогическое общение, следует рассмотреть идеи, раскрытые в исследованиях К. Роджерса: педагог должен уметь осуществлять две основные функции диалога – приобщение ребенка к общению и соучастие ребенка в общении. Диалог педагога, по мнению К. Роджерса, покоится на «

четырёх китах»: на духовно – нравственных основах внутреннего мира педагога; на вере в ребенка, обращении к его чувству достоинства; побуждении его к собственному поиску, активному росту и саморазвитию.

Диалогическая форма общения имеет массу преимуществ перед монологической речью преподавателей. Диалог является важным средством формирования диалектического мышления обучающихся. Эта форма общения позволяет обучающему быть не просто потребителем знаний, но и активным соучастником их добывания.

Неоспоримым достоинством диалога является и то, что он побуждает обучающихся отстаивать свою точку зрения на обсуждаемую проблему, приучает их к уважительному, терпимому отношению к позиции других участников диалога.

Диалог задевает эмоциональную сферу обучающегося. Он переживает, негодует, когда его убеждают в неправоте, в несостоятельности его позиции в споре, и, наоборот, радуется, когда прав.

В целом можно сказать, что диалогическая форма обучения как процесс субъективно-субъективного взаимодействия выступает как важное средство развития личности обучающегося и совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Для того, чтобы учебная задача, поставленная преподавателем, могла породить учебный диалог, она должна выступать как его точка зрения, выношенная личная позиция, взрывающая привычный образ размышления обучающегося, стимулирующая студентов к творчеству. Чтобы обеспечить понимание излагаемого материала, педагог должен раскрыть не только значение элемента содержания образования, но и его смысл в контексте с другими элементами социального опыта. Обучение, таким образом, является видом коммуникации, преподаватель и студент выступают коммуникантами диалогического отношения «преподаватель - студент».

Профессиональная задача преподавателя помочь студенту увидеть в общей проблеме тот уникальный поворот, который соприкасается с личными проблемами и размышлениями обучающегося. Он не должен мешать процессу переопределения учебных проблем, не должен препятствовать постановке обучающимися новых проблем на уроке.

Валитова Л.Р. Учет социально-психологических особенностей студентов вуза в формировании иноязычной культуры

Оренбургский государственный аграрный университет, г. Оренбург

Объект нашего исследования - процесс иноязычной подготовки студентов ВУЗа, которые являются значительной частью студенческой молодежи. От уровня общей, профессиональной и иноязычной культуры в контексте современных социально-экономических отношений во многом зависит становление их конкурентоспособности и дальнейшая социализация.

В данной статье мы обратимся к социальным и психологическим особенностям студентов ВУЗа, чтобы выявить характеристики, имеющие непосредственную связь с формированием иноязычной культуры в контексте рыночных отношений.

Перемены, которые происходят в нашем обществе, неизбежно ведут к изменениям в социальной психологии, в системе ценностей и ориентаций различных слоев общества. В настоящее время системе высшего образования свойственны такие черты как: многоуровневость, многоступенчатость подготовки профессиональных кадров, вариативность и гибкость образовательных программ и структур и т.д.

Психолого-возрастные особенности студентов ВУЗа типичны для данной возрастной группы, когда заканчивается подростковый период развития и начинается юношеский. По данному психологии, этот период характеризуется бурным развитием различных сфер человеческой личности: эмоционально-волевой, познавательной, нравственной. Идет процесс формирования взглядов, убеждений, мировоззренческих позиций. Еще Ушинский К.Д. считал период жизни человека от 16 до 22 лет решающим: «Здесь именно довершается период образования отдельных верениц представлений, и если не все они, то значительная часть их группируется в одну сеть, достаточно обширную, чтобы дать решительный перевес тому или другому направлению в образе мыслей человека и его характера».

Поступление в ВУЗ - это время профессионального и социального самоопределения. Именно в это время происходят основные процессы, связанные с утверждением в выборе профессии, выработкой соответствующих умений и навыков, нужных деловых качеств личности. В этом возрасте имеется ряд благоприятных условий для формирования личностных качеств, которые крайне важны в обществе с рыночной экономикой и являются необходимыми для конкурентоспособного специалиста, готовящегося занять определенное место на современном рынке труда. Среди них можно выделить предприимчивость, деловитость, коммуникабельность, умение налаживать деловые контакты, договариваться о делах, распределять обязанности и.д. Данные качества развиваются практически во всех сферах деятельности, в

которые вовлечен студент ВУЗа и которые организуются на групповой основе: учение, труд, внеучебная работа. Представители данной возрастной группы характеризуются стремлением к самостоятельности, и в то же самое время - отсутствием ее реализовывать. Наряду с активным поиском своего места во взрослом обществе присутствует и инфантильность. Именно в этом возрасте происходит формирование системы личностных ценностей, которые начинают определять содержание деятельности личности, круг ее общения, избирательное отношение к людям, оценку людей и самооценку. На этом жизненном этапе чрезвычайно значим поиск своего места, как в бытовой, так и профессиональной сферах, в связи с этим необходимо повышать общую культуру молодежи, выводить их на уровень «взрослого» общения, прививать им коммуникативные навыки, без которых их функционирование в современном обществе будет крайне затруднено. Необходимо, чтобы представитель данной возрастной группы научился воспринимать себя «прошлого», «настоящего», и «будущего» - как единое целое свое «Я». По мнению Т.В.Снегиревой (идея ценностно-временной структуры «Я»), существуют шесть типов ценностно-временной структуры «Я»: все три «Я» (в настоящем, прошлом и будущем) связаны друг с другом и в равной степени соответствуют идеальному «Я». Это субъективное гармоническое представление человека о себе. Для юношества более характерен тип, когда наличное «Я» скорее тяготеет к будущему, чем к прошлому, выступает как новая ступень в личностном самоопределении. Им характерна критичность по отношению к детству, которая сопровождается умеренно высокой самооценкой и нацеленностью жизненных перспектив на будущее.

По нашему мнению, это является благоприятным фактором для формирования и развития коммуникативных способностей, навыков в общественных и профессиональных отношениях, стремления достичь большего, стать знаменитым и т.д. Однако, когда будущее «Я» слишком оторвано от настоящего и идеализируется, существует опасность, что при столкновении с действительностью могут быть определенные расхождения, влекущие разочарования. Необходимо обрисовать реальные перспективы его дальнейшей жизни, показав достижения людей, которые добились их за счет собственного трудолюбия и упорства. Особенно нужно обратить внимание на представителей той профессии, которую выбрал студент, чтобы представить ее в интересном и перспективном для молодого человека ракурсе. Необходимо использовать пример не только отечественных, но и зарубежных представителей данной профессии или сферы деятельности

Учитывая психолого-возрастные особенности студентов ВУЗа, мы считаем, что обозначенный возраст благоприятен для формирования иноязычной культуры, являющейся одним из факторов социализации и конкурентоспособности. Среди этих способностей могут быть выделены следующие:

- возрастные особенности. В этом возрасте идет активный процесс становления мировоззрения, происходит формирование системы личностных ценностей, складываются взгляды и убеждения. Это благоприятный возраст для

привнесения в сознание молодого человека идей и убеждений, касающихся культуры, интернационализма, патриотизма, самоопределения и самореализации, системы социокультурных ценностей. Во время обучения в ВУЗе формируются социально-значимые качества личности. В этом возрасте определяются жизненные основные цели и отношения к жизни, поэтому в этом возрасте необходимо повышать уровень общей культуры и формировать иноязычную культуру.

Иноязычная культура - понятие достаточно широкое и определяемое на современном методологическом уровне неоднозначно. Существует несколько подходов к интерпретации этого понятия.

Вслед за Е.И.Пассовым, под иноязычной культурой мы понимаем ту часть духовного богатства (культуры), которую способен дать человеку процесс коммуникативного обучения иностранному языку в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах.

Под иноязычной культурой, которую способно дать обучение посредством иностранного языка, современные ученые понимают свод знаний и опыта, позволяющий обучаемым быть адекватными участниками межкультурной коммуникации.

Иноязычная культура понимается как характеристика материального и духовного уровня развития определенных общественно-экономических формаций, как специфическая сфера деятельности. Компоненты иноязычной культуры могут быть отнесены не только к предметному содержанию, но и к формируемым качествам личности: ответственности, творчеству, стремлению к приобретению новых знаний, эстетическому восприятию действительности и т.д.

В работах Е.И. Пассова отмечается, что в иноязычном образовании представителем, ретранслятором и интерпретатором иноязычной культуры служит учитель, что предъявляет к нему высокие профессиональные и моральные требования. «Диалог культур» является прекрасным средством против ксенофобии, если он не ограничивается простым сопоставлением фактов родной и иностранной культур. Под «диалогом культур» мы подразумеваем, такой процесс взаимодействия субъектов разных культур, результатом которого является взаимопонимание и взаимодействие. Подлинный «диалог культур» предполагает учет трех условий.

Во-первых, необходимо знать чужую культуру. Но «знать» не в смысле «запомнить и уметь воспроизвести». Чтобы знать, надо: воспринять, проанализировать, сопоставить со своим, оценить, включить в систему своих знаний, действовать соответственно новому желанию. Если человек не прошел все эти ступени присвоения знаний, они вряд ли будут действенными. Хотя бы потому, что эти знания используются как «приправа» к знаниям языковым, не будучи включенными в деятельность обучаемого как индивидуальности по овладению языком, как средством общения. Поэтому отсутствует соотнесенность «страноведческих знаний» с системой своих ценностей. Что ведет к индифферентному к ним отношению.

Во-вторых, в явлении «знать культуру» включен и опыт эмоционально-

чувственного отношения к фактам чужой культуры - человек может отнестись к ним настороженно, терпимо, нейтрально, принять к сведению, выразить любопытство, проявить интерес, эмоционально пережить, и т.д. И в зависимости от уровня ценности той или иной эмоции для учащихся факт чужой культуры переживается либо как факт личной жизни, либо как нечто стороннее. Это также не может влиять на вхождение в чужой менталитет а, следовательно, и на взаимопонимание.

В-третьих, человек должен быть способным, готовым: интерпретировать (объяснять) различные культурные ценности; видеть в чужом не столько то, что отличает нас друг от друга, сколько то, что нас сближает и объединяет; смотреть на события и их участников не со своей точки зрения, а с позиции другой (чужой) культуры; соотносить существующие стереотипы с собственным опытом и делать адекватные выводы; сопереживать, как бы «вбирая в себя» переживания, эмоции носителей чужой культуры.

Иными словами, в процессе обучения и формирования иноязычной культуры (Е.И. Пассов) язык выступает не только средством общения, идентификации, социализации, но и средством приобщения обучаемого к культурным ценностям других народов. Связь языка и культуры всегда была очевидной и бесспорной. Ведь, с одной стороны, язык является той системой, которая позволяет собирать, сохранять и передавать из поколения в поколение информацию, накопленную коллективным сознанием. Но с другой стороны, аналогичную функцию хранения и передачи коллективных знаний определенного рода выполняет культура, представляющая собой, по Ю.М. Лотману, совокупность внегенетически (ненаследованно) приобретенной информации, способов ее организации и хранения. Так что в силу общности функций язык и культура постоянно взаимодействуют: «Культура и язык сосуществуют в диалоге между собой».

В структуре системы культуры исследователи выделяют две большие области: материальную и духовную культуру. Такое деление носит условный характер. В реальной действительности они взаимосвязаны, взаимообогащают друг друга. Так, иноязычную культуру относят к духовной культуре, однако непрерывно возрастает роль и значение материальной стороны духовной культуры (развитие вычислительной техники, информационных технологий и многое другое). Все это свидетельствует о целостности культуры. Культура - «это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из простого населения - народом, нацией. В понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства».

Однако студенты ВУЗа имеют достаточно много показателей, которые осложняют формирование иноязычной культуры, и, как следствие, сдерживают повышение конкурентоспособности, например:

1. Низкий культурный уровень;
2. Недооценка студентами ВУЗа знаний общей культуры, истории и мирового опыта по профессии;

3. Нежелание прилагать усилия в учебе;

4. Нечеткие представления студентов ВУЗа об их жизненных перспективах.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие выводы: работа по формированию иноязычной культуры у студентов ВУЗа представляется весьма необходимой. Так как она будет повышать их общекультурный уровень и может сыграть значительную роль в трудоустройстве и профессиональной деятельности.

Специфика формирования иноязычной культуры у студентов ВУЗа заключается в том, что оно происходит внутри процесса их профессионального становления, то есть необходимо сочетать гуманитарную и профессиональную подготовки. Студент ВУЗа активно включается в новые общественные отношения уже как представитель определенного социального слоя, определенной профессии. На процесс оказывают влияние возрастные и социально-психологические особенности студентов ВУЗа.

Проведенные исследования позволили нам определить направления работы по повышению конкурентоспособности специалиста посредством иноязычной культуры, такие как:

- расширение и укрепление знаний студентов об иноязычной культуре: ее сущности, заключающейся в социально-бытовых, политических, профессиональных особенностях, специфике поведения и менталитета носителей этой культуры и т. д. На основе этих знаний должны быть сформулированы убеждения в необходимости включаться в динамику рыночных отношений, осваивать мировой рынок труда, знакомиться с технологическими и техническими достижениями, происходящими в мире.

- усиление мотивации студентов на повышение собственного культурного уровня (в том числе культуры отношений), на воспитание в себе качеств личности, необходимых конкурентоспособному специалисту для активного участия в рыночных отношениях, важных для его собственного процветания и процветания общества в целом.

- устранение противоречий в сознании студентов, возникших между представителями о конкурентоспособном специалисте и способами достижения конкурентоспособности на практике.

- повышение у студентов культуры рыночных отношений, подготовка их к мировому уровню производственных отношений, к овладению единым производственным пространством и к вступлению в профессиональную межкультурную коммуникацию.

Иноязычная культура является одной из важнейших характеристик специалиста нового типа. Мы утверждаем это, основываясь на том, что личность, обладающая иноязычной культурой, имеет больше шансов стать конкурентоспособным специалистом, так как она имеет возможность адекватно использовать культурный и профессиональный потенциал той или иной страны, получая информацию из первоисточников без временного опоздания (не нужно ждать, когда сведения будут переведены на родной язык).

Наряду с этим наше общество ставит перед собой цель интегрироваться в

мировое сообщество, а одна из наметившихся тенденций мировой цивилизации предполагает самореализацию человека. Личностная самореализация в условиях глобальных интеграционных процессов различных сообществ предполагает межнациональную коммуникацию, обеспечиваемую, в частности, образованием, направленным на собственные интересы человека. Все это облегчает процесс поиска личностью своего места в мировом сообществе, повышает уровень и возможности его самореализации как специалиста. В ходе интеграции в мировое сообщество развитие современного производства сориентировано на идеологию «Диалог культур», при которой принципиальное значение имеет «механизм отбора» передового опыта стран, имеющих производственные достижения в разработке, наборе и использовании новейших технологий производства и итогового контроля производственной деятельности.

Изучение и заимствование опыта производится посредством различных форм коммуникации, зачастую на языке межнационального общения (английском).

Таким образом, актуализируется проблема формирования коммуникативных умений с использованием иностранного языка и иноязычной культуры, являющимся необходимым условием социализации личности и ее конкурентоспособности.

Изучение иноязычной культуры позволяет интенсифицировать учебный процесс, активизировать исследовательскую и познавательную деятельность студента, повышает уровень их языковой и иноязычной подготовки, а также общую и профессиональную подготовку будущих специалистов вуза. Через формирование иноязычной культуры и изучение специфики профессионального поведения и поведения в рамках нравственных, бытовых, этнических особенностей того или иного народа или страны, происходит формирование не только общей культуры личности, но и личности как профессионала. На современном рынке труда иноязычная культура - показатель высокой профессиональной культуры личности, что обуславливает необходимость ее формирования у студентов ВУЗа.

Вергаскина Л. В. Формирование основ профессиональных навыков у студентов - юристов в процессе обучения

**Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ГОУ ОГУ, г. Бузулук.**

В настоящее время существуют три относительно самостоятельные сферы осознанной человеческой деятельности – образовательная, научная и производственная. В современных условиях каждый из этих видов деятельности в основном «замкнут на себя».

Юрист - это особая профессия. Именно в этой профессии требуется органическое соединение и применение перечисленных видов деятельности.

Юрист должен понимать сущность и социальную значимость своей профессии, уметь толковать и применять законы, обеспечивать соблюдение законодательства в деятельности государственных органов, физических и юридических лиц, обладать глубоким уважением к закону, принципиальностью и независимостью в обеспечении прав, свобод и законных интересов личности и, конечно же, гражданской зрелостью и высокой общественной активностью, гуманностью. Речь идет о целостной системе формирования знаний, навыков и умений, позволяющих анализировать современную ситуацию, находить адекватные решения, переводя их на язык жестких правовых норм. Такая подготовка возможна, когда профессиональные знания формируются не на узкоспециальной основе, а в широком контексте гуманитарного знания, предполагающего, что современный юрист хорошо знаком со спецификой правовых представлений, культурой, традициями, а также с реальной юридической практикой. Таким образом, проблема качества подготовки специалистов в любой системе образования является доминирующей.

Совершенствование качества подготовки специалиста начинается с первого курса и включает решение комплекса задач:

- подготовки кадров высшей квалификации;
- разработки учебного процесса на основе информационных технологий, модульных и информационных средств обучения с использованием телекоммуникационных сетей Интернет;
- усиления индивидуальной работы;
- привлечения студентов к НИР и т.д.

Залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и студентов. Стандарт образования - не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности студентов на разных ступенях обучения, которые должны получить навыки самостоятельного ориентирования в мире информации и быстрого восполнения пробелов в знаниях. А практика педагогической деятельности показывает, что каждый может достичь высокого результата, но

путь и время его достижения будут различны. В этом случае говорят об индивидуальном стиле выполнения деятельности. Применение инновационных технологий в обучении обеспечивает формирование будущих специалистов, обладающих организаторскими и коммуникативными способностями. На первом курсе при проведении семинарских занятий возможно применение активных методов обучения в форме семинара-конференции однородных групп, контрольного опроса студентов с включением игровых элементов, в ходе которых у студентов появляется умение решать проблемы, умение вырабатывать свое мнение, умение работать в паре и выстраивать конструктивные взаимоотношения. Более эффективными являются методы проблемного и исследовательского обучения, которые позволяют привлекать будущих специалистов к «открытию для себя» новых знаний на основе конструирования и решения реальных проблем. Особую роль здесь играет совместная работа студентов с преподавателями, в ходе которой осуществляется контроль и коррекция аудиторной и самостоятельной работы студентов.

Студенты факультета приобретают знания не только в процессе учебных занятий, но и на практике внутривузовских и межвузовских студенческих научно-практических конференций. Преподаватели кафедры истории и теории государства и права (ИТГП) совместно со студентами первого курса осуществляют подготовку докладов и исследовательских работ по проблемам, которые требуют совмещения правовых, исторических, социальных знаний, умений, навыков. Именно участие в студенческих научно-практических конференциях позволяет студенту начать исследовательскую работу, найти единомышленников и т.д.

Деятельность преподавателей кафедры направлена на создание условий:

- для сознательного выбора студентами вопроса изучения;
- для уточнения целей, которые ставит перед собой студент;
- для помощи студенту в планировании своей деятельности;
- для консультирования по применению конкретных

источников, средств, методов.

Перед преподавателями кафедры стоит задача использования таких методических приемов и средств, которые позволили бы студентам использовать знания, полученные в процессе занятий по этой учебной дисциплине, не только при изучении других дисциплин учебного плана, но и при решении вопроса повышения своего профессионализма в практической работе. Таким образом, со стороны преподавателей студенты получают необходимую поддержку и внимание, без которых невозможно становление студентов как личностей и профессионалов. В дальнейшем преподаватели кафедры ИТГП стараются поддерживать и развивать обратные связи между студентами и преподавателями.

Важно учитывать также тот факт, что формирование профессиональных навыков не может реализовываться в пределах одной дисциплины и одного курса обучения. Данная проблема должна решаться на межкафедральном уровне в рамках специальности, охватывать весь процесс обучения студентов, и в нём должны быть задействованы все дисциплины данной специальности.

Проблему улучшения подготовки студентов по конкретной дисциплине необходимо решать не путём увеличения аудиторных часов для её изучения, т.к. это ведет к перегрузке студентов, а искать резерв в научно обоснованном учете междисциплинарных связей, устранении ненужного дублирования. При таком подходе изучение будет начинаться с восприятия и действия, переходить от них к словам и понятиям, и должно заканчиваться выработкой новых особенностей умственного склада. Юриспруденция - это всегда взаимосвязь двух элементов одной цепи: теории и практики. Для более эффективной реализации последнего элемента в институте действует « Общественная приемная», где студенты старших курсов могут на практике проверить и применить теоретические знания.

Результатом такого подхода к обучению будет выработка критериев, которым должен отвечать юрист, а, следовательно, установлению какими рамками очерчиваются границы его подготовки. К ним относятся:

- оптимальная профессиональная подготовка;
- практицизм и деловитость;
- высокая профессионально-производственная деятельность;
- психологический фактор;
- этическая профессиональная культура и т.д.

Модель специалиста - это описание того, к чему должен быть пригоден специалист, к выполнению каких функций он подготовлен и какими качествами обладает. Б. Спок, говоря «о конечном результате» образования, рисует модель специалиста, включая в неё, с одной стороны, профессиональную подготовку, а с другой - такие личностные качества, как физическое, психическое, нравственное здоровье, образованность, общекультурную грамотность. Современные условия дополняют этот перечень необходимостью сформировать у будущего специалиста экстрафункциональные знания, умения и навыки, свойства, качества и особенности, обеспечивающие его мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность. Модель специалиста является необходимым условием для организации учебной и самостоятельной работы студента в процессе обучения, она призвана помочь ему понять, что необходимо для его профессиональной деятельности.

Литература:

1. Бачуркина О.А. Методические проблемы юридического образования.//Качество профессионального образования: обеспечение, контроль и управление. Оренбург, 2003.- С.40-41.//Высшее образование в России.-1998.-№4.-С.85.
2. Гарунов М. Развитие творческой самостоятельности специалиста.
3. Гуркина Г.В. Роль инновационных технологий в повешении качества обучения.// Основные направления совершенствования качества подготовки специалистов. Саратов,2007.-С.188-189.
4. Коленченко А.К. Энциклопедия педагогических знаний. Санкт - Петербург, 2004.-С.238-265.
5. Реннер А.Г. Структура и планирование учебного процесса как фактор повышения качества подготовки специалистов.//Модернизация образования: проблемы, поиски, решения. Оренбург, 2004.-С.159-160.
6. Ромашов Р.А. Юриспруденция XXI века - концепция конвейера.// История государства и права.-2007.-№9.-С.2-3.
7. Тугов В.В. влияние НИР на развитие познавательной способности студентов. //Модернизация образования: проблемы, поиски, решения. Оренбург, 2004.-С.180-181.

Витвицкая Л.А. Формы взаимодействия учителя и ученика на уроке

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В отечественной педагогической науке вопросы учебного взаимодействия затрагивались в русле идей о широком просвещении (К.Д. Ушинский, Л.И. Новикова, А.В. Мудрик и др.), в рамках представлений о социальной перцепции (А.А. Бодалев, Н.Н. Обозов, В.Н. Панферов и др.). Типам взаимодействия много внимания уделяет Р.Х. Шакуров, выделяя сотрудничество, управление, доминирование, соперничество, состязание, конфронтацию. К этому следует добавить кооперацию и конкуренцию

Сотрудничество учителя с учащимися – такое взаимодействие, в процессе которого педагоги и ученики стремятся понять и поддержать друг друга, чтобы достичь результата, учитывая интересы друг друга как свои собственные и добровольно проявляя активность. Успех обучения будет обеспечен в том случае, если учитель сможет организовать сотрудничество. Оно невозможно, когда нет взаимосвязи между личностями педагога и учащихся и отсутствуют педагогически целесообразные взаимоотношения.

В ситуации сотрудничества учитель перераспределяет свою деятельность, позволяя самим учащимся выбирать некоторые учебные задачи, оценивать себя. Оно осуществимо в ориентированном на личность образовательном процессе. Анализируя психологические аспекты сотрудничества В.Г. Казанская утверждает, что «..сотрудничество учителя с учеником предполагает становление качественно иных психических новообразований – школьник настроен на «со-участие» (оно проявляется в том, что и ученики и учителя отдают свои силы общему делу, но остаются сами собой)». Учащийся не только самостоятельно может оценить себя, но и намечает более высокие образовательные цели.

Сотрудничество может перерасти в **содружество**. Его основой являются крепкие эмоциональные связи, симпатии взаимопонимание и направленность на взаимодействие с другим человеком, который становится другом. Содружество оказывается реальностью, когда другой человек, которого любят, ценят, с кем особо считаются обладает несомненной значимостью. Это происходит, поскольку педагог начинает осознаваться учащимся как значимая личность, если, например, педагог смог повлиять на интеллектуально развитого, но безвольного учащегося, когда-то не отличавшегося дисциплинированностью и пропускавшего много уроков. Взаимодействие может осуществляться и в форме управления. Его суть – обеспечение целенаправленности совместной деятельности людей в социальных системах (в данном случае – школе), для чего прибегают к особым действиям (планирование, организация, руководство и контроль), и достижение благодаря этому поставленных целей. Оказывается возможным так организовать деятельность школьного коллектива, что в центре внимания оказываются

личность ученика и личность учителя. Специфика доминирования состоит в том, что один из участников начинает подчинять интересы другого человека своим собственным, диктует свои условия деятельности. Общему делу содействует только одна сторона. В образовательном процессе такое взаимодействие не редкость. Учитель хочет, чтобы его требования были выполнены во что бы то ни стало, добивается послушания. Казалось бы, альтернативы подобному поведению нет, однако это не так. Логика образовательного процесса, его личностно-ориентированный характер способствуют выходу на авансцену ученика, его самостоятельности. Стремление к взаимодействию, основанному на насилии и подчинении, может вызвать сопротивление. Тогда возникает соперничество.

Соперничество – неустойчивая форма взаимодействия, поскольку одна из сторон может прекратить взаимодействие, не выдержав давления противоположной. Может возникнуть на почве этого и конфронтация. Во взаимодействии с учениками учитель открыто не демонстрирует подобное, но иногда он определяет программу отпора ученику, саботирующему его действия. В конечном же итоге победа бывает минимальной. От этого оказываются в проигрыше обе стороны. Сломив волю учащегося, учитель переходит к открытому доминированию и конфронтации. Делая замечания, выговоры, наказывая детей, педагог спустя определенное время обнаруживает, что ему надо еще больше давить на учащихся. Иначе они ему не подчиняются. Такого учителя учащиеся пытаются избегать. Но есть и другой вид соперничества, это когда команда старшеклассников под руководством классного руководителя в деловой игре выступает против команды учителей. Такое соперничество сплачивает педагогов с учащимися, способствует взаимопониманию. Подобное соперничество возможно в ориентированном на личность образовательном процессе, помогает формированию личностных функций как у педагога, так и у учащихся.

Особым видом взаимодействия является **кооперация** – взаимодействие людей, объединенных друг с другом для выполнения краткосрочной деятельности. Учитель, организуя совместную работу с учащимися, объединяет их в пары или группы, дает им пакет заданий, которые связаны друг с другом, но так, что одно задание можно выполнить только с учетом другого. Кооперация, как отмечал А.Н. Леонтьев, может стимулироваться мотивом и предметом совместной деятельности. Различные исследования показывают, что не всегда кооперация способствует скорости и качеству выполнения. Это наводит на мысль о том, что кооперировать учащихся для выполнения какой-либо деятельности необходимо с учетом их индивидуальных особенностей и способности взаимодействовать.

Конкуренция в отличие от кооперации похожа на состязание, но это не одно и то же. Благодаря ей достигаются групповые или индивидуальные цели. Сам же процесс означает противоборство людей. В любом образовательном заведении возможна конкуренция классов, когда активность учащихся оценивается по критериям успеваемости, творческим делам, общественной активности.

Конкуренция порой принимает форму конфликта, или конфронтации. **Конфронтация** это осложнение взаимодействия, поскольку один человек применяет в адрес другого деструктивные действия, что часто приводит к разрыву взаимоотношений. Конфликты имеют разные виды, структуру, динамику, функции. В сфере обучения конфликты могут провоцировать учащихся, убежденные в неправильности действий педагога, но учитель должен предусмотреть последствия этого и разрешать сложности, не позволяя созреть противоречию. Лучше вовремя предупредить, чем разрешать уже возникший конфликт. Чтобы реализовать разные типы взаимодействия, нужны определенные условия. Так, доминирование реально при неравенстве сил, равенство же способствует соперничеству или сотрудничеству. Если достижение целей одного зависит от удовлетворения интересов другого, создаются предпосылки для сотрудничества. Но если успех одного обуславливает неудачу другого, тогда рождается соперничество.

Перед началом педагогической практики студентам необходимо вспомнить те психолого-педагогические основы, которые помогли бы им осуществить продуктивную педагогическую деятельность в школе. Нелишне вспомнить материалы американского психолога К. Роджерса, одного из лидеров «гуманистической психологии», основанные на его психотерапевтическом подходе воспитательно-образовательные установки, которые получили название «недирективная педагогика». К. Роджерс пишет: «Вот вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем.....

- умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я лично, эмоционально откликнуться на этот мир?

- умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватает ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений?

- сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они не вели?

- смогу ли я помочь ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, сохранить и поддержать самое дорогое, чем обладает человек?

- в достаточной ли степени я сам – творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний – с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?

- смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?

- смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи – чувства?

Образовательный процесс представляет собой многоплановое и полиморфное взаимодействие. Это и собственно учебное или учебно-педагогическое взаимодействие ученика и учителя; это и взаимодействие учеников между собой это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое взаимодействие.

Взаимодействие учитель - ученик реализуется в разных формах: индивидуальной работы с мастером, учителем; классно-урочной работы; консультирования с учителем при индивидуальной работе ученика. В любом варианте каждая из взаимодействующих сторон реализует свою активность. В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает организационные формы сотрудничества, такие как деловые, ролевые игры, совместно-распределенная деятельность, работа в триадах, группах, тренинг-классах. При этом сотрудничество предполагает, прежде всего, взаимодействие самих учеников.

В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, усложняется и его общая схема. Кардинальной проблемой совершенствования взаимодействия становится изменение отношений учителя с учеником, превращение их из субъектно-объектных, когда учитель воздействует на учащихся только как на объект своих усилий, в субъектно-субъектные, когда постоянно принимается в расчет собственное отношение ученика к совместной деятельности и учитывается индивидуальное психическое развитие в той или иной возрастной группе. При взаимодействии с учеником очень важно обеспечить ему активную позицию субъекта потому, что в условиях субъектно-субъектных отношений у ученика рождается ответственность и за себя, и за других, и за результаты общего дела. Учитель и ученик сотрудничают в самых различных видах деятельности. Главный из них – учение.

Совершенствование взаимодействия в учебной деятельности осуществляется через урок и через те виды внеурочной деятельности, которые формируют положительную установку на учение. Сущность коллективного взаимодействия учителя с учащимися на уроке состоит в том, чтобы общую цель работы преобразовать в общую задачу, решение которой требует активной позиции каждого ученика. В условиях, когда учащиеся вместе думают, переживают сходные состояния, заражают друг друга своим настроением, творчеством, импульс к работе растет в силу общей целеустремленности и удовлетворения сопереживанием. Цель деятельности учителя это научить учеников работать творчески, научить видеть цель деятельности всего класса, научить соразмерять свои усилия с усилиями товарищей по достижению этой цели. А это очень сложная задача. Четкое определение места каждого в общей работе развивает культуру умственного труда, побуждает к сознательному выбору путей и средств деятельности, учит согласованности действий, сознательной дисциплине, основанной на взаимной ответственности.

В процессе сотрудничества на уроке развивается умение проникаться

общими мотивами, стремлениями, соотносить свои интересы с интересами класса. Классный коллектив – не простое механическое сложение сил, а сложная зависимость, где каждая сила активно влияет на целое. Развитие отношений в учебной деятельности это важный путь совершенствования взаимодействия учителя и учащихся, развития личности учащегося, что сегодня является приоритетной задачей образовательного процесса. Только те учителя успешны в своей профессиональной деятельности, кто уважает учеников как личностей, как растущих, недостаточно зрелых, но граждан. Отношения такого учителя с учащимися основываются на деловом взаимодействии, совместном творческом поиске. Учитель должен меньше говорить и четко регулировать свою речь, не допуская замечаний, задевающих достоинство ученика и отвлекающих всех.

Урок необходимо строить так, чтобы самый слабый ученик чувствовал хоть в чем-то свое продвижение на каждом уроке. Это возможно лишь в атмосфере доверия, установления психологического контакта между всеми участниками взаимодействия. Психологический контакт возникает в результате общности психического состояния людей, вызванной их взаимопониманием и связанной с обоюдной заинтересованностью и доверием друг к другу взаимодействующих сторон. Контакт осознается и переживается субъектами как положительный подкрепляющий взаимодействие фактор. В условиях контакта наиболее полно раскрываются все личностные свойства субъектов взаимодействия, сам факт его установления приносит им интеллектуальное и эмоциональное удовлетворение. Внутренними механизмами контакта являются эмоциональные и интеллектуальные сопереживания, сомышления, содействия. Эмоциональное сопереживание как механизм контакта вызывается личностными особенностями взаимодействующих субъектов, значимостью предмета взаимодействия, отношением сторон к этому процессу. Это обеспечивает взаимопонимание и общность, согласованность взаимодействия.

Другой механизм подлинного контакта взаимодействующих сторон представляет собой мыслительное содействие, сомышление, определяемое включенностью обеих сторон в одну и ту же активную деятельность по рассмотрению той или иной проблемы и направленную на решение определенных мыслительных задач. Это механизм так называемого интеллектуального содействия обуславливается совместностью интеллектуальной деятельности субъектов взаимодействия т.е. учителя и учеников. Внутренним условием возникновения контакта между взаимодействующими сторонами является проявление искреннего подлинного уважения друг к другу, эмпатийность и толерантность. Внешним проявлением контакта является поведение взаимодействующих субъектов. Так, для контакта в классе показательны поза внимания, напряженное, несколько направленное вперед положение тела, взгляды и жесты одобрения, рабочая, регулируемая самим учителем тишина, ожидающее, напряженное молчание учеников во время пауз колебания и размышления учителя.

Контакт – это условие и следствие продуктивного взаимодействия его

субъектов, повышающее эффективность этого процесса и его результата. В учебном взаимодействии психологический контакт определяет возможность естественного, незатрудненного общения, наличие которого важно для продуктивного сотрудничества его субъектов.

Учебное взаимодействие характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон учителя – учеников (ученика), выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта. Позиции, которые занимает учитель при взаимодействии с учениками, во многом определяют стиль взаимоотношений с учениками.

Позиция «жесткой дисциплины», занятая с первого знакомства с классом, приводит в дальнейшем к закреплению авторитарно-ролевого стиля общения. Учителя при этом мало интересуют психологические особенности и состояние учеников. Педагогическое взаимодействие организуется при жесткой дисциплине на уроках и требовательности к знаниям по предмету, за малейшую ошибку – «два», за разговоры – «два». Учителя заявляют: «Нечего распускать учеников, и не будет конфликтов». Таким путем учителя достигают успеваемости и дисциплины. На уроках таких учителей активны только хорошо успевающие, способные ученики, а слабые стараются скрыть свои трудности, во всем слушаются учителя. Нарушиться такой порядок может тогда, когда в классе появляется новый ученик, не соглашающийся с подобными отношениями.

Для позиции «терпеливого ожидания порядка» характерен личностно-изобретательный стиль отношений. Такая позиция свойственна учителям, увлеченным наукой и стремящимся увлечь ею учеников. Она более характерна для учителей – выпускников университетов. Организацию порядка в классе в этом случае берет на себя один или несколько учеников, заинтересованных содержанием материала или личностью учителя.

Для позиции «обиженного неблагодарными учениками» характерны постоянные жалобы учителя на усталость, недовольство учениками. Такая позиция порождает эмоционально-ситуативный стиль во взаимоотношениях: учителя часто раздражают улыбки, поведение учеников, замечания он делает в резко раздражительном или обидно-ироническом тоне, срывается на крик. На уроке создается нервная обстановка: ученикам трудно сосредоточиться на работе и каждый чувствует себя не защищенным от обидных замечаний учителя. Такое состояние подрывает психическое здоровье учителей, приводит к грубому нарушению отношений с учениками. Такая позиция порождает неоправданную обиду на учеников. Учитель считает учеников виновными перед ним, требует любви и уважения, а в ответ часто встречает коллективное сопротивление. В общении учитель нередко использует упреки, угрозы, и это приводит к сложным ситуациям.

Позиция «сотрудничества во взаимодействии с учениками» характеризуется эмоционально-личностным стилем отношений. В основе таких отношений лежит хорошее знание личности каждого ученика, терпимость к их неудачам в усвоении учебного материала и поведению. При таком стиле

взаимоотношений ученик верит, что учитель готов ему помочь и если накажет, то справедливо. Учитель постоянно проявляет интерес к ученику, его возрастным и индивидуальным особенностям, он видит в ученике развивающуюся личность со всеми ее противоречиями и сложностями семейной обстановки, поступками, взаимоотношениями со сверстниками и учителями. Формы обращения учителя к ученику разнообразны. Сюда могут входить: личностно-доверительное обращение: «Я уверена, что вы это сделаете, ведь вам это совсем не трудно»; «Ты мог бы помочь мне во многом, и я тебе буду благодарна, если исполнишь мою просьбу». Особенно такая форма обращения полезна в общении с подростками и старшими школьниками, когда у них выражена потребность сотрудничать со взрослыми на равных, а при таком обращении подчеркивается их взрослость, так как к ним обращаются за помощью. Эмоционально-личностное обращение: «У меня, ребята, был сегодня тяжелый день, и вы устали к шестому уроку – побережем друг друга» или «Я знаю, у вас сегодня была контрольная работа по математике, как справились, трудная?... Тогда на этом уроке займемся интересным делом, спрашивать я вас не буду». Таким путем устанавливается взаимное понимание, бережное отношение друг к другу, а ученики постигают разные формы обращения к другому человеку. Главное здесь – зафиксировать общие переживания всего класса и показать, что присоединяешься к ним. То же возможно и по отношению к отдельному ученику. Деловая форма обращения (приглашение к деловым отношениям): «Займемся, ребята, делом, общим для всех и очень нужным для каждого, а сначала договоримся, как будем работать, хорошо?»; «Кто может предложить другое?». Какими бы формами обращения учителя к ученику не были, учитель всегда призывает ученика к взаимодействию, к диалогу. Выделяют два способа начала учебного диалога. Урок-диалог может быть начат репликой ученика, его вопросом, его несогласием с позицией учителя, его попыткой утвердить свое видение учебного предмета. Но такие вопросы-сюрпризы бывают на уроке довольно редко. Поэтому диалоги очень часто начинает учитель, ставя перед учащимися задачу, проблему, вопрос. При этом учитель всегда готов к тому, что учащиеся могут переопределить первоначально поставленную проблему. Для того чтобы учебная задача, поставленная учителем, могла породить учебный диалог, она должна предстать перед учениками в образе учителя-собеседника, выступить как его точка зрения, как его «голос», выношенная личная позиция, взрывающий привычный образ мышления ученика, стимулирующая учащихся к творчеству. Порой странная, дразнящая реплика сразу вызывает желание возразить, выстроить свое понимание того или иного явления, отличного от задаваемого учителем.

Основные методические средства, использованные в этом диалоге следующие: введение в структуру учебной задачи собеседника со своей логикой, отличной от ученической. Одно дело – доказывать какой-нибудь факт своему соседу по парте, а совсем другое – обосновывать справедливость своего взгляда на мир человеку иной культуры, иного способа мышления. Ученик с детства усваивает общепринятые вещи, хотя это противоречит его обыденным представлениям и личным наблюдениям. Это положение, сообщенное ученику

взрослым «от лица науки», не выстрадано самими учащимися, берется «напрокат» из опыта взрослых. Так научное знание, в свое время бывшее революционной догадкой, гениальным открытием становится в сознании ученика ходячей истиной, чем-то вроде, предрассудка, упрямо отстаиваемого несмотря ни на что. Учитель-Собеседник покушается на самые очевидные представления учеников, делает очевидное удивительным и парадоксальным. Оказывается, все не так-то просто! Возможен и принципиально иной, но внутренне убедительный взгляд на ранее известные вещи. Учащиеся, споря с Собеседником, выдвигают массу аргументов. Главная задача педагога на этом этапе – выслушать эти аргументы, продемонстрировать их недостаточность, помогать ребятам выйти на свое личное знание о том или ином предмете, явлении, факте, знание, основанное не на вере, а на эксперименте, собственном наблюдении, собственном размышлении учащиеся начинают мыслить. Категоричные утверждения учеников сменяются утверждениями-вопросами, утверждениями-сомнениями.

Однако не следует думать, что учебный диалог есть просто «проекция» научного диалога в плоскость обучения. Учебный диалог и диалог в науке совсем не тождественны. Эксперименты, которые придумывают учащиеся имеют существенные отличия от экспериментов Галилея. Эксперименты учеников – это реализация специфической, но важной и для взрослого ученого возможности свободно действовать в воображаемом сказочном мире. Учитель не может «вернуть» исходные начала изучаемого предмета, сделать их для ученика удивительными и парадоксальными, не проделывая все это и для себя. На урок-диалог учитель приходит и со своими личными проблемами, вопросами. Если учителя не будут на уроке мучить эти проблемы никакого диалога не получится, будет лишь видимость, спектакль, игра в диалог.

Габдуллин С.С. Компьютеры и их роль при обучении иностранному языку в группах с двухпрофильной подготовкой студентов

Башкирский государственный университет, г. Уфа

В настоящее время в связи с постоянным ростом научно-технической информации становится необходимым внедрение компьютера в учебный процесс, который при умелом его пользовании на занятии позволяет качественно и содержательно улучшить эффективность преподавания иностранного языка в школе и в вузе.

Данная проблематика нашла уже своё должное отражение в трудах таких известных методистов, как Е.А.Маслыко, Н.И.Гез, А.Н.Щукин, Д.С.Галиева и др.

Следует, однако, особо отметить, что активное включение компьютеров в учебный процесс не предполагает их спонтанно-стихийного применения на занятиях по иностранному языку. Они, с одной стороны, должны быть созвучны в функциональном плане с определёнными правилами и требованиями, предъявляемыми методологией такой учебной дисциплины, как «Методика преподавания иностранного языка», а с другой, в них в обязательном порядке должны быть претворены и воплощены;

во-первых, все цели, коими в нашем случае выступают образовательные, развивающие, воспитательные, познавательные, практическое овладение языком в пределах учебной программы;

во-вторых, исходящие от них задачи и содержание обучения;

в-третьих, развитие всех видов речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо);

в-четвертых, овладение всеми аспектами языка, такими как знание фонетической и грамматической стороны речи, овладение определённым иноязычным словарным запасом, а также переводческой компетенцией.

Современные компьютерные программы соответствуют, как правило, предъявляемым требованиям. Сегодня на образовательном рынке товаров и услуг большим спросом пользуются компьютерные программы в зависимости от их предназначения. Среди них можно выделить следующие, а именно:

- проверочные и тренировочно-обучающие программы, служащие для формирования грамматических навыков и умений;
- проблемно-ситуативные, стимулятивно-моделирующие, игровые или образовательно-игровые, тестирующие программы с целью усвоения и закрепления лексического материала;
- переводные с целью выявления уровня переводческой компетенции;
- кроме того, имеются компьютерные программы, способствующие закреплению и автоматизации ритмико-интонационных и слухо-произносительных навыков и умений.

Следует отметить, что подобных программ разработано на сегодняшний день мало. Наиболее продуктивными и востребованными являются, исходя из наблюдений, тренировочно-обучающие программы из-за их удобства и простоты в общении с ними.

Игровые и стимулятивно-моделирующие программы создаются с целью моделирования той или иной языковой ситуации общения, когда компьютер перенимает на себя в столь необычной форме функции партнера по коммуникации в решении определённой учебной задачи. Подобные программы могут использоваться также для обучения продуктивным видам речевой деятельности.

Компьютеры и ноут-буки благодаря своей компактности, мобильной функциональности и минимуму действий при работе с ними одновременно совмещают и соединяют в себе все отдельные и разрозненные вспомогательные средства обучения в один единый технический комплекс.

Кроме того, учитель сам может при убедительном обосновании своих намерений разрабатывать компьютерные программы, составлять задания и тесты различного уровня и сложности, добиваться, используя их на занятиях по иностранному языку, определённых знаний языка от своих подопечных.

Как показывает опыт работы с компьютером, применение компьютерных программ заметно облегчает учебный процесс, повышает интерес учащихся к языку, существенно экономит время, например, при контроле их грамматических или лексических знаний на уроке, является хорошим подспорьем при обучении иноязычному произношению, при просмотре видеофильма и, что ещё немаловажно, исчезает зависимость от внешних субъективных факторов и т.д.

Вышеизложенное позволяет сделать нам вывод о том, что за компьютерными технологиями – БУДУЩЕЕ.

Литература:

- Галиева Д.С. Некоторые вопросы использования микро-ЭВМ в преподавании иностранных языков в школах Великобритании и США (обзор зарубежной методической литературы) // ИЯШ. – М.: Просвещение, 1990. – № 2. – С.85-89.
- Гез Н.И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: ВШ, 1982. – 373 с.
- Маслыко Е.А. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск: ВШ, 1999. – 522 с.
- Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

Грамматик Е.А. Инновационные технологии в обучении младших школьников

МОУ Лицей № 3, г. Оренбург.

Социальным заказом общества во многом определяется содержание педагогического процесса, выбор адекватных методов и средств обучения, представляющих инновационные технологии, ориентированные на формирование развития культуры мышления.

Среди инновационных технологий современного образования одно из ведущих мест, на наш взгляд, занимает технология развития критического мышления. Особая роль в развитии критического мышления принадлежит начальной школе, поскольку именно в младшем школьном возрасте закладываются основы мыслительной деятельности, психологическая база продуктивной деятельности.

Исследования ученых: В.А.Петровского, Н.Н.Поддъякова, Л.В.Занкова, А.В.Запорожец, З.И.Калмыковой, В.В.Давыдова, В.И.Слободчикова, Г.А.Цукерман и др. свидетельствуют о том, что младшие школьники достаточно часто выходят за границы предлагаемых им знаний, умений; проявляют при этом незаурядное творчество, самостоятельно добывая новую информацию; умеют обобщать и делать самостоятельные выводы; критически оценивать ситуацию. Ведь именно этот возраст является последней стадией периода, определяемого как школьное детство, в котором сохраняется сензитивность для перестройки и доформирования базовых основ личности. [4]

По мнению В.С.Мухиной «для младшего школьника характерны следующие психические процессы: повышение произвольности психических процессов и поведения, планирование в уме, умение анализировать, рефлексия, осознание своих изменений в результате развития учебной деятельности (произвольность, управляемость, осознанность восприятия, внимания, памяти, мышления)». [3]

Стремительно меняющаяся жизнь с ускоряющимися темпами развития общества и технической революцией, с изменением возрастных барьеров начальной (четыре года) и средней школы привело к тому, что психическое развитие детей младшего школьного возраста претерпело значительные изменения. Школьники, традиционно считавшиеся совсем недавно неспособными к теоретическому мышлению и рефлексии, в настоящее время проявляют видимые способности к самостоятельной познавательной деятельности. Рефлексивный компонент такой деятельности характеризуется критичным отношением к поступающей информации и соответствующей адекватной самооценке, способствующей самоопределению учащихся. Самооценка школьника становится более обоснованной, объективной, дифференцированной и рефлексивной. Учебная деятельность ребенка сопровождается развитием его речи. Речь как средство общения является механизмом познавательной деятельности, создающей основу развития

мышления. Она позволяет осознанно анализировать ошибочные действия, критически их оценивать, выражать свои мысли. «Познавательные результаты, обобщаемые и закрепляемые посредством языка...переданные в процессе речевого общения другим людям, образуют систему знаний, составляющих содержание сознания коллектива, общества». (А.Н.Леонтьев). Выращивание внутренней рефлексии, ведёт к самосовершенствованию личности. Речь школьников становится правильной, логичной, доказательной, происходит существенный рост орфографической грамотности, что способствует повышению речевой культуры и культуры мышления младших школьников. Развитие речи воздействует на мышление, которое постепенно из наглядно-образного переходит в словесно-логическое. Доминирующей формой становится понятийное мышление, как раз необходимое для осмысленной учебной деятельности. Степень развитости мышления в значительной мере определяется включенностью личности в конкретную деятельность, развивающую, творческую.

Практика показывает, что многие трудности, испытываемые школьниками в процессе обучения, обусловлены недостаточным развитием у них именно речевого, интеллектуального и творческого потенциала. По данным исследования З.И.Калмыковой [2], учащиеся, обладающие развитой критичностью мышления, характеризуются высокой обучаемостью. И, наоборот, учащимся с низкой обучаемостью характерна слабая осознанность мыслительного процесса, пассивность мыслительных операций.

Критичность мышления предполагает выдвижение разных подходов, вариантов решения, рассмотрения предмета с разных сторон, умение придумать оригинальный способ решения. Критически мыслить это способность применять умения: объяснить, проанализировать интерпретацию, оценить вывод, критически осмыслить выбор. По мнению Б.И.Беспалова [1] критичность - как один из признаков научности мышления, состоит в том, чтобы не принимать на веру аналитические и синтетические суждения, а требовать и находить их доказательство или опровержение.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что критичность мышления, являясь обобщением человеческого опыта, влияет на протекание умственных процессов. В литературных источниках критичность мышления выступает в качестве «контролирующего механизма», «пускового механизма» критического мышления. Данные положения позволяют нам увидеть значимость развития критического мышления в младшем школьном возрасте путем становления личностных качеств учеников как субъектов деятельности. Их основными компетенциями должны стать сознательность, самостоятельность, инициативность и творчество, а также коммуникативные отношения в процессе развития критического мышления.

Необходимость развития критического мышления в младшем школьном возрасте обуславливается следующим:

- критичность мышления способствует осознанному овладению учащимися знаниями и способами деятельности;
- развитие критичности мышления в младшем школьном возрасте

обеспечит более успешное его формирование в среднем и старшем школьном возрасте;

- развитие критического мышления оказывает влияние на становление школьника субъектом деятельности.

В нашем исследовании мы рассматриваем развитие критического мышления не просто как познавательный процесс, а как способ преобразования языковой личности. Анализ философской, психологической и педагогической литературы позволяет определить критическое мышление младших школьников как психическую активность (деятельность), направленную на решение конкретной задачи, которая предполагает развитие определенного качества личности. Основным ядром данного качества является субъектная позиция ученика, которая определяет умение логически мыслить, сомневаться, размышлять, сопоставлять имеющиеся знания, приходиться к оптимальному выводу.

Развитие критического мышления младших школьников требует проектирования соответствующей технологии, направленной на развитие самостоятельности мышления школьника, на формирование у них речевых умений. Возможность развития критического мышления младшего школьника мы видим в разработке инновационного лингводидактического проекта, позволяющего сделать шаг самого радикального преобразования и обновления педагогического процесса на начальной ступени образования. Лингводидактический проект значительно расширит зоны совместных творческих работ, создаст условия формирования нового мышления. Он поможет не только научить школьника читать, писать и говорить, но и размышлять, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации, уметь общаться. Под лингводидактическим проектом мы понимаем форму образовательной совместной учебно-познавательной, исследовательской, творческой деятельности педагогов и учащихся по развитию критического мышления младших школьников языковыми средствами.

Результативность и успешность развития критического мышления младших школьников как интегративного качества личности зависит от комплекса педагогических условий, в которых оно осуществляется средствами дидактического проекта:

- педагогически правильно проектировать ситуации развития критического мышления;

- использовать развитие корпоративности;

- реализацию проекта осуществлять на основе поэтапно усложняющихся задач.

Такое проектирование предполагает построение моделей процессов, связанных с преобразованием личности, исходя из особенностей мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в речевой деятельности и речевом общении. Лингводидактический проект позволяет планировать и осуществлять обучение в виде пооперационно организованной деятельности учителя, разбивая процесс овладения знаниями и умениями на последовательные этапы, с их последующей координацией и выбором

оптимальных стратегий выполнения. Отслеживая каждый шаг, преподаватель имеет возможность реагировать на возникающие трудности как личностного, так и учебного характера, внося определенные коррективы. Для успешного достижения наилучших результатов в развитии критического мышления учитель должен ориентироваться на психолого–педагогические механизмы процесса личностно – ориентированного обучения, которые предполагают:

- - создание учебной среды для развития, самопознания и самовыражения личности, учитывая индивидуальные потребности и возможности каждого ребенка;
- - предоставление школьнику права на собственную точку зрения, на ошибку, на усвоение учебного материала в индивидуальном темпе;
- - использование стратегий, способствующих самостоятельному добыванию информации, развитию способности учащихся к самостоятельной работе с информацией любой степени сложности, формированию у них навыков самообразования;
- - умение организовать групповую и парную работу на уроке, создавая в классе атмосферу партнерства через корпоративное сотрудничество;
- - прогнозирование уровня обученности, развития критичности мышления учащихся и контроль, с целью корректировки.

Технология создания проекта раскрывает алгоритмизацию последовательных действий, необходимых для успешной работы учителя и учеников, показывает, что надо делать учителю и как это надо делать. Учитывая, что в последнее время существует несколько федеральных программ начального обучения, от учителя требуется умение встраивать определенные дополнения в процесс обучения. При этом можно содержание учебного материала языковых дисциплин разбить на смысловые блоки. На основе учебного материала программы и экспериментальных наработок учителя разрабатывается дидактический проект, в котором представлена последовательность усвоения необходимых знаний и умений, с использованием стратегий развития критического мышления. Как правило, разработка проекта проходит в несколько этапов:

1. 1. *Целеполагание*. Определение цели проектирования.
2. 2. *Ориентировка*. Учитель должен понять, что необходимо изменить и в каком направлении. Определить систему факторов и условий, влияющих на достижение целей.
3. 3. *Рефлексия*. Выбор и диагностика уровней развитости критического мышления школьника для принятия решения по созданию проекта. Уточнение структуры проекта. Анализ и синтез всевозможной информации по программе, с целью отбора содержания обучения и структуризации его по смысловым блокам.
4. 4. *Прогнозирование*. Выдвижение гипотез о вариантах достижения цели и оценка вероятности их достижения в конкретных условиях.
5. 5. *Моделирование*. Построение лингводидактического проекта.
6. 6. *Внедрение*. Реализация проекта.

7. 7. *Оценивание.* Оценка результатов осуществления проекта и сравнение с предполагаемым ожиданием.

8. 8. *Коррекция.* Выводы по практическому использованию проекта, выявление слабых сторон, корректировка и построение оптимизированного варианта проекта.

9. Хотелось бы отметить, что создание лингводидактического проекта будет способствовать не только развитию критического мышления школьников, но и творческому, личностному становлению самого учителя. Преобразование личностной позиции педагога делает обучение языку частью более широкого образовательного процесса, в котором лингводидактический проект выступает средством развития критического мышления младших школьников. Реализация проекта включает в себя не только мотивационно–ценностные, когнитивные, операционально-деятельностные, рефлексивные компоненты, но и живую коммуникацию, порождающую эмоции, чувства, переживания, способствующие личностному росту ребенка.

Актуальность и недостаточная теоретическая и практическая разработанность указанной проблемы определили для нас направление опытно-экспериментальной деятельности, целью которой является обоснование и создание технологических условий развития критического мышления младших школьников средствами лингводидактического проекта, обеспечит позитивные изменения в развитии личности ребенка.

Литература:

10. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. Ун-та, 1977.–304 с.

11. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.

12. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: АСАДЕМА, 2002. 454 с.

13. Павленко Е.А. Условия организации педагогической поддержки в процессе саморазвития учащихся начальной школы. Тобольск, 2000.–

14. 195 с.

Долгова Т.В. Термины-«американизмы» в английской терминологии дизайна одежды и моды и их место среди заимствований

Омский государственный институт сервиса, г. Омск

Пути появления новых терминов разнообразны. Пополнение терминологии происходит, в том числе, за счет заимствованной лексики, интернациональных терминоединиц и так называемых «американизмов». В данной статье представлены результаты исследования терминов-«американизмов» в современной английской терминологии дизайна одежды и моды. В проведенном исследовании предпринимается попытка анализа американизмов в указанной терминологии, так как изучаемый пласт лексики занимает значительное место в терминосистемах, и данная терминология не является исключением.

Тема заимствований традиционно является дискуссионной, так как, например, к проникновению иноязычных элементов в национальный язык лингвисты относятся неоднозначно. Существует точка зрения, выказывающая отрицательное отношение по поводу проникновения заимствований в национальный язык. Она обуславливается доводом, что «иностранные заимствования нередко воспринимаются как факты социальной и собственно языковой, фонетической чуждости родному языку» [3, С. 261].

Мы, напротив, считаем, что грамотно и функционально правильно употребляемое заимствование не только не засоряет национальный язык, но и обогащает его, способствует ознакомлению с другой наукой, техникой, культурой.

В XX веке география заимствований в английский язык расширилась. В связи с возросшим уровнем промышленного производства, развитием спорта, международным политическим влиянием Соединённых Штатов после второй мировой войны американский вариант английского языка всё чаще позиционируется как источник заимствований. Причем эти заимствования за достаточно короткий в рамках лингвистики срок становятся интернациональными. Тенденция американизации английского языка носит глобальный характер, и современная терминология дизайна одежды и моды не избежала этих процессов.

Американское влияние на английский язык официально началось с XIX века. Первой работой, в которой собраны американизмы, был словарь Джона Пикеринга (J. Pickering) под заглавием «A Vocabulary, or Collection of Words and Phrases which have been supposed to be Peculiar to the United States of America», изданный в 1816 году. Автор стремился изъять из обращения то, что не совпадало с британской нормой [2, С. 46].

Против идеи Пикеринга выступил Ной Уэбстер (Noah Webster), защищавший право американцев на собственное словотворчество. В 1828 году,

после войны Соединённых Штатов за независимость от Англии, Уэбстер издал «Американский словарь английского языка» (An American Dictionary of the English Language) [1, С. 236]. Данный словарь целиком основан на лексике, формах и произношении, свойственных английскому языку США. Постепенно тенденция использования американских вариантов лексики увеличивалась и неизбежно проявилась в терминосистемах.

Основой исследования американизмов послужила выборка английских терминов дизайна одежды и моды общим объёмом 3400 терминов, составленная путём сплошного просмотра зарубежных монографий по дизайну одежды и моде, а также специальных отраслевых журналов на английском языке (Vogue, Style, Glamour, Harpers Bazaar, Textile). Материалом исследования также послужили журналы на французском языке (Elle, Marie Claire), на итальянском языке (Marina Rinaldi), на немецком языке (Mode).

В современной английской терминологии дизайна одежды и моды нами было выявлено 49 американизмов, что составляет 1,4 % от общей выборки терминов. Категория так называемых «американизмов», не являясь иноязычным заимствованием в данной терминологии, тем не менее, существенно усложняет общение специалистов. Дело в том, что одним и тем же английским термином обозначаются разные понятия в Британском и Американском вариантах языка. Сравним, **jumper** – (BrE) *свитер*; (AmE) – *широкое отрезное женское платье без рукавов, иногда с несколькими пуговицами сверху*; **vest** – (BrE) *майка*; (AmE) *жилет*.

С таким явлением расхождения значений часто взаимодействует синонимия. Например, английский термин **pants** – *нижнее бельё* сначала был преобразован в американском варианте в термин со значением *брюки*, а затем представлен как синоним уже существующей английской терминоведности с таким значением – **trousers**. Оба значения термина **pants** сохраняются в терминологии, затрудняя понимание.

Имеют место и другие случаи употребления – когда для одного и того же понятия используются разные знаки. Такие термины мы подразделяем по трём категориям:

1) термины, где формы выражения понятия полностью не совпадают, – (**slicker (AmE)** – **raincoat (BrE)** – *плащ*, **suspenders (AmE)** – **braces (BrE)** – *подтяжки*);

2) термины, словообразовательные компоненты которых совпадают частично (**shoelace (AmE)** – **bootlace (BrE)** – *шнурок*, **stick pin (AmE)** – **tie pin (BrE)** – *зажим для галстука*);

3) термины, различающиеся орфографически: **sportcoat** – *спортивная куртка*, **fiber** – *волокно*, **color** – *цвет*. Как видно из приведенных примеров, в американском варианте просматривается тенденция к упрощению группы **-our** до **-or**, замена **-re** на **-er**, опущение корневых согласных.

Причины появления американизмов в английской терминологии дизайна одежды и моды скорее носят экстралингвистический характер, нежели чисто языковой. Большой объем американизмов после 1940-х годов и интернациональных терминов американского происхождения, например, **nylon**

– *нейлон*, объясняется тем, что многие европейские дизайнеры во время II Мировой войны эмигрировали в США, и там продолжали свою деятельность. Продукты дизайна одежды и модные тенденции облекались в форму американского варианта английского языка. Например, **reach-me-down clothes** – *готовая одежда, одежда массового производства* появилась наряду с уже существующими терминами-синонимами **ready-to-wear clothes, ready-made garment**.

Другим важным фактором пополнения терминологий за счет американизмов является положение Соединенных Штатов на мировой арене. Страна оказывает значительное влияние на мировое сообщество, является членом многих международных организаций. Всё это обеспечивает быстрое проникновение и распространение американских вариантов лексики в профессиональные терминологии.

Следует также отметить, что, при увеличивающихся международных связях в области дизайна одежды и моды, количество, популярность и частота использования американских вариантов терминов возрастает. Соответственно возрастает необходимость изучения данного пласта лексики, тем более затрагивающей профессиональную коммуникацию.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1959. – 351 с.
2. Иванова И.П., Чахоян Л.П., Беляева Т.М. История английского языка. – СПб.: Авалон, 2006. – 560 с.
3. Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация/ РАН. Ин-т русс. яз. им. В.В. Виноградова. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 568 с.

Дроздова Е.А., Мирошников С.А. Опыт интеграции вузовской и отраслевой (сельскохозяйственной) академической науки при разработке обогащенных кормов

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одной из актуальных проблем современной России является восстановление и развитие животноводства, которое традиционно является одной из ведущих отраслей сельского хозяйства. Однако в период 80-90 годов XX века по целому ряду причин ему был нанесен серьезный ущерб. Одной из целевых задач в рамках решаемой проблемы является оптимизация рационов кормления сельскохозяйственных животных, которая, на наш взгляд, является эффективной мерой по улучшению качества мяса, увеличению живой массы, а соответственно и выхода объема готовой продукции. Таким образом, науке и животноводческой отрасли предстоит выполнить социальный заказ на создание нового поколения обогащенных кормов для сельскохозяйственных животных.

Решение поставленной задачи на территории Оренбургской области возможно благодаря сотрудничеству специалистов различных организаций, в частности, ГНУ «Всероссийский НИИ мясного скотоводства РАСХН» и Оренбургского государственного университета, на базе которых, в течение последних 10 лет проводились исследования по экструдированию различных кормов. На основании комплексных совместно проведенных исследований по оценке состава и питательности кормосмесей учеными разработан новый способ получения кормовых продуктов, защищенный патентом РФ на изобретение № 2269902 от 20.02.2006.

Накопленный нами положительный опыт позволил осуществить практическое взаимодействие ученых и работников сферы образования, которое реализуется в образовательном процессе, при руководстве дипломными работами студентов специальности «Микробиология», активно занимающихся исследованиями по доступным им методикам под руководством преподавателей и ученых на базе микробиологической лаборатории при ГНУ ВНИИМС РАСХН. Полученные ими результаты работы дают возможность публикации в журналах и сборниках тезисов, а так же ежегодного выступления на конференциях различного уровня. Наши выпускники, продолжают заниматься научной работой, поступают в аспирантуру, публикуют результаты своих исследований в научных журналах.

Таким образом, Оренбургский государственный университет, Институт биоэлементологии ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет» и ГНУ «Всероссийский НИИ мясного скотоводства Россельхозакадемии» являются теми структурами, которые обеспечивают непрерывность образования, раскрывая интеллектуальный потенциал студентов, формируя устойчивый интерес к выбранной науке.

Егорова Л.Г. Проблемы объективной оценки знаний студентов специальности «бухгалтерский учет, анализ и аудит» на современном этапе

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

По мере динамичного развития рыночной экономики в России, организационно-правовых и организационно-хозяйственных форм постоянно растет спрос на специалистов в области экономики, в том числе специалистов в плане учетно-аналитической работы, и очевидна настоятельная необходимость в повышении качества профессионального вузовского образования экономистов.

Подготовка специалистов в области экономики осуществляется с учетом как российских, так и международных правил.

Проверка качества знаний студентов в университете кафедрой

«Бухгалтерский учет, анализ и аудит» осуществляется в форме текущего контроля, промежуточной (модульной) и итоговой аттестации по 5-балльной системе оценки знаний.

Ведение комплексной аттестации с одной стороны стимулировало более добросовестное отношение к учебе студентов в течение семестра. С другой стороны породило ряд проблем.

Первая проблема заключается в более объективной аттестации студентов по текущему контролю.

Текущий контроль усвоения студентами материала программы дисциплины обучения включает оценку работы студентов за семестр.

При этом учитываются следующие параметры:

- посещаемость лекционных занятий;
- посещаемость практических занятий;
- усвоение изучаемой дисциплины;
- активность студентов в ходе изучения курса;
- количество выполненных работ и др.

Что касается посещаемости занятий, то по общим требованиям обучения, посещение занятий студентами дневного обучения обязательно, за исключением дней болезни, вызова в военкомат и иных оправдательных случаев. Но многие студенты, особенно старших курсов, чтобы обеспечить достойное существование начинают работать. Что иногда даже радует, так как работа по специальности помогает студенту приобрести навыки практической работы. Но вот тут сразу встает вопрос объективности применения этого параметра при оценке знаний данного студента. Кроме того, работа старосты по отражению явки студента и преподавателя по проверке посещения, особенно лекционных занятий, становится профформой. И становится необходимой только при подтверждении неудовлетворительной оценки особенно нерадивых студентов.

С этой точки зрения, необходимо деканатам и кафедрам выработать общий механизм регулирования данного вопроса и предусмотреть общий порядок отработки пропущенных занятий. При этом не нужно забывать, что основной груз работы с такими студентами опять же падает на преподавателя: проверка рефератов или тестовых заданий по пропущенным темам, дополнительные занятия. Вот тут, наверное, хорошим подспорьем в работе преподавателя станут тестовые задания по каждой тематике изучаемой дисциплины, набранные в электронном варианте системы АИССТ. Преподавателю не нужно будет находить дополнительное время для написания и проверки тестовых заданий нерадивых студентов. Сложностью внедрения такой системы оценки знаний является особенность учетной дисциплины «Финансовый бухгалтерский учет»: постоянное изменение законодательных и нормативных актов, влекущее за собой пересмотр тестовых заданий.

По дисциплине «Финансовый, бухгалтерский учет» рекомендуется отработку лекционных занятий, пропущенных по неуважительной причине принимать в виде составления определенного количества тестов с последующей защитой. В этом случае студент сталкивается с работой преподавателя напрямую: приходится тщательно изучать материал, перекладывая его в тестовые задания, что порой по некоторым тематикам является очень сложным. Как правило, сталкиваясь с такой работой, у студента отпадает желание пропускать занятия.

Также необходимо разработать порядок зачета работ у студентов, пропустивших занятия по уважительным причинам.

Посещаемость практических занятий напрямую влияет на приобретение студентами практических навыков в работе бухгалтера, так как в ходе такого вида работы выясняются сложные моменты учета конкретных хозяйственных средств и результатов, осуществляется повторение и закрепление знаний, полученных в теоретическом курсе. Поэтому оценка работы студента на практических занятиях более объективна, чем оценка написания тестов на лекционных занятиях, а зачастую должна быть преобладающей при промежуточной аттестации студентов.

Очень сложным моментом является объективная оценка активности студентов в ходе изучения курса. Иногда при сто процентной посещаемости, хороших результатах тестирования и написания контрольных работ, студент не активен: не изъявляет желания отвечать без вызова преподавателя, не дополняет, не ведет научную работу. Здесь нужно опять же преподавателю учесть ряд факторов. Зачастую студент стесняется показывать свои знания, боится высказать свое мнение перед сокурсниками и преподавателем, боится неправильного суждения и выводов. Поэтому преподаватель должен в ходе работы в семестре «раскрыть», заинтересовать, помочь таким студентам самореализоваться.

Положительным фактом является введение деканатом ФЭФ модульной аттестации студентов и влияние двух оценок модуля на итоговую оценку по изучаемому курсу.

Модуль служит формой проверки выполнения студентами домашних

заданий, усвоения учебного материала практических и семинарских занятий.

С одной стороны это стимулирует работу студентов в течение семестра, но с другой стороны, если студент по ряду причин за два модуля получил не высокую оценку, у него пропадает стимул выучить к экзамену дисциплину на балл выше. Тем более, что оценки даже тройки могут быть «твердыми» или «натянутыми».

Поэтому возникает вторая проблема – наиболее объективная аттестация студентов по итоговому контролю.

Экзамены (зачеты) являются формой итоговой аттестации по изучаемой дисциплине. Экзамен по учебной дисциплине позволяет оценить работу студента за семестр, либо за курс, полученные им теоретические знания, глубину знаний, способность студента творчески мыслить и применять профессиональное суждение, приобретенные им навыки самостоятельной работы, умение систематизировать полученные знания и применять их при решении практических задач.

Поэтому здесь возникает новая проблема в объективной оценке ответа студента на экзамене (зачете). Так как оценка должна состоять из двух составляющих: оценки теоретической части ответа и практической.

Однако следует отметить, что распределение баллов на теорию и практику может быть различным в зависимости от сложности той или иной части экзамена, поэтому тут требуется от преподавателя очень тщательная предварительная разработка заданий, необходимость введения ключевых категорий (определений, названий методов, формул, основных нормативных актов и т.д), знание которых будет оцениваться.

Итоговая оценка успеваемости студента складывается из баллов по текущей аттестации и оценки, полученной на экзамене (зачете). Очень трудно объективно оценить, когда отметка находится между двумя оценками.

Поэтому необходимо разработать и апробировать электронную программу аттестации студентов специальности «бухгалтерский учет, анализ и аудит» с помощью ПЭВМ.

Достоинства такого внедрения:

- более объективный подход при оценке качества знаний студентов;
- снижение трудоемкости при проверке экзаменационных работ;
- возможность общей аттестации всего потока студентов в день сдачи экзамена;
- возможность анализа всех результатов экзамена
- возможность объективной апелляции на основе распечатки результата
- оригинальная форма подачи экзамена, делающая его более привлекательным, интересным для студента.

При положительных моментах такой оценки знаний студентов есть ряд недостатков:

- такая программа требует высокой и качественной защиты
- для объективной оценки знаний студентов необходимо проводить аттестацию одновременно всего потока, а это как всегда влечет за собой нехватку специально оборудованных аудиторий;

- необходимость исключения компьютерных сбоев во время аттестации, поэтому возникает необходимость присутствия высококвалифицированных программистов во время экзамена;

- постоянное изменение и усовершенствование заданий по курсу и его оформление в программную оболочку.

Конечно, внедрение такого рода аттестации студентов вносит ряд проблем:

- недостаточность использования 5-балльной системы оценки работы студентов в течение семестра;

- необходимость сотрудничества преподавателей кафедры «Бухгалтерского учета, анализа и аудита» с кафедрами информатики и программирования;

- отсутствие технически вооруженных аудиторий;

- разработка оценок текущих и итоговых заданий, посещений студентов как лекционных, так и практических заданий и т.п.

Но внедрение таких программ (опыт Финансовой академии, Красноярского университета, Пермского педагогического университета) приводит к более объективной оценке знаний студентов, увеличивает заинтересованность самих студентов в постоянном совершенствовании своих знаний и текущей активной работе по всем дисциплинам.

Нужно отметить, что объективная оценка знаний нужна в первую очередь не преподавателем и может быть даже не студентам, а тем работодателям, которые принимают в свой штат дипломированного сотрудника. Повысить значимость отражаемых оценок в дипломе наших студентов очень важная задача каждого преподавателя нашего университета. Но следует подчеркнуть, что для наиболее эффективного использования электронных программ по аттестации студентов необходимо решение большого круга организационных, методологических, технических задач, что не может быть осуществлено без поддержки администрации и руководства ОГУ.

Карягина И.С. формирование профессиональной компетенции специалистов финансово-учетного профиля

Бугурусланский филиал ОГУ, г. Бугуруслан

Требования к современному специалисту обусловлены социально-экономическими изменениями в нашем обществе и формированием рыночных отношений.

Поэтому для развивающейся экономики России особое значение приобретает качественная подготовка специалистов финансово-учетного профиля в высшем учебном заведении, ведь именно высшая школа закладывает фундамент профессии, формирует менталитет специалиста, расширяет профессиональный профиль, развивает творческие способности, обеспечивает профессиональную мобильность и конкурентоспособность. Высшая школа – это школа жизни, так как здесь не только дают знания но и воспитывают, здесь срабатывает эффект погружения во все проблемы профессиональной деятельности, действует фактор времени (5 лет обучения), способствующий созданию установок и определению типа профессионального мышления, наилучшим образом формируется система знаний.

Тема компетентного подхода появилась в ходе подготовки «Концепции модернизации российского образования до 2010года» и с оглядкой на доклад ЮНЕСКО 1997года все чаще звучит в научных кругах, как симптом смены ценностных ориентиров и целей образования.

Слово «компетенция» заимствовано из профессиональной среды. Ранее чаще упоминалось понятие «квалификация». Отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, он способен реализовать и реализует их в работе. Компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает неким творческим потенциалом саморазвития.

В основе компетентного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализовываться, саморазвиваться). Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое в своей профессии, пусть даже в малых масштабах. Он несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели исходя из собственных ценностных оснований.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчеркивается, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству»

Все это должно способствовать подготовки будущего специалиста конкурентоспособного на рынке труда.

Основополагающие качества, характеризующие конкурентоспособность

специалиста, следует принять:

- профессиональную компетентность и мобильность;
- целеустремленность, настойчивость в достижении целей и преодолении препятствий;
- способность принимать ответственные решения;
- трудолюбие, ориентация на эффективность и качество;
- творческое отношение к делу, способность к инновационной деятельности;
- независимость и самоуверенность;
- стремление быть информированным;
- системное видение проблемы;
 - способность к риску;
- способность убеждать и устанавливать связи;
- способность к непрерывному профессиональному росту, саморазвитию и самосовершенствованию;
- разносторонние знания современной науки, техники и технологий;
- профессионально-нравственную активность и гражданственность.

Конкурентоспособность специалиста, ассоциируется с успехом, как в профессиональной, так и в личной сферах. Рыночным сообществом востребован специалист, способный адаптироваться современным технологиям производства, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающий знаниями, умениями и способностями, необходимыми для широкого круга профессий.

Базовое образование-это не только специальные дисциплины - это гуманитарная подготовка и самое главное - фундаментальная подготовка по специальности.

Фундаментальная подготовка определяет возможность и реальность стратегического мышления, способность предвидеть.

Высшее образование последовательное и предсказуемое формирование таких свойств человека, которые определяют эффективность и качество его профессиональной деятельности

Это не просто знания и навыки, хотя они играют сегодня очень большую роль в профессиональной деятельности. Это еще и культура и потенциал саморазвития, и обостренные чувства социальной ответственности - полный комплекс тех черт личности, которые превращают профессиональную деятельность в общественное благо.

Многие исследователи отмечают, что ключевым звеном инновационно-профессиональной культуры специалиста является профессиональная компетентность, так как она позволяет ему успешно участвовать в труде и выполнять различные виды профессиональной деятельности. «Профессиональная компетентность синтезирует в себе широкую гамму знания и практического действия, отражает степень сформированности и выраженности профессиональной культуры и определяет результаты не только приоритетной деятельности, но и всего труда...

Мы солидарны с мнением известного ученого-педагога Д.В. Чернилевского, считающего, что подход к подготовке специалиста с точки

зрения рыночной экономики дает основание исследовать комплекс качеств будущего специалиста, который позволял бы ему с учетом конъюнктуры рынка труда, собственных возможностей и потребностей эффективно конкурировать и реализовывать свой потенциал. Согласно Д.В. Чернилевскому, оптимальное сочетание профессионализма и универсализма может обеспечить личности и будущему специалисту конкурентоспособность на рынке труда

Объектами профессиональной деятельности выпускника являются организации, предприятия и учреждения всех организационно-правовых форм, требующие профессиональных знаний в области бухгалтерского учета

Рассмотрим более подробно, какие качества необходимо формировать у будущего специалиста финансово-экономической группы, чтобы обеспечить ему возможность реализовывать свой личностный и профессиональный потенциал, одновременно удовлетворяя потребности общества.

Вы приняли решение стать главным бухгалтером.

С чего же начать? Главный бухгалтер отвечает за финансовое благополучие организации обеспечение ее бесперебойной работы.

Сначала следует ознакомиться с требованиями руководства к главному бухгалтеру. Следует проявить максимум внимание к обстановке в организации. Для успешного вхождения в коллектив в качестве главного бухгалтера недостаточно узкого профессионализма, способности вести учет и составлять отчетность. Эта должность относится к разряду руководящих, подразумевает умение организовывать работу бухгалтерии и ее взаимодействие с другими подразделениями организации.

Бухгалтер должен проанализировать, насколько это возможно, проблемные вопросы за доступный для налоговой проверки период и постараться нивелировать их негативные последствия.

А такие ситуации легче предупредить, чем обнаруживать постфактум. Можно запросить письменные пожелания руководства об организации работы бухгалтерской службы, осуществлении документооборота с другими подразделениями, сроках и объемах предоставления данных управленческого учета, внутренней отчетности. Часть этих вопросов может быть отражена в должностной инструкции главного бухгалтера, однако данный документ, как правило, носит формальный характер (если вообще присутствует) и ориентирован не на оптимальную организацию реальной текущей работы, а на разрешение конфликтных ситуаций с работником. Кроме того, некоторые положения могут не документироваться в целях сохранения конфиденциальности.

Имеются ли в организации финансовый директор, юрист, а также производится ли внутренний аудит, существует ли кадровая служба? Эта информация существенна, так как определяет тот круг обязанностей, который вынуждена, будет взять на себя бухгалтерия. Если нет финансового директора, придется работникам бухгалтерии регулировать движение денежных средств, решать вопросы с привлечением внешнего финансирования и размещением свободных активов, а делать это эффективно умеют немногие бухгалтеры. Если отсутствует служба персонала, также придется вести кадровую документацию,

хотя эта работа не требует бухгалтерской квалификации и достаточно трудоемка. Если не предусмотрена должность юриста, правовую экспертизу договоров и претензионную работу придется полностью взять на себя главному бухгалтеру. Опыт показывает, что главный бухгалтер с качественным общеэкономическим образованием в принципе способен решать перечисленные вопросы. Однако существуют два ограничения масштабы деятельности организации, а также загруженность главного бухгалтера менее сложными задачами, "текучкой".

Сотрудник, руководящего звена, как правило, сталкивается с сопротивлением человеческого фактора, "проверкой на прочность". Успешно преодолеть трения с параллельными подразделениями поможет четкий регламент взаимодействия и кооперации.

Если Вы как главный бухгалтер считаете, что существующая схема неэффективна, усложнена или не обеспечивает должного контроля, настаивайте на своей точке зрения. Не стоит забывать, что в соответствии с п. 3 ст. 7 Федерального закона "О бухгалтерском учете" требования главного бухгалтера по документальному оформлению хозяйственных операций и представлению в бухгалтерию необходимых документов и сведений обязательны для всех работников организации. Предлагая свои правила, будьте готовы убедительно мотивировать необходимость изменений, докажите, что Ваши действия продиктованы не амбициями и желанием упрочить свою власть, а рациональным подходом к делу.

Но в любом случае необходимо найти общий язык и с подчиненными, и с представителями директората.

Также следует выяснить, какие у руководства имеются пожелания по модернизации бухгалтерии. Возможно, в организации назрела необходимость в замене программного обеспечения, обновлении системы учета в соответствии с развитием хозяйственной деятельности, внедрении более детализированного управленческого учета и т. п. Если такая необходимость присутствует, то следует тщательно продумать план работы, как минимум, на ближайшие полгода, чтобы все задачи не наслоились одна на другую. Ведь этот период будет для нового главного бухгалтера очень напряженным — понадобится одновременно принять архивы, освоить положение дел в организации, проверить предыдущие периоды, и при этом вести текущий учет и отчетность, а также планировать нововведения и усовершенствования в бухгалтерии.

Продуманный план действий поможет равномерно распределить эти задачи и в то же время назвать руководству конкретные сроки по исполнению каждого из намеченных этапов.

Какие задачи сделать в этом плане первоочередными? Перечень нововведений следует продумать, если среди них присутствует переход на новое программное обеспечение, известное Вам, данный этап разумно приурочить к началу финансового года. Если вовремя не наладить документооборот, то половина времени будет уходить на устранение пробелов, исправление ошибок (неправильное заполнение реквизитов, отсутствие доверенностей и т. п.), розыск не поступивших документов, что парализует

нормальный рабочий процесс;

- установления связей с контролирующими инстанциями (налоговой инспекцией, фондами, отделениями обслуживающих банков и т. п.);

- освоения составления отчетности данной организации (в зависимости от применяемого режима налогообложения в Вашем распоряжении будет один месяц или квартал)

При вступлении в должность необходимо продемонстрировать свои лучшие профессиональные и личностные качества, мобилизовать все возможные ресурсы. Но данные усилия обязательно окупятся. Даже если не удастся с первых шагов легко войти в коллектив и организовать безупречное ведение учета, не придется досадовать, что это произошло из-за оплошностей и недоработок. Пройденные испытания значительно поднимут профессиональный уровень. И нет другого пути, чтобы стать настоящим Главным бухгалтером, профессионалом с большой буквы.

Кириллова Е.А., Козьминых В.О., Гончаров В.И.
Трёхкомпонентная конденсация арилметилкетонов с
диалкилоксалатами и *m*-аминофенолом – новый перспективный
метод получения ароилметилениндоксидов

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

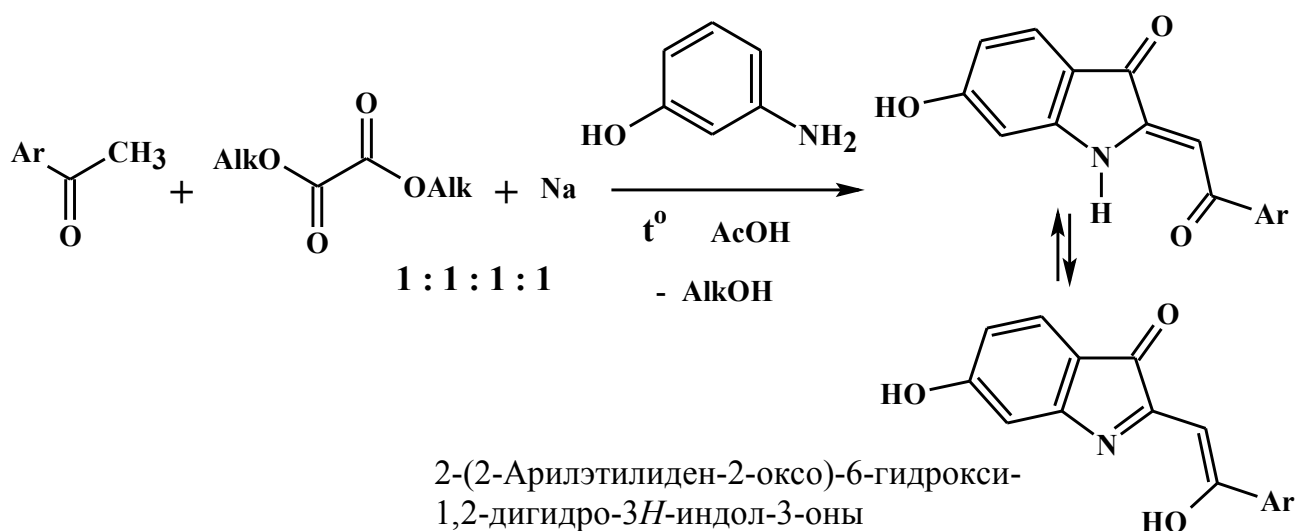
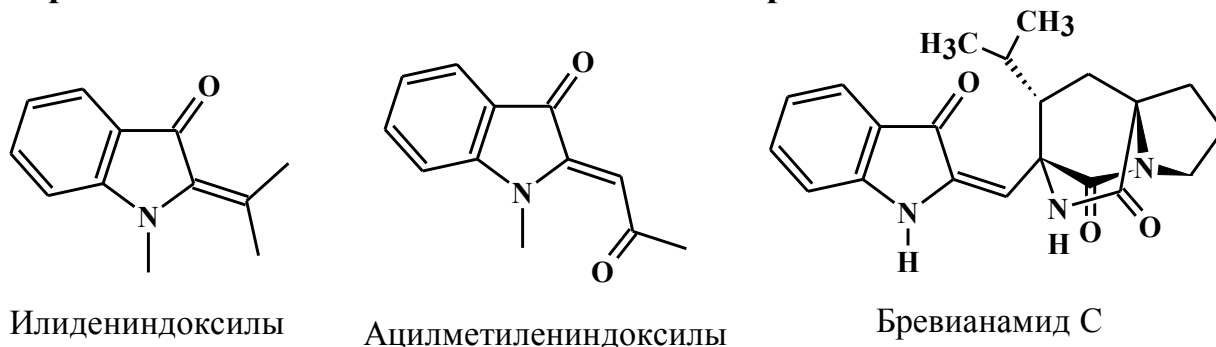
Илидензамещённые индоксиды успешно используются в органическом синтезе и химии красителей (в первую очередь, индирубина), а многие илидениндоксиды являются биологически активными соединениями [1 – 4]. В структуре природного антибиотика бревианамида С, выделенного из штаммов *Penicillium brevicompactum*, содержится ядро этилидениндоксидила [5]. Функционализация илидениндоксидов введением ацильного звена приводит к близким по строению ацилметиленинпроизводным индоксидила, которые практически не изучены, а известные способы их получения единичны и, как правило, не являются препаративными (см., например, работы [3, 4, 6]).

Нами разработан препаративный метод получения 2-(2-арилэтилиден-2-оксо)-6-гидрокси-1,2-дигидро-3*H*-индол-3-онов (ароилметилениндоксидов) новой трёхкомпонентной сложноэфирной конденсацией эквимольных количеств арилметилкетонов с диалкилоксалатами и *m*-аминофенолом в присутствии натрия с последующим нагреванием реакционной смеси в среде уксусной кислоты. Образующиеся илидениндоксиды существуют, по-видимому, в виде двух равновесных таутомеров: оксоенаминной формы и преобладающей иминоенольной формы [6] (см. схему). В этих формах присутствуют шестичленные *NH*- или *OH*-хелатные кольца с внутримолекулярной водородной связью типа $N-H \cdots O=C$ или $N \cdots H-O-C$, о чём свидетельствуют ИК спектры соединений. Расчётные спектры ЯМР 1H (ACD/Labs) обеих форм 6-гидрокси-2-(2-оксо-2-фенилэтилиден)-1,2-дигидро-3*H*-индол-3-она представлены на рис. 1 и рис. 2.

Полученные ароилметилениндоксиды являются реакционноспособными кольчатыми производными енаминной формы 2-иминопроизводных ацилпируватов и могут быть удобными объектами для изучения особенностей конкурентной нуклеофильной атаки по электронодефицитным центрам при атомах C(2), C(3), C(2') и $O=C-Ar$.

Вероятно, ароилметилениндоксиды образуются в результате внутримолекулярной конденсации интермедиатов – эфиров 4-арил-2-(3-гидроксифениламино)-4-оксо-2-бутеновых кислот [6] – продуктов реакции *m*-аминофенола с ароилпируватами. Последние промежуточно образуются в ходе сложноэфирной реакции Клайзена арилметилкетонов с диалкилоксалатами и натрием.

Структуры илидениндоксилы и новая
трёхкомпонентная конденсация в синтезе ароилметилениндоксилы



Список литературы:

1. Жунгиету Г.И. Индоксил, его аналоги и производные. Кишинёв, изд-во "Штиинца". 1979. 128 с.
2. Рябова С.Ю., Граник В.Г. Успехи химии индоксила // Химико-фармацевтический журнал. 1995. Т. 29. Вып. 12. С. 3-32.
3. Saheb S.E., Haddadin M.J. A stable, biologically active indoxyl // J. Med. Chem. 1971. Vol. 14. N 5. P. 445-446.
4. Büchler N., Bosshard H., Sallmann A. Halogenomethylene-indoxyls. Pat. 4260544 (1981), USA. – <http://www.freepatentsonline.com/4260544.pdf>
5. Williams R.M., Cox R.J. Paraherquamides, brevianamides, and asperparalines: laboratory synthesis and biosynthesis. An interim report // Acc. Chem. Res. 2003. Vol. 36. N 2. P. 127-139.
6. Гейн В.Л., Деменева А.В., Рассудихина Н.А., Вахрин М.И. Синтез 2-ароилметилена-6-гидрокси-2,3-дигидроиндол-3-онов // Журнал органической химии. 2006. Т. 42. Вып. 4. С. 634-635.

Рис. 1

Расчётный спектр ЯМР ^1H (δ , м.д.) оксоенаминной формы –
6-гидрокси-2-(2-оксо-2-фенилэтилиден)-1,2-дигидро-3*H*-индол-3-она

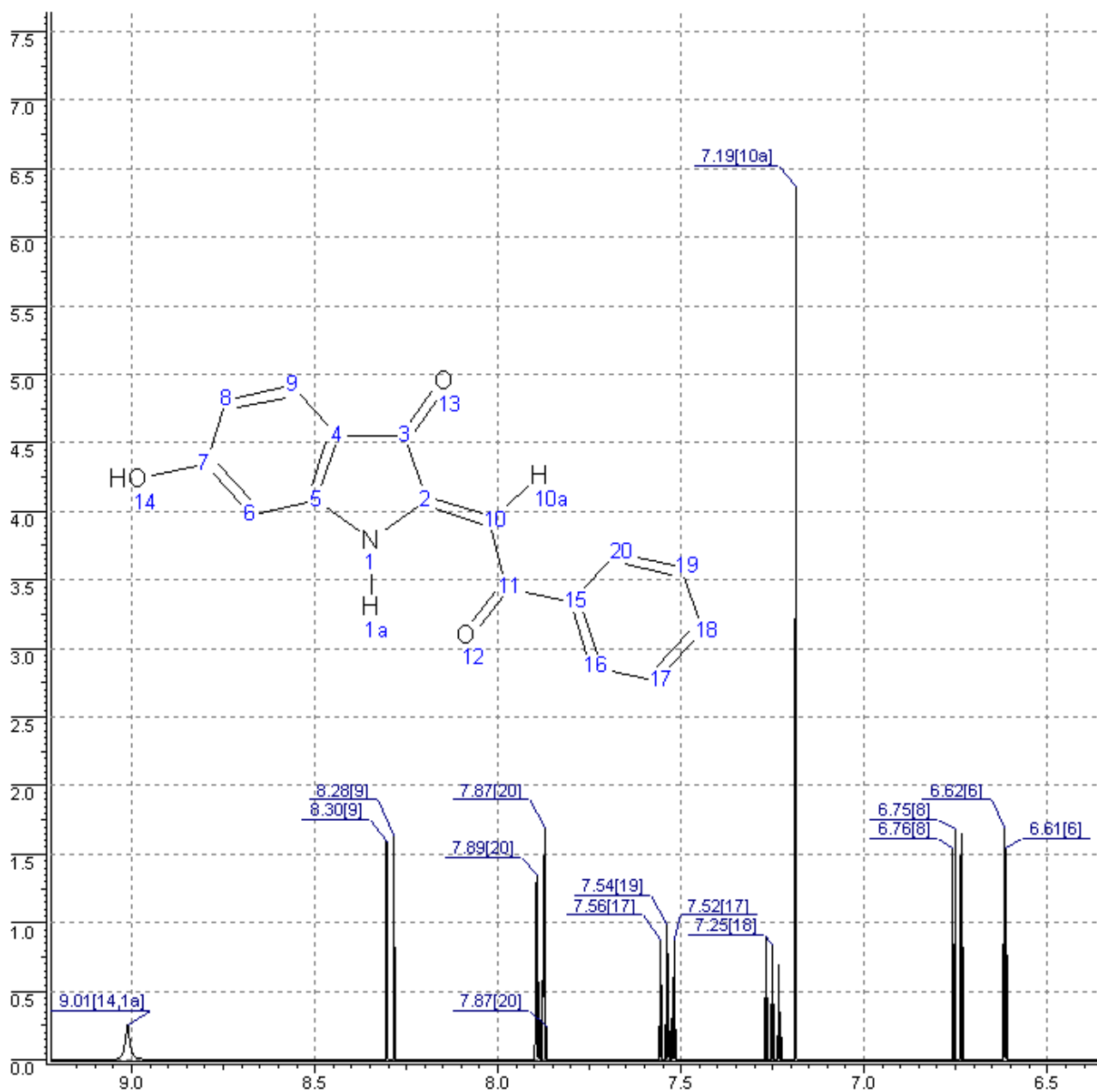
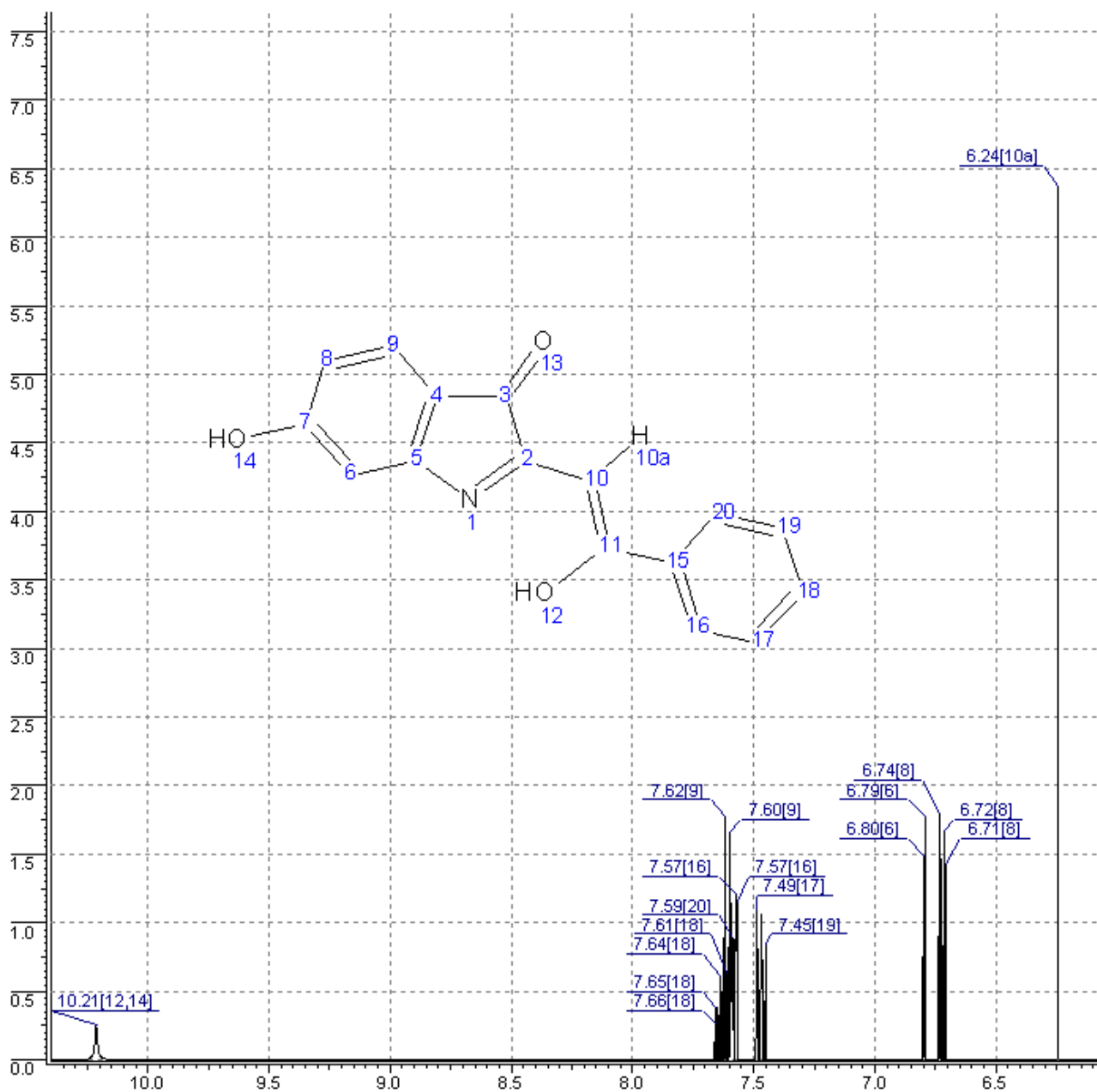


Рис. 2

Расчётный спектр ЯМР ^1H (δ , м.д.) иминоенольной формы –
6-гидрокси-2-(2-гидрокси-2-фенилвинил)-3*H*-индол-3-она



Козловская Л.В., Круглова М.В. К проблеме воспитания при обучении иностранному языку в высшей школе

Тульский государственный университет, г. Тула

Проблема воспитания личности в высшей школе стала занимать одно из приоритетных мест в системе высшего образования России в последние годы. Впервые за многие десятилетия в основополагающем государственном документе – Национальной доктрине образования в Российской Федерации – определены цели воспитания и обучения как единого процесса, пути их достижения посредством государственной политики в области образования. Существенные признаки воспитания отражены в его определении, которое дается в "Программе развития воспитания в системе образования России". В соответствии с Законом Российской Федерации об образовании воспитание рассматривается как "целенаправленная деятельность..., ориентированная на создание условий для развития духовности обучающегося на основе общечеловеческих и отечественных ценностей; оказание им помощи в жизненном самоопределении, нравственном, гражданском и профессиональном становлении; создание условий для самореализации личности"[1]. Воспитанию человека, формированию новых жизненных установок личности уделяется большое внимание в подготовке современных специалистов, соответствующих международным стандартам. Современный специалист – это, прежде всего, человек высокой культуры, интеллигент, любящий свою Родину и народ, стремящийся к их процветанию и счастью. Сейчас, когда требования к воспитанию специалистов с высшим образованием возросли, задача всемерного повышения гражданственности в обучении при преподавании всех учебных дисциплин приобрела особое значение в деятельности каждого преподавателя и педагогического коллектива высшего учебного заведения.

Воспитание всегда было и должно быть важнейшим направлением деятельности высшей школы. Необходимость серьезной воспитательной работы в вузе диктуется состоянием дел в этой области. Утрата идеалов, разочарованность в жизни, неудовлетворенность личными взаимоотношениями, неуверенность в завтрашнем дне распространены сегодня больше всего среди молодежи. Поэтому формирование личности в соответствии с требованиями общества является основополагающей задачей процесса воспитания в вузе.

Содержание воспитания следует рассматривать как комплексный процесс воздействия на личность, а не разрывать его на нравственное, экономическое, трудовое, правовое, эстетическое и др. Комплексность означает единство целей и задач, содержания, методов и форм воспитательного воздействия и взаимодействия. Цель комплексного подхода – достижение органического единства воспитательных воздействий на формирование личности посредством организации и совершенствования всей системы воспитания.

В чем суть этого подхода?

Во-первых, существует органическое единство трех сторон воспитания –

идейно-мировоззренческой, профессиональной и нравственной. Именно они образуют «идейно-нравственную основу личности», определяют общую направленность ценностных ориентаций, составляют ядро жизненной позиции человека. Органическое единство трех составляющих комплексного подхода при реализации одной из них требует не только учитывать две другие составляющие, но и видеть их взаимосвязь и взаимообусловленность, целенаправленно управлять этой взаимообусловленностью.

Во-вторых, комплексный подход предполагает учет особенностей различных профессиональных групп и коллективов. Это неперемное условие организации и проведения воспитательной работы, повышения ее эффективности. *Учет особенностей* означает дифференциацию воспитательных воздействий применительно к определенной социальной группе, конкретному коллективу и даже индивидуализацию воспитательного подхода, учитывающую особенности личностей, составляющих коллектив [2]. Комплексный подход предполагает и соответствующую особенностям объекта воспитания дифференциацию методов, форм и средств воспитательной работы. Современные технологии воспитания осуществляют комплексный подход, выполняя обязательные требования:

1. Воздействуют на воспитанников по трем направлениям – на сознание, чувства и поведение.

2. Положительный результат достигается при органичном слиянии воспитания (внешнего педагогического воздействия) и самовоспитания личности.

3. Единство и координация усилий всех имеющих отношение к воспитанию социальных институтов и объединений, прежде всего средств массовой информации, литературы, искусства, семьи, школы, органов правопорядка, коллективов и групп – неперемное условие комплексного подхода.

4. Заданные качества личности формируются через систему конкретных воспитательных дел. Эти дела должны иметь подчеркнuto комплексный характер, требующий одновременного осуществления задач умственного, физического, нравственного, эстетического и трудового воспитания в органически слитом процессе.

Принцип комплексности воспитания требует создания в вузе системы формирования личности, а не набора мероприятий, осуществляемых многочисленными органами учебного заведения, отдельными преподавателями или группами преподавателей. Принцип комплексности объединяет, систематизирует, повышает эффективность воспитательной работы преподавателей как части единого воспитательного коллектива. Принцип комплексности позволяет преодолеть формализм, бюрократизм воспитания. Мировоззренческое, трудовое, нравственное, эстетическое, физическое воспитание должны взаимодополнять друг друга. Комплексный подход позволяет повышать эффективность всех средств, методов и приемов воспитания, обеспечивает координированное управление всеми отношениями, нравственными и познавательными компонентами воспитательного процесса.

Реализация комплексного подхода немыслима без повышения педагогической культуры всех участников воспитательного процесса. Поэтому комплексный подход требует от преподавателя постоянной работы над собой, самовоспитания и самосовершенствования.

Преподаватель – не только учёный, он – личность, человек, занимающий самую активную жизненную позицию, остро заинтересованный в решении актуальных жизненных проблем и находящийся в постоянном поиске эффективных, научно достоверных путей их решения.

Воспитывающая деятельность преподавателя высшего учебного заведения в основе своей неразрывно связана с обучающей. На практике бытует мнение, что основное воспитание обучаемых в учебном процессе осуществляют преподаватели кафедр гуманитарных дисциплин, которые в силу специфики преподаваемого предмета имеют большие возможности для формирования мировоззрения, правосознания, взглядов и убеждений студентов.

На самом деле преподаватели всех дисциплин могут реализовать средствами своего предмета воспитательные возможности, формируя у студентов разносторонние мотивы учебной, общественной, профессиональной деятельности. В процессе обучения они: развивают профессиональное мышление и тренируют память студентов; учат их принимать творческие решения в различных учебных ситуациях, а, следовательно, и в будущей профессиональной деятельности; развивают интерес к научному осмыслению фактов действительности, составляющих предмет учебной дисциплины; формируют мировоззрение воспитуемых; развивают социальную активность личности студента; устанавливают взаимоотношения сотрудничества и демократизма, уважения друг к другу и к старшим и формируют через эти отношения нравственные качества личности (гражданственность, самоуважение и уважение к другим людям, честность и добросовестность и др.); организуют процесс обучения на основе высокой требовательности; способствуют эстетическому, экономическому и правовому воспитанию обучаемых; формируют в группе отношения коллективизма.

Через учебную работу реализуются основные направления и объемы обучения и воспитания, однако существенную роль в актуализации воспитательных задач играет внеучебная воспитательная работа (ВВР). Поскольку ВВР – составная и неотрывная часть учебно-воспитательного процесса, постольку речь может идти об одних и тех же целях и задачах. Только в части ВВР они достигаются присущими ей формами, методами и средствами педагогических воздействий и, кроме того, могут быть конкретизированы с учетом специфики факультета и специальностей.

Анализ регламентирующих документов (Закона Российской Федерации "Об образовании", Закона Российской Федерации "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", рекомендаций по организации внеучебной работы со студентами Министерства образования РФ и др.) позволяет сформулировать цели и задачи в общем виде следующим образом.

Цели:

- воспитание всесторонне развитой личности, качественно

подготовленного специалиста;

- создание условий для творческой самореализации молодого человека;
- формирование эффективной социально-педагогической среды.

Задачи:

1. воспитание духовно развитой личности, гражданских качеств, патриотизма, высокой нравственности, уважения к социальным, в том числе правовым, нормам;

2. формирование интереса к своей специальности, самостоятельному научному поиску;

3. формирование научного мировоззрения, высокого уровня общей культуры, широкой эрудиции, разносторонних познавательных интересов, эстетических ценностей, умений организации содержательного досуга;

4. воспитание физической культуры, умений и навыков самостоятельных занятий физкультурой и спортом;

5. формирование потребности в здоровье, навыков здорового образа жизни, "иммунитета" к повреждающим факторам (перегрузки, курение, алкоголь, наркотики и др.);

6. оказание разносторонней социальной и психологической поддержки студентам и молодым семьям;

7. формирование активной академической и общественной позиции первокурсников;

8. создание должных условий для проживания, учебных занятий, отдыха и досуга в общежитиях;

9. формирование коллектива, благоприятного социально-психологического климата в группах, прежде всего, учебных;

10. содействие развитию студенческого самоуправления, создание широкого студенческого актива, участвующего в организации и проведении воспитательной работы.

Как преподаватели иностранных языков могут реализовывать средствами своего предмета воспитательные возможности можно видеть из опыта работы кафедры иностранных языков ТулГУ. Кафедра этого вуза применяет традиционные методы и формы воспитательной работы и ведет поиск новых форм. На кафедре имеются календарные планы воспитательной работы, в которых, исходя из целей и задач, изложенных выше, определены основные направления:

- Организационно-методическое и научное сопровождение работы;
- Нравственно-патриотическое воспитание;
- Организация научно-исследовательской работы студентов;
- Культурно-просветительная работа;
- Валеологическое воспитание;

Реализуя принцип гуманизма и научности в воспитании, преподаватели обеспечивают высокую научную и нравственную направленность каждой лекции и практического занятия, утверждая идеалы добра и справедливости,

гуманизма и безопасности личности, строгое соблюдение норм законности, морали и нравственности. На аудиторных занятиях проводятся беседы, ролевые игры, просматриваются фильмы и прослушиваются аудиокассеты с целью воспитания у студентов навыков цивилизованного общения, при этом большое внимание уделяется проблемам наркомании и алкоголизма. В тематику курсовых, контрольных и творческих работ включаются проблемы ВВР.

Соблюдая принцип единства учебной и научно-исследовательской деятельности в воспитании, кафедрой иностранных языков ТулГУ ежегодно проводятся студенческие научно-технические конференции и студенческие чтения с привлечением студентов из других российских вузов.

Проведение олимпиад и конкурсов на лучшее знание иностранных языков является одной из форм внеаудиторной работы, которая ведется на кафедре. Такие олимпиады и конкурсы способствуют решению как обучающих, так и воспитательных задач. Данный вид работы представляет собой такую организацию деятельности студентов, которая основана на действии психологических механизмов состязательности и побуждает их развитие и совершенствование.

На кафедре иностранных языков ТулГУ постоянно работает международный студенческий клуб любителей языка. На заседаниях этого клуба обсуждаются различные проблемы, в том числе социальные проблемы молодежи, а также организуются встречи с носителями языка. Эти встречи вызывают интерес студентов, способствуют более глубокому пониманию реалий жизни стран изучаемого языка, расширяют кругозор, поднимают мотивацию в обучении. Для кафедры стало традицией проведение тематических вечеров на иностранных языках (музыкально-литературные вечера, рождественские встречи, брейн-ринги).

Средствами воспитания принято называть все средства учебной, трудовой, общественной и других видов деятельности, при помощи которых осуществляются воспитательные воздействия. Одним из таких средств являются учебники и учебные пособия, содержание которых должно быть не только интересным, увлекательным и реалистичным, но и образовательным в широком смысле слова и социально значимым. Учебный материал призван формировать у студентов собственный стиль иноязычного речевого и социального поведения, а также интерес и уважение к культурным традициям других народов. В связи с тем, что современные пособия обучают иностранному языку, как средству международного общения, они должны содержать сведения о странах и культурах изучаемого языка. В этом смысле интересными являются пособия для бакалавров на английском и немецком языках, созданные преподавателями кафедры иностранных языков ТулГУ.

В настоящее время идет многосторонний интенсивный поиск технологий воспитательного процесса. Одной из них является технология воспитания с компьютерной поддержкой. Это – технология профессионализма, в основе которой точный, прицельный расчет воспитательных воздействий, сочетание самовоспитания с "внешним подталкиванием", диагностирование, проектирование процесса воспитания на каждом этапе, своевременная

поддержка и коррекция хода воспитательного процесса. Технология основывается на некоторых новых для отечественной педагогики положениях, играющих принципиальную роль. Эта новая технология базируется на двух основополагающих принципах воспитания. Первый из них – личностная направленность воспитания, а второй – самостоятельная деятельность воспитанника.

Благоприятные условия для осуществления этих принципов создают новые информационные технологии. Их внедрение в воспитательный процесс позволяет полно реализовать принцип личностной направленности воспитания. Студент ощутит, что он единственный и главный объект опеки электронного наставника. Последний заставит действовать, а именно, искать выходы из ситуаций, имитировать поступки, выразить взгляды, мысли, избирать различные варианты поведения, тут же видеть последствия тех или иных действий [3]. Создание компьютерных программ на иностранных языках силами преподавателей кафедры может явиться эффективным средством для осуществления как воспитательных, так и обучающих целей. На наш взгляд, разработке электронных программ такого типа следует уделять должное внимание при организации учебно-воспитательного процесса.

Заключая разговор о проблемах воспитательной работы в вузе, следует еще раз подчеркнуть, что преподаватели иностранных языков в силу специфики своего предмета имеют большие возможности для формирования у студентов научного мировоззрения, правосознания, высокой морали и нравственности.

Литература

1. Программа развития воспитания в системе образования России на 1999-2000 гг. // Народное образование, №1, 2000.
2. Грядовой Д.И. Организационно-управленческие вопросы комплексного воспитания кадров правоохранительных органов. // Вестник Московского Университета МВД России, №1, 2003. – С.88.
3. Подласный И.П. Педагогика. // Изд-во "Владос". Москва, 1999. – С.143-144.

Козьминых В.О. Фауна жесткокрылых семейства *histeridae* (*insecta: coleoptera*) оренбургской области

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В продолжение изучения фауны и экологии гистероидных жесткокрылых Южного Урала и сопредельных территорий Западного Казахстана [1 – 5] с целью формирования региональных кадастров и обоснования мер по сохранению экофонады биоты составлен список таксонов жуков-карапузиков (*Insecta: Coleoptera, Histeridae*) Оренбургской области и проведено сравнение конкретных фаун Оренбуржья и Западного Казахстана. Для Оренбургской области указаны 85 видов гистерид из 21 рода, а вместе с Западным Казахстаном общий список составляет 112 видов (26 родов). Степень изученности фауны гистерид Оренбуржья составляет около 73% (всего изучено более 2000 экземпляров). Фауна Урала и прилегающих территорий Предуралья и Зауралья насчитывает теперь 96 видов гистерид, а возможное их количество – более 120 видов.

Номенклатура таксонов жуков-гистерид приведена в соответствии с работой С. Мазура [6], учитывая некоторые изменения, а также каталогом палеарктических жесткокрылых [7]. Порядок расположения таксонов представлен по работе О.Л. Крыжановского и А.Н. Рейхардта [8]. Выражаю глубокую благодарность моим коллегам и друзьям В.А. Немкову, А.В. Русакову и А.М. Шаповалову за предоставленные для изучения обширные региональные материалы.

Таблица

Список карапузиков (*Coleoptera, Histeridae*) Оренбургской области в сравнении с Западным Казахстаном

Таксоны <i>Histeridae</i>	Оренбургская область	Западный Казахстан
1.1. <i>Teretrius fabricii</i> Mazur (= <i>picipes</i> F.)		+
2.2. <i>Plegaderus caesus</i> Hbst.	+	
2.3. <i>P. saucius</i> Er.	+	
2.4. <i>P. vulneratus</i> Pz.	+	
3.5. <i>Chaetabraeus globulus</i> Creutz.	+	
4.6. <i>Acritus minutus</i> Hbst.	+	
4.7. <i>A. nigricornis</i> Hoffm.	+	+
5.8. <i>Gnathoncus disjunctus suturifer</i> Rtt.	+	+
5.9. <i>G. punctator</i> Rtt.	+	
5.10. <i>G. pygmaeus</i> Kryzh.		+

5.11. <i>G. rotundatus</i> Kug. (= <i>nanus</i> Scr.)	+	+
5.12. <i>G. schmidti</i> Rtt.	+	
5.13. <i>G. striatus</i> sp.n. ¹	+	
5.14. <i>G. victor</i> sp.n. ¹	+	
6.15. <i>Orenemus aituaricus</i> , gen. n., sp.n. ¹	+	
7.16. <i>Euspilotus</i> (<i>Neosaprinus</i>) <i>perrisi</i> Mars.		+
8.17. <i>Saprinus</i> (<i>Phaonius</i>) <i>pharao</i> Mars.	+	+
8.18. <i>S.</i> (<i>Saprinus</i>) <i>aeneus</i> F.	+	+
8.19. <i>S. aeratus</i> Er.		+
8.20. <i>S. biguttatus</i> Stev.	+	+
8.21. <i>S. biterrensis</i> Mars. (= <i>godet</i> Brullñ)	+	+
8.22. <i>S. chalcites</i> Ill.	+	+
8.23. <i>S. cribellatus</i> Mars.	+	+
8.24. <i>S. externus</i> F.-W.	+	+
8.25. <i>S. georgicus</i> Mars.	+	+
8.26. <i>S. immundus</i> Gyll.	+	+
8.27. <i>S. intractabilis</i> Rchdt.		+
8.28. <i>S. kazakhstanicus</i> Kozm.		+
8.29. <i>S. lautus</i> Er.	+	+
8.30. <i>S. maculatus</i> Rossi		+
8.31. <i>S. niger</i> Motsch.		+
8.32. <i>S. orenburgensis</i> Kozm.	+	
8.33. <i>S. ornatus</i> Er.		+
8.34. <i>S. planiusculus</i> Motsch.	+	
8.35. <i>S. rugifer</i> Payk.	+	+
8.36. <i>S. semipunctatus</i> F.	+	+
8.37. <i>S. semistriatus</i> Scr.	+	+
8.38. <i>S. subnitescens</i> Bickh.	+	+
8.39. <i>S. suturalis</i> Mars. ²		+
8.40. <i>S. tenuistrius sparsutus</i> Solsk.	+	
8.41. <i>S. turkestanicus</i> Schm. (= <i>aeneolus</i> Mars.) ³		+
8.42. <i>S. turcomanicus</i> Мйн.	+	+
8.43. <i>S. virescens</i> Pk.	+	+
8.44. <i>S. viridicatus</i> Schm.	+	+
8.45. <i>S.</i> (<i>Hemisaprinus</i>) <i>lutshniki</i> Rchdt.	+	+
8.46. <i>S.</i> (<i>H.</i>) <i>subvirescens</i> Мйн.		+
9.47. <i>Saprinillus paromaloides</i> Kryzh.		+
10.48. <i>Styphrus corpulentus</i> Motsch.	+	+
11.49. <i>Chalcionellus amoenus</i> Er.	+	+
11.50. <i>Ch. blanchii tauricus</i> Mars.	+	+
11.51. <i>Ch. decemstriatus</i> Rossi	+	+
11.52. <i>Ch. orcinus</i> Rchdt. ⁴	+	

11.53. <i>Ch. turcicus</i> Mars.	+	+
12.54. <i>Pholioxenus kamenskii</i> Kryzh.		+
12.55. <i>Ph. phoenix</i> Rchdt.		+
12.56. <i>Ph. schatzmayri</i> МЫЛ.	+	+
13.57. <i>Hypocacculus (Hypocacculus) metallescens</i> Er.		+
13.58. <i>H. (H.) spretulus</i> Er.	+	+
13.59. <i>H. (Nessus) orbus</i> Rchdt.		+
13.60. <i>H. (N.) rubripes</i> Er.	+	+
13.61. <i>H. (N.) rufipes</i> Pk.	+	+
13.62. <i>H. (N.) tigris</i> Mars.		+
14.63. <i>Hypocaccus formosus</i> Rchdt.		+
14.64. <i>H. metallicus</i> Hbst.	+	+
14.65. <i>H. rugiceps</i> Duft.	+	+
14.66. <i>H. rugifrons</i> Pk.	+	+
14.67. <i>H. speculum</i> Schm.	+	+
14.68. <i>H. subtilis</i> Schm. ⁵	+	
15.69. <i>Exaesiopus atrovirens</i> Rchdt. ⁶	+	+
15.70. <i>E. torvus</i> Rchdt.		+
16.71. <i>Reichardtius duriculus</i> Rtt.		+
17.72. <i>Philothis arnoldii</i> Kryzh.		+
17.73. <i>Ph. asper</i> Kryzh.		+
17.74. <i>Ph. generator</i> Rchdt.		+
17.75. <i>Ph. hexeris</i> Rchdt.		+
18.76. <i>Dendrophilus (Dendrophilus) punctatus</i> Hbst.	+	+
18.77. <i>D. (Dendrophilopsis) proditor</i> Rchdt.	+	+
19.78. <i>Paromalus parallelepipedus</i> Hbst.	+	
20.79. <i>Pachylister inaequalis</i> Ol.	+	+
21.80. <i>Hister bissexstriatus</i> F.	+	
21.81. <i>H. funestus</i> Er.	+	+
21.82. <i>H. illigeri</i> Duft. (= <i>uncinatus</i> Ill.) ⁷	+	+
21.83. <i>H. quadrimaculatus</i> L.	+	+
21.84. <i>H. quadrinotatus</i> Scr.	+	+
21.85. <i>H. megalonyx</i> Rchdt.		+
21.86. <i>H. turanus</i> Solsky		+
21.87. <i>H. unicolor</i> L.	+	+
22.88. <i>Margarinotus (Ptomister) brunneus</i> F. (= <i>cadaverinus</i> Hoffm.)	+	+
22.89. <i>M. distinctus</i> Er.	+	
22.90. <i>M. merdarius</i> Hoffm.	+	
22.91. <i>M. striola</i> Sahlb.	+	+
22.92. <i>M. (Paralister) carbonarius</i> Ill.	+	
22.93. <i>M. neglectus</i> Germ.	+	+

22.94. <i>M. purpurascens</i> Hbst.	+	+
22.95. <i>M. silantjevi</i> Shir.	+	+
22.96. <i>M. ventralis</i> Mars.	+	
22.97. <i>M. (Promethister) marginatus</i> Er.	+	
22.98. <i>M. (Stenister) obscurus</i> Kug. (= <i>stercorarius</i> Hoffm.)	+	+
22.99. <i>M. (Eucalohister) bipustulatus</i> Schrnk.	+	+
23.100. <i>Eudiplister planulus</i> Мйн.	+	+
23.101. <i>E. peyroni</i> Mars.	+	+
24.102. <i>Atholus bimaculatus</i> L.	+	+
24.103. <i>A. corvinus</i> Germ.	+	
24.104. <i>A. duodecimstriatus</i> <i>quatuordecimstriatus</i> Gyll.	+	+
24.105. <i>A. nemkovi</i> Kozm.	+	
24.106. <i>A. praetermissus</i> Peyr.	+	+
25.107. <i>Platysoma (Platysoma) compressum</i> Hbst.	+	+
25.108. <i>P. (P.) deplanatum</i> Gyll.	+	
25.109. <i>P. (Eurylister) minor</i> Rossi (= <i>frontale</i> Pk.)	+	+
25.110. <i>P. (Cylister) elongatum</i> Thunb. (= <i>oblongum</i> F.)	+	+
25.111. <i>P. (Cylister) lineare</i> Er.	+	+
26.112. <i>Hololepta plana</i> Sulz.	+	+
Итого таксонов Histeridae (родов/видов) ⁸	21/85	22/87
Возможное число таксонов карапузиков (родов/видов)	26-28/11 0-122	26-2 8/115-127
Степень изученности по видовому составу, в среднем (%)	73	72

Примечания

¹ Новые для науки таксоны гистерид [5], подробное описание которых будет опубликовано в последующих работах.

² Неожиданная находка за границами ареала [4]. Ранее был известен из Нахичевани (долина Аракса) и Афганистана [8].

³ О.Л. Крыжановский [8] подробно обосновал ошибочность объединения самостоятельных видов *S. turkestanicus* Schm. и *S. schmidtianus* Rtt. под названием *S. aeneolus* Mars. Высказано предложение восстановить традиционную синонимию [4].

⁴ Неожиданная находка на территории России [5]. Очень редкий вид, ранее был известен всего по двум экземплярам из Киргизии и Узбекистана [8].

⁵ Повышен таксономический статус бывшего подвида *Huroscoccus (Huroscoccus) rugifrons subtilis* (Schm.) до видового уровня [5].

⁶ Самая восточная находка на территории России; ранее был обнаружен на юге европейской части России, в том числе в Волгоградской области;

встречается также в Западном Казахстане по р. Урал [8].

⁷ В Оренбургской области совместно встречаются оба подвида: номинативный и *Hister illigeri reductus* Müll. [5]. Таксономический статус последнего сомнителен.

⁸ Всего в Казахстане зарегистрировано 118 видов карапузиков [9], а на Урале с прилегающими территориями Предуралья и Зауралья – 96 видов.

Список литературы:

1. Козьминых В.О. Новые находки жуков-карапузиков (Insecta: Coleoptera, Histeridae) на Урале // Животный мир Южного Урала и Северного Прикаспия. Тез. докл. и материалы IV региональной конф., 18-19 апреля 2000 г. Оренбург: изд-во Оренбургского гос. пед. ун-та, 2000. С. 110-112.

2. Козьминых В.О. Новые таксоны карапузиков (Coleoptera, Histeridae) Урала и Западного Казахстана // Вестник Пермского университета. Вып. 4. Биология. Пермь: изд-во Пермского ун-та, 2001. С. 113-122.

3. Козьминых В.О. Материалы к изучению биоразнообразия жуков-карапузиков (Coleoptera, Histeridae) Южного Урала // Проблемы геоэкологии Южного Урала. Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Оренбург, 7-8 октября 2003 г. Оренбург: Оренбургский гос. ун-т, 2003. С. 86-89.

4. Козьминых В.О. Фауна жесткокрылых семейства Histeridae (Insecta: Coleoptera) Западного Казахстана // Животный мир Южного Урала и Северного Прикаспия. Тез. докл. и материалы V региональной конф. Оренбург, Оренбургский гос. пед. ун-т, 26-28 апреля 2005 г. Оренбург: изд-во "Оренбургская губерния", 2005. С. 96-101.

5. Козьминых В.О. Новые находки жесткокрылых семейства Histeridae (Insecta: Coleoptera) в Оренбургской области. Сообщение 2 (данные за 2006 и 2007 годы) // Вестник Оренбургского гос. ун-та. Проблемы экологии Южного Урала. Часть 2. Оренбург, октябрь 2007. Спец. вып. 75. С. 165-171.

6. Mazur S. A World Catalogue of the Histeridae (Coleoptera: Histeroidea). Wrocław, 1997. 373 p.

7. Catalogue of Palaearctic Coleoptera. Vol. 2. Hydrophiloidea – Histeroidea – Staphylinoidea. Eds. I. Löbl, A. Smetana. Apollo Books. Denmark, Stenstrup, 2004. 921 p.

8. Крыжановский О.Л., Рейхардт А.Н. Фауна СССР. Жесткокрылые. Том 5. Вып. 4. Жуки надсемейства Histeroidea (семейства Sphaeritidae, Histeridae, Synteliidae). Л.: Наука, 1976. 434 с.

9. Федотова З.А. Жуки-карапузики (Histeridae) // Редкие животные Казахстана (Материалы ко второму изданию Красной книги Казахской ССР). Алма-Ата: изд-во "Наука" Казахской ССР, 1986. С. 219-221.

Коршикова С. Н. Проблемы оценки управления конкурентными стратегиями

Оренбургский филиал «Институт Бизнеса и политики» (г. Москва)

В условиях жесткой конкурентной борьбы и быстро меняющейся ситуации фирмы должны не только концентрировать внимание на внутреннем состоянии дел, но и вырабатывать долгосрочную стратегию поведения, которая позволяла бы им опережать конкурентов на рынке.

В прошлом многие фирмы могли успешно функционировать, обращая внимание в основном на ежедневную работу, на внутренние проблемы, связанные с повышением эффективности использования ресурсов в текущей деятельности. Сейчас же, хотя и не снимается задача рационального использования ресурсного потенциала в текущей деятельности, исключительно важным становится осуществление такого управления, которое обеспечивает адаптацию фирмы к быстро меняющимся условиям ведения бизнеса с целью, определённой выбранным набором конкурентных стратегий. Ускорение изменений в окружающей среде, появление новых запросов и изменение позиции потребителя, возрастание конкуренции за ресурсы, интернационализация бизнеса, появление новых неожиданных возможностей для бизнеса, открываемых достижениями науки и техники, развитие информационных сетей, делающих возможным молниеносное распространение и получение информации, широкая доступность современных технологий, изменение роли человеческих ресурсов, а также ряд других причин привели к резкому возрастанию значения не просто формирования и реализации стратегий управления, но и управления стратегиями как таковыми.

Каждая фирма уникальна в своем роде, поэтому и процесс выработки конкурентной стратегии для каждой фирмы уникален, так как он зависит от позиции фирмы на рынке, динамики ее развития, ее потенциала, поведения конкурентов, характеристик производимого ею товара или оказываемых ею услуг, состояния экономики, культурной среды и еще многих факторов. Но после выбора конкурентной стратегии возникает задача управления ею - мало правильно выбрать стратегию, надо ещё эффективно её реализовать, а при этом возникает необходимость использования всего комплекса функций управления. Это даёт основание говорить о некоторых обобщенных принципах управления стратегиями.

Управление стратегиями можно определить, как процесс, связанный с определением целей, действий, лиц и ресурсов по организации и внедрению стратегии в деятельность организации с целью достижения поставленных предприятием стратегических целей. Исходя из этого определения, процесс управления стратегиями включает в себя следующие элементы: прогнозирование, планирование, организация, регулирование, контроль. Таким образом, следовать стратегии значит осуществлять преобразования и контроль на всех уровнях.

Представляется, что управление стратегией в рамках самого предприятия подразделяется на общее руководство стратегией, в рамках которого осуществляется его разработка и принятие управленческих решений, проводится корректировка стратегических решений, связанных с изменением внешней и внутренней среды; и на оперативное управление стратегией, включающее в себя получение необходимой информации о стратегии, проведения мероприятий, связанных с принятием стратегических решений, контроль за их выполнением.

Очевидно, что управление конкурентной стратегией можно осуществлять различными способами. Эффективное управление стратегий связано с дифференциацией процессов управления с целью повышения ответственности за ее реализацию и получения конечного результата. Дифференциация стратегий по подсистемам способствует конкретизации действий по определенным видам деятельности: производственной, маркетинговой, финансовой. Развитие подсистем, ответственных за эти виды деятельности обеспечит в итоге синергетический эффект. В процессе управления стратегиями возникает вопрос: а насколько эффективно осуществляется это управление? Как вовремя определить, что необходимо изменить менеджмент стратегического управления, иначе поставленные цели не будут достигнуты? Таким образом, возникает необходимость осуществить оценку эффективности управления стратегиями. В связи с объективной сложностью управления конкурентными стратегиями это должно осуществляться с помощью сбалансированной системы показателей, которая обеспечит целенаправленный мониторинг деятельности предприятия, позволит прогнозировать и упреждать появление проблем, органично сочетать уровни стратегического и оперативного управления, контролировать наиболее существенные финансовые и нефинансовые показатели деятельности предприятия.

Сегодня степень достижения стратегических целей, эффективность бизнес-процессов и работы всего предприятия в целом, каждого его подразделения и каждого сотрудника определяется значениями так называемых ключевых показателей эффективности, которые тесно связаны с системой мотивации сотрудников. Отсюда следует, что эти показатели с их целевыми и граничными значениями должны определяться таким образом, чтобы максимально охватить все критические области, влияющие на управление конкурентными стратегиями фирмы.

Лазарева Н.В., Владов Ю.Р. Оценка состояния нефтепромыслового электрооборудования с учетом эксплуатационных факторов

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Нефтяная промышленность – одна из ведущих и энергоемких отраслей народного хозяйства страны. Обеспечение энергетической безопасности при добыче нефти и газа является важной задачей. В настоящее время затраты на эксплуатацию энергетического оборудования составляют 8 – 15 % в себестоимости добычи нефти и газа, и в дальнейшем эта составляющая себестоимости имеет тенденцию к росту. От технического уровня организации эксплуатации энергетического оборудования зависят надежность и устойчивость энергоснабжения нефтегазодобывающих предприятий, реальное снижение затрат на потребление топливно – энергетических ресурсов и потерь при добыче нефти и газа.

С ростом цен на нефть возрастают требования к надежности электроснабжения объектов нефтедобычи. Следовательно, необходимо иметь достоверные данные по показателям надежности электрооборудования с целью выявления центров ненадежности, определения наиболее вероятных причин возникновения аварийных ситуаций и их предотвращения. Для этого целесообразно проанализировать статистику аварий и технологических нарушений в работе электрооборудования с учетом возрастного состава и, соответственно, уровня его технического состояния. На рис. 1 приведена диаграмма распределения технологических нарушений, вызвавших экономический ущерб на оборудовании, обслуживаемом ООО «Оренбургэнергонефть».

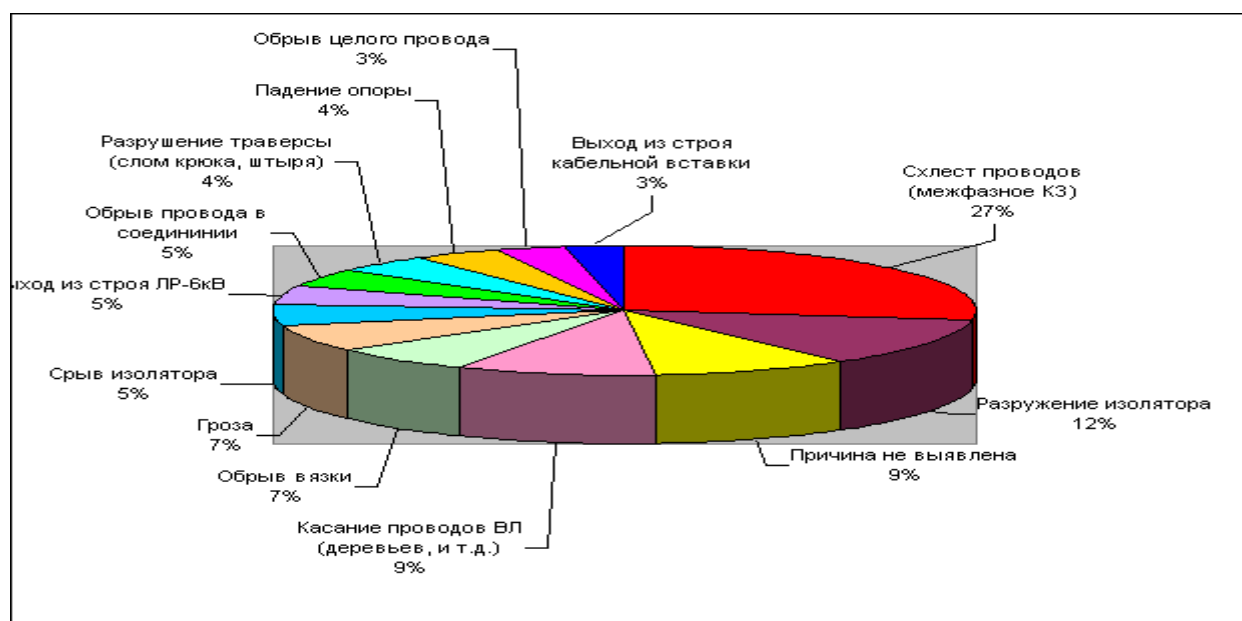


Рисунок 1 - Причины аварий воздушной линии 6 кВ за 10 мес. 2006-07

ГОДОВ

Из рисунка 1 следует, что основными причинами экономического ущерба являются климатические воздействия, износ оборудования и дефекты изготовления и монтажа. Старение основных фондов, и следовательно, снижение эксплуатационной надежности электрооборудования и энергообъектов представляют одну из серьезнейших проблем для энергетики России. Если не остановить этот процесс, то электроэнергетическая система может потерять свою работоспособность, что может привести к существенным общесистемным потерям.

На рис 2. представлена статистика количества аварий по видам электрооборудования за 10 мес. 2006-07 гг. на предприятиях ООО «Оренбургэнергонефть».

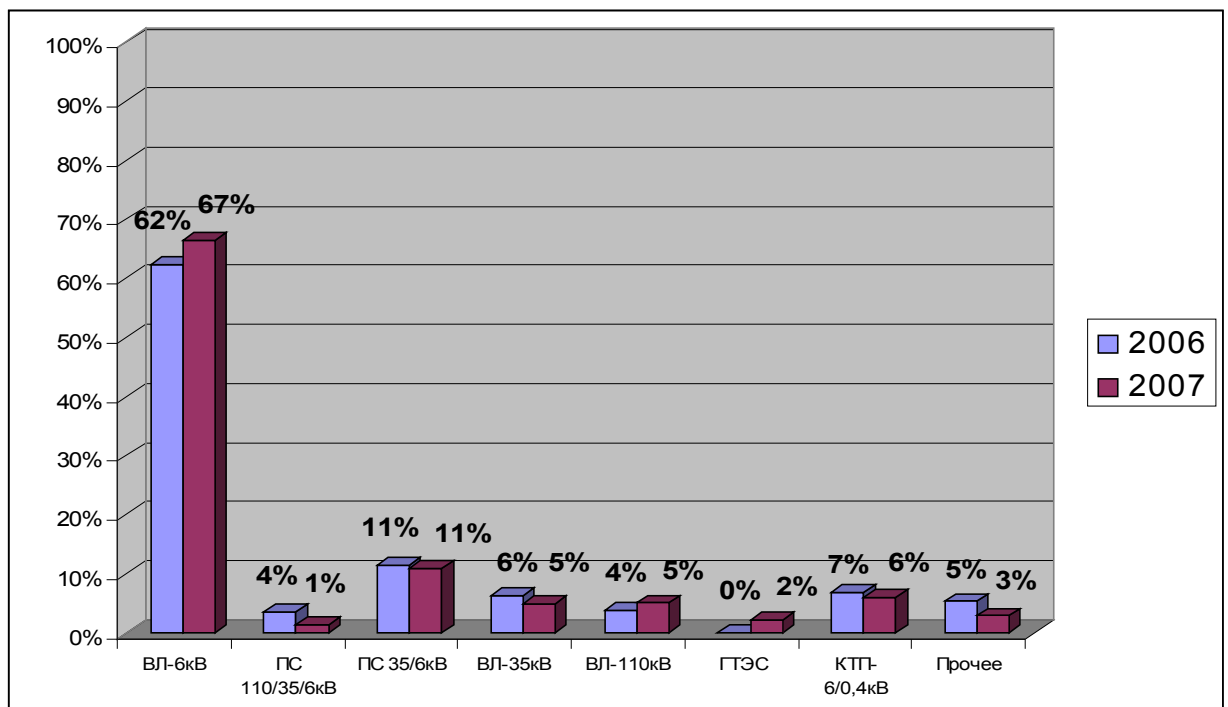


Рисунок 2 - Количество аварий по видам нефтепромыслового электрооборудования за 10 мес. 2006-07 гг.

Основными причинами технологических нарушений в работе электрооборудования являются: физический износ оборудования, низкое качество технического обслуживания и ремонта оборудования. Физический износ оборудования тесно связан с теми материалами и характеристиками конструкций, из которых данное оборудование выполнено.

По физической природе все эксплуатационные факторы, воздействующие на электрооборудование, можно условно подразделить на четыре группы:

- тепловые - связанные с нагревом узлов оборудования;
- электрические - связанные с изменением напряженности внешнего и внутреннего электрического поля электрооборудования;
- механические - связанные с механическим износом;

- химические - связанные с химическими процессами, протекающими в материалах электрооборудования. [1]

В зависимости от конструкции, назначения, способа соединения материалов, области применения и других факторов различают болтовые, сварные, паяные и выполненные обжатием (спрессованные и скрученные) контактные соединения. При эксплуатации в контактных соединениях, выполненных сваркой, причинами возникновения дефектов могут являться: отклонения от заданных параметров, подрезы, пузыри, каверны, непровары, наплывы, трещины, шлаковые и газовые включения (раковины), незаделанные кратеры, пережог проволок жилы, несоосность соединенных проводников, неправильный выбор наконечников, отсутствие защитных покрытий на соединениях и т.п.

Технология термической сварки не обеспечивает надежную работу сварных соединителей проводов больших сечений (240 мм^2 и более). Это связано с тем, что из-за недостаточного разогрева в процессе сварки соединяемых проводов и неравномерного сближения их концов происходит пережог наружных повивов, непровар, в месте сварки появляются усадочные раковины и шлаки. В результате снижается механическая прочность сварного соединения, приводящая при механических нагрузках, менее расчетных, к обрыву (перегоранию) провода в петле анкерной опоры.

Дефекты сварки в петлях анкерных опор приводили к аварийным отключениям воздушных линий при малом сроке их эксплуатации. Если в сварном соединении происходит обрыв отдельных проводников, то это приводит к повышению переходного сопротивления контакта и его температуры. Скорость развития дефекта в этом случае существенно зависит от ряда факторов: значения тока нагрузки, тяжения провода, ветровых и вибрационных воздействий.

В контактных соединениях, выполненных опрессовкой, наблюдается неправильный подбор наконечников или гильз, неполный ввод жилы в наконечник, недостаточная степень опрессовки, смещение стального сердечника в соединителе провода. Как известно, одним из способов контроля спрессованных соединителей является измерение их омического сопротивления постоянному току. В процессе эксплуатации спрессованных контактных соединений, наличие в них дефектов будет способствовать более интенсивному образованию оксидных пленок с повышением переходного сопротивления и появлению локальных перегревов.

Контактные соединители, выполненные с помощью болтов, чаще всего имеют дефекты из-за отсутствия шайб при соединении медной жилы с плоским выводом из меди или сплава алюминия, отсутствия тарельчатых пружин, из-за непосредственного подсоединения алюминиевого наконечника к медным выводам оборудования в помещениях с агрессивной или влажной средой, в результате недостаточного усилия затяжки болтов и др.

Болтовые контактные соединения алюминиевых шин на большие токи (3000 А и выше) имеют недостаточную стабильность в эксплуатации. Если контактные соединения на токи до 1500 А требуют подтяжки болтов один раз в

1 — 2 года, то аналогичные соединения на токи 3000 А и выше нуждаются в ежегодной переборке, с неременной зачисткой контактных поверхностей. Необходимость в такой операции связана с тем, что в шинопроводах на большие токи (сборные шины электростанций и т.п.), выполненных из алюминия, более интенсивно протекает процесс образования оксидных пленок на поверхности контактных соединений.

Отказы контактных соединений, выполненных скруткой, возникают, в основном, из-за дефектов монтажа. Неполная скрутка проводов в овальных соединителях (менее 4,5 витков) приводит к вытягиванию провода из соединителя и его обрыву.

Температура токоведущего узла (контактного соединения) зависит от нагрузки и прямо пропорциональна квадрату тока, проходящего через контролируемый участок:

$$\frac{\Delta T_1}{\Delta T_2} = \left| \frac{I_1}{I_2} \right|^2, \quad (1)$$

где ΔT_1 — превышение температуры при токе I_1 ;
 ΔT_2 — то же при токе I_2 .

При необходимости пересчет температуры желательно проводить от высокой нагрузки к более низкой и при близких значениях токов (отличия на 20 — 30 %) [2]. Таким образом, в процессе эксплуатации электрооборудование подвергается воздействию различных эксплуатационных факторов, каждый из которых в определенной степени приводит к изменению технического состояния электрооборудования. Ухудшение технического состояния оборудования происходит непрерывно в процессе эксплуатации, что связано с накопительным характером развития дефектов и повреждений в конструктивных элементах и сборочных единицах электрооборудования. При тяжелых режимах работы этот процесс происходит более интенсивно, при более легких менее интенсивно относительно нормативных условий эксплуатации.

Если различные факторы, оказывающие воздействие при эксплуатации электрооборудования охарактеризовать величиной A_i , то при каждом изменении фактора A_i на величину ΔA_i фактический ресурс электрооборудования изменяется в k раз. Тогда, для вычисления фактического ресурса электрооборудования R можно записать выражение:

$$R = R_n k^{\frac{(A_i - A_{ни})}{\Delta A_i}}, \quad (2)$$

где $A_{ни}$ — нормативное значение фактора A_i ;
 ΔA_i — абсолютное отклонение фактора A_i .

При $A_i = A_{ни}$ электрооборудование работает в нормативных условиях. Зависимость (2) показывает фактический ресурс электрооборудования R на интервале наработки в объеме нормативного ресурса R_n при $A_i = \text{const}$.

Если поделить обе части выражения (2) на R_n , а числитель и знаменатель показателя степени на $A_{ни}$, получим выражение для определения фактического ресурса электрооборудования в относительных единицах (R_n^* равно одной отн.

ед.)

$$R^* = R_n^* k^{\frac{(A_i^* - 1)}{\Delta A_i^*}} \quad (3)$$

где R^* - фактический ресурс электрооборудования при $A_i^* = \text{const}$;
 A_i^* - относительное значение i - го фактора;
 ΔA_i^* - отклонение i - го фактора.

Величина k может принимать любое значение, кроме нуля, поэтому рационально численно приравнять величину k основанию натурального логарифма e . Тогда выражение (3) примет вид:

$$R^* = e^{\frac{(A_i^* - 1)}{\Delta A_i^*}} \quad (4)$$

Рассмотрим множество значений $\Delta A_i^* = \{0,1; 0,2; 0,3\}$ в пределах изменения $A_i^* \in [0,5; 1,5]$ и построим зависимость $R^*(A_i^*)$.

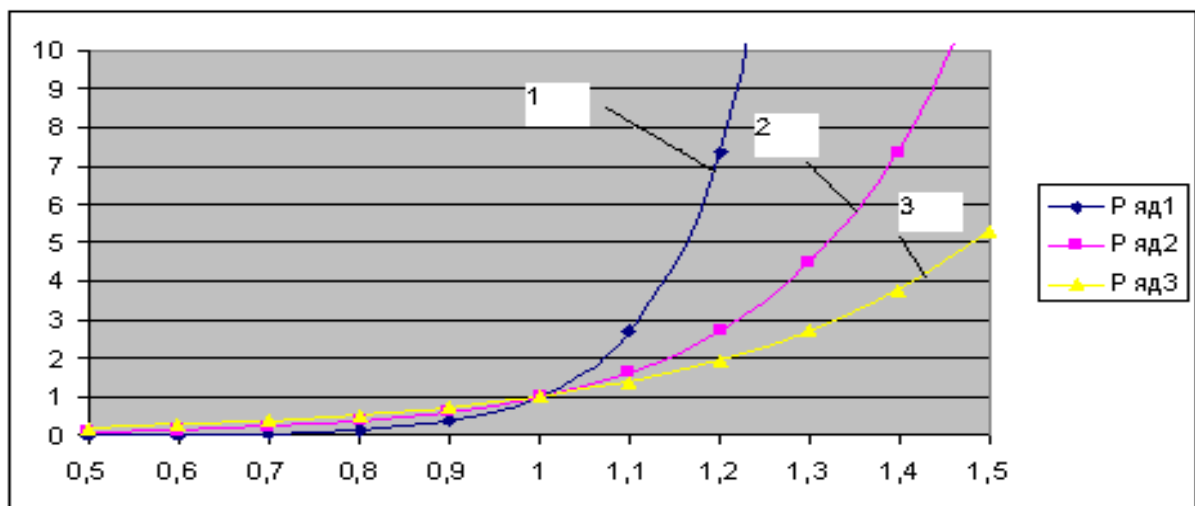


Рисунок 3 – Зависимость фактического ресурса $R(A_i^*)$ при принятом множестве значений ΔA_i^* : 1 – 0,1; 2 – 0,2; 3 – 0,3

Из графиков рисунка 3 видно, что чем больше кратность фактора A_i^* и чем меньше относительное отклонение ΔA_i^* , тем больше значение фактического ресурса R^* . Формула (4) справедлива для случая, когда на электрооборудование оказывают воздействие только один i - ый фактор A_i^* . Так как в большинстве случаев на электрооборудование воздействует N эксплуатационных факторов, то формулу (4) можно записать в виде

$$R^* = e^{\sum_{i=1}^N \frac{(A_i^* - 1)}{\Delta A_i^*}}, \quad (5)$$

где $i = 1 \dots N$ – количество эксплуатационных факторов, оказывающих воздействие на электрооборудование.

В формулу (5) необходимо подставить предварительно определенные значения эксплуатационных факторов. Определить будущие значения эксплуатационных факторов возможно лишь с определенной долей вероятности на основе данных статистики, либо на основании данных о режимах работы рассматриваемого нефтепромыслового электрооборудования с помощью некоторых методов прогнозирования.

Список литературы

1. Таджибаев А. И., Остов В. Н. Методы и средства оценки состояния энергетического оборудования / Санкт-Петербург 2005 – 416с.
2. Бойченко В. И., Дзекцер Н. Н. Контактные соединения токоведущих шин. — М.: Энергия, 1988.
3. Пухальский А. А., Фролов В. П., Воробьев В. В. Эксплуатация энергомеханического оборудования в нефтедобыче / Москва НЕДРА, 2005. – 336 с.

Лапина О.В. Предшкольное образование в гимназии

МОУ «Гимназия № 1» имени Ю.В. Романенко, г. Бузулук

В Приоритетных направлениях развития образовательной среды Российской Федерации, исходя из проблем выравнивания стартовых возможностей детей, идущих в первый класс, провозглашена целесообразность апробации «предшкольного подготовки» в рамках новой структуры общего образования.

Перевод детей на «предшкольное образование» с 5-5,5 лет позволяет по – новому взглянуть на обеспечение доступности качественного общего образования, формы и методы работы с дошкольниками в рамках общеобразовательного учреждения. «Предшкольное образование» необходимо для выравнивания стартовых возможностей детей из разных социальных групп и слоёв населения перед началом систематического обучения в гимназии, для формирования успешности ребёнка, развития его индивидуальных способностей.

Анализ педагогической практики позволяет констатировать, что многие современные дети с трудом адаптируются к новым условиям школьной жизни с её интеллектуальными нагрузками не только в связи со слабым физическим состоянием здоровья и наличием психосоматических заболеваний, но и в связи с отсутствием целенаправленного преемственного «предшкольного образования», осуществляемого на основе информационного и личностно развивающего подхода.

Учёные и руководители проводимого эксперимента убеждены, что в рамках «предшкольной подготовки» дети как раз и должны ходить в ДОУ и одновременно посещать школу. Примерно две трети занятий в этом случае проводится на базе детского сада, а одна треть – на базе школы. Преимущество такой системы кратковременного пребывания детей в школе очевидно: не надо создавать специальные условия для «шестилеток» - обеспечивать питание, организовывать сон и так далее.

Единая программа, по которой с ребёнком занимаются и в школе, и в детском саду, обеспечит адаптацию детей к обучению в начальных классах и позволит избежать традиционной конфронтации между работниками школы и ДОУ.

Большинство детей микрорайона гимназии посещает дошкольные образовательные учреждения. На базе гимназии ведутся занятия в Центре предшкольной подготовки «Жемчужинка» в группах дошколят, чьи родители видят необходимость посещения занятий по подготовке детей к обучению в гимназии. Цель проведения занятий – развитие детей и адаптация их к школьной жизни. «Предшкольное образование» обеспечивает всем детям одинаковые стартовые возможности для обучения в гимназии. Центральная задача «предшкольного образования» - сформировать поведение ребёнка в

социуме с позиции здравого смысла.

Программа Центра дошкольной подготовки обеспечивает преемственность с учебными программами, по которым ведётся обучение младших школьников в гимназии. Необходимо отметить, что Программа Центра дошкольной подготовки прорабатывалась в совместной деятельности педагогов ДОО №№30,32 и гимназии.

Функции гимназии по отношению к начинающему обучению ребёнка в Центре дошкольной подготовки «Жемчужинка» определены следующим образом:

- Не ребёнок должен на самом старте траектории своего обучения приспосабливаться ко всё более растущим с каждым годом требованиям школы, а школа должна всемерно соответствовать запросам ребёнка и семьи;
- Школа способствует мотивированному и радостному восприятию процесса обучения, сформированному в дошкольном образовательном учреждении (ДОО) на этапе дошкольной подготовки;
- Школа работает в единой команде с ДОО и родителями при соблюдении важнейшего принципа преемственности;
- Школа продолжает отслеживать результаты своего педагогического воздействия на детей через ведение дневников индивидуального развития ребёнка.

Содержание и методы подготовки детей к школе содействуют приобретению учебных знаний и навыков, постепенному обучению детей приёмам самостоятельной работы и рациональному использованию учебного времени на уроке.

На занятиях обеспечивается единство развития, воспитания и обучения, формирование положительных качеств личности младшего школьника.

Программа способствует развитию фонематического слуха детей, обучает их первоначальному чтению, письму и счёту, обогащает живыми впечатлениями об окружающей действительности. На занятиях происходит развитие речи и знакомство с окружающим миром, интеллектуально – творческое, сенсорное и социальное развитие, проводятся физкультурно – оздоровительные мероприятия.

В результате у детей расширяется словарный запас, формируется звуковая культура речи, развивается мелкая моторика руки, которая готовит ребёнка к письму. Дети получают первые представления о математическом, астрономическом, биологическом, географическом материале. Создаётся ситуация успеха через двигательное раскрепощение с помощью постоянно меняющихся игровых ситуаций. С каждой группой детей занимаются разные специалисты – каждый по 20-25 минут, переходя от одной подгруппы к другой.

Научное сопровождение программы дошкольной подготовки в гимназии осуществляет методический совет педагогического колледжа.

Обучение по данной программе осуществляется аналитико-синтетическим методом и носит развивающий и воспитывающий характер.

В период обучения особое значение приобретают согласованные действия

ее стороны семьи и школы, что позволит воспитывать положительное отношение к учёбе.

Занятия в группах по «предшкольной подготовке» проводятся в двух направлениях: эстетическом (для детей 5,5 – 6 лет) и интеллектуальном (для детей 6-7 лет).

Набирая детей в группы «предшкольного образования», администрация гимназии, педагоги тесно работают с родителями. Для родителей проводится небольшой «установочный» курс: рассказываем, что представляет собой «предшкольное образование», как важно, чтобы адаптационный период для будущего первоклассника прошёл спокойно, какие знания и навыки приобретёт их ребёнок на занятиях, демонстрируем дидактические материалы. Кроме того, образовательное учреждение по – настоящему популярно в социуме, «предшкольная подготовка» осуществляется за умеренную плату, поэтому многие родители хотят определить своих детей в гимназию.

Один раз в неделю (в субботний день) проводятся по четыре занятия. На них во – первых, изучаются основы письма: дети учатся владеть рукой, получать удовольствие от процесса. Они штрихуют, красят, создают свой алфавит, пишут в воздухе, шнурками и ещё множеством способов. Никаких письменных букв, только письменные. На занятиях развития речи учатся слушать, читать и понимать прочитанное, учат стихи, играют в словесные игры. Речевое развитие рассматривается, как одна из высших целей начального образования, и одновременно, как средство развития интеллектуальной, эмоциональной и практической деятельности ребёнка. Будущему школьнику необходимо приобрести умение внимательно вслушиваться в речь взрослого, понимать задание и чётко действовать в соответствии с ним, необходимо умение рассказывать (составление рассказов из личного опыта, рассказов с опорой на предметные и сюжетные картинки).

Обучение осуществляется с учётом возрастных особенностей, в числе которых необходимо назвать следующие:

- Становление личностного типа общения, когда ребёнок оценивает происходящее с позиции общепринятых норм поведения и претендует на активную роль участия в происходящих вокруг него событиях;
- Потребность в мыслительной деятельности, любознательность, проявляющаяся в многочисленных вопросах, способность к умозаключениям.

Активное включение ученика в мыслительную деятельность, в процессе которой будет происходить познание, позволит формировать познавательные силы личности: ощущение, восприятие, память, мышление, воображение и внимание.

Во – вторых, закладываются основы устного счёта а пределах десятка – дети получают первичное представление о составе числа. Предлагаются различные логические задания по основам счёта, математические игры. Учащиеся знакомятся с различными способами сравнения чисел (сначала на основе сравнения соответствующих групп предметов, а затем по месту, которое занимают сравниваемые числа в ряду).

Курс занятий по развитию мыслительных способностей у детей 6-летнего возраста «Интеллектика» создаёт благоприятные условия для развития творческих способностей, формируются важные качества творческого мышления – его гибкость, глубина, критичность, обоснованность. Систематический курс занятий на основе поисковых задач не учебного содержания создаёт благоприятные условия для воспитания у детей культуры мышления, которая характеризуется возможностью самостоятельно управлять мыслительной деятельностью, проявлять инициативу в постановке её целей и находить способ их достижения.

Регулярные развивающие занятия по курсу «Интеллектика» включает детей в постоянную поисковую деятельность, что гуманизирует процесс работы с детьми 6 – летнего возраста. Создаются условия для развития у старших дошкольников познавательных интересов, формирует у них стремление к размышлению и поиску, вызывает чувство уверенности в своих силах, в возможностях своего интеллекта.

Отдельным разделом выделен курс «Развитие мелкой моторики». Один из навыков, который должен быть сформирован у ребёнка к моменту поступления в школу – это развитие точных движений или мелкой моторики (мелкой мускулатуры кисти ребёнка). В психическом развитии человека очень многое определяется тем, насколько он управляет своими руками, причём зависимость эта очень сложная: развитие центральной нервной системы позволяет ребёнку соотнести то, что он видит и слышит с направлением и траекторией движения, которое он осуществляет. Совершенствование движений рук ускоряет развитие речевого центра головного мозга и, следовательно, способствует развитию умения говорить. Полноценное развитие движений – необходимый этап и условие развития мыслительной деятельности. Известно, что глухонемые дети, объясняющиеся посредством жестов, не всегда могут овладеть абстрактными понятиями и достичь высокого уровня общения.

Цель эстетического воспитания – эстетическое развитие, как в художественной деятельности, так и в практической жизни.

Задачи эстетического воспитания нацеливают всю систему воспитательной работы на формирование творческой, а не пассивной, созерцательной личности.

Во-первых, воспитание средствами прекрасного начинается с создания определенного запаса элементарных знаний и впечатлений, без которых не могут возникнуть склонность, тяга, интерес к эстетически значимым предметам и явлениям.

Во-вторых, задача эстетического воспитания состоит в формировании на основе полученных знаний и развития способностей художественного восприятия таких социально-психологических качеств личности, которые обеспечивают ей возможность эмоционально переживать и оценивать предметы и явления, наслаждаться ими. Это задача развития эмоционально-чувственной сферы жизни человека, которая обеспечивает широту и разнообразие чувственных контактов воспитуемого с внешним миром.

На всех занятиях педагоги стараются, как можно больше играть и как можно меньше требовать от ребёнка пассивно слушать- запоминать.

«Предшкольное образование» не должно дублировать школьное. По нашему убеждению, занятия не должны превращаться в череду игр и развлечений, иначе в школе его ждёт страшное разочарование.

Психологи утверждают, что в старшем дошкольном возрасте у ребёнка происходит формирование образа школьника: он хочет попробовать себя в этой роли – взять портфель и пенал, писать на доске и в тетради, получать пятёрки. Педагоги стараются создать все условия, чтобы ребёнок не только попробовал эту роль, а чтобы она ему подошла. И тогда 1 сентября он пойдёт в первый класс, зная о том, что именно ждёт его в школе, и будет застрахован от стресса. У ребёнка сформируется представление о школьной деятельности, появится уверенность в том, что он может достичь успеха.

Некоторые родители задают вопрос: «Нет ли перегрузок для ребёнка в подготовительных группах гимназии?». Педагогическая общественность знает, что как «подготовишки», так и начальная школа главным образом занимаются не знаниями, а развитием умений и навыков. Дети испытывают перегрузки не от количества знаний, а от обстоятельств, с которыми сопряжена учёба. Прежде всего - это взаимодействия с другими детьми и педагогами. В каждой классной комнате для «подготовишек» есть паласы, где ребёнок может полежать, выполнить на нём некоторые задания учителя, то есть соприкоснуться с домашней обстановкой.

В работе с «подготовишками» обязательно работает психолог. Он ведёт наблюдение за всеми детьми, у которых возникают проблемы, общается с учителями и родителями. Поскольку он присутствует на занятиях, то в любой момент может дать учителю некоторые рекомендации. Педагоги гимназии уверены, что «подготовишки» требуют более пристального внимания со стороны психолога, чем учащиеся начальных классов. Знания и навыки играют не главную роль. Оценивается в первую очередь социально – личностное развитие, его коммуникабельность, умение реализовать себя в новом коллективе, произвольность действий.

Гимназия конкурентоспособна. Авторитет гимназии, как среди населения, так и в педагогической среде стабильно высок.

«Предшкольное образование» способствует обеспечению действительно равного доступа к обучению. Образование должно стать источником здоровой демократии, а хорошие школы – всеобщим достоянием. И чем больше их будет, тем здоровее будет наше общество.

Монастырская Г. М. Факторы воспитательного воздействия на личность студента

Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

Воспитание – великое дело, им решается участь человека.
Белинский В. Г.

До сих пор бытует мнение, что главным результатом обучения является определенный уровень знаний и умений студента, т.е. степень его грамотности.

В современном цивилизованном мире под грамотностью понимается способность человека грамотно, квалифицированно действовать, функционировать во всех сферах человеческой деятельности: в обществе, семье, во взаимоотношениях с людьми, на производстве, на природе.

Функциональная грамотность имеет несколько уровней.

Первый уровень – элементарная лексическая грамотность, т.е. культура общения и поведения, способность и желание следовать нормам человеческого бытия, конкретные качества и свойства личности в целом, воспитанность.

Второй уровень – умение человека понять инструкции, строго следовать им, соблюдая все нормы общественной жизни и правила безопасности, все требования технологических процессов, в которые он вовлечён.

Вторым компонентом является личностно – профессиональная грамотность, т.е. те качества личности, которые способствуют какой-либо определенной профессиональной деятельности.

Третий уровень – информационная компьютерная грамотность.

Формирование первого и второго уровня входит в задачи образования и воспитания студентов кафедры « Банковское дело и страхование».

Обучение при этом выступает главным средством развития, образования и формирования личности, так как:

- личность формируется в процессе деятельности. Для студентов главным видом деятельности является учение, как одно из главных сторон процесса обучения;

- обучение – это вид деятельности, в которой участвуют все студенты. Все остальные виды деятельности носят необязательный характер;

- обучение – более изученное и более управляемое педагогическое явление. Следовательно его необходимо использовать при формировании личности;

- при обучении складывается более благоприятная психологическая ситуация для воспитания, причём она создаётся естественно:

- преподаватель передает нормы нравственности (например, через научные знания) и это действует более эффективно, чем специальные указания по поводу нравственности. Такие знания скорее становятся

собственными убеждениями студентов;

- передача знаний происходит так, что это способствует формированию у студента убеждения о необходимости самовоспитания и других качеств.

При постановке конкретной задачи педагогического процесса, преподаватель должен помнить, что личность характеризуется сознанием, чувством и поведением. Поэтому нужно стремиться к тому, чтобы студенту уходящему из университета после уроков, очень захотелось стать лучше, чем он был.

При организации целенаправленных воспитательных влияний преподаватель должен помнить, что в основном они являются скрытыми.

Многого в формировании личности можно достичь, используя факторы воспитания в процессе обучения:

Содержание учебного материала, организацию обучения, методы обучения, отношения и личность преподавателя.

Роль учебных дисциплин различна, они не равноценны по воспитательному потенциалу:

Одни оказывают большое влияние на формирование мировоззрения, нравственности, а другие лишь создают определённые ситуации, требующие такого психологического состояния, при котором формируются определённые нравственные качества и черты.

Не всегда учебный материал в учебниках несёт в себе воспитательный потенциал. Следовательно, необходим дополнительный дидактический материал для усиления роли этого фактора воспитания в процессе обучения.

Организация учебного процесса более эффективна, если в нём сочетается индивидуальная, групповая и коллективная работа.

Методы обучения должны полностью зависеть от условий работы, от содержания учебного материала, от уровня развития студентов и личности преподавателя.

Такой фактор воспитания в процессе обучения, как отношения между студентами, между преподавателями, между преподавателями и студентами, очень важен и значим.

Поэтому в процессе обучения необходимо выстраивать как личностные, так и деловые отношения, помня, что именно отношения являются ведущим, значимым показателем воспитанности личности.

Когда рассматривается личность преподавателя как фактор воспитания в процессе обучения, имеется в виду внешний вид преподавателя, знание им дисциплины, убеждённость, эмоциональность, культуру работы на уроке, отношение к дисциплине, студентам и другие факторы.

Анализируя результаты воспитания в процессе обучения, преподаватели кафедры прогнозируют их не только в процессе обучения на уроках, но и в других видах деятельности.

Например, на перерыве между уроками студенты обсуждали поездку в воскресенье за город с приглашением бывшего куратора уже не работавшего в университете. Было очень приятно услышать хорошие слова в адрес этого преподавателя.

Для организации воспитания в процессе обучения преподаватели кафедры предпринимают ряд действий:

- анализируют учебную программу дисциплины с точки зрения её воспитательного потенциала;
- составляют «общую картину» воспитательного потенциала на год;
- определяют «дозу» и сроки воспитательных влияний через содержание учебного материала;
- осуществляют оптимальный выбор форм, методов, средств обучения;
- «поднимаясь» на технологический уровень общения со студентами, выстраивают систему воспитательных отношений;
- осуществляют анализ результатов воспитания в процессе обучения.

Таким образом, с одной стороны, обучение как вид коллективной деятельности подчиняется общей социальной закономерности: в ходе коллективной деятельности, люди вступают на процесс формирования личности. С другой стороны, если мы обучаем, то мы и воспитываем, если мы правильно обучаем, то мы обязательно воспитываем. Следовательно, воспитывающее обучение, выступает как педагогическая закономерность. Вне специальной инструментовки, вне направленного на то внимания – педагог в процессе обучения воспитывает.

Воспитание в процессе обучения отражает педагогический принцип: «Обучая – воспитываю»

Преподаватель, понимая значимость воспитания в процессе обучения, сознательно и целенаправленно использует учебный процесс в целях формирования, развития личности студента.

Воспитание и обучение – это две стороны единого процесса формирования личности. Воспитание включает в себя обучение определённым способом, поведения, формирования навыков и привычек. Результаты воспитательной деятельности в свою очередь положительно влияют на повышение качества обучения.

Взаимосвязь обучения и воспитания не означают их тождество. Эти процессы имеют свою специфику, задачи, формы и методы осуществления.

Обучение направлено на передачу и усвоение знаний по дисциплине, а воспитание имеет целью формирование моральных качеств, черт характера, навыков и привычек поведения, организацию жизненного опыта.

Обучение в основном происходит на занятиях, а воспитание и на занятиях и вне.

Воспитание – это длительный процесс. Начинается с рождения и продолжается всю жизнь на своих и чужих ошибках.

Приходят в сентябре в университет студенты - начинается создание коллектива. Этим должны заниматься не только кураторы, но и все преподаватели. Куратору необходимо познакомиться, объяснить требования к учёбе, посещаемости занятий и другие требования. Учебный процесс в школе отличается от университетского и желательно, чтобы студенты быстрее адаптировались.

Начинаются уроки с отметки отсутствующих. Это воспитывает у

студентов точность, дорожить временем. Большая воспитательная работа проводится на практических занятиях. Например, заполняя документ, чек (денежный) студентка написала « пять десят рублей». Допустила три ошибки. Необходимо было все объяснить, а также на безопасность денежных средств уделить внимание.

Выпускники университета должны обладать профессиональной мобильностью, то есть способностью и готовностью к смене трудовой деятельности. В этой связи в воспитательной работе следует выделить следующие направления:

- формирование профессиональных способностей;
- формирование гражданственности;
- воспитание коллективизма.

В деле профессионального воспитания, целью является становление специалиста, способного к самообразованию, самоорганизации, готового выполнять профессиональные функции.

Гражданское воспитание решает задачу научить студентов применять полученные профессиональные знания при встрече с проблемами современного общества.

Коллективизм воспитывает, при наличии здорового морально-психологического климата в коллективе, присутствие в нём критики, самокритики, высокой требовательности к каждому.

Муковоз П.П., Козьминых В.О., Моргунов Р.Б., Бердинский В.Л., Сушков С.А. Синтез, особенности строения и свойства эфиров 3,4-диоксо 1,6-гександиовой кислоты

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Эфиры 3,4-диоксо 1,6-гександиовой кислоты относят к группе тетракарбонильных соединений (ТКС) с максимально сближенными 1,2-(α -) и 1,3-(β -) дикарбонильными звеньями. Многие тетракарбонилы и их производные являются соединениями с уникальными свойствами, в последние годы активно внедряемыми во многих областях науки и техники. Интерес к группе данных соединений вызван биологической активностью, доступностью, особенностями строения, и свойствами, позволяющими использовать их в качестве лекарственных препаратов, а также удобных строительных блоков в процессе молекулярного дизайна.

Отдельные ТКС, и их гетерофункциональные производные (амиды, гидразиды, енамины) обладают выраженной биологической активностью (противотуберкулезной, противоопухолевой, анальгетической) при низкой острой токсичности. Кроме того в последнее десятилетие появились новые сведения о выраженной анти-ВИЧ активности некоторых, близких по строению, поликарбонильных соединений. Среди них отмечены ингибиторы ВИЧ-1 интегразы, которые эффективно подавляют репликацию вируса иммунодефицита в клеточных культурах. К этой же группе относятся производные ТКС, содержащие в своем составе пиррольные, индольные тиазольные и другие гетероциклические звенья, являющиеся ингибиторами репликации ВИЧ, ингибиторами ВИЧ-интегразы и вирусных полимераз в химиотерапии гепатитов В и С, полиомиелита, а также заболеваний, вызванных ВИЧ.

В последнее время ведутся исследования по синтезу 1,3,4,6-тетракетонов в качестве лигандов для построения различных координационных соединений, в частности металла-каронандов и металла-каронатов (триядерных комплексов). На их основе планируется создание фрустрированных магнетиков с необычными магнитными и магнитооптическими свойствами. Карбонилы данных лигандов способны образовывать координационные связи с ионами переходных металлов, что в совокупности с π -делокализацией, сопряженных связей в лиганде позволяет создавать магнитные металлоорганические полупроводники. В таких полупроводниках предполагается повышение температуры перехода в магнитоупорядоченное состояние, что открывает путь к полифункциональным наноматериалам, в которых остро нуждается микро- и наноэлектроника, спинтроника и другие современные нанотехнологии.

Отдельные результаты изучения строения, химических и биологических свойств ТКС и ряда их производных приведены в работах [1 - 3, 11 - 15]. Общая информация о реакциях алкил- и арилметилкетонов с диэтилоксалатом с

образованием ТКС содержится в ряде работ [5 - 9]. Однако работы, посвященные непосредственно эфирам 3,4-диоксо 1,6-гександиовой кислоты, синтезу их гетерофункциональных производных и полиядерных металл(II) хелатных комплексов (металла-коронандов и металла-коронатов) рассеяны в различных источниках [1 - 4].

Обобщенные сведения о биологической активности ТКС и их производных приводятся в основном для диалкил-, диарил-1,3,4,6-тетрагексанонов [11, 12, 15, 16]. Попытки синтезировать металл-каронаты и металл-каронанды с лигандами диалкил-, диарил-1,3,4,6-тетрагексанонов пока положительных результатов не дали, и требует дальнейших исследований. Однако такие соединения легко синтезируются с участием эфиров 3,4-диоксо-1,6-гександиовой кислоты в качестве лигандов с высоким препаративным выходом.

Цели работы:

1. Синтез новых эфиров 3,4-диоксо 1,6-гександиовой кислоты, их гетерофункциональных производных как потенциально активных соединений и перспективных наноматериалов.

2. Разработка новых перспективных методов синтеза данных соединений.

3. Анализ взаимосвязи строения с физико-химическими свойствами данных соединений в ряду их гомологов.

4. Получение соединений с заведомо прогнозируемыми химическими и магнитными свойствами.

Исходный натриевый енолят (соед. I) получают двухкомпонентной конденсации Кляйзена этилацетата с диэтилоксалатом в присутствии сильного основания – металлического натрия. Эфиры (соед. II) более тяжелых спиртов (пропилового, изопропилового и т.д.) до недавнего времени получали по такой же двухкомпонентной методике с использованием их ацетатов (изопропилацетата, пропилацетата и т.д.). Нами разработан новый простой препаративный метод получения соответствующих эфиров (соед. II) трехкомпонентной сложноэфирной конденсацией этилацетата с диэтилоксалатом параллельно с переэтерификацией этилацетата на любой требуемый алкильный заместитель в среде соответствующего спирта в присутствии металлического натрия через образование соответствующего алкоголята, являющегося катализирующим основанием. Реакции проводились при длительном (15 – 30 часов) кипячении на обратном холодильнике в среде соответствующего спирта (Alk=Me, i-Pr, Pr, Bu). Соединения I,II представляют собой кристаллические вещества от желтого до желто-оранжевого цвета, хорошо растворимые в воде, в водных растворах кислот, щелочей, аммиака, ДМСО и труднорастворимые в органических растворителях. Строение соединений подтверждается методами ИК и ЯМР-спектроскопии.

Достоинством данного метода является простота, доступность реагентов и универсальность применительно к эфирам (соед. II) различных спиртов. Недостатки метода заключаются в требовании к спиртам высокой степени очистки. Даже небольшие примеси воды в соответствующем спирте приводят к выпадению щелочи в виде не растворимого осадка и реакция дальше не идет.

Кроме того, данный метод не позволяет избирательно замещать этильные фрагменты в этилацетате на два различных алкильных заместителя в пределах одного соединения.

Соединения I,II в мягких условиях легко переводятся в соединение III. Более жесткие условия ведут к гидролизу по сложноэфирному карбонилу с образованием соответствующих кислот (соед. III Г). Особенности строения соединения III заключаются в том, что в твердом состоянии они представлены линейными таутомерами III А, а в растворах смесями таутомеров III А и III Б. Минорная форма III В встречается редко и нами не обнаружена. Данные подтверждаются спектральными методами.

По химическим свойствам поликарбонилы проявляют себя, с одной стороны, как достаточно активные электрофилы (реакции с такими нуклеофилами, как о-финилендиамин (о-ФДА), о-аминофенол (о-АФ), динитрофинилгидразин (ДНФГ) и др.), а с другой стороны проявляют нуклеофильный характер (реакции алкилирования, ацилирования). Такой двойственный характер реакционной способности обусловлен строением – сближенными α,β -дикарбонильными группами. Поэтому для получения различных гетерофункциональных производных необходимо изучение их реакционной способности как в нуклеофильных, так и в электрофильных превращениях.

Нами изучены реакции различных эфиров (соед. III, Alk=Et, i-Pr, Pr) с такими нуклеофилами, как о-ФДА, о-АФ, ДНФГ.

Реакции проводились с выделением соединения III через подкисление соединения II (15% HCl) с последующим фильтрованием. Нуклеофил растворяли в этилацетате или спирте, к нему добавляли раствор соединения III в том же растворителе и слегка подогревали (5-10 минут). Продукт выпадал в виде осадка, его отфильтровывали и сушили.

В реакции соединения III с о-ФДА получали хиноксалины (соед. IV, Alk=Et, i-Pr, Pr). Соединения IV представляет собой желтое (Alk=Et), коричневое (Alk= i-Pr) или красно-коричневое (Alk=Pr) кристаллические вещества, нерастворимые в воде и хорошо растворимые в обычных органических растворителях. Строение соединений IV подтверждается данными ИК и ЯМР-спектроскопии.

Интересной особенностью соединения IV (Alk=Et) является то, что в растворе молекула хиноксалина симметрична и находится преимущественно в кетонной форме IVA (97,4%). Данные подтверждаются ЯМР-спектром. Подобные объекты чаще имеют структуры IV Б и IV В, в составе которых присутствует один или два шестичленные -O,N-хелатные гетероциклы, стабилизированные внутримолекулярной водородной связью.

В реакции соединения III (Alk=Et) с о-АФ впервые был получен полуацеталь бензоксазина (соединение V). В реакциях эфиров других спиртов (соед. III, Alk=Me, i-Pr) с о-АФ обычно получают бензоксазины (соед. VI). Из подобных полуацеталей известен только один: 2-гидрокси-2,3-бис-(ацет-триметил)-хиноксалин, получаемый взаимодействием ТКС с о-АФ.

Соединение V представляет собой бесцветные волокнистые кристаллы (в

отличие от обычно окрашенных бензоксадинов), напоминающие вату, нерастворимые в воде и легко растворимые в органических растворителях. Данные подтверждаются ИК, ЯМР-спектрами.

Бензоксазин (соед. VI, Alk=Et) нами был также получен реакцией дегидротации соединения V пятичасовым кипячением в среде уксусного ангидрида.

Соединение VI представляет собой волокнистые кристаллы лимонно-желтого цвета нерастворимые в воде и растворимые в обычной органике. Структура подтверждается методами спектроскопии.

Реакцией соединения III (Alk=Et) с ДНФГ был получен енамин (соед. VII).

Особенности реакции растворения ДНФГ в спирте с добавлением уксусной кислоты при небольшом нагревании, т. к. ДНФГ плохо растворим в органике. К раствору ДНФГ добавляли соединение III в спирте и грели до изменения окраски с красной на желто-оранжевую (5-10 минут). Далее смесь помещали в чашку для испарения и оставляли кристаллизоваться до полного испарения растворителя, промывали водой, затирали эфиром.

Соединение VII представляет собой ярко-желтое кристаллическое вещество нерастворимое в воде и растворимое в органических растворителях. Соединение VII в растворах существует в виде кетонной формы (98,1%, соед. VIIA), что подтверждается ЯМР-спектром.

Все реакции с нуклеофилами проводили также на исходных натриевых енолятах (соед. I) с подкислением (15% HCl) без выделения соединения III (в одной посуде).

Продукты реакции, получаемые по данной методике соответствуют соединениям IV, V, VII, синтезированным через выделение соединения III, что подтверждается данными спектроскопии.

Такой подход может стать удобным методом получения гетероциклических производных (соед. IV-VII) в одну стадию, без выделения соединения III.

Однако данный метод пока не является препаративным. В настоящее время ведется отработка этого метода, с целью повышения выхода продуктов.

Ведутся работы по синтезу гетероциклических производных получаемых в реакциях с другими нуклеофилами (нафтилендиаминами, различными гидразидами и гидразинами)/

В реакции соединения III с 1,8-нафтилендиамином получены соединения VIII, которые имеют предположительную структуру VIIIA, VIIIB.

Соединение VIII представляет собой темно-коричневое кристаллическое вещество, плохо растворимое в воде и растворимое в органических растворителях.

В реакции соединения III с гидразидом антрониловой кислоты получено соединение IX, которое имеет предположительную структуру IXA и IXB.

Образцы соединений VIII и IX отправлены нами на спектральные исследования, результаты которых подтвердят или опровергнут наши предположения.

Из электрофильных реакций нами были изучены реакции алкилирования и ацилирования соединений I,III,IV,V. Использовались электрофилы бромистый этил, уксусный ангидрид, бензоилхлорид.

В реакциях соединения I,III с бромистым этилом получены соединения X,XI предположительная структура которых имеет *моно-* или *бис-*замещенные этильные фрагменты в положении 2- или 2,5. Реакции проводились в избытке бромистого этила на холоду. Соединение X (Alk=Et) представляет собой кристаллическое вещество желтоватого цвета, хорошо растворимое в воде и практически нерастворимое в органических растворителях. Соединение XI (Alk=Et) представляет собой кристаллическое вещество белого цвета, хорошо растворимое в органических растворителях и нерастворимое в воде.

В реакции соединения III (Alk=Et) с бензоилхлоридом получено соединение XII (*моно-* или *бис-*), предполагаемая структура которого 12 А – В. Реакция проводилась в избытке бензоилхлорида при небольшом нагревании. Соединение XII представляет собой белое кристаллическое вещество, частично растворимое в воде и органических растворителях.

В реакции соединения VII (Alk=Et) с уксусным ангидридом получено соединение XIII, предположительная структура которого XIII А, Б. Реакция проводилась в избытке уксусного ангидрида при длительном нагревании (5 часов) до изменения цвета раствора на чайно-красный. Соединение XIII представляет собой желтые прозрачные кристаллы, нерастворимые в воде и хорошо растворимые в органических растворителях.

Образцы соединений X-XIII отправлены нами на спектральные исследования.

Особый интерес представляют реакции комплексообразования соединений I,III в качестве органических лигандов с металлами переходных элементов (Cu, Ni, Co) с образованием полиядерных металл(I,II) хелатных комплексных структур по типу *металла-коронандов* и *металла-коронатов*.

Нам удалось синтезировать соединения 14 (Alk= Et, i-Pr, Pr, Bu, Met= Cu, Ni, Co) и соединения XV (Alk=Et, Met=Cu (МПК 7),Ni (МПК 8),Co). Химия данных комплексов в настоящее время нами исследуется. Некоторые физические характеристики, в частности полевые и температурные зависимости магнитного момента, были измерены сотрудниками кафедры физики твердого тела.

Температурная зависимость соединения 15А (Alk= Et, Met= Cu (МПК 7)) при высоких температурах подчиняется закону Кюри с полой ступенькой при $T = 270$ К. При понижении температуры ниже 30 К наблюдается тенденция к уменьшению M , однако при еще более низких температурах вплоть до 2 К наблюдается резкое увеличение намагниченности образца, свидетельствующее о магнитном фазовом переходе. Можно предполагать, что при высоких температурах тройка спинов разбивается на димер и отдельный спин третьего атома.

При этом температурная зависимость M при высоких температурах 30-270 К сходна с температурной зависимостью $M(T)$ для димера, поскольку подчиняется закону Кюри при высоких температурах и имеет максимум при низких

температурах, характеризующий обменное взаимодействие антиферромагнитного типа в паре ионов меди.

Резкое возрастание M в диапазоне температур 25-2 К свидетельствует о том, что в тройке ионов меди начинает преобладать ферромагнитное обменное взаимодействие, создающее полный спин кластера 0.5. Это подтверждается также полевой зависимостью, которая дает значение спина 1.6 при $T = 2$ К.

Сейчас можно предполагать, что трехядерные медные и кобальтовые коронаты (соед. XV) будут иметь полуцелый спин. Полевые и температурные зависимости соединений 15 (Alk= Et, Met=Cu, Co) представлены на схемах (6-9).

Реакции соединений I с ацетатами соответствующих металлов проводились в водной среде на холоду. Соединения XIV выпадают в виде не растворимого осадка, осадок фильтровали, сушили.

Соединения XIV представляют собой кристаллические вещества, не растворимые в воде и ограничено растворимые в органических растворителях. В кислой среде соединения XIV распадаются на лиганд и ион соответствующего металла.

Реакции соединений III с ацетатами меди и кобальта проводили в среде этанола. Ацетаты растворяли в этаноле при нагревании, к ним добавляли спиртовый раствор соединения III. Соединения XV выпадали в виде не растворимого осадка, их отфильтровывали, сушили.

Соединения XV представляют собой кристаллические вещества не растворимые в воде и органических растворителях. В кислой среде соединения 15 распадаются на лиганд и ион соответствующего металла.

Предварительные результаты – ИК, ЯМР ^1H подтверждают приведенные структуры.

Результаты работы:

Нами проведены синтез и структурные исследования различных эфиров 3,4-диоксо 1,6-гександиовой кислоты и их производных. Получен ряд новых гетероциклических соединений, с потенциально полезными свойствами.

Разработан новый метод получения гетероциклических производных с меньшим количеством стадий в процессе синтеза.

Синтезированы комплексные металлоорганические соединения, являющиеся строительными блоками для молекулярного скаффолдинга (молекулярного дизайна) магнитных материалов.

Список литературы:

1. Козьминых В.О., Гончаров В.И., Козьминых Е.Н., Ноздрин И.Н. Конденсация Клайзена метилкетонов с диалкилоксалатами в синтезе биологически активных карбонильных соединений (обзор, часть 1) // Вестник Оренбургского гос. ун-та. Оренбург, 2007. Вып. 1 (65). С. 124-133.
2. Козьминых В.О., Гончаров В.И., Козьминых Е.Н. Конденсация Клайзена метилкетонов с диалкилоксалатами в синтезе биологически активных карбонильных соединений (обзор, часть 2) // Вестник Оренбургского гос. ун-та. Оренбург, 2007. Вып. 4 (68). С. 121-129.
3. Козьминых В.О., Гончаров В.И., Козьминых Е.Н. Конденсация Клайзена метилкетонов с диалкилоксалатами в синтезе биологически активных карбонильных соединений (обзор, часть 3) // Вестник Оренбургского гос. ун-та. Оренбург, 2007. Вып. 5 (69). С. 138-148.
4. Козьминых В.О., Бердинский В.Л., Гончаров В.И., Муковоз П.П., Кобзев Г.И., Свиридов А.П., Макаров А.Г., Курдакова С.В., Кириллова Е.А., Щербаков Ю.В., Литвинова Е.С., Козьминых Е.Н., Ноздрин И.Н. Синтез, экологические аспекты безопасности три- и тетракарбонильных лигандов и конструирование на их основе *металла*-хелатов и *металла*-криптанов как потенциальных молекулярных магнетиков // Вестник Оренбургского гос. ун-та. Проблемы экологии Южного Урала. Часть 2. Оренбург, октябрь 2007. Спец. вып. 75. С. 171-174.
5. Хаузер Ч.Р., Хадсон Б.Е. Конденсация сложных эфиров и смежные реакции // Органические реакции. Сб. 1. Перевод с англ. Под ред. Р. Адамса. Москва: Гос. изд-во иностранной лит., 1948. С. 345-398.
6. Хаузер Ч.Р., Свэмер Ф.В., Адамс Дж.Т. Ацилирование кетонов с образованием β -дикетонов или β -кетоальдегидов // Органические реакции. Сб. 8. Перевод с англ. Под ред. Р. Адамса. Москва: Гос. изд-во иностранной лит., 1956. С. 90-262.
7. Серрей А. Справочник по органическим реакциям. Именные реакции в органической химии. Перевод с англ. Под ред. доктора хим. наук Н.С. Вульфсона. Москва: Гос. науч.-техн. изд-во хим. лит., 1962. С. 139-141.
8. Вацуру К.В., Мищенко Г.Л. Именные реакции в органической химии. Москва: изд-во "Химия", 1976. 528 с.
9. Мищенко Г.Л., Вацуру К.В. Синтетические методы органической химии. Справочник. Москва: изд-во "Химия", 1982. 440 с.
10. Общая органическая химия. Т. 4. Карбоновые кислоты и их производные. Соединения фосфора. Перевод с англ. Под ред. Д. Бартона, У.Д. Оллиса. Москва: изд-во "Химия", 1983. С. 83-88, 201-204, 348-350.
11. Козьминых Е.Н. Синтез, строение, нуклеофильные превращения и биологическая активность пятичленных 2,3-дигидро-2-метилен-3-оксогетероциклов и близких по структуре соединений. Автореф. дис. докт. фарм. наук. Пермская гос. фарм. академия, Пермь, 1999. 44 с.
12. Козьминых В.О., Игидов Н.М., Козьминых Е.Н., Березина Е.С. 1,3,4,6-Тетракарбонильные системы и родственные структуры со сближенными α - и β -диоксофрагментами: синтез, строение, реакции с нуклеофилами и

биологическая активность // Химия и биологическая активность синтетических и природных соединений. Азотистые гетероциклы и алкалоиды. Москва: изд-во "Иридиум – пресс", 2001. Т. 1. С. 345-349.

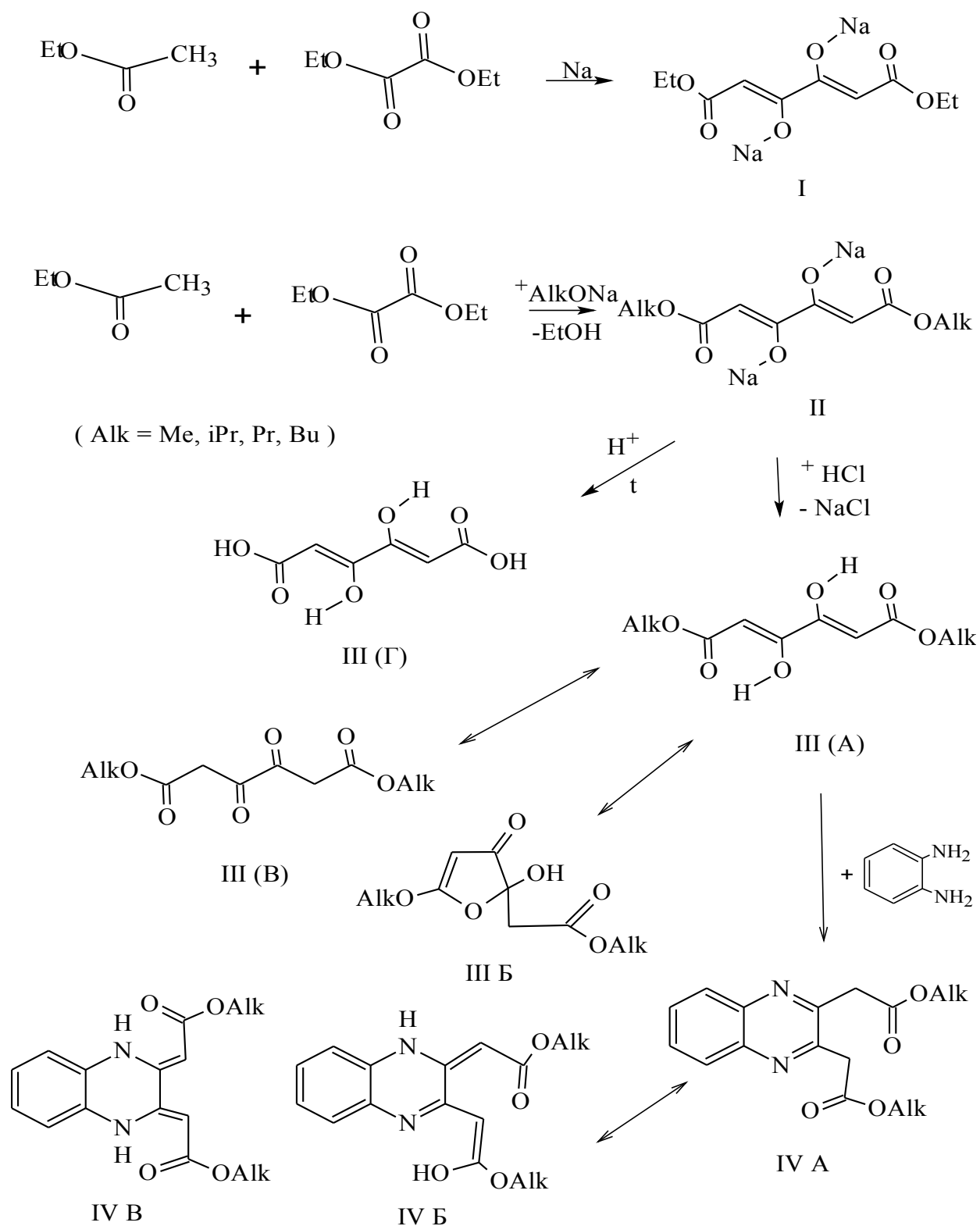
13. Перевалов С.Г., Бургарт Я.В., Салоутин В.И., Чупахин О.Н. (Гет)ароилпировиноградные кислоты и их производные как перспективные "строительные блоки" для органического синтеза // Успехи химии. 2001. Т. 70. № 11. С. 1039-1058.

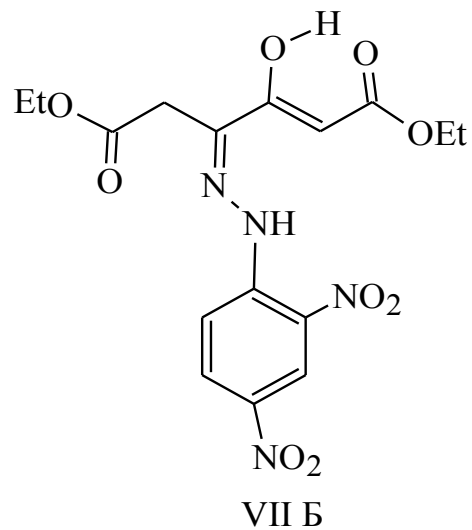
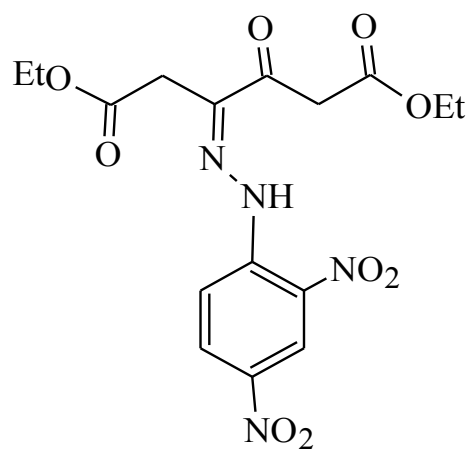
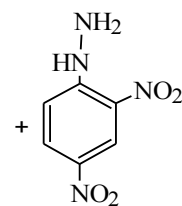
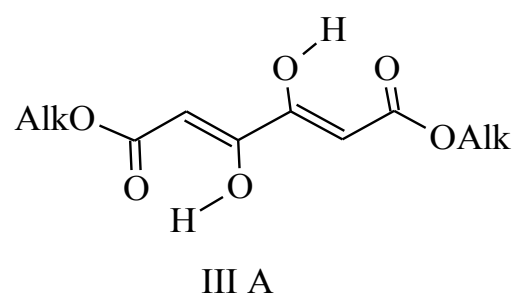
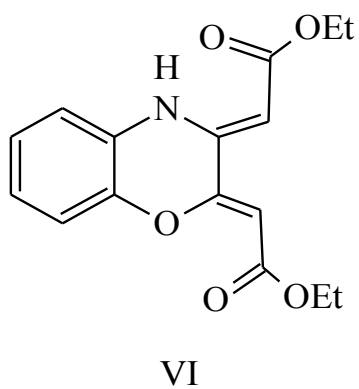
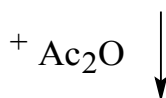
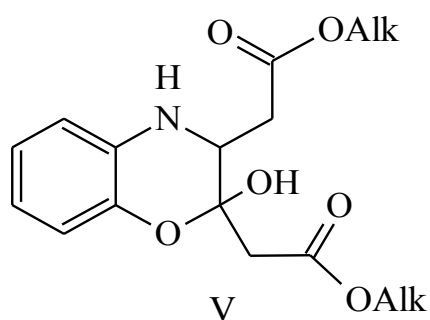
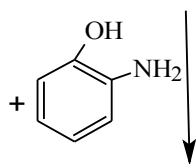
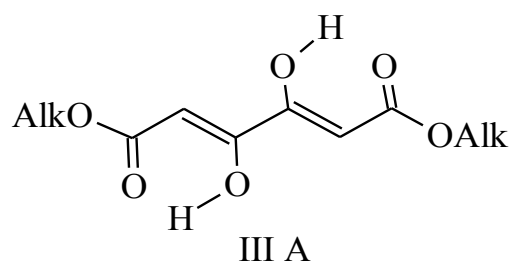
14. Игидов Н.М. Синтез биологически активных веществ на основе взаимодействия 1,3,4,6-тетракарбонильных и некоторых 1,2,4-трикарбонильных систем с нуклеофильными реагентами. Автореф. дис. докт. фарм. наук. Пермская гос. фарм. академия, Пермь, 2003. 46 с.

15. Козьминых В.О., Козьминых Е.Н. Ацилпировиноградные кислоты в синтезе азотсодержащих гетероциклических соединений // Избранные методы синтеза и модификации гетероциклов. Под ред. В.Г. Карцева. Москва: изд-во IBS PRESS, 2003. Т. 1. С. 255-278.

16. Некрасов Д.Д. Биологическая активность 5- и 6-членных азогетероциклов и их синтез на основе 5-арил-2,3-дигидрофуран-2,3-дионов (обзор) // Химия гетероцикл. соедин. 2001. № 3 (405). С. 291-304.

Схема 1





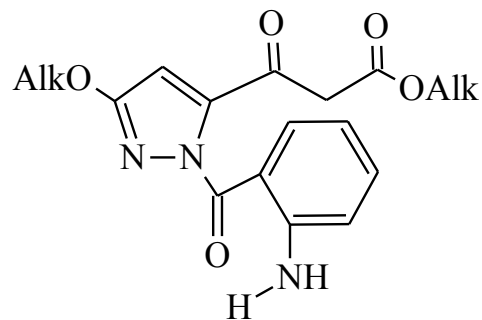
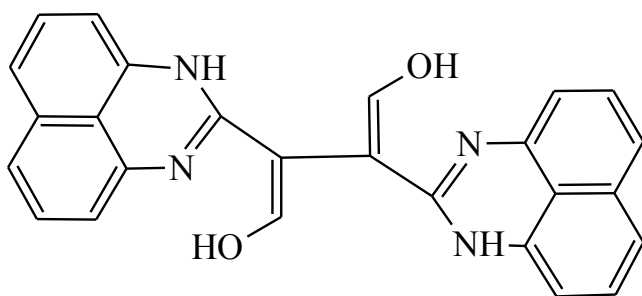
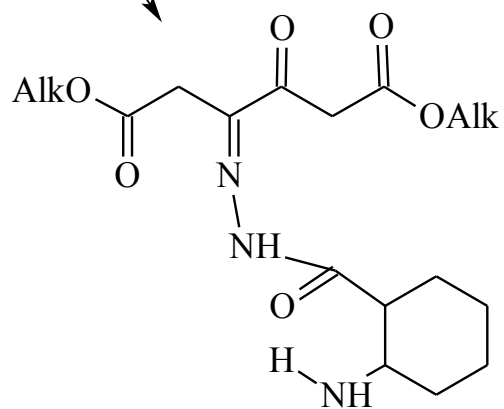
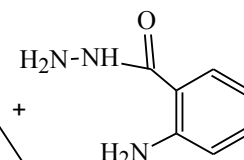
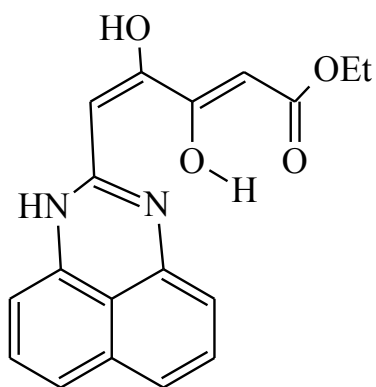
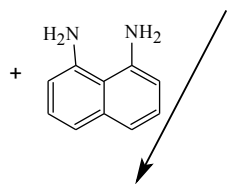
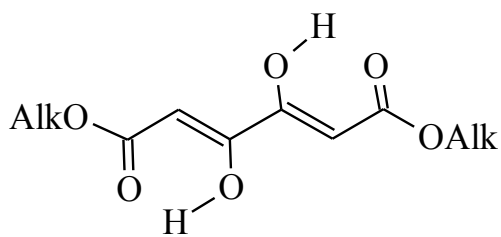


Схема 4

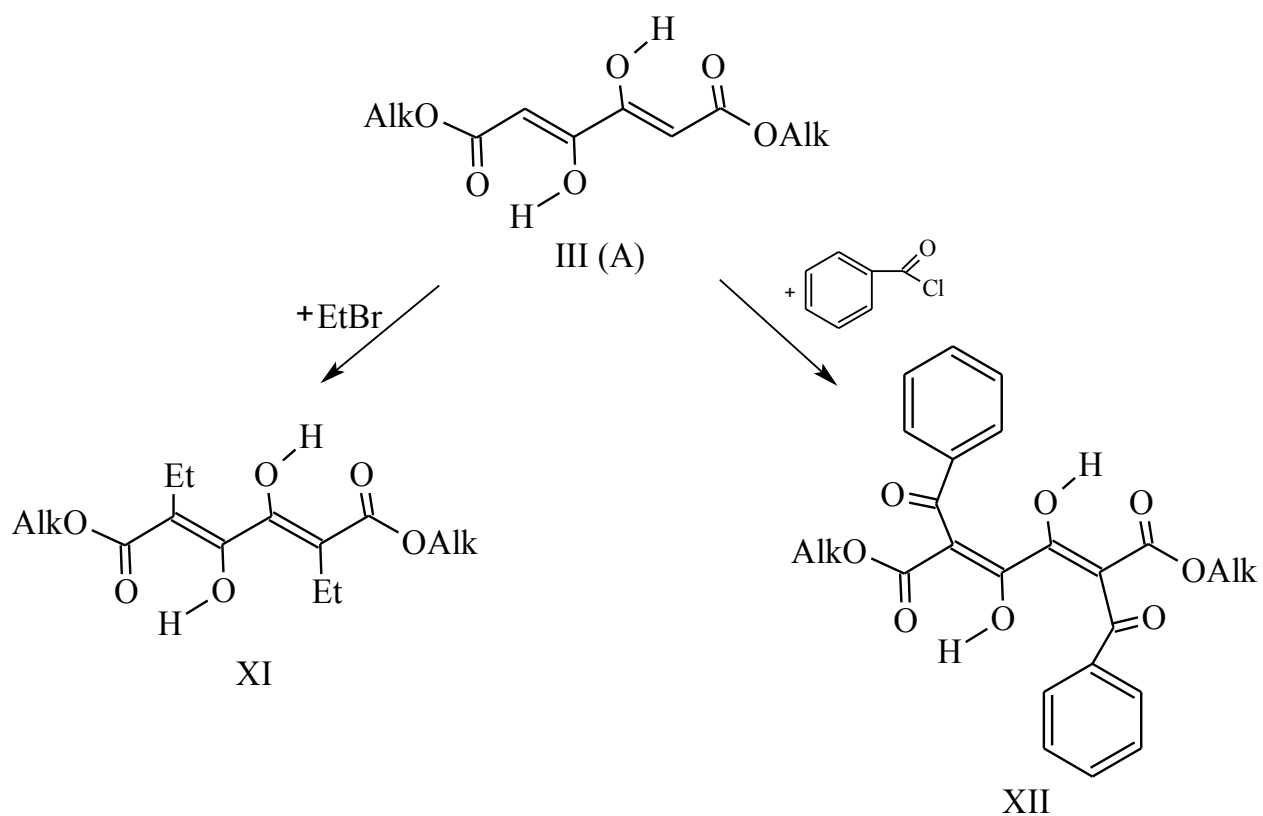
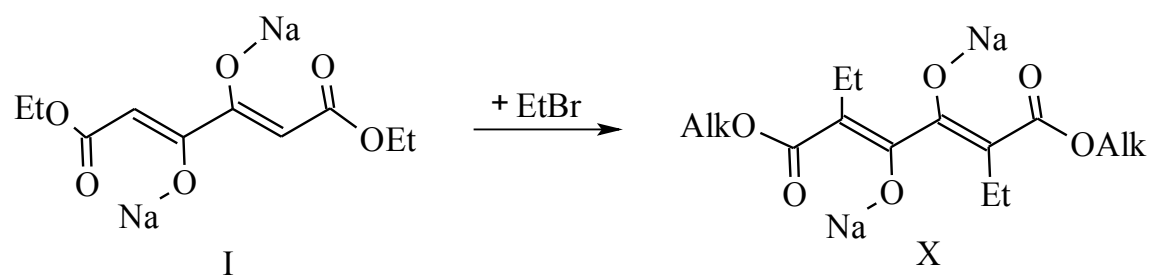
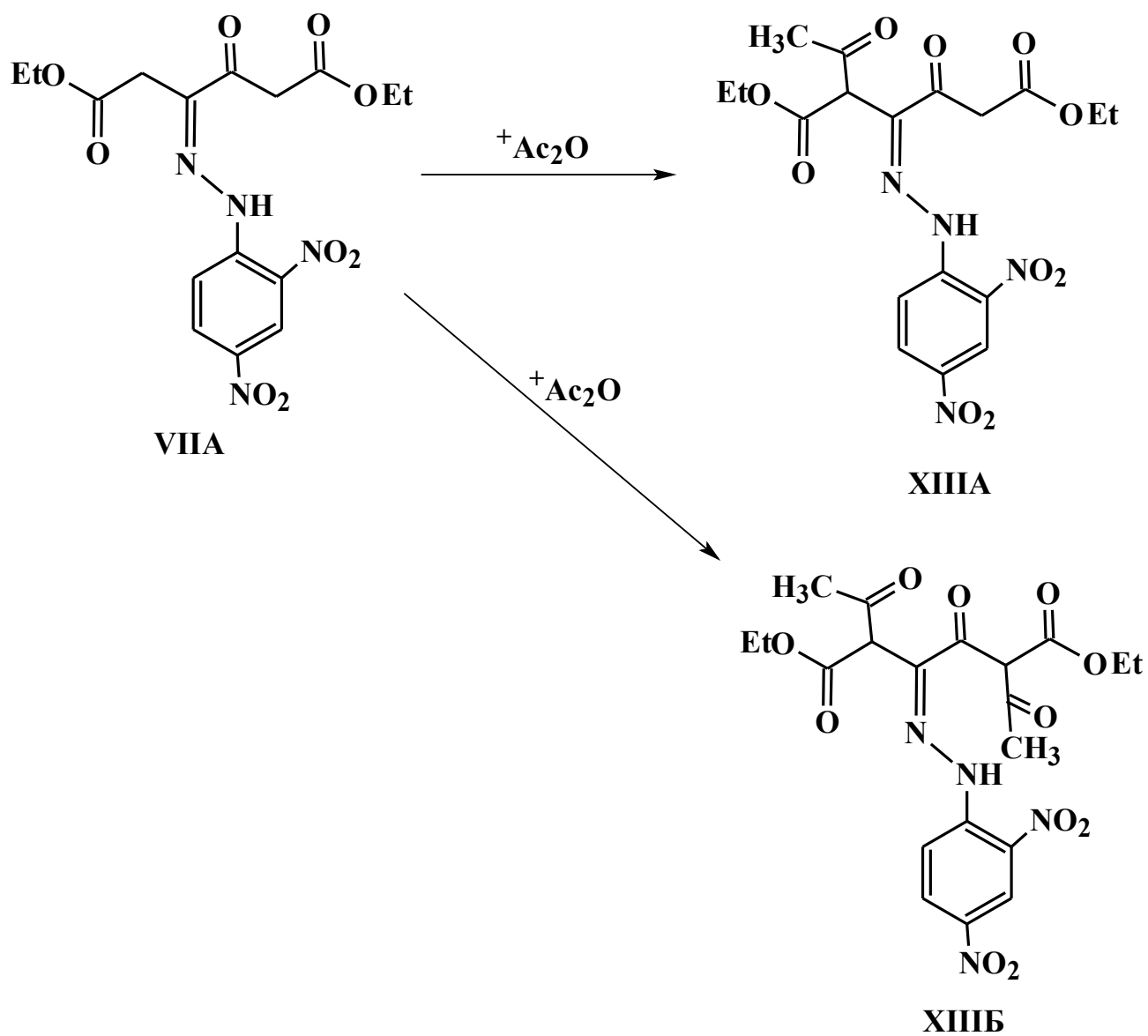
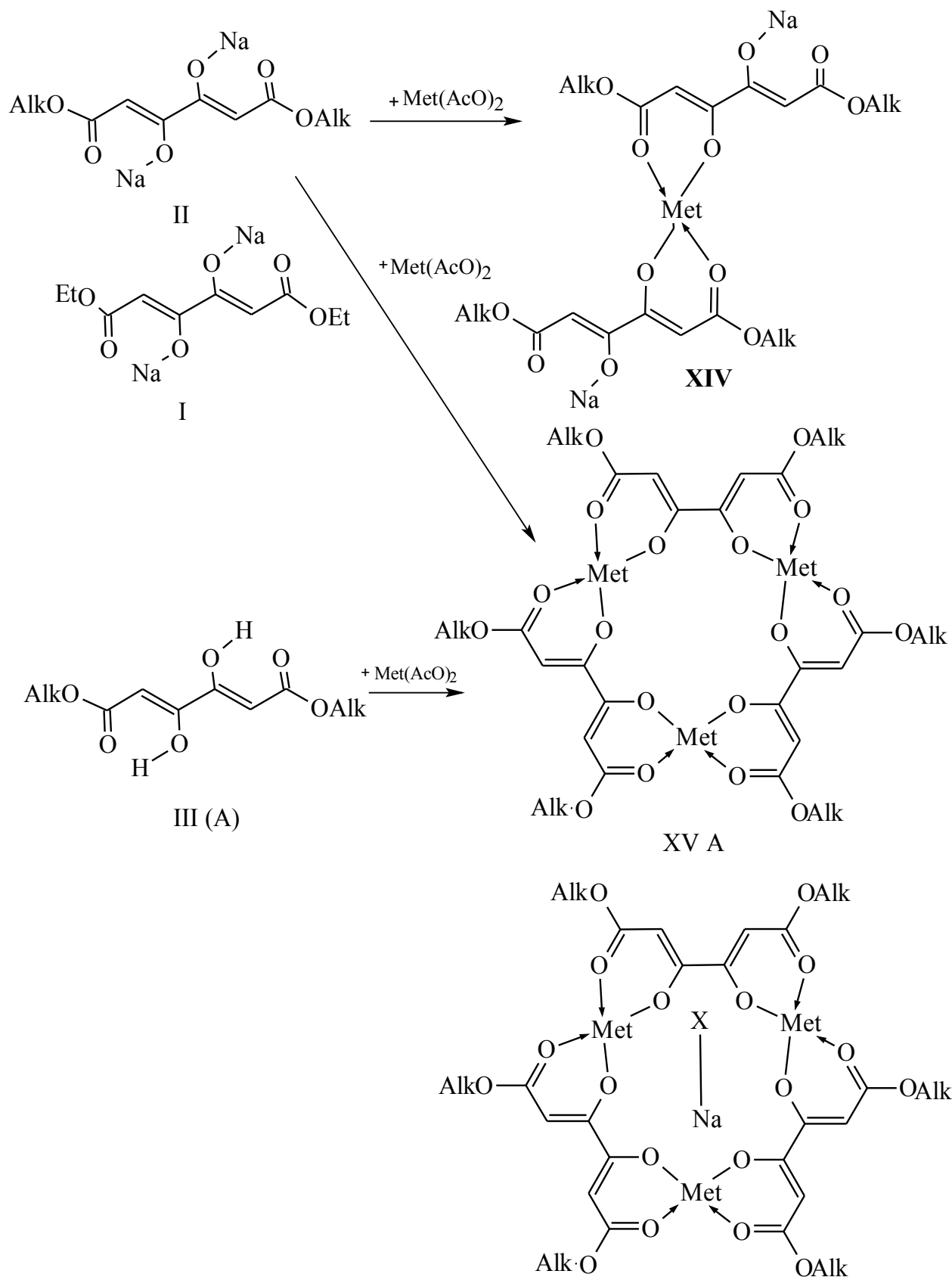


Схема 5

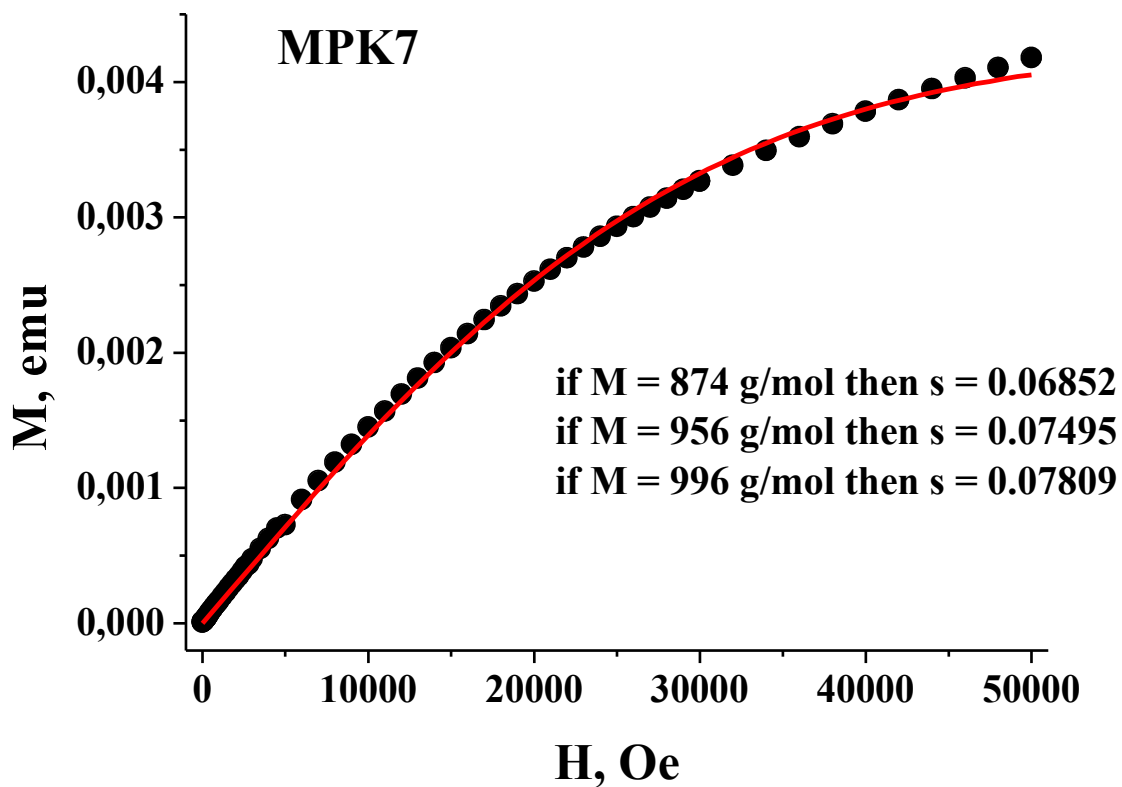




(Met = Cu, Co, Ni. X = AcO)

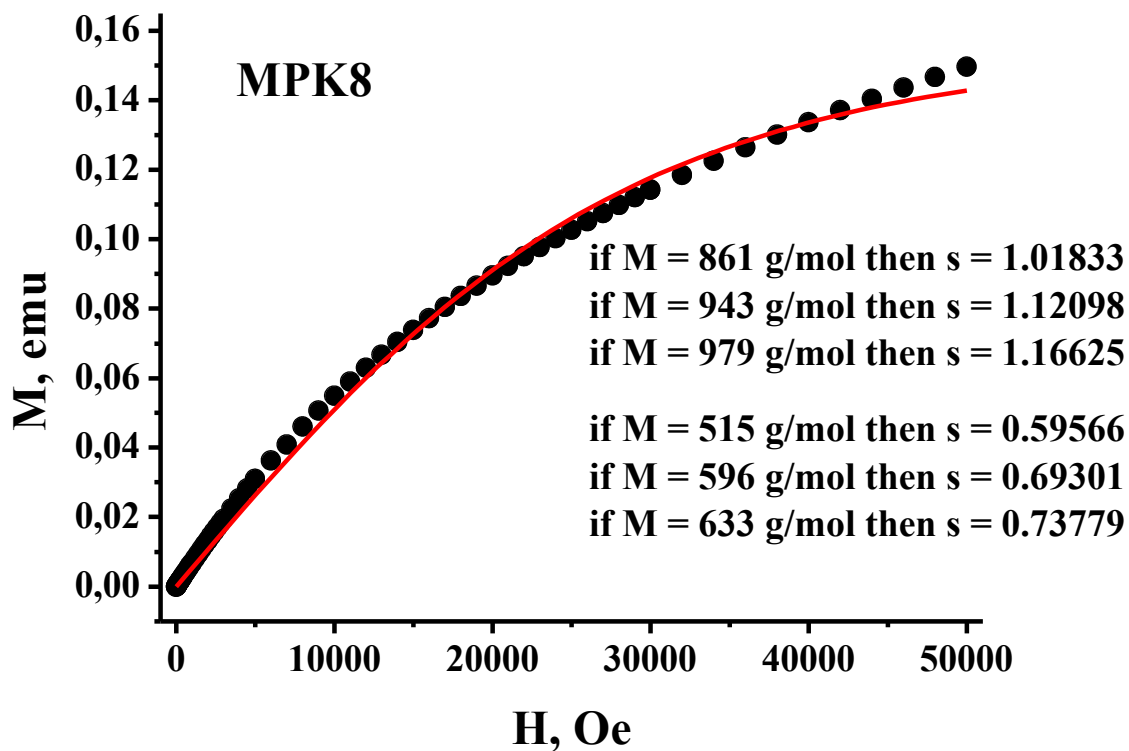
XV Б

Схема 7



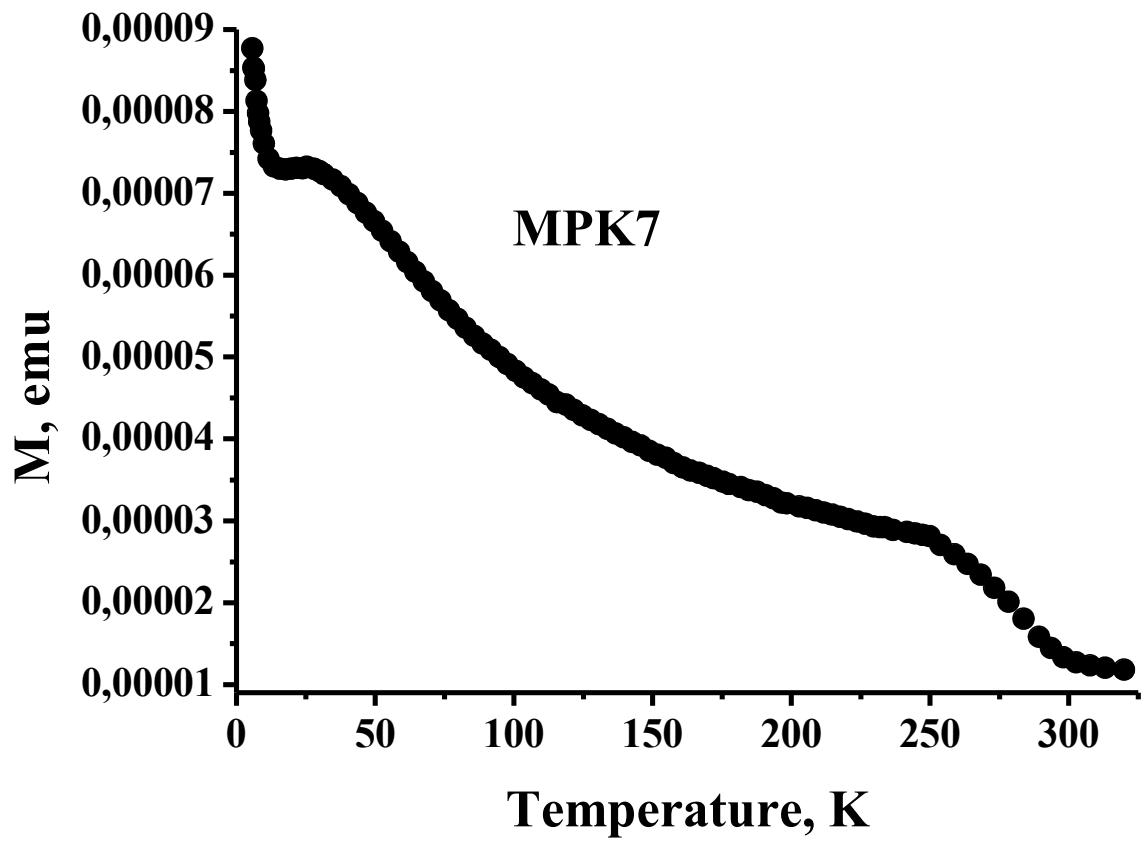
Полевая зависимость магнитного момента образца MPK7: точки – эксперимент, линия – аппроксимация функцией Бриллюэна.

Схема 8



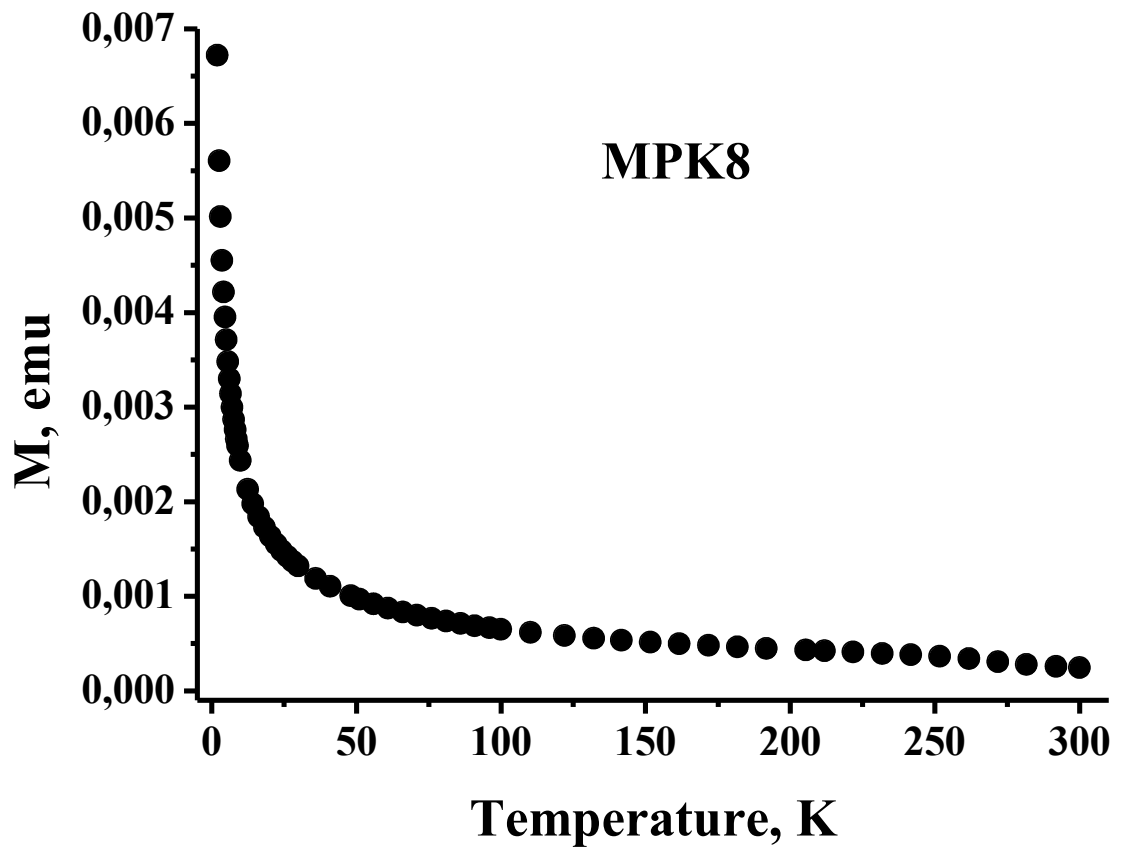
Полевая зависимость магнитного момента образца МРК7: точки – эксперимент, линия – аппроксимация функцией Бриллюэна.

Схема 9



Температурная зависимость магнитного момента образца МРК7 в магнитном поле 1000 Ое.

Схема 10



Температурная зависимость магнитного момента образца МРК8 в магнитном поле 1000 Ое.

Нелюбова Т.Н. Интеграция информатики и других дисциплин в учебном пространстве вуза

Оренбургский государственный университет

«Знание только тогда знание,
когда оно приобретено усилиями
своей мысли, а не памяти.»
Л.Н.Толстой

Основные тенденции развития современного мирового пространства, обуславливают существенные изменения в системе образования, к которым можно отнести:

- необходимость подготовки творческой, конкурентоспособной личности выпускника, способной адаптироваться в быстро меняющихся, динамичных условиях, определенных ускорением темпов развития общества;
- создание условий для воспитания будущего специалиста в рамках межкультурной коммуникабельности и толерантности.

Информационная компонента становится базисной составляющей профессиональной подготовки человека, вне зависимости от его будущей сферы деятельности.

Информатизация образования позволяет развивать и реализовывать разнообразные технологии и модели обучения. Одной из основных задач обучения в вузе становится необходимость развития у обучаемых умения осознанно использовать потенциал фундаментальных дисциплин для целостного решения профессиональных задач. Это возможно только на основе межпредметной (междисциплинарной) интеграции, новой дидактической концепции целостной учебной предметной области вуза.

Междисциплинарная интеграция - это объединение различных дисциплин на различных этапах подготовки специалиста в рамках теоретических знаний и практической подготовки, синтез всех форм занятий относительно каждой конкретной цели образования в вузе.

Принцип междисциплинарной интеграции на основе теории, технологии и методики позволит оптимизировать всю систему подготовки специалистов, путем выстраивания механизма взаимодействия дисциплин в рамках построения модели профессиональной деятельности выпускника вуза.

Внедрение интегрированных курсов в учебный процесс позволяет сформировать целостность восприятия обучающимися окружающей действительности, единое мировоззрение, в результате чего образуются элементы личностной культуры специалиста.

Информатика рассматривается как *комплексная научная инженерная дисциплина*, изучающая все аспекты разработки, проектирование, использование автоматизированных систем переработки информации, их

применение и их воздействие на различные области социальной практики, также как *комплексное телекоммуникационное средство*, встроенное в социально-экономическую среду.

Предметная область Информатика обслуживает внутренние связи между различными дисциплинами, позволяет формализовать учебный материал, использовать некоторые общие методы решения.

Информатика не может изучаться изолированно, она является многоаспектной предметной областью, соединяясь с другими учебными предметами, обогащает их содержанием и предоставляет им эффективные методы исследований.

Одним из условий профессиональной компетентности выпускника вуза выступает использование ЭВМ для решения задач профессиональной области. Компьютерные коммуникации могут существенно повлиять на формирование нового содержания образования, на организационные формы и методы обучения. Поэтому качество подготовки специалиста в немалой степени определяется формированием навыков использования средств информационных технологий.

Использование компьютерных технологий в учебном процессе предполагает:

- изменение содержания учебных дисциплин;
- организацию совместной работы содружества «преподаватель-студент» в рамках междисциплинарной интеграции предметной области информатики и других общеобразовательных и специальных дисциплин.

С целью реализации и исследования различных аспектов процесса интеграции учебных дисциплин разрабатывается с одновременным внедрением в учебный процесс интегрированный комплекс «Информатика и К⁰» .

Данный комплекс включает следующие дисциплины: «Информатика», «Экономика информатики» и «Экономико-правовые основы рынка программного обеспечения». В текущем учебном году предполагается вхождение в комплекс дисциплины – «Корпоративные информационные системы». Эти дисциплины читаются, в частности, для студентов специальности – математическое обеспечение информационных систем.

В рамках проводимого исследования определяются следующие педагогические, общедидактические и психологические условия, способствующие формированию научных понятий на междисциплинарной основе:

- согласованное во времени изучение отдельных учебных дисциплин, при котором каждая из них опирается на предшествующую понятийную базу и готовит обучаемых к успешному усвоению понятий последующей дисциплины;
- необходимость обеспечения преемственности и непрерывности в развитии понятий; понятия, являющиеся общими для ряда дисциплин, должны от дисциплины к дисциплине непрерывно развиваться, наполняться новым содержанием, обогащаться новыми связями;
- единство в интерпретации общенаучных понятий;

- исключение дублирования одних и тех же понятий при изучении различных предметов;
- осуществление единого подхода к раскрытию одинаковых классов понятий.

Построение такого интегрированного комплекса основано на личностно-ориентированном подходе к образованию, разработке технологий, направленных на активизацию познавательной деятельности, на оптимальное удовлетворение потребностей студентов в нравственном и культурном развитии.

Разработаны методы творческой деятельности на основе модульной технологии, обеспечивающие развитие творческой активности студентов: сопоставление построенной модели решаемой задачи с действительностью; практическое применение новых информационных технологий; индивидуальная и коллективная работа над проектами.

Так, главной целью дисциплины «Экономика информатики» является изучение основных понятий, принципов и проблем информационного бизнеса. «Экономика информатики» представляет курс на стыке нескольких наук, основанный на системном подходе, в котором определяются: понятие информационного бизнеса, общая характеристика рынков информационных и коммуникационных технологий, новые организационные формы и основные направления совершенствования информационного бизнеса, критерии оценки информационного бизнеса, особенности ценообразования программных продуктов и услуг.

В рамках данной дисциплины осваиваются теоретические основы технологии разработки бизнес-плана предприятия (фирмы).

Практическая реализация данной технологии предполагается в рамках дисциплины «Корпоративные информационные системы».

Решение поставленной задачи предполагает: умение студентами выбирать эффективные способы для решения поставленных задач; умение планировать свою деятельность; владение навыками самостоятельной работы коммуникативной деятельности, а также использование приложений Windows пакета Microsoft Office: Word, Excel, Access, PowerPoint, Publisher; информационно-поисковые системы «Гарант плюс» и «Консультант».

Таким образом, дидактические функции внутри- и междисциплинарных связей реализуются решением двух основных задач: устранением параллелизма, дублирования и информационных перегрузок обучаемых и задачи переноса знаний из одной предметной области в другую, что требует создания учебно-методических интегрированных комплексов, представляющих собой программу интегрального воздействия на обучаемых со стороны различных кафедр, обеспечивающих единую методологическую и понятийную основу обучения.

Новикова М.Д., Скобелева Е.В. Деловая игра как способ организации познавательной деятельности студентов экономических специальностей

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современные условия диктуют свои требования к студентам – будущим специалистам. На сегодняшний день недостаточно по окончании ВУЗа обладать лишь багажом теоретических знаний. Востребованы специалисты, способные самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свой подход к решению проблемы и проявлять активность в практической и умственной деятельности. Для того чтобы в последствии студент был востребован и интересен как специалист, преподаватель путем внедрения в учебный процесс параллельно традиционным методам обучения активные (т.е. активизирующие познавательный процесс) в силах построить так познавательную деятельность студента, чтобы у него была возможность проявить и свою творческую активность, и свою самостоятельность.

Особое место в учебном процессе в высших учебных заведениях занимает деловая игра как способ организации учебно-познавательной деятельности студентов.

Деловая игра представляет собой форму активного обучения, предполагающего воссоздание предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования взаимоотношений, характерных для практической деятельности специалиста. Являясь средством моделирования разнообразных условий профессиональной деятельности, аспектов человеческой активности и социального взаимодействия, деловая игра выступает и «методом поиска новых способов ее (деятельности) выполнения», и «методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности». В деловой игре обучение участников-студентов происходит в процессе их совместной деятельности. При этом каждый студент решает свою отдельную задачу в соответствии со своей ролью и функцией. Общение в деловой игре — это не просто общение в процессе совместного усвоения знаний, но первым делом — общение, имитирующее, воспроизводящее общение людей в процессе реальной изучаемой профессиональной деятельности. Деловая игра - это не просто совместное обучение, это обучение совместной деятельности, умениям и навыкам делового сотрудничества.

В настоящее время практика деловых игр в мире очень популярна. Особенно активно деловые игры используются в практике высшего образования, многие ВУЗы являются новаторами в методике преподавания деловых игр. Сегодня насчитывается уже несколько тысяч различных видов обучающих игр. Издаются пособия, каталоги и справочники по деловым играм,

проводятся регулярные школы и семинары.

Специфика обучающих возможностей деловой игры как метода активного обучения в сравнении с традиционными играми состоит в следующем:

- в деловой игре воссоздаются особенности и условия профессиональной деятельности и профессионального мышления в процессе разрешения совместными усилиями участников возникающих в ходе игры ситуаций;
- метод деловых игр способствует переводу теоретических знаний студентов в «деятельностный контекст».

Воссоздание содержания будущей профессиональной деятельности в учебном процессе обуславливает развивающий характер вузовского обучения, поскольку обеспечивает необходимые условия для порождения мотивации обучения, активности студента в познавательной деятельности, межличностного общения. Кроме того, обеспечивается и решение воспитательных задач, поскольку в контекстном обучении студент должен подчинить свои действия и поступки не только правилам игры, но и нравственным нормам участников играющего коллектива.

Одним из наиболее важных и развивающихся в настоящее время методов деловых игр, используемых в процессе обучения студентов экономических специальностей, является метод компьютерных деловых игр. Суть этого метода состоит в управлении экономическим объектом, деятельность которого имитирует компьютер.

Особую актуальность при компьютерном игровом обучении приобретают программы, позволяющие в рамках учебного процесса реализовать практические бизнес-курсы. Цель таких курсов – развить навыки управления хозяйствующими субъектами в условиях конкуренции, предложить конкретные экономические знания, выработать экономический образ мышления. Бизнес-курсы предназначены для профессиональной подготовки специалистов в определенной сфере.

Для достижения поставленной цели на этапе проведения в рамках учебных занятий бизнес-курса реализуются основные принципы деловой игры:

- Принцип проблемности содержания бизнес-курса предполагает, что в программе моделируются учебные проблемы, выстроенные в виде системы игровых заданий, выполнение которых требует принятия определенного управленческого решения. Процесс принятия решения, как правило, связан с анализом возможных, зачастую противоречивых вариантов решений и выбором из них одного, обоснованного и правильного с точки зрения игрока или группы игроков (команды). Проблемность принятия управленческого решения выступает объективной предпосылкой самостоятельного мышления каждого участника игры. При этом развивается как теоретическое, так и практическое мышление студента как специалиста. Возможность выбора решения из нескольких порождает профессиональную дискуссию среди участников команды, в результате которой создаются условия для порождения новых знаний и разрешается имитируемая компьютером ситуация деятельности предприятия.
- Принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности основывается

на имитации должностных функций специалистов (экономистов, бухгалтеров, финансовых менеджеров) через их ролевое взаимодействие. Преподаватель в рамках бизнес-курса требует конкретизации роли, выполняющей каждым участником, определение полномочий и ответственности участника в рамках заданной роли. Бизнес-курс предполагает взаимодействие участников, в результате которого формируется культура делового общения.

3. Принцип дискуссионного (диалогового) общения является предпосылкой разрешения проблемной ситуации, возникшей в игре в результате ранее принятых решений и смоделированной компьютером. При разрешении ситуации участники бизнес-курса рассуждают, высказывают идеи, обосновывают свои предложения прогнозными расчетами. Каждый участник по-своему читает финансовую информацию, представленную в финансовой отчетности, в финансовых и экономических показателях деятельности предприятия, индивидуально воспринимает события, произошедшие в имитационной деятельности, что порождает различные мнения, точки зрения, формирует интересные суждения. Участие в диалоге предполагает мыслительную и речевую активность студентов, и только при этом условии достигаются продукты совместной деятельности, формируется профессиональное мышление. Компьютерные процедуры, в которых отсутствует возможность для живого общения, поиска согласованных вариантов решений, не являются игровыми бизнес-курсами, даже если в них используется игровая форма проведения занятий. Так, имитации с моделями среды и процедурами принятия решений не могут считаться бизнес-курсом и должны быть отнесены к учебным пособиям и тренажерам. Они могут успешно использоваться для формирования соответствующих умений и навыков, но не профессионального мышления. Таким образом, в процессе и в результате дискуссии команда двигается в направлении принятия совместного решения проблемы.

- Принцип двуплановости бизнес-курса предполагает возможность творческой инициативы студентов. Он проявляется в том, что участники сознают, что, с одной стороны, они действуют как работники (экономисты) конкретного предприятия и несут ответственность за принятые решения в соответствии с выполняемыми ими ролями, а, с другой стороны, являются участниками игрового процесса. Игровой характер деятельности обуславливает «смелость» студентов в принятии управленческих решений, дает возможность не бояться ошибок, активизировать творческий потенциал участников. Эффективность проведения бизнес-курса во многом зависит от сбалансированности реальных и условных элементов бизнес-игры.

В качестве представителя метода игрового обучения бизнес-курс имеет ряд особенностей:

- системного содержания учебного материала, представленного в экономической модели предприятия;

- воссоздания структуры и функциональных звеньев будущей профессиональной деятельности студентов экономических специальностей в

игровой модели;

- приближения обстановки учебного процесса к реальным условиям порождения потребности в знаниях и их практическом применении в деятельности предприятия, что обеспечивает творческую активность студентов, переходы от познавательной мотивации к профессиональной;

- совокупного обучающего и воспитательного эффекта, поскольку совместный характер практического бизнес-курса заставляет студентов подчиняться правилам коллективных действий.

Бизнес-курс сохраняет основные преимущества «абстрактного способа» обучения (понятийный характер знаний, сжатый масштаб времени овладения профессией и др.) и в то же время свободен от наиболее серьезных его недостатков. С помощью бизнес-курса можно обеспечить развитие не только теоретического и практического мышления специалиста, но и необходимых «должностных» качеств его личности - способностей к управленческой деятельности, принятию коллективных решений, умений и навыков социального взаимодействия, руководства и подчинения.

Коллективные бизнес-курсы особенно эффективны в сочетании с традиционными лекционными и семинарскими занятиями. Они позволяют проиллюстрировать теоретический материал, закрепить теоретические знания, оживить и разнообразить учебный процесс, сформировать у студентов целостного представления о профессиональной деятельности, оставить в их памяти незабываемые впечатления.

Программа «БИЗНЕС-КУРС: Корпорация плюс» направлена на обучение студентов экономического профиля, подготовку специалистов в области финансового менеджмента, переподготовку руководителей предприятий, бухгалтеров, экономистов и финансовых менеджеров.

Бизнес курс «Корпорация плюс» проводится в компьютерном классе под руководством преподавателя, выполняющего функции администратора игры. Участники бизнес-курса разбиваются на команды, каждая из которых представляет отдельное предприятие - открытое акционерное общество, руководит им, принимая управленческие решения финансового характера, конкурирует с другими командами. В данном бизнес-курсе участники должны принимать управленческие решения по вопросам текущей и инвестиционной деятельности, значительное внимание уделять стратегическим финансовым решениям, в частности выбору направлений дальнейшего развития хозяйствующего субъекта, оптимизации структуры источников финансирования деятельности, разработке и оптимизации кредитной дивидендной и эмиссионной политики, а также политики заимствований.

Содержание этапов бизнес-курса «Корпорация плюс» и ориентировочная продолжительность каждого этапа представлены в таблице 1.

Таблица 1 –Схема бизнес-курса «Корпорация плюс»

№ п/п	Содержание этапов	Время, в часах
1	Обзорная лекция по пройденному материалу по дисциплинам «Финансы предприятий», «Рынок ценных бумаг», «Инвестиции», «Бухгалтерский учет», «Экономический анализ», «Финансовый менеджмент».	2
2	Комплектование команд. Выборы генерального директора, финансового и производственного менеджеров в каждой команде.	0,3
3	Ознакомление с правилами игры	2
4	Самостоятельная работа по реализации задач бизнес-курса	29
5	Подведение итогов игры.	0,7

Первый этап – «Обзорная лекция по пройденному материалу по дисциплинам «Финансы предприятий», «Рынок ценных бумаг», «Инвестиции», «Бухгалтерский учет», «Экономический анализ», «Финансовый менеджмент».

Цель лекции – повторить основные теоретические аспекты дисциплины указанных дисциплин, необходимые для достижения поставленной цели бизнес-курса. Материал лекции излагается в форме диалога между преподавателем и студентами.

Второй этап – «Комплектование команд. Выборы генерального директора, финансового и производственного менеджеров в каждой команде».

Цель – формирование конкурентной среды.

Выше мы уже говорили о необходимости формирования команд, представляющих конкурирующие между собой предприятия. В дополнение хотелось бы отметить, что команды должны быть примерно равноценными по интеллектуальному уровню. Участники команды должны распределить между собой обязанности по управлению предприятием. При этом следует определить, кто будет выполнять функции руководителя, кто – финансового директора, а кто – производственного директора. Преподаватель должен объяснить участникам, что результативность бизнес-курса во многом зависит от согласованности действий участников команды, организованности общения в процессе дискуссии и принятых в конечном итоге управленческих решений. В процессе распределения ролей среди участников проводимого бизнес-курса необходимо иметь в виду, что роль, выполняемая тем или иным игроком, должна максимально соответствовать личностным характеристикам студента. В связи с этим, рекомендуется проводить подобные бизнес-курсы в хорошо знакомой среде участников.

Третий этап – «Ознакомление с правилами игры».

Цель – обеспечить игровой характер бизнес-курса, отразить характеристики реальных процессов и явлений, существующих в прототипах моделируемой реальной деятельности предприятия в упрощенном виде.

Перед началом бизнес-курса преподаватель должен подробно разъяснить правила игры, связанные с внутренней и внешней средой деятельности предприятий. Вместе с тем, не следует посвящать студентов сразу во все нюансы бизнес-курса, преподаватель может обратить на них внимание участников по ходу игры.

Рекомендуется знакомить участников с правилами бизнес-курса при прохождении первых игровых месяцев под жестким контролем администратора, предполагающим принятие одинаковых решений всеми командами на начальном этапе игры и обеспечивающим равные условия деятельности всех конкурирующих предприятий.

Четвертый этап – «Самостоятельная работа по реализации задач бизнес-курса».

Каждый из участников занимается возложенными на него обязательствами. Совместная задача производственных и финансовых менеджеров заключается в сборе достоверной информации о компаниях-конкурентах, принятии решения о покупке оборудования, сырья и объемах производства. На основе анализа данных о деятельности предприятий-конкурентов финансовые менеджеры принимают решения об уровне ценовых и неценовых факторах спроса на продукцию своей компании, выбирают источники финансирования, разрабатывают эмиссионную и дивидендную политику. Источниками информации для принятия управленческих решений служит бухгалтерская отчетность, формируемая программой и базирующаяся на данных аналитических разделов бухгалтерского учета, а также данные оперативного наблюдения и учета о рынках, техническом состоянии оборудования, движении персонала, качестве продукции и т.д.

Гендиректор совместно с другими работниками занимается анализируя собранную информацию с исполнительными работниками, выбирает направления и объемы инвестирования, формирует портфель инвестиций. Генеральный директор оставляет за собой исключительное право выбора инвестиционного проекта.

Пятый этап - Подведение итогов игры.

Любая деловая игра должна иметь четкий механизм оценки результатов. Система оценивания обеспечивает контроль принимаемых управленческих решений и самоконтроль, соревновательный характер игры, позволяет оценивать личностные и деловые качества участников бизнес-курса, а также эффективность работы команд. Она строится, прежде всего, как система самооценки участников, а затем – оценки преподавателем-администратором. В бизнес-курсе «Корпорация-плюс» система оценки эффективности управления предприятием складывается из трех показателей эффективности – годовой чистой прибыли, рыночной цены акций и рентабельности собственного капитала. На основе указанных показателей деятельности предприятия в программе для каждой команды рассчитывается рейтинг. Победителем объявляется та команда, которая к концу бизнес-курса имеет наибольший рейтинг.

На данном этапе проводится дискуссия между всеми участниками бизнес-

курса, где обсуждаются результаты выполненной работы, а именно участники игры из каждой команды высказывают свое мнение о проделанной работе своих соперников. Разбор игры преподавателем и реакция ее участников на заключительном обсуждении выполняют не только обучающую, но и воспитательную функции, поскольку обеспечивает возможность внимательного и уважительного отношения участников друг к другу, формированию культуры делового общения в результате выделения положительных моментов деятельности своих конкурентов. Заключительный этап – это не столько подведение итогов игры, сколько анализ причин, обусловивших сложившийся рейтинг команд-участниц.

Отдельно следует выделить недостатки или «сбои» в игровых бизнес-курсах. Многие из них вызваны двухплановым характером игры, когда реальные и игровые условия начинают «конфликтовать». Доминирование реального плана над игровым планом происходит, если:

- личностные отношения вне игры переносятся в игру;
- наоборот, конфликт, возникший в рамках игровых ролей, затрагивает отношения и вне игры;
- кто-либо из участников бизнес-курса использует игровые ситуации и взаимоотношения в команде для «решения» своих личностных проблем.

Отмеченные выше трудности, позволяют сформулировать следующие практические советы преподавателю как пользователю обучающих и развивающих бизнес-курсов для студентов экономических специальностей:

- проводя практический бизнес-курс, преподаватель должен не забывать, что он должен знать сильные и слабые стороны игры (компьютерной программы), что деловая игра конкретна. Она, как правило, только воспроизводит реальную ситуацию деятельности хозяйствующих субъектов;

- использование практических бизнес-курсов возможно в тех случаях, когда иными формами и методами обучения невозможно достичь поставленных образовательных целей. Внедрение в учебный процесс хотя бы одного бизнес-курса приводит к необходимости перестройки всей используемой преподавателем методики обучения.

- в практическом бизнес-курсе нельзя играть в то, в чем студенты не разбираются, о чем не имеют представление. Это означает, что участие студентов в игре требует заблаговременной их подготовки (например, следует предварительно учить дискуссии, методам анализа ситуации и т.п.);

- преподавателю следует минимально вмешиваться в процесс деловой игры, что обеспечит в большей степени саморегуляцию и повышает ценность игры;

- бизнес-курс требует изменения отношения к традиционному представлению о поведении студентов. Главным становится соблюдение правил игры. Дисциплинарные нарушения, с привычной точки зрения, (например, самовольный выход из аудитории) в бизнес-курсе утрачивают таковой свой статус;

- к проведению бизнес-курса преподавателю следует подходить системно и учитывать его влияние на другие виды работы со студентами, а также

реакцию других преподавателей.

В заключение хотелось бы отметить, что бизнес-курс позволяет отдельному студенту почувствовать значимость своего «Я», особенно в тех случаях, когда он находит то или иное оригинальное решение, которое сразу влияет на траекторию игры и соответствующим образом оценивается (повышающимся рейтингом команды); способствует постепенному снятию напряженности, скованности, нерешительности и нарастанию напряженности на основе усиления интереса к игровому процессу. Именно интерес оказывается наиболее сильным стимулом действий студентов, задает творческую направленность, вызывает положительные эмоции. В процессе проведения деловой игры человек не только получает удовлетворение от поиска решения, но и находит его быстрее. При этом интерес имеет как познавательную, так и профессиональную направленность будущего экономиста.

Осиянова О.М. Лекция как средство совершенствования культуры речевого общения студента

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Лекция – древнейшая форма передачи знаний, и до сих пор остается одной из ведущих форм обучения в вузе. В современной российской высшей школе лекции занимают от одной трети до половины учебного времени. При этом студент порой в ходе лекции не произносит ни слова. Между тем, современная лекция, опираясь на возможности новых информационных технологий, может полнее учитывать специфику изучаемой дисциплины, аудитории и психологические закономерности познания, реализуя не только информативную функцию, которой традиционно отдается приоритетная роль.

Сегодня информативная функция лекции не может оставаться самой главной, ибо приобретает значение активная позиция студента, слушающего и способного к продуктивному речевому общению по содержанию дисциплины. Так культура речевого общения, как интегративное качество личности, определяющее успешное взаимодействие людей в системе субъектно-субъектных отношений, которое проявляется в сознательном отборе и использовании языковых средств, помогающих осуществлять с максимальной эффективностью речевое восприятие, выражение и воздействие в реальной ситуации общения, становится заботой лектора, чтобы пассивное поведение студента не становилось привычкой и нормой отношений ко всему, происходящему вокруг.

Умение преподавателя установить контакт с аудиторией, организовать познавательную деятельность студентов на лекции и после на основе создания необходимых условий для плодотворного совместного труда, требует реализации следующих функций лекции:

- *мотивационной*, предполагающей развитие интереса к науке, познавательных потребностей, осознание теоретической и практической значимости изучаемого;
- *организационно-ориентационной*, предусматривающей советы по организации работы, по ориентации в литературе и других источниках;
- *профессионально-воспитательной*, направленной на развитие специальных способностей, воспитание профессионального призвания и профессиональной этики;
- *методологической*, дающей образцы научных методов анализа, интерпретации, прогноза;
- *оценочной и развивающей*, предполагающей формирование умений, чувств, отношений, оценок;
- *воспитательной*, интегрирующей все названные функции и позволяющей осуществлять на лекции разностороннее личностное развитие студентов.

Актуальная задача сочетания функций лекции друг с другом может быть

решена на основе знания преподавателем видов лекций и способов их построения, адекватных целям определенного этапа обучения.

По своему дидактическому назначению лекции делятся на: вводные; тематические; заключительные; обзорные; лекции-консультации. По месту в системе учебного процесса они могут быть: предваряющие самостоятельную работу студента; завершающие самостоятельную работу студента. По содержанию и построению выделяют лекции: информационные; проблемные; смешанные; лекции-визуализации; бинарные; с заранее запланированными ошибками и т.д.

Дадим характеристику названным видам.

Вводная лекция дает первое целостное представление об учебном предмете и ориентирует студента в системе работы по данному курсу: его назначение и задачи, его роль в системе подготовки специалиста. В кратком обзоре курса, останавливаясь на этапах развития науки и практики, их достижениях, важно назвать имена ученых, изложить перспективные направления исследований, участие в них университета и обязательно отношение самого преподавателя, что играет большую роль в пробуждении и усилении интереса и развития мотивов познания, становясь достойным зарядом для совместного и самостоятельного поиска.

Тематическая лекция содержит факты, их анализ, доказательства конкретных научных положений, выводы (разных школ и самого лектора). *Заключительная лекция* обобщает материал по теме, разделу, курсу. *Обзорная лекция* систематизирует данные по проблеме. Заключительные и обзорные лекции допускают участие в них студентов, что не помешает систематизации знаний, раскрытию межпредметных и внутрипредметных связей. Стержнем излагаемых положений должна быть концептуальная основа курса.

Лекция-консультация предполагает более или менее систематическое освещение проблем по заранее поступившим вопросам. При этом возможны такие варианты: «вопросы - ответы», «вопросы – ответы - дискуссия», активизирующие речевое общение преподавателя и студента.

Предваряющая и завершающая лекции получили свое название по месту, определяющему этап самостоятельной работы студента, когда лектор освобождается от необходимости излагать весь фактический материал и получает возможность для более глубокого и разностороннего анализа проблемы. Таким образом повышается эффективность методологической и развивающей функции лекции.

Информационная лекция - самый традиционный вид лекции в практике вузовского обучения. Преподаватель обращается к этому виду лекции, когда надо сделать студенту доступным материал, разбросанный по разным источникам, или трудный для понимания, или не нашедший отражения в учебниках. Информационных компонентов больше в предваряющих лекциях и меньше в обзорных, заключительных, завершающих, отличающихся усилением проблемных, обобщающих, систематизирующих и прогностических элементов.

Проблемная лекция – это рассмотрение лектором одной или нескольких научных проблем на основе открытого анализирующего рассуждения, описания

истории открытий, разбора и анализа точек зрения. Лекция проблемная *по содержанию* рассматривает еще не решенную до конца научную проблему. Лекция проблемная *по построению* не предлагает сразу готовых истин, а для решения созданной лектором проблемной ситуации сталкивает слушателей с противоречиями, стимулируя их познавательную активность. Следует заметить, что полноценная проблемная лекция соединяет в себе две названные особенности и становится пусковым зарядом для возбуждения интереса к изучаемой науке и рождения самостоятельной творческой мысли, открывающей радость поиска.

Структура проблемной лекции: *создание проблемной ситуации, анализ проблемы, выдвижение гипотезы.*

Столкновение противоречивых внешне или по существу теоретических положений и фактов создает *проблемную ситуацию* и запускает мотивационный механизм поисковой деятельности, пробуждающий стремление к преодолению трудности и установлению истины. *Анализ поставленной проблемы* требует актуализации имеющихся знаний, навыков, умений и использования их в качестве опоры для дальнейшего познания. Эта опора может быть создана лектором подробным изложением знаний, необходимых для решения проблемы, а лучше, если лектору будет достаточно напомнить некоторые узловые моменты, изученные ранее, сделав краткую ссылку на них. *Гипотеза* как предположение о возможных способах разрешения проблемной ситуации рождается в результате ее анализа (принятия существующих теоретических положений, сопоставления исходного и требуемого состояния, анализа неудачных попыток разрешения проблемы известными методами). Если возможных путей решения несколько, то необходима формулировка нескольких гипотез для их последующей проверки. Проверка гипотезы требует обоснования, уточнения и развития достоверных положений и отбрасывания неверных. Учет общественно-исторического опыта, анализ практики и ранее выполненных экспериментов служат проверке результатов решения проблемы.

Проблемная лекция, как и проблемное обучение, может быть представлена методами *проблемного изложения, частично-поискового и исследовательского*. Выше представлено проблемное изложение. Частично-поисковый метод предполагает на фоне информационной лекции дать слушателям возможность приобщиться к умственной деятельности стремлением задать вопрос, высказать свои предположения и аргументы, докапываясь до истины. Если студент пытается решить выдвинутую преподавателем проблему раньше, чем получит готовое решение, то эта проблемная лекция становится диалогом-исследованием вариантов решения, предлагаемого разными научными школами, преподавателем и другими студентами. Вопросы, ответы, возражения, сомнения проверяют прочность аргументации и повышают продуктивность лекции, приближая ее к семинару, но как бы спонтанно возникшему, инициируемому ситуацией обучения, возникшими вопросами, уровнем понимания и отношения аудитории. При возрастании роли импровизационного момента в лекции, нельзя исключать необходимость предварительной проработки нескольких вариантов.

Использование, так называемой «продвинутой» лекции (к жаргонному значению слово «продвинутый» в данном случае отношения не имеет), способствуя развитию критического мышления, повышает культуру речевого общения посредством развития следующих умений:

1. самостоятельно структурировать материал во время подготовки к работе;
2. выделять основные блоки в представляемой информации;
3. одновременно рассматривать разнообразные взгляды на проблему;
4. сотрудничая в паре, излагать сущность проблемы и делать выводы в устной и письменной форме.

Данная стратегия оптимально подходит для материалов, где есть некий «сюжет»: биографии, описания экспериментов, развитие концепций и др. Но ее применение малоэффективно при использовании обзорных теоретических материалов или текстов, описывающих закономерности. «Продвинутая» лекция удачно используется для совершенствования культуры речевого общения при проработке основных линий, понятий, то есть тогда, когда необходимо детально обсудить некоторые моменты.

Схема использования «продвинутой» лекции включает в себя как этап подготовки к лекции, так и этап собственно работы со студентами.

Подготовка к лекции.

- Во время подготовки к лекции преподаватель делит ее на две примерно равные части. Желательно, чтобы вторая часть была несколько меньше, чем первая – примерно на одну-две страницы.

- Преподаватель готовит к каждой части по вопросу, на который студенты могли бы дать несколько ответов. Эти ответы были бы предположениями относительно содержания текста лекции, а предположения можно было бы в последствии проверить.

- Преподаватель формулирует тему заключительного небольшого сочинения (мини-эссе), в работе над которым студенту понадобились бы знания, которые он усвоил в течение лекции, возможно, материал прошлых лекций или консультаций лектора.

- Все формулировки должны быть ясными и однозначными. Их суть должна быть понятна студентам разного уровня.

Проведение лекции.

- Преподаватель кратко, в течение 1-2 минут намечает общий план лекции: в виде двух-трех проблемных вопросов, на которых он и его студенты сосредоточат свое внимание. Также оговаривает, что лекцию будут слушать по частям, выполняя определенные творческие задания.

- Затем он предлагает каждому студенту индивидуально составить список вариантов ответов на вопрос к первой части. Эта работа обычно занимает 3-5 минут. Список составляется «в столбик» в конспектах.

- После составления индивидуальных списков лектор предлагает студентам в парах обменяться результатами своей работы, обсудить, выслушать аргументы друг друга, кое-что, возможно, переписать к себе в конспект, а кое-что, может быть, и исправить.

- Теперь некоторые пары делятся со всей группой студентов результатами своей работы. Преподаватель фиксирует варианты студенческих ответов на доске (либо «в столбик», либо – в форме кластеров, либо – в таблице).

- С преобладающим участием студентов, преподаватель обобщает составленный список, «разносит» ответы по категориям.

- После того как составлена классификация студенческих ответов, лектор предлагает прослушать первую часть лекции, осуществляя следующую работу. Участники каждой пары, слушая лекцию, сверяют ее содержание со списком, лежащим перед ними. Первый участник отмечает «плюсами» те варианты, которые совпали с текстом лекции, а «минусами» – те, которые либо противоречат, либо не связаны с предположениями. Второй участник отмечает те факты, детали, фрагменты лекции, которые не вошли в составленный изначально список.

- После того, как первая часть лекции подошла к концу, преподаватель предлагает студентам, работавшим в парах, обобщить результаты своего труда. Затем две-три пары делятся своими данными со всей аудиторией.

- На основании накопленного материала студенты индивидуально пишут заключительное мини-эссе, в котором отражается сущность лекции. Преподаватель, как уже отмечалось, заранее должен сформулировать тему этого сочинения (на этапе подготовки к лекции и желательно в форме вопроса).

- Иногда некоторые из студенческих эссе зачитываются и обсуждаются, а иногда преподаватель их собирает и выборочно анализирует с тем, чтобы быть готовым к следующей лекции.

- *Смешанная лекция* – по определению характеризуется особенностями информационной и проблемной лекции и предпочитается чаще преподавателями высшей школы.

- *Бинарная лекция* – разновидность чтения лекции в форме диалога двух преподавателей, преподавателя и студента, ученого и практика, представителей двух научных школ. Эта лекция должна заранее конструироваться в возможных вариантах, допускающих импровизацию ведущих и участие аудитории.

- *Лекция с заранее запланированными ошибками* имеет целью стимулировать студентов к постоянному контролю предлагаемой информации. Проблема решается в поиске ошибки (содержательной, методологической, методической, орфографической и т.п.). В конце такой лекции обязателен разбор сделанных ошибок.

- *Лекция-конференция* отличается заранее поставленной проблемой и системой докладов на 5 – 10 минут, являющих собой логически связанные и законченные тексты, подготовленные в рамках предложенной преподавателем программы. Такая предварительная работа обеспечивает всестороннее освещение проблемы, представленное как результат самостоятельной работы студентов. Основные выводы формулирует

преподаватель, дополняя и уточняя полученную информацию.

- *Лекция-визуализация* представляет собой форму подачи лекционного материала средствами аудио-видео-техники. Развернутое или краткое комментирование материалов, представляющих натуральные объекты, явления и предметы, их изображения в виде рисунков, фотографий, схем, таблиц, графиков средствами аудио-видео-записи составляют содержание такой современной лекции. Очевидно, подобная лекция требует длительной подготовки по сбору необходимого материала.

- Лекции могут читаться и в течение семестра и концентрироваться во времени методом «погружения в предмет», что предполагает своеобразную подготовку студентов к лекции: они заранее знакомятся с вопросами лекции, изучают предлагаемые схемы и таблицы или готовятся к пятиминутному опросу по предыдущей лекции, задают по ней вопросы.

- Общий структурный каркас любой лекции: формулировка темы, сообщение плана и рекомендуемой литературы для самостоятельной работы и далее строгое следование плану, с выводами по каждому вопросу и логичным переходом к следующему.

- Независимо от вида, структура лекции как метода общения может быть представлена следующим алгоритмом:

- краткая, эмоциональная вступительная речь (1 – 2 минуты), рассчитанная на установление доброжелательного контакта с аудиторией;

- формулировка задач общения с учетом уровня развития и степени подготовки к общению;

- управление общением, направленное на достижение цели «дойти до каждого», проявляя подлинный интерес к аудитории и предьявляя себя как часть целостного взаимодействия;

- анализ осуществленного общения (форма, содержание, приемы управления и т.п.).

С этих позиций рационально *в начале* лекции предложить для обсуждения цитату, ситуацию, подводящую к проблеме лекции, или вопросы по предыдущей лекции. Можно также задать вопрос после объявления темы и цели лекции: «Каким бы вы хотели видеть предстоящее занятие?», «В чем актуальность предлагаемой темы лекции?» и т.п.

- *Завершение лекции* должно содержать разъяснения по самостоятельной работе студентов. Заданиями для самостоятельной работы могут быть:

- представить структурно-схематически изложенную в лекции проблему;

- сделать конспект конкретного первоисточника из списка литературы (можно на выбор);

- подготовить вопросы для обсуждения в начале следующей лекции.

Завершая лекцию можно также задать вопросы типа: «Оправдались ли ваши ожидания?», «Почему оправдались?», «Почему не оправдались?», «Что для этого надо сделать», «Я ухожу с лекции с чувством ... ».

Еще раз заметим, что мы рассматриваем лекцию не только как источник информации, но и как метод организации общения преподавателя и студентов, что весьма значимо для усиления ее воздействующего влияния на знания, чувства и волю слушателей. Традиционное отношение к лекции, нацеленной только на восприятие речи, как видим, ошибочно и вредно. Лекция может и должна стать школой восприятия, выражения и воздействия, о чем должен заботиться преподаватель любого учебного предмета в университетском образовании. Для того чтобы лекция стала школой обучения культуре речевого общения, к преподавателю и студенту предъявляются требования, которые имеют целью не только довести информацию до сознания студентов, но способствовать развитию таких качеств личности, как самостоятельность мышления, активность деятельности, креативность и толерантность, которые станут новой ступенью к самосовершенствованию и саморазвитию личности. Педагог, читающий лекцию, выступает перед аудиторией как ученый, открывающий знания, как оратор и пропагандист, убежденный в своей научной позиции, как воспитатель, чувствующий слушателей и стимулирующий их личностное развитие. Реализуя на лекции возможность самовыражения, преподаватель становится покорителем мыслей и чувств студентов. Интеллектуальная и эмоциональная отдача преподавателя будет бесполезной, если студенты заботятся только о том, чтобы успеть записать информацию, необходимую в дальнейшем для сдачи экзамена или зачета. Драгоценное время общения преподавателя и студента нерационально растрачивается, не стимулируя, а парализуя мыслительную деятельность студента.

Несмотря на преимущественно монологическую форму подачи материала лекции, она не может не возбуждать мысль, догадку, фантазию слушателей с помощью открытого поиска, который ведет преподаватель, постоянно обращаясь к аудитории с вопросами, порой не требующими ответов и приобщающими студентов к продуктивной умственной деятельности в постижении истины. Самобытность и индивидуальный стиль подачи материала и общения со слушателями определяют неповторимое своеобразие лекционного курса конкретного преподавателя, не позволяющего себе излагать с вузовской трибуны то, что студент может прочитать в учебнике или увидеть на дисплее компьютера. Постоянно обучая студентов умению работать на лекции, преподаватель должен считать своим долгом подчеркнуть, какую информацию студент не найдет в учебнике, а какая информация не дается на лекции, так как она изложена в учебнике. Усилению связи преподавателя со студентами на лекции способствует созданная проблемная ситуация, побуждающая к мысленному диалогу, сравнению нового с известным, проверке аргументаций, сомнений; обращенные к аудитории вопросы, предполагающие ответ в виде общих реакций или отдельных реплик; индивидуальные и групповые задания тестового типа; короткие беседы с отдельными студентами или группой. Творчество преподавателя позволяет безгранично активизировать деятельность

студентов на лекции разными способами.

Во всех случаях педагогу следует заботиться том, чтобы лекция оставалась формой живого активного общения с аудиторией, когда культура речевого общения обеспечивает продуктивность их совместной деятельности.

Павлов С.И., Семагина Ю.В. Геометрически модели компромиссных решений

Оренбургский государственный университет, г.Оренбург

подавляющее большинство производственных процессов, будь то обучение, промышленное производство или же строительство, с формальной точки зрения, представляют собой сложные системы с различным (иногда очень большим) числом параметров. Практическая потребность привела к необходимости разработки различных, глубоко формализованных методов принятия решений применительно к таким системам. При обучении специалистов работающих с такими системами, в подавляющем большинстве случаев, исходят из принципа “ноу хау” (*know how* – знаю как) необходимости знания, как принимать решение. Именно для таких случаев и создается программное и методическое обеспечение.

Вместе с тем нужно отметить, что правильность принятия управленческого решения во многом зависит не столько от владения, сколько от знания как (почему) мы приходим к этому решению. И, здесь должен работать совсем иной принцип – *know why* (ноу вай – знаю почему). Реализация этого принципа на много сложнее первого *know how*, но при этом и эффект значительно выше.

Одной из наиболее характерных задач принятия компромиссного решения является задача по отысканию одновременного оптимума для нескольких функций. Наиболее удачным для реализации принципа “ноу вай”, является подход, базирующийся на изучении процесса на геометрических моделях. Очевидно, что будучи многокомпонентными, такие системы требуют построения геометрических моделей в многомерном пространстве, чаще всего Евклидовом.

Нужно отметить, что еще в позапрошлом веке В. Парето была показана возможность определения согласованного оптимума для нескольких параметров, что и было использовано им для исследования рыночного обмена товаров. Широкого же распространения в решении инженерно-технических задач подход В. Парето не получил до сих пор. По нашему мнению, это обусловлено отсутствием достаточно удобной для разработки алгоритмов геометрической модели.

Наиболее простой является модель, в которой оптимум (экстремум) одновременно для нескольких параметров оптимизации ищется в направлении вектора, ∇Y , который определяется, как прямая сумма

$$\nabla Y = \sum \nabla y_i, \quad i=1, \dots, m$$

всех m векторов градиентов для отдельных (локальных) параметров оптимизации, или как сумма с учетом весовых коэффициентов b_i

$$\nabla Y = \sum \nabla b_i y_i, \quad i=1, \dots, m.$$

Такой подход получил наибольшее распространение при изучении сложных систем с использованием методов планирования первого порядка. Не

трудно заметить, что достоверность полученного результата здесь весьма сомнительна.

Более корректный подход к поиску согласованного оптимума может быть следующим. При поиске наилучших условий с применением планирования эксперимента оптимум параметра ищется в направлении градиента поверхности отклика, которая кусочно аппроксимируется полиномами первого порядка

$$Y = A_0 + \sum_{i=1}^n A_i x_i$$

или же неполными полиномами второго порядка

$$Y = A_0 + \sum_{i=1}^n A_i x_i + 0.5 \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n A_{ij} x_i x_j$$

Неполные полиномы более высоких порядков в этих задачах встречаются сравнительно редко, да и все приведенные ниже рассуждения будут к ним вполне применимы.

Приведенные выше зависимости, с геометрической точки зрения, можно считать гиперповерхностями $(n+1)$ -мерного пространства при условии, что число независимых переменных (факторов) равно n .

Если теперь представить, что система характеризуется не одним, а несколькими (m) параметрами, то в $(m+1)$ -мерном пространстве они определяют m гиперповерхностей, пересечение которых (p -поверхность) будет моделировать область одновременного существования всех этих m параметров. Очевидно, что наибольшее значение для p -поверхности одновременно будет и наибольшим значением всех параметров. Исходя из этого, будем искать наибольшее значение параметров (согласованный оптимум) в направлении градиента этой поверхности.

Формально такая модель не отличается от геометрической модели поиска оптимума одного параметра. Существенным препятствием для реализации предложенной выше модели является то, что все параметры имеют различную физическую размерность. Обратимся к приведенным выше уравнениям. Коэффициенты A_0 , ввиду специфики получения этих уравнений, приближенно равны средним значениям параметров на их области определения и несут на себе физическую размерность параметра оптимизации. После нормирования относительно A_0 они становятся безразмерными.

По предложенной выше модели могут быть найдены аналитические зависимости для определения одновременного оптимума нескольких параметров.

Будем рассматривать только случай, когда необходимо найти наибольшее значение всех параметров (все другие случаи могут быть в конечном счете сведены к этому). Ограничимся условием $m < (n+1)$, т.к. при $m = (n+1)$ p -поверхность вырождается в точку; рассмотрение этого случая не представляет интереса. При $m > (n+1)$, вместо p -поверхности получится некоторая Δ -область, ограниченная гиперповерхностями, и для этого случая необходима другая геометрическая модель.

После нормирования система уравнений, которая определяет p -поверхность, примет вид:

$$Y = 1 + \sum_{i=1}^n a_i^1 x_i + 0.5 \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n a_{ij}^1 x_i x_j,$$

..... ,

$$Y = 1 + \sum_{i=1}^n a_i^m x_i + 0.5 \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^n a_{ij}^m x_i x_j.$$

Для определения градиента этой p -поверхности перейдем к ее параметрическому заданию, для этого положим

$$\begin{aligned} x_1 &= t_1, \\ &\dots, \\ x_p &= t_p, \\ x_{p+1} &= \sigma_1(t_1, \dots, t_p, x_{p+1}, \dots, x_n), \\ &\dots, \\ x_n &= \sigma_m(t_1, \dots, t_p, x_{p+1}, \dots, x_n), \\ Y &= t(t_1, \dots, t_p, x_{p+1}, \dots, x_n), \end{aligned}$$

где $(\sigma_1, \dots, \sigma_m)$ – компоненты вектора B , являющегося решением матричного уравнения

$$B = (X^m X)^{-1} X^m Y,$$

в котором m -мерный вектор Y определяется компонентами

$$Y \left\{ - \left(1 + \sum_{i=1}^p a_i^1 x_i + 0.5 \sum_{i=1}^p \sum_{j=1}^p a_{ij}^1 x_i x_j \right), \dots, - \left(1 + \sum_{i=1}^p a_i^m x_i + 0.5 \sum_{i=1}^p \sum_{j=1}^p a_{ij}^m x_i x_j \right) \right\}$$

а матрица X размерности $(m \times m)$ имеет вид

$$X = \begin{vmatrix} (a_{p+1}^1 + \sum_{p+1}^n a_{(p+1)j}^1 x_j) & \dots & (a_n^1 + \sum_{p+1}^n a_{nj}^1 x_j) \\ \dots & \dots & \dots \\ (a_{p+1}^m + \sum_{p+1}^n a_{(p+1)j}^m x_j) & & (a_n^m + \sum_{p+1}^n a_{nj}^m x_j) \end{vmatrix}.$$

После подстановки функций $(\sigma_1, \dots, \sigma_m)$ в одно из уравнений системы получим последнее ее уравнение $Y = t(t_1, \dots, t_p, x_{p+1}, \dots, x_n)$.

При дифференцировании уравнений полученной системы определяются p частных производных $\frac{\partial Y}{\partial x_i}$ ($i = 1, \dots, p$), и еще m уравнений определяют условия зависимости между этими p и оставшимися m переменными. Тогда зависимость между факторами для любой точки, лежащей на градиенте p -поверхности, определится из соотношений:

$$x_i = \left(\frac{\partial Y}{\partial x_i} \middle/ \frac{\partial Y}{\partial x_1} \right) x_1, i = 1, \dots, p;$$

$$x_{p+1} = \sigma_1(t_1, \dots, t_p, x_{p+1}, \dots, x_n);$$

..... ;

$$x_n = \sigma_m(t_1, \dots, t_p, x_{p+1}, \dots, x_n),$$

при определении градиента в произвольной точке поверхности.

При небольшом числе параметров (двух или трех) для вычисления вектора градиента пересечения не требуется сложных вычислений и он сравнительно просто может быть определен по приведенным выше формулам или построен графически на чертеже.

Представление вектора градиента поверхности пересечения как направления на оптимум нескольких критериев позволяет уже разработанные градиентные способы поиска оптимума одного параметра использовать для поиска оптимума нескольких параметров. Выше уже был рассмотрен приближенный способ определения компонент вектора градиента, в котором вектор определялся из соотношения

$$\nabla Y = \sum_{j=1}^m b_j \nabla Y_j, \quad j=1, \dots, m,$$

где ∇Y_j – градиенты функций, определяющих зависимость параметров от факторов, b_j – весовые коэффициенты, а m – число одновременно рассматриваемых параметров.

В практике однокритериальной оптимизации градиентные методы получили весьма широкое распространение. Аналогичная же модель поиска согласованного оптимума для нескольких параметров в направлении некоторого вектора может быть предложена и для многокритериальной оптимизации. Покажем это.

Пусть заданы m зависимостей параметров Y_i ($i = 1, 2, \dots, m$) от n факторов x_j , $j = 1, 2, \dots, n$, которые в пространстве E^{n+1} моделируются q -поверхностями, где q в общем случае может принимать любые целые значения от 2 до n . И пусть в произвольной точке Q факторного пространства E^n определены градиенты этих функций.

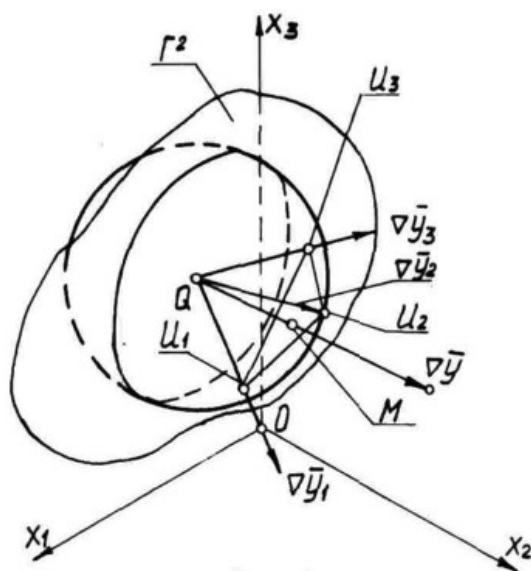


Рисунок 1

В этом случае градиенты $\nabla \bar{Y}_i$ выделяют в факторном пространстве E^n некоторую k -плоскость. Ее размерность найдется из соотношения $k = m - (r + 1)$, где r – число совпавших плоскостей размерности меньше q .

Эта k -плоскость совпадает с подпространством E^n факторного пространства, определяющего область одновременного возрастания и убывания всех параметров.

Таким образом, появляется возможность выделения направлений возрастания и убывания параметров с помощью некоторой разделительной $(k-1)$ -плоскости Γ^{k-1} , проведенной так, чтобы ее нормаль совпадала по направлению с

вектором наискорейшего возрастания всех m параметров. Этот вектор

нормали $\nabla \bar{Y}$ и будем называть "условным градиентом". Для случая, когда $m=n-3$ и $r=0$, $(k-1)$ -плоскость Γ^{k-1} будет представлять собой 2-плоскость, а условный градиент $\nabla \bar{Y}$ будет принадлежать перпендикуляру к Γ^2 в точке Q (рисунок 1).

Определим положение $(k-1)$ -плоскости для общего случая. Ее положение в пространстве будет однозначно определено при задании нормали. Последняя же должна наилучшим образом приближать все градиенты $\nabla \bar{Y}_i \{x_{1i}, x_{2i}, \dots, x_{ni}\}$. Этому условию соответствует минимум суммы квадратов углов между ею и векторами $\nabla \bar{Y}_i$. Ввиду сложности практического определения компонентов такого вектора введем несколько иное условие наилучшего приближения.

Допустим, что все векторы $\nabla \bar{Y}_i$ равны по модулю, это легко добиться нормированием

$$\nabla \bar{y}_i = \mu_i \nabla \bar{Y}_i, i=1, 2, \dots, (m+1),$$

где нормирующий множитель μ_i определяется из соотношения:

$$\mu_i = \frac{|\nabla Y_k|}{|\nabla Y_i|}, i=2, \dots, (m+1), 2 \leq k \leq (m+1).$$

Рассмотрим случай, когда $r=0$. Тогда концы U_i векторов $\nabla \bar{y}_i$ определяют $(k-1)$ -плоскость Γ^{k-1} . Будем на ней искать точку M , наилучшим образом приближающую точки U_i , исходя из условия минимума суммы квадратов расстояний S от нее до точек U_i .

$$S = \sum_{i=2}^{m+1} \sum_{j=1}^n (\mu_i x_{ij} - x_{mj})^2.$$

Этому условию будет отвечать точка $M(x_{M1}, \dots, x_{Mn})$ с координатами

$$x_{Mj} = \frac{\left(\sum_{i=2}^{m+1} \mu x_{ij} \right)}{m}, j=1, \dots, n.$$

Вектор $\nabla \bar{Y}$, проходящий через точки M и Q , будет наилучшим образом приближать исходные векторы $\nabla \bar{y}_i$, т.е. это и будет вектор условного градиента, или же нормаль разделительной $(k-1)$ -плоскости Γ^{k-1} .

В случае, когда $r \neq 0$, задача может быть сведена к подобной же разделением векторов $\nabla \bar{y}_i$ на r групп, в которых выполняется условие на отсутствие совпавших плоскостей. После определения локальных условных градиентов (для каждой из групп) задача сведется к определению условного градиента для найденных векторов при $r=0$.

Поскольку каждая из координат точки определяется как математическое ожидание набора соответствующих координат точек U_i , то формально и в этом случае, когда $r \neq 0$, координаты x_{Mj} могут быть определены непосредственно из выше приведенной формулы.

Геометрически такой подход к решению этой задачи может быть интерпретирован следующим образом. В пространстве E^n задается гиперсфера с центром в точке Q и радиусом, равным $|\nabla \bar{y}_k|$. Тогда концы всех векторов $\nabla \bar{y}_i$ будут лежать на поверхности этой гиперсферы и для $r=0$ определяют на ней плоское сечение размерности $(k-1)$. Вектор же, проходящий через центр Q гиперсферы и точку M ее плоского сечения, будучи радиусом, ортогонален

плоскости сечения, сама же $(k-1)$ -плоскость Γ^{k-1} проходит через центр гиперсферы и параллельна сечению сферы.

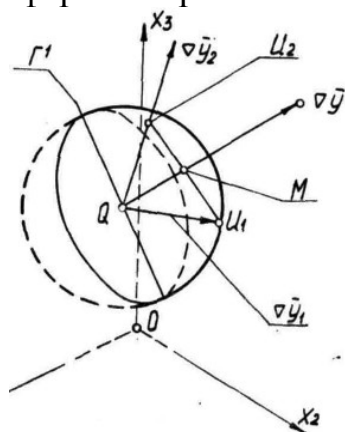


Рисунок 2

Для случая, когда $r \neq 0$, рассуждения с сечениями гиперсферы аналогичны.

Например, когда $m=2$, $n=3$ и $r=1$, секущей плоскостью будет прямая U_1U_2 , так же, как и разделительная плоскость Γ^1 , условный градиент определится вектором $\nabla \bar{y}$ (рисунок 2).

При небольших значениях m (2, 3) и n (4, ..., 8) задача по отысканию вектора условного градиента сравнительно просто решается и графически на комплексном чертеже Радищева.

Предложенный подход к определению направления на согласованный оптимум нескольких параметров может быть использован в исследовательской практике при поиске оптимальных условий с применением методов планирования эксперимента.

Кроме того, он может быть просто реализован в системах автоматизированного проектирования при решении задач многокритериальной оптимизации с использованием стандартных алгоритмов однокритериальной оптимизации.

Существует еще одна модель принятия компромиссных решений по экспериментальным данным. В основе создания этой модели также лежит геометрический подход. Все данные о системе представляются как геометрические объекты n -мерного (E^n , n -число технологических параметров системы) пространства. Дискретное состояние каждого из параметров (в этом случае) определяется некоторой точкой этого пространства - точкой E^n . Для качественных параметров могут быть введены специальные шкалы, устанавливающие зависимости между качественными и количественными характеристиками.

Наличие таблиц экспертных данных позволяет строить плоские графики (рисунок 3), устанавливающие зависимости между m -м параметром и каждым из оставшихся n параметров ($n = m - 1$). Каждый из этих графиков позволяет выделить границы изменения любого из n параметров (рисунок 1, линии t_i и t_i'). Графики могут быть скомпонованы в специальный комплексный чертеж Радищева (рисунок 4), аналог комплексного чертежа трехмерного пространства (эпюра Монжа). В этом случае линии t_i и t_i' ($i = 1, \dots, n$) допустимо принять за проекции очерковых одномерных образующих гиперповерхности Φ^n (на двумерные плоскости), ограничивающей Δ -область изменения значений параметров системы.

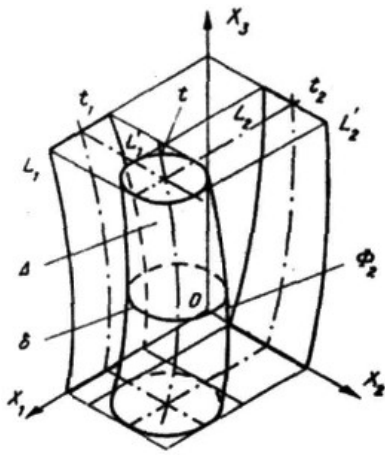


Рисунок 3

Ограничивающая гиперповерхность Φ^n может быть сконструирована исходя из следующих соображений. При постулировании взаимной независимости параметров, что наиболее характерно для реальных систем, любое сечение будет определять взаимное распределение n параметров. Для оговоренного случая — это эллипсоид. Таким образом, Φ^n есть не что иное как огибающая семейства $(n - 1)$ -эллипсоидов, где в качестве параметра семейства выступает m -й параметр системы (для E^3 , рисунок 2).

Уравнение гиперповерхности Φ^n можно получить из уравнения эллипсоида:

$$\sum_{i=1}^n \left(\frac{x_i - a_i}{b_i} \right)^2 = 1,$$

где a_i — смещения центра эллипсоида, b_i — величины полуосей этого же эллипсоида.

При замене в этом уравнении a_i и b_i функциональными зависимостями их от m -го параметра уравнение огибающей гиперповерхности Φ^n будет иметь вид:

$$\sum_{i=1}^n \left(\frac{x_i - a_i(x_m)}{b_i(x_m)} \right)^2 = 1.$$

где $a_i(x_m)$ — параметрическое представление пространственной кривой L (рисунок 2), проекции которой L_i (рисунок 3) являются геометрическим местом точек равноудаленных от линий t_i и t_i' ; $b_i(x_m)$ — величины полуосей эллипсоида (рисунок 3). Введение ограничений на изменение m -го параметра позволяет выделить всю Δ -область функционирования исследуемой системы.

При таком подходе введение в рассмотрение нового (неучтенного) параметра не требует изменения структуры модели, так как расширение размерности пространства до E^{n+1} приведет только к изменению размерности гиперповерхности Φ и увеличению числа слагаемых на единицу в уравнении этой поверхности.

Представление модели в таком виде позволяет оперативно получать информацию о пределах изменения любого параметра при фиксированном значении остальных n параметров. Фиксирование любого набора из этих n параметров (введение проецирующей n -гиперплоскости) приводит уравнение огибающей поверхности к виду:

$$A - x_k^2 + B - x_k + C = 0.$$

Решение же этого уравнения относительно x_k и определит пределы его изменения в исследуемой системе. Получение иррациональных корней уравнения x_{k1} и x_{k2} свидетельствует о невозможности реализации в данной системе зафиксированного набора параметров.

Павлова А. В. К проблеме лексического значения

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

На пороге третьего тысячелетия проблема языкового значения остаётся одной из наиболее дискуссионных в современной науке о языке. На протяжении многих веков, начиная с античной философии, исследователей продолжают волновать такие вопросы, как: каким образом человек осваивает мир посредством языка; почему мы понимаем и не понимаем друг друга, ведя диалог; в какой мере мы зависим от языка пытаюсь выразить свои чувства; каково строение значения...

Совершенствуются методы и приёмы научных изысканий, расширяются горизонты лингвистики, наука о языке обогащается новыми идеями, и, несмотря на то, что лингвистика знала длительные периоды спада исследовательского интереса к содержательным аспектам языка в целом, к лексической семантике в особенности, на данный момент аспекты изучения лексической семантики настолько многообразны, а исследовательские подходы так многочисленны, что нет возможности, а скорее необходимости останавливаться на каждом из них подробно.

Однако считается необходимым провести краткий экскурс в историю науки о значении с целью обзора семасиологических идей и концепций, накопившихся в трудах философов и лингвистов самых разных эпох, направлений и школ.

Целесообразно начать со слова и его значения в долингвистической философии языка, а именно с теории именованя, которая пыталась разьяснить сущность связи между «вещью», «предметом» и звучащим словом. По мнению Н. Алефиренко, создатели этой теории разделились на два непримиримых лагеря: одни считали, что наименование определяется самой природой предмета (они выдвинули в качестве лозунга термин «фюзей» - «по природе»); их оппоненты доказывали, что наименования предметы получают по условному соглашению, по обычаю, сознательно, произвольно, т. е. без связи с природной сущностью предметов (ими использовался термин «тезей» - «по положению, по соглашению»). Этот спор обычно возводят к взглядам Гераклита Эфесского (ок. 544 – 483 гг. до н. э.) и Демокрита (460 – 371 гг. до н. э.). Взгляды Гераклита были восприняты стоиками, которых в учении Гераклита привлекала идея слова-логоса как вместилища знания, иначе говоря, идея вербальности мышления. Особенно плодотворно эта идея развивалась в учении Филона Александрийского (рубеж I в. н. э.). Если для Гераклита слово – это только носитель знания, то для Филона слово – не только носитель, но и источник знаний. В дальнейшем идея логоса как источника знания, премудрости появляется в раннем христианстве (Иоанн Богослов), разрабатывается и детализируется Климентом Александрийским, Афанасием Великим, Августином и обобщается Фомой Аквинатом. [Алефиренко 2005: 9-10] Таким образом, античная наука в лице Гераклита Эфесского и Филона

Александрийского уже имела общую концепцию языкового значения, названную Е. М. Верещагиным и В. Г. Костомаровым континентической. [Верещагин, Костомаров 1980: 192-193].

Принципиально новое отношение к сущности языкового значения намечается в эпоху Ренессанса, достигая расцвета в эпоху Просвещения. Новая (в духе Ренессанса) концепция языкового значения получила название герменевтики. Акцент в этой теории языкового значения делается не на толковании для другого, а на понимании слова или текста сначала для себя. В языковом значении усматривается диалектика личного и общественного, субъективного и объективного.

Развитие учения о языковом значении в лингвистике XIX века представлено, главным образом, двумя выдающимися учеными – В. фон Гумбольдтом и А. А. Потебней. В своем учении В. фон Гумбольдт утверждал мысль о влиянии структуры языка на мышление, о тождестве языка и мировоззрения с преобладающей ролью мировоззрения.

Хотя сам А. А. Потебня и причислял себя к ученикам и последователям В. фон Гумбольдта, он пошел значительно дальше своего предшественника: он конкретизировал теорию «внутренней формы» слова, разработал концепцию ближайшего и дальнейшего значения слова. Собственно значением у Потебни является то, что данное слово (знак) означает и обозначает. И хотя значение слова обусловлено чувственным восприятием, оно (значение) не равно ни ему, ни чувственному образу. Таким образом, по мнению ученого, «значение – это мысль о предмете, организованная как внутренней формой (конкретнее представлением), так и формирующимся или сформированным понятием, указанием на которое служит слово». [Потебня 1977, Т.4: 96] На этом основании Потебня считает возможным существование в слове двух видов содержания, представляющих собой единство, - образ и понятие. Между образом и понятием он устанавливает деривационную связь. Совокупность суждений, на которые распадается образ, образует понятие.

В современной лингвистической семантике нет единого понимания терминов «значение», «лексическое значение»: значение понимается как сам денотат, противопоставленный смыслу, то как ситуация, в которой говорящий произносит языковую форму, и как реакция, которую она вызывает у слушающего, то как отношение слова к обозначаемому им предмету, т. е. отношение факта языка к внеязыковому факту, или отношение между именем и его смыслом, которое делает возможным вызывать одним другое, то как отношение между знаком и деятельностью, знаком и его употреблением, знаком и другими знаками, то как специфическая форма отражения действительности. [Мухтаруллина, 1999: 30-32]

Когнитивная лингвистика как новый уровень семантических исследований является перспективной для исследования лексической системы языка и позволяет представить ее через призму восприятия и мышления человека. Данная концепция предполагает, что в лексическом значении отражается широкий круг признаков, проявляющихся у предмета в разных ситуациях деятельности. В свете когнитивности лексическое значение

рассматривается как отражение определенных пластов значений и опыта, зафиксированных в языке и тесно связанных с деятельностью человека, т. е. лексическое значение – это весь комплекс знаний об обозначаемом, в том числе включающий потенциальные и ассоциативные признаки. [Гафарова, Кильдибекова, 1998: 41-43].

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что современная лингвистика пришла к выводу, что лексическое значение слова – это «сложная структура, определяемая общими свойствами слова как знака: его семантикой, синтактикой, прагматикой» [Лингвист. энцикл. словарь, 2002: 261-262]. Признаны односторонними дефиниции значения, основывающиеся на выделении только одного – денотативного или сигнификативного компонента. Лексическое значение обязательно включает в свой состав и то понятийное содержание, и ту направленность слова как звукокомплекса на предметы, явления, фрагменты действительности, которая опирается на наши обобщенные объективно-субъективные представления о них и позволяют нам воспринять сам звукокомплекс как название соответствующей реалии. На данном этапе развития лингвистики в состав лексического значения включаются наряду с денотативным и сигнификативным также компоненты коннотативный и когнитивный.

Наличие в лексическом значении денотативного и сигнификативного компонентов позволяют слову выполнять одну из его основных функций – функцию номинации: слово как звуковой комплекс является номинантом и закрепленного за ним понятийного содержания, и определенных реалий действительности. В дефиницию коннотативного компонента включается эмоциональность и оценочность, экспрессивность и образность; когнитивный компонент включает в себя свойство языкового знака, соотносится через мышление и познание человека с миром в целом, его отдельными реалиями.

Определив лексическое значение слова как закрепленное за ним индивидуальное содержание, можно сформулировать положение о том, что каждое отдельное слово того или иного языка в каждом отдельном его значении является отдельным и самостоятельным элементом всей семантической структуры.

Литература

- Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики: Монография. – М.: Гнозис, 2005, с. 9-10
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980, с. 192-193.
- Гафарова Г. В., Кильдибекова Т. А. Когнитивные аспекты лексической системы языка. Уфа, 1998, с. 41-43.
- Лингвистический энциклопедический словарь // Под ред. Ярцевой В. Н., М.: «Большая русская энциклопедия», 2002, с. 261-262.
- Мухтаруллина А. Р. Когнитивный аспект представления модальности в переводе. Автореф. дисс. канд. фил. наук. Уфа, 1999, 30-32.
- Потехня А. А. Из записок по русской грамматике. М.: Грамота, 1977, Т 4, с. 95-96.

Плешакова Т.П. Подготовка и самореализация специалиста – инженера. некоторые аспекты обучения иностранному языку

ФГОУ СПО "Бузулукский строительный колледж", Бузулук

«Интеграция» - одно из самых популярных слов нашего времени. Человечество и все, что с ним связано, развивается очень быстрыми темпами, в результате чего, разные сферы деятельности тесно переплетаются. Идет интеграция международная, межгосударственная, внутригосударственная, межпрофессиональная, внутрипрофессиональная... Не последнюю роль в интеграции, в том числе и на внутрипрофессиональном уровне, играет знание иностранных языков.

Знание языка должно способствовать не только расширению общеобразова-тельного кругозора специалиста, но и повышению его квалификации и деловому общению. При этом задействованы все компетенции и виды речевой деятельности.

В рамках повышения квалификации инженеру приходится знакомиться с литературой по специальности, и в этом случае основным видом речевой деятельности является чтение, во всех его формах: ознакомительное, изучающее, поисковое.

Существующие методики развития навыков чтения позволяют добиться хороших результатов как при аудиторной работе под руководством преподавателя, так и самостоятельно.

Цель заданий, развивающих навыки чтения, - тренировать способность читать быстро и понимать как общее содержание всего текста, его частей, так и деталей. Понимать структуру текста, понимать разностилевые тексты (доклады, статьи, объявления и т.д.), находить в тексте определенную информацию.

Система заданий, помогающих научиться читать тексты с максимальной отдачей, давно и основательно отработана (кстати, эти же задания помогают научиться рациональному чтению и на родном языке):

- 1) подобрать заголовки к частям текста (один заголовок – лишний – не по теме);
- 2) решить, соответствует высказывание тексту или нет;
- 3) тестовые задания – выбрать из нескольких вариантов окончание предложения или ответ на вопрос;
- 4) найти в тексте слова по их определению;
- 5) ответить на вопросы;
- 6) вставить «пропущенные» предложения (одно – лишнее);
- 7) данные вопросы соотнести с отрывками текста;
- 8) определить источник информации (т.е. стиль текста).

Работа над чтением тесно связана с развитием навыков устной речи, т.к. завершается она обсуждением полученной из текста информации, либо в виде монолога (устное или письменное резюме) либо диалога (работа с партнером).

В ходе этой работы развиваются навыки высказывания своего мнения, аргументирования своей точки зрения, запрос и передача информации, выражение согласия – несогласия и т.д., т.е. развиваются все компетенции:

Лингвистическая – знание лексических единиц и грамматических правил, преобразующих их в осмысленное высказывание;

Социолингвистическая – способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников;

Дискурсивная – способность строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей;

Стратегическая – умение использовать вербальные и невербальные стратегии;

Социокультурная – знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры;

Социальная – умение и желание взаимодействовать с другими людьми в процессе речевого общения; умение понять собеседника, помочь ему поддержать общение, а также справляться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнера по общению.

В настоящее время появилось немало компьютерных программ, помогающих изучать иностранные языки, в т.ч. лингофонные курсы. Они предназначены как для аудиторной, так и для самостоятельной работы. Курс позволяет познакомиться с современными структурами и лексикой, используемыми как в ежедневном общении, так и профессиональной сфере. Курс призван:

- представить основные структуры языка и выявить особенности языка;
- составить определенный словарный запас и научить пониманию и употреблению различных английских фраз;
- отработать произношение слов и фраз и выработать правильную английскую интонацию;
- научить говорить на правильном и подходящем к ситуации английском языке;
- научить читать тексты из различных источников (общезыковые, профессиональные, деловые, научные и т.д.).

Компьютерная программа позволяет отрабатывать предлагаемые темы в разных режимах с учетом индивидуальных требований в двух режимах управления: автоматическом и ручном. При автоматическом режиме студент отрабатывает все темы подряд в той последовательности, в какой они записаны, и с соблюдением всех норм, которые заложены в программу.

В ручном режиме есть возможность выбрать любую тему - по желанию или необходимости - и отрабатывать ее с учетом своих целей.

Каждый текст выводится на двух языках – оригинал на английском языке и русский перевод. Программа позволяет работать как с обоими текстами сразу

так и с одним из них или любым отрывком текста.

При аудиторной работе (со всей группой) желательно, чтобы преподаватель заранее ознакомился с темой (текстом), составил Лексикон с учетом особенностей группы, отработал лексику со студентами, и только после этого давал задание для работы с компьютером. Так как нет одинаковых групп как по уровню знаний, так и по интеллектуальному уровню, эмоциональности, интересам, давать детальные рекомендации не представляется возможным. Все диалоги рациональнее отрабатывать в виде ролевой игры – в паре или группами (в зависимости от количества ролей в уроке). Подобная работа создает квазиреальную обстановку, моделируя жизненную ситуацию. Кроме того, слегка оживляя работу, повышает интерес студентов. Многие темы лингафонного Бизнес-курса совпадают с темами в соответствующих учебниках, что позволяет разнообразить материал учебника, введя новые факты и новых действующих лиц:

В группах с очень хорошей языковой подготовкой и эрудицией можно весь курс "Деловой Английский" построить исключительно на основе лингафонного курса. Бизнес – курс представляет собой часть истории одной кампании, объединен одной героями. Это позволяет проследить не только особенности разговорного и делового языка, но и индивидуальные особенности, зависящие от образования, эмоциональности, характера человека.

В зависимости от уровня подготовки студентов (в том числе и профессиональной) подбираются тексты – от развлекательных (раздел «Это интересно») и научно-популярных, до сугубо профессиональных (из специальных журналов, материалы научных конференций и т.д.).

Выбор текста (тематика и язык) должен позволять не только получить некую информацию, но и затрагивать те сферы профессиональной жизни, по поводу которых может возникнуть желание что-либо рассказать или обсудить, чем-либо поделиться, выразить свое мнение, поспорить.

Высказывание по поводу таких тем или проблем отличаются разнообразием и носят непредсказуемый характер, в них проявляется речевое творчество говорящего. Речевое общение – это не речевая тема, а ситуация общения, в которой речь чаще всего укладывается в рамки принятых клише, соответствующего речевого этикета. Для развития речевых навыков, «выхода в речь», необходимо представить формулы речевого этикета, а также примеры употребления этих формул в диалогах. Здесь возможно разнообразие форм, которые надо понимать, но не обязательно использовать в своей речи во всем многообразии, т.к. и на родном языке человек, как правило, не пользуется всей палитрой этических форм, а избирает одну - две по своему вкусу. Для общения на иностранном языке такие формы должны быть выучены, чтобы обеспечить выбор.

Совмещение в речи темы и ситуаций позволяют более широко овладеть языковыми компетенциями, т.к. одна и та же тема может обсуждаться в разных ситуациях (например /для студентов – строителей/: тема исторического центра города – в виде а) обсуждения новых идей среди коллег; б) конференции; в) деловых переговоров между заказчиком и подрядчиком и т.д.).

Необходимо готовить студентов к письменному общению на английском языке. В этом плане предусмотрено формирование умений, необходимых для фиксации информации, извлеченной из прочитанного текста (в виде аннотаций, резюме, рефератов...), перевод текстов с английского языка на русский, обратный перевод, с использованием текста в виде опоры, написание сочинений на темы, обсуждаемые в тексте, составление деловых писем и проектов контрактов.

Цели обучения языку значительно отличаются и отделяются от целей образования, общей культуры или (грамотности) литературной образованности. Обучение языку рассматривается как передача практического владения языком, привитие умений, обучение «поведению в языковой ситуации». Обучение языку больше не значит заучивание длинных рядов слов вместе с грамматическими правилами согласования слов: оно означает обретение привычек языкового поведения и овладение подсознательным использованием четырех основных речевых умений: понимание, говорение, чтение и письма. Расширение международного сотрудничества во всех областях требует от выпускников средних специальных учебных заведений знания иностранного языка, практическая польза которого будет определяться способностью техника использовать информацию из зарубежных источников – устную и письменную, что стало особенно актуально с распространением интернета.

Преобразовывать страну должны люди, подготовленные к профессиональной деятельности, чутко улавливающие потребности и суть времени. Это условие динамичного развития страны.

Подкуйко М.С., Подкуйко Д.Н. Стиль преподавателя и его влияние на качество учебно-образовательного процесса

**Стерлитамакская государственная педагогическая академия,
г. Стерлитамак**

Каждый преподаватель в начале своей деятельности сталкивается с целым рядом проблем, целесообразное решение которых в будущем может позитивно сказаться на всем педагогическом процессе. Это касается и организации учебного времени, и правильной, логичной подачи материала, и темпа проведения занятия. Однако эти проблемы устраняются по мере накопления педагогического опыта или на основании прежних наблюдений за опытными педагогами. Коренным моментом, необходимым для адекватного восприятия материала, можно считать стиль его преподнесения, стиль поведения преподавателя и характер его общения со студентами. Особенно актуальным этот вопрос становится сейчас, когда в процессе трансформации находится вся среда, окружающая высшее образование. Преподаватель волен использовать один из устраивающих его стилей, или смешивать их по мере необходимости, но надо помнить, что прогрессивное развитие образования может тормозиться различными социальными и политическими явлениями, способными не только снижать темпы развития образовательных отношений, но и отбросить их далеко назад, т.е. выбор стиля преподавания должен отвечать целям обучения в вузе и быть как можно более эффективным.

В характеристике образовательного отношения играют системообразующие свойства, признаки, присущие ему как органически целостному образованию. Немаловажное значение имеет и стиль преподавания учебной дисциплины в общем образовательном процессе. Мы рассмотрим наиболее часто встречающиеся стили, и проанализируем целесообразность их использования в таких формах, как лекционное и семинарское занятие при обучении гуманитарным и естественным предметам.

Стиль работы – это психологические особенности взаимодействия преподавателя высшей школы и студентов при передаче материала. В отношении преподавателя к студентам, в его управлении коллективом студентов различают авторитарный, демократический и либеральный стили общения.

Авторитарный стиль связан с чрезмерным преувеличением роли преподавателя, который обычно сам решает все вопросы, не учитывая мнение студентов. Для этого стиля характерна чрезмерная требовательность к студентам без учета их деловых и личных качеств, без учета реальных условий. Авторитарный стиль подавляет их инициативу и самостоятельность. Процесс преподавания осуществляется не методами разъяснения и убеждения, а методами принуждения, которые зачастую приводят к прямо противоположному результату. Авторитарный характеризуется жесткостью, в нем доминирует требовательность к студенту (его реальные возможности на заднем плане), тон речи категоричный, не терпящий возражений. Такой

преподаватель твердо верит, что отрицательные эмоции лучше стимулируют работу, и поэтому редко хвалит студентов, а больше ругает. Умеет четко планировать свою деятельность и того же требует от подчиненных. Обладает формальным авторитетом.

Конечно же, выбор стиль преподавания часто зависит от психологических особенностей личности преподавателя, однако в некоторых случаях применяется осознанно, целенаправленно, и только в такой роли выполняет функцию облегчения усвоения учебного материала.

В результате проведенных исследований, анкетирования студентов и анализа их успеваемости (проводились в 2005–2006, 2006–2007, 2007–2008 учебных годах на базе Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета и Стерлитамакской государственной педагогической академии) было установлено, что наиболее эффективным является использование данного стиля при проведении лекционных занятий естественнонаучной направленности.

Естественнонаучные дисциплины (такие, например, как математический анализ, математика, линейная алгебра) не допускают вариаций, обладают академической завершенностью и не терпят интолкований. Материал, изложенный студентам на лекции, должен быть адекватно воспринят ими, т. е. точно, без искажений и ошибок. Позже студенты могут самостоятельно повторить материал, не опасаясь неточностей в тексте лекций. Конечно, авторитарный стиль преподавания естественнонаучных дисциплин требует глубокого знания предмета самим преподавателем, хорошей ориентации во всех подобных темах, и результативен только при осознанном его использовании и высоком педагогическом профессионализме.

Либеральный стиль характеризуется тем, что преподаватель не имеет четкой системы требований к студентам, поэтому старается не вмешиваться в их работу, не требует ответственности за невыполнение задач исполнителями, пускает работу на самотек. При либеральном преподавателем ограничивается убеждением (должной требовательности нет), это стиль «невмешательства». Тон речи преподавателя-либерала часто нерешительный, а иногда просто ласковый, заискивающий. В связи с тем, что он не имеет четкого плана работы, часто действует «по интуиции». Не выступает с открытой критикой. Не обладает достаточным авторитетом, чтобы оказывать заметное влияние на процесс усвоения знаний студентами. Можно отметить, что данный стиль часто применяется как педагогами с достаточно большим опытом, так и молодыми преподавателями. Мотивация и цели, которые те и другие при этом преследуют, разнообразны. Иногда, в редких случаях, преподаватель всего лишь не удовлетворен уровнем собственной жизни, размером заработной платы, и потому считает, что работает ровно столько, насколько ему платят. В случаях же добросовестного отношения к своей работе данный стиль помогает не только выявить слабые и сильные стороны студенческой группы, но и усилить ее познавательные способности, повысить уровень усвоения знания, которое добывается самостоятельным поиском. Т.е. либеральный стиль, вопреки ожиданиям, может, при правильно организованном учебном процессе,

благоприятно сказаться на его качестве. Однако данные ожидания не оправдывают себя при невысоком интеллектуальном уровне студентов и некомпетентности преподавателя. При наличии необходимых условий либеральный стиль в сочетании с другими стилями уместен при проведении семинарских занятий по гуманитарным дисциплинам, требующим творческого подхода и самостоятельности мышления студентов.

Демократический стиль характеризуется привлечением студентов к обсуждению и подготовке решений по основным направлениям деятельности группы, взаимным распределением прав и обязанностей, развитием самостоятельности студентов при выполнении принятых решений и расширением взаимного контроля. Характер речи спокойный, приветливый, дружеский. При формулировке требований делает основной упор на сознание, на сотрудничество. Советуется со студентами и учитывает их мнение. Преподаватель много внимания уделяет положительной мотивации учащихся за фактические достижения. Часто является как формальным, так и неформальным лидером коллектива. Сам проявляет инициативу и приветствует ее у других. Зачастую занимается самосовершенствованием и помогает росту творческих исканий у студентов. Демократический стиль преподавания предполагает участие студента в обсуждении задач, стоящих перед группой; требовательность сочетается с убеждением. Преподаватель этим стилем показывает студентам необходимость овладения новыми навыками и формирует стимулы и мотивацию к обучению. Только в этом случае студент четко понимает, что без этих знаний ему не удастся достичь важных для него целей, решить поставленные задачи, справиться с кругом профессиональных обязанностей. Человек, осознавший потребность в новых знаниях, способен демонстрировать исключительное рвение в овладении и реализации вновь познанного. У студентов постепенно формируется желание учиться.

Этот стиль более всего близок к оптимальному: здесь больше удовлетворенности процессом и результатами труда, сильнее творческое начало, выше результативность. В коллективах с таким стилем управления теснее взаимные контакты студентов, ярче радость за успехи товарищей, ответственность за общее дело, взаимный самоконтроль. На основе анкетирования студентов и анализа их успеваемости можно сделать вывод, что демократический стиль целесообразно использовать при большинстве семинарских и практических занятий, а также при проведении лекций по гуманитарным дисциплинам (культурология, русский язык и культура речи, деловое общение).

У некоторых преподавателей высшей школы постепенно формируется *индивидуальный стиль* преподавания. Он базируется на демократическом стиле, является динамичным. Превращается в острых ситуациях в авторитарный, а по отношению к творческим личностям высокой квалификации выступает как либеральный. Данный стиль преподавания может считаться оптимальным стилем. Важность формирования эффективного индивидуального стиля преподавания объясняется тем, что он способен активно содействовать сплочению коллектива, превращению его в единое целое.

Не всегда преподаватели способны повлиять на качество обучения: низкую эффективность учебного процесса и конфликтность в общении они объясняют следующими причинами:

1. иждивенческое отношение к учебе, лень, нежелание учиться (такого мнения придерживаются каждый третий преподаватель-респондент);
2. слабая базовая подготовка по гуманитарным наукам, отсутствие у студентов самостоятельного мышления, низкий уровень общей образованности и политической культуры, непонимание ими значимости общественно-политических дисциплин (13% опрошенных);
3. отсутствие интереса к учебе и к будущей профессии (69%);
4. завышенная самооценка (30%).

Стиль работы преподавателя, несомненно, оказывает огромное влияние на качество учебно-образовательного процесса, но зачастую зависит от сложившегося в стране политического режима, исторических обусловленностей, национальной специфики и менталитета различных студентов. Стиль руководства во многом обусловлен структурой организации, количественным и качественным составом ее членов и спецификой обучения. Чем выше творческий и интеллектуальный потенциал студентов, тем в большей степени для преподавания подходит демократический и, в определенной степени, либеральный стиль. Высшая школа не может подстроиться под каждого обучающегося, и вырабатывает собственную стратегию обучения. Поэтому следует уделять этому аспекту большее внимание как со стороны педагога, так и со стороны системы образования в целом.

Литература

- Тулегенова А.Г. Некоторые психолого-педагогические условия оптимизации учебно-воспитательного процесса // Ученые записки Таврического национального университета, 2001. – Вып. 3(42).
- Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. – М.: МГОПУ, 2002. – 168 с.
- Бусыгина А.Л. Профессор-профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза. – Самара: Изд-во Сам ГПУ, 2003. -198 с.
- Маркова О.Ю. Коммуникативное пространство вуза: субъекты, роли, отношения // Коммуникация и образование. Сборник статей. / Под ред. С.И. Дудника. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 345 – 364.
- Айнштейн В. Преподаватель и студент: (практика общения) // Высшее образование в России, 1998. – № 2.
http://www.informika.ru/text/magaz/higher/2_98/
- Резник С. «Face building» и другие составляющие образа современного руководителя в образовании // Лидеры образования, 2005. – № 8–9.
<http://pedsovet.org/leader.html>

**Подшивалова Н.П., зам директора по УВР Модели
внутришкольной профилизации сельской школы (из опыта
работы по профильному обучению)**

**МОУ «Новосергиевская средняя общеобразовательная школа №3»
Новосергиевского района**

«Школа реализует модель внутришкольной профилизации, является многопрофильной». Контингент учащихся, высококвалифицированные педагогические кадры, большой опыт методической работы по новым технологиям, многолетняя работа по внутриклассной, межклассной, разноуровневой дифференциации создали объективные причины для введения профильного обучения», - это слова из программы развития школы. Что же за ними стоит? Как осуществляется профильное обучение в школе?

Первый опыт профилизации был получен еще в 90-х годах, когда школа была железнодорожной. Это, конечно, стало большим плюсом, когда профильное обучение стало требованием нашего времени.

В 2001-2002 учебном году профильное обучение осуществлялось в группах 3-х направлений: физико-математического; естественно-научного; социально-гуманитарного. Однако учащиеся, родители, педагоги высказали мнение о несовершенности данной модели профильного обучения. Поэтому в 2002-2003 учебном году в школе были сформированы профильные классы: физико-математический, социально-гуманитарный, универсальный. В 2003-2004 учебном году был образован естественно-научный, в 2004-2005 учебном году – социально-экономический профили.

За эти учебные года профильное обучение доказало свою результативность и эффективность. На основании анкетирования учащихся, родителей, общественности, педагогов, результативности обучения и поступления выпускников профильных классов, были выделены следующие положительные моменты: высокое качество знаний по профильным предметам, призовые места в олимпиадах, в научно-практических конференциях, высокий результат ЕГЭ, большой процент поступления выпускников в ВУЗы по профильным направлениям.

Вспомним положение из концепции профильного обучения. «Профильное обучение – средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования». Хочется обратить внимание на слова – «более полно». Однако групповая и межклассная дифференциация в сельской школе с малым количеством учеников не способна полностью удовлетворить все запросы учащихся и их родителей, поэтому возникла необходимость изменений.

В целях более полного учета интересов, склонностей и способностей

было решено в 2005-2006 учебном году изменить модель обучения. Была проведена большая подготовительная диагностическая, информационная, организационная, методическая работа по организации профильного обучения 10-классников по индивидуальным маршрутам.

Перечень учебных предметов для выбора и элективных курсов, определенные при помощи диагностики интересов учащихся и социальных запросов родителей, включал в себя 8 профильных (двухчасовые – математика, физика, химия, биология, история, одночасовые – информатика, география, русский язык) и 6 элективных курсов: «История в лицах», «деловой русский язык», «Химия в действии», «Иррациональные уравнения и неравенства», «Биофизика: история, открытия, современность», «Биология – наука о живой природе». Наряду с профильными велись универсальные (общеобразовательные) курсы, по которым учащиеся обучались в рамках классных коллективов, что также очень важно для учеников. При этом каждый ученик выбрал из предложенных предметов предметы, необходимые ему для дальнейшего профессионального самоопределения. Это могли быть наборы: 2 двухчасовых и 1 одночасовой профильные курсы; 1 двухчасовой и 3 одночасовых курсов. Ученик выбирал для обязательного посещения два элективных курса по 6: по одному в каждом полугодии. Десятиклассник был вправе сделать набор курсов как одного профильного направления, так и разных.

Уже по этим маршрутам можно сделать вывод о личных профессиональных перспективах. Если ученик выбирает все предметы и элективные курсы одного профильного направления, можно говорить об устойчивости ЛПП. Об относительной устойчивости говорит набор 4, 3, 2 курса из 5, о неустойчивости – все предметы разных профильных направлений. Например, индивидуальный набор курсов Бурдыгина С. – физика, история, русский язык, «Иррациональные уравнения и неравенства», «Деловой русский» говорят о том, что десятиклассник еще не определился в выборе своего профессионального пути.

Из всех апробированных моделей профильного обучения для сельской школы индивидуальные профильные маршруты, на наш взгляд, самая перспективная внутришкольная модель. Она позволяет учитывать интересы большого количества старшеклассников, варьировать профили согласно их профессиональным намерениям.

Попов В.Б. К столетию выборов в государственную думу. взаимоотношения либеральных групп в ходе предвыборной кампании в первую государственную думу

ОГУ НИИ Южного Урала и казачества РФ, г. Оренбург

В общем и целом, предвыборная кампания 1906 года, проходившая на территории Оренбургской губернии, сводилась политическими оппонентами, в случае невозможности объединения, к взаимобвинениям и различным остроумным выпадам в адрес противной стороны, на страницах местной прессы.

Для привлечения электората, доморощенные ораторы стремились, как можно более выпукло показать наиболее популярные пункты своих программ, подчеркнув уязвимость и неприемлемость заявлений остальных участников предвыборной гонки.

Идея либералов образовать широкий политический блок, в условиях большого социального напряжения не имела популярности в широких массах. Сложный клубок противоречий и конфликтов в сочетании со специфической политической культурой населения порождал нетерпимость и недоверие во взаимоотношениях политических партий, либеральных в частности, как на уровне идеологических и психологических установок, так и в практической деятельности.

Несмотря на то, что политика конституционно-демократической партии отличалась в среде либералов более выраженной оппозиционностью, тем не менее, отношение к ним крайних партийных организаций было также отрицательным. Так, второе партийное собрание (первое состоялось накануне 14 января) «временного бюро» оренбургских кадет, 15 января, было сорвано лицами, принадлежащими к крайним партиям.¹ Причем подобный демарш являлся своеобразным прецедентом, так как даже за гораздо более «правых», в политическом отношении октябристов, экстремисты «взялись» чуть позже, о чем немедленно сообщил «Оренбургский листок»: «...7-го февраля в трактире Фирсова, состоялся митинг сочувствующих октябристам, сочувствие это выразилось в химической обструкции.

Председатель, врач Попов, почуяв неблагоприятное воздыхание, просил публику держать себя вежливее, но публика стала расходиться, осталось 16 человек....».²

Взаимоотношения Оренбургских, да и в целом Уральских кадетов с более правыми политическими организациями отличала однозначная враждебность. Конституционные демократы немедленно отмежевывались не только от охранительных, но и от праволиберальных партий: слухи о возможных переговорах энергично опровергались.³

¹ Голос Оренбурга. 18.01.1906г.

² Оренбургский листок. 14.02.1906г.

³ Голос Оренбурга. 1906.01.10.

В отличие от местных социал-демократов представители оренбургской праволиберальной партии «Союз законности и порядка на основах Всемиловейшего Манифеста 17 октября 1905 года» с первых дней существования «временного бюро» конституционно-демократической партии Оренбурга, обвинили последних в демагогии и изворотливости, а отдельные «пробные шары» к объединению в начале 1906 года (по инициативе оренбургских октябристов), вскоре сменились обвинениями кадет в социал-демократическом происхождении и революционности...⁴ Все это во многом подтверждает воспоминания видного уральского либерала – Л.А. Кроля, согласно которым конституционные демократы вели себя по отношению к своим оппонентам различного политического толка более сдержанно и достойно...⁵

Собрания местных праволибералов г. Оренбурга проходили, в отличие от представителей других политических течений, достаточно регулярно, а после окончания делались необходимые организационные выводы:

«...Собрание было открыто г-н Поповым в шесть часов вечера. Прочитав манифесты о созыве Государственной Думы и о предстоящих реформах, программа партии обсуждалась и разъяснялась по пунктам.

Во время прений о значении Государственной думы и задачах Союза, со стороны представителей крайних партий были сделаны попытки нарушить порядок заседания отвлечением суждений на другие пункты программы.

Оживленные дебаты вызвал аграрный вопрос, потому что большинство присутствующих были крестьяне. Оратор изложил им, что союз 17 октября стремиться к наделу крестьян землей казенной, удельной и частновладельческой при условии уплаты ее стоимости, а также уничтожение общинного пользователя, улучшение системы земледелия путем снабжения населения усовершенствованными машинами, скотом, многополье.

От лица Союза, прения вел г. Попов единолично и был сильно утомлен.

Для успешного руководства будущими митингами необходимо:

- Чтобы прениями руководили поочередно 3 - 4 оратора.
- Публику можно разделить на две группы к одной должны быть отнесены лица бывшие на предыдущих митингах, к другой посетившие митинг первый раз».⁶

Критике партии «Народной свободы» (помимо социалистов обвиняемых в сознательной эксплуатации классовой ненависти)⁷, как уже подчеркивалось, наиболее часто подвергались политические организации стоящее правее конституционных демократов, причем зачастую она носила конструктивный характер в плане конкретизации политических программ, в частности по аграрному вопросу. Так, представители КДП в Оренбурге, осенью 1905 года рекомендовали своим оппонентам из объединения «Союз законности и порядка» включить в №5 программы тезис о принудительном отчуждении части

⁴ Голос Оренбурга. 1906.01.10-12, 17, 20, 22, 31 янв.

⁵ Кроль Л.А. За три года: Воспоминания, впечатления, встречи. Владивосток. 1921.

⁶ //Голос Оренбурга. №34. 7.02.1906г.

⁷ Нарский И.В. Политические партии на Урале (1901-1916). Дисс. На соиск. Уч. Степ. Д-ра ист. Наук. Челябинск, 1995. С. 118.

помещичьих земель, а также настаивать на радикальном расширении компетенции Государственной Думы.⁸

Несмотря на возрастание идейного противостояния в течение первой русской революции и в последующие годы, кадеты прилагали немалые усилия к созданию в 1905-1907гг. широкого оппозиционного блока, что предполагало организацию конструктивного сотрудничества с социалистическими партиями.

Инициатива в наведении мостов с левыми принадлежала, безусловно, кадетам. Известны многочисленные факты проведения ими с социал-демократами и социал-революционерами совместных акций – митингов, собраний и т.д. Леволлибералы оказывали социалистам и материальную помощь, организуя денежные пожертвования...⁹

Социал-демократы и эсеры, в свою очередь, до выборов во II Думу также лояльно относились к кадетам, усилив идейно-политический натиск на них в конце 1906 – начале 1907гг. Тем не менее, в избирательной компании во II Государственную Думу на соглашение с кадетами пошли меньшевики и эсеры Оренбурга, Троицка, Челябинска, а также Уфы, Нижнего Тагила, Кунгура, Сарапула.¹⁰

Говоря о политических организациях Оренбургской губернии нельзя не коснуться консерваторов, тем более что подчас в их лагерь, с легкой руки, как доморощенных «просветителей», так и опытных политиков, обыватель зачастую причислял и либералов.

В Оренбургской губернии количество консервативно-монархических организаций, действовавших в период первой русской революции было невелико. По данным историка Н.С. Сидоренко, крупного исследователя в данной области, можно говорить о наличии отделов Союза Русского народа в Оренбурге, на ст. Абдулино, Раевка и ст. Челябинск Сибирской железной дороги.¹¹

Для большей части населения губернии, деятельность этих организаций ассоциировалась с политикой проводимой праволиберальным «Союзом законности и порядка». Во многом показательны в данном отношении статьи местной прессы: так, либеральный «Уральский край» в числе монархических партий, боровшихся за общественное мнение на выборах во II Думу в г. Челябинске отмечал «Союз 17 октября»...

Несмотря на некую схожесть во взглядах на некоторые позиции, политические взгляды праволибералов и монархистов были во многом противоположны.

Показателен «пример» протоирея Максима Худоносова.

Отец Максим, (представляя «Союз законности» исключительно местной организацией с еще не сформированной политической программой), направил послание председателю Оренбургского «Союза законности и порядка» П.А. Башкирову (приведенное выше) полное восторгов по отношению к

⁸ //Оренбургская газета. 1905. 29 ноября.

⁹ Нарский И.В. Политические партии на Урале (1901-1916).. Челябинск, 1995. С. 134.

¹⁰ Нарский И.В. Политические партии на Урале (1901-1916) - С. 134.

¹¹ Сидоренко Н.С. Монархические партии и правомонархические организации Урала в процессе эволюции государственно-политической системы России в нач. XX века. Дисс. доктора ист. наук. М., 2005. С. 84.

праволиберальным организациям, а также дополненное наставительными рекомендациями в «черносотенном» духе для расширения программы и пятью рублями «на укрепление Союза». Спустя некоторое время, (после перехода оренбургских праволибералов под флаг центральной организации) и уловив, по-видимому, основную суть позиций монархистов и либералов, протоирей сделал выбор в пользу Оренбургского отдела Союза Русского народа, возглавив редакцию периодического издания оренбургских монархистов – «Правый путь», издававшийся, во многом благодаря поддержке местного духовенства, в течении трех лет (абсолютный рекорд региона). Подобное же «прозрение» постигло и преподавателя Оренбургского кадетского училища – Н. Шлякова (см. выше). Между тем следует констатировать, что все это говорит только о том, что даже большинство активного населения слабо ориентировалось в политических оттенках и зачастую оказывалось в противоположном своим устремлениям лагере. Это отчасти подтверждается, например, резким увеличением численности Оренбургского «Союза законности и порядка» на начало 1906 года и не менее быстрым спадом на момент выборов в первую Государственную Думу.

Интересно также в данном случае позиция В.И. Ленина, который в материалах агитационного характера, предназначенных для распространения в виде листовок, относил к черносотенцам все политические партии от СРН до Партии мирного обновления, в том числе Союз 17 октября, Партию правового порядка и Торгово-промышленную партию.¹² Картина предельно ясная: Владимир Ильич, предельно расширяя границы правительственного лагеря, явно рассчитывал на политическую незрелость аудитории, которая в большинстве своем была настроена оппозиционно к скомпрометировавшему себя режиму.

Различные инициативы политических групп, направленные на агитацию политических взглядов и привлечение электората, немедленно освещались на страницах местной, прессы. Так лояльность и поддержка местной администрации праволиберального объединения подчеркивалась их «визави» постоянно, подпитываемая неуклюжими агитационными попытками местных октябристов: «...Оренбургская полиция энергично содействует партии «Союза 17 октября», в ее агитационной деятельности участвуют городские и ночные караульщики, которые разносят избирательные, заполненные именами кандидатов этой партии бюллетени».¹³

Следует отдать должное, в предвыборной кампании оренбургские октябристы проявляли себя более разнообразно: Так Ц.К. Оренбургской группы «Союза 17 октября» разослал своим членам избирательные карточки с целью провести пробные выборы и наметить кандидатов в выборные. Также вместе с карточками было разослано нечто вроде воззвания, приглашающее объединиться, и список кандидатов, где значилось 15 фамилий: Башкиров, Чихачев, Зарывнов, Пятницкий, Терebinский, Соколов, Алиенов, Шидловский, врач Попов, Рыжков, Стрекалов, Шильнов, Киселев, Богачев, Руднянский.

¹² Ленин В.И. Полн. собр. соч. Т.14. С. 132.

¹³ Оренбургский край. 7.04.1906.

Резюмируя это, корреспондент леволиберального «Оренбургского края» не удержался от едкого выпада: «Числом компания не велика, но вполне может сойти за «сотню»». ¹⁴

Между тем инертность обывателей была таковой, что скрывать подобное явление по отношению к себе было бесполезно и представители «октябристов» со страниц газет пытались дать этому явлению обоснование, не исключая происков своих политических конкурентов...

«В избирательную комиссию доставлены списки выборщиков, домохозяев и квартирнанимателей – 3000 человек. Явилось в канцелярию самолично для записи 180 человек, из них русских – 20, остальные – инородцы.

Чем объяснить такое индифферентное отношение?

- Многие полагают, что население малоосведомлено о представленных ему избирательных правах.
- Результат бойкота крайними партиями.
- Простая русская халатность: избиратели ждут, пока их не погонят на сход как в деревне.

Все три предложения небезосновательны ¹⁵.

Мы узнали, что в участковых избирательных комиссиях служат в качестве писцов лица, принадлежащие к крайним партиям. Не является ли это одной из причин неуспехов деятельности этих комиссий?» ¹⁶

Шквал критики захлестнул кадетов за их стремление принять в свои ряды всех, принимающих «программу этой партии полностью или минимум» ¹⁷.

Однако следует заметить, что леволибералы не были такими уж беспринципными новаторами в этом неприкрытом стремлении привлечь на свою сторону как можно больше потенциальных избирателей, воззвание от Оренбургского Союза законности и порядка содержало подобные призывы еще до появления в губернии их левых оппонентов: «...Кто хочет быть членом Союза, пусть заявит об этом, в какой угодно форме, Алексею Николаевичу Ивановскому», ¹⁸ причем аналогичные заявления поступали и вначале 1906 года, когда руководство праволиберальной оренбургской политической группы пообещало населению автоматическую запись в избиратели тех, кто вступит в их организацию. Представители к.-д. тут же, стали лицемерно «заламывать руки»: «...Дико и даже преступно так бессовестно баламутить народную массу!» ¹⁹.

Здесь следует добавить, что не совсем чистоплотные акции, по привлечению в свои ряды местных обывателей, со стороны «октябристов» имели место и во время выборов во II Государственную Думу. Специально подготовленные лица из числа сторонников «Союза 17 октября», обходили дома

¹⁴ Оренбургский край. 23.03.1906.

¹⁵ Голос Оренбурга. 26.01. 1906.

¹⁶ Голос Оренбурга. 31.01. 1906.

¹⁷ Оренбургский листок. 13.01.1906.

¹⁸ ГАОО. Ф. 183. Оп.1. Д.4. Л. 83об-84.

¹⁹ Оренбургский край. 28.01.1906.

жителей и спрашивали, имеют ли они избирательные права. Если незадачливый обыватель кивал утвердительно, ему предлагали подписать какую-то бумагу. Последний, наивно полагая, что выполняет необходимую формальность, безропотно подписывал ее и... становился членом местного отдела праволиберального Союза. Следует отдать октябристам должное: ставка делалась на невнимательность и безграмотность большинства населения и в стратегическом плане «укрепления своих рядов», на какой-то промежуток времени, это мероприятие себя оправдало.

Не уставали с обличительными статьями в адрес праволибералов и другие печатные издания. №29 «Оренбургского Листка» в форме шуточного некролога сообщал читателям о предстоящем в непродолжительном времени прекращении издания газеты, называемой «Воплем». Далее шли уже не шуточные эпитеты: «Как известно у нас предстоят выборы в Государственную думу. Конечно, Оренбургские черносотенцы, именуют себя защитниками права и законности, знают это, и как истые продавцы свободы зазывают нас свою лавочку, вероятно с той целью, чтобы привлечь на свою сторону – в черносотенную партию «Союз 17 октября» - побольше членов-выборщиков.

Преследуя эту цель, черносотенцы зазывают нас к себе замогильным «Голосом Оренбурга» и воззваниями».²⁰

Автор статьи очень точно подметил характерные для некоторых членов редакционной коллегии «Голоса Оренбурга», шовинистические тенденции, обусловленные единственно несостоявшимся альянсом с мусульманами и стремлением взять реванш в избирательной гонке на скользкой почве национальной неприязни. Однако, как подчеркивалось выше подобные высказывания не разделяло большинство, представлявшее местный отдел «Союза 17 октября», а было деянием небольшой группы, действовавшей подчас несообразно с ведущей линией партии.

Между тем местные мусульмане укрепляют свои позиции в крае: 21 февраля 1906 года выходит первый номер единственной и первой в Оренбургской губернии газеты на татарском языке – «Вакт» (Время).

Инициаторами ее появления были М.З. Рамеев и редактор М.Ф. Каримов. Золотопромышленник М.З. Рамеев предложил на печатание газеты свои средства.²¹

Разошедшиеся во взглядах с праволибералами, стоящая во главе мусульман либерально настроенная интеллигенция, решает перейти под флаги их оппонентов слева, однако окончательное решение ими было принято не сразу. Это дало повод Оренбургским к.-д. поволноваться, что нашло отражение в местной прессе, где с настойчивостью подчеркивался контраст либеральных программ, где главным козырем конституционных демократов было положение о национальной автономии.

Полноценное собрание Оренбургской группы к.-д., состоялось лишь 27 марта, спустя почти два месяца после неудачного первого.

²⁰ Оренбургский листок. 5.02.1906.

²¹ Оренбургский край. 21.02.1906г.

Здание городского театра, приняло около 500 человек сторонников леволиберальных идей. Председателем избрали г. Клиентова. Он отметил благоприятное положение для к.-д. в настоящую пору, когда успех партии в столице и других местах ясно указал, на чьей стороне симпатии народа.

Собрание было поставлено в известность о предлагаемых кандидатах партии в выборщики. Было высказано сомнение в ценности списка русских кандидатов поддерживаемых мусульманской народной партией, заключившей союз с к.-д.²²

Печатным органом оренбургских «октябристов» - «Голосом Оренбурга», был немедленно по этому поводу дан горький, для последних, комментарий: «...таким образом, состоялся «блок» к.-д. с татарами, направленный к проведению 3-х кандидатов первых и 4-х вторых».²³

Вышедший накануне выборов номер «Голоса Оренбурга» содержал на первой полосе пламенный призыв к избирателям: «За царя! За свободу! За неделимость России!

Избиратели города Оренбурга! Если вы желаете выполнить волю царя, выраженную в манифесте 17 октября, хотите идти в думу для плодотворной работы на пользу отечества, а не для ее бойкота и раздробления России на части, избирайте в выборщики кандидатов намеченных Союзом 17 октября.²⁴

Последним политическим противостоянием перед выборами стал «митинг мещан»²⁵, созванный партией к.-д.

Он открылся под председательством инспектора Оренбургской мужской гимназии, статского советника Василия Васильевича Толузакова. Первый оратор охарактеризовал порядки митингов устраиваемых местным союзом 17 октября, историю о том, как его и других оппонентов попросили убраться с собрания. В пику этим печальным событиям Василий Васильевич дал слово профессору Коссовичу, либералу от «правых».

По словам последнего, было необходимо сплотиться у списка, во главе которого стоит имя Н.В. Теребинского. Последнее обстоятельство, газетой «Оренбургский край» было прокомментировано следующим образом: «...Его, даже непренадлежащего к «Союзу», октябристы выставили с тем, чтобы провести в Думу».

Почтенному профессору из-за шумного протеста так и не удалось кончить своей длинной речью, впрочем, это собрание не омрачило: благодаря подобному политическому ходу В.В. Толузаков «убил двух зайцев»: проявил демократизм, дав слово политическому оппоненту и удовлетворил мстительным амбициям большинства представителей к.-д.

²² Оренбургский край. 29.03.1906.

²³ Голос Оренбурга. 29.03. 1906.

²⁴ Голос Оренбурга. 29.03. 1906.

²⁵ «Мещанство» - это слово, которое по этимологии является польским, от слова «място» - город. И, в общем то, мещане - это горожане. Возникло оно в Восточной Европе где-то в XIV веке. В XIV-XVII веках было распространено это слово, это понятие горожан, в общем-то, на тех землях, которые были у поляков и литовцев. Затем оно двинулось дальше на Восток. См.: Толковый словарь русского языка под. Ред. Д.Н. Ушакова. М., 1940. Мещане - это сословие, то, что сейчас бы у нас назвали по американским меркам "low-middle class", то есть "низше-средний класс". Мещане были свободными городскими людьми. Они имели своего мещанского старосту, который обеспечивал их интересы.

Очередной номер печатного органа праволибералов г. Оренбурга показал полную растерянность в происходящем и неуверенность в будущем, представителей партии «Союз 17 октября». Более того, отсутствие каких бы то ни было «козырей» в политической борьбе, толкнуло последних на очередную попытку вызвать у избирателей низменные националистические инстинкты: «...многие вошли в состав к.-д. партии, рассчитывая на то, что народная свобода, о которой говорят заправилы к.-д. предназначена для людей русской национальности. На последних митингах господ кадетов в Оренбурге, были намечены семь выборщиков: три татарина, один еврей, один поляк, и два лица русской национальности. Таким образом, отношение русской народности к инородцам у нас выражается формулой 2/5. Отношение же мусульман 3/5. Обидно и досадно...»²⁶

В целом анализ взаимоотношений оренбургских либеральных организаций между собой, а также и другими политическими движениями, дает возможность выявить основополагающую специфику партийно-политического спектра: практическое отсутствие умеренного центра, ведущего взаимный, конструктивный диалог с властью. Местные кадеты тяготели к левым партиям, праволибералы – к правым.

Размежевание либералов в российской периферии на враждующие между собой и внутри себя левые и правые крылья, было чревато перманентной политической нестабильностью и, соответственно, негативно отразилось на взаимоотношениях либеральных партий и государства.

²⁶ Голос Оренбурга. 1.04. 1906.

Прашкевич Ю. А. Формирование конкурентоспособности будущего закройщика в системе начального профессионального образования

ГОО НПО профессиональный лицей №18, г. Оренбург

В условиях российской экономики, появления новых типов предприятий с различными видами собственности (совместных, частных, акционерных обществ и т.п.) и возникновения слоя безработных объективно появляется проблема формирования нового типа работника, конкурентоспособного на рынке труда. Чтобы разрешить эту проблему, необходим иной подход к решению задач профессионального становления молодежи. Особенно это актуально для системы начального профессионального образования, в которой получает свою первую профессию основная часть будущих квалифицированных рабочих и специалистов. Основной целью начального профессионального образования и воспитания в период перехода к рыночным отношениям является формирование у учащихся конкурентоспособности. В профессиональных учебных заведениях необходимо воспитывать именно конкурентоспособного, профессионально мобильного работника.

Поскольку конкурентоспособность работника понимается как соответствие рабочей силы требованиям рынка, совокупность характеристик, определяющая сравнительные позиции конкретного работника или отдельных групп на рынке труда, то по мнению ученых важнейшим фактором конкурентоспособности являются качественные параметры рабочей силы, то есть совокупность свойств, обуславливающих способность работника выполнять определенные виды труда (Полдолина М.Л.).

Анализируя ситуацию решения кадровых проблем на российских предприятиях швейной промышленности, можно сделать следующее заключение о современных профессионально важных качествах будущего закройщика и его основных показателях: уровень здоровья, уровень профессиональной квалификации, компетентности, конкурентоспособности и уровень самосознания. Уровень здоровья, например, хорошее зрение, позволяет судить о возможностях трудиться с высокой интенсивностью и высоким качеством изготовления швейного изделия. Уровень профессиональной квалификации говорит о том, в какой мере закройщик подготовлен и соответствует предъявляемым к его труду организационно – технологическим требованиям. Уровень конкурентоспособности сопряжен с такими особенностями трудового поведения, как способность к интенсивному труду и усидчивость. Уровень самосознания связан с системой целей, ценностей и мотивацией человека, с особенностями его трудовой морали, определяющим его отношение к труду и организации в целом.

Ученые рассматривают конкурентоспособность закройщика на рынке труда целесообразно рассматривать на двух уровнях:

- на макроуровне – проектирование швейных изделий, использование нормативно- технической документации, инструктирование рабочих в технологическом процессе изготовления изделия, документально оформлять заказы;

- на уровне конкретной вакансии - подготовка рабочего места, осмотр оборудования, проверка наличия и исправности инструмента, сигных и защитных приспособлений; выполнение основной работы на рабочих местах, изучение и применение передовых приемов и способов труда, умение вести учет выполняемой работы, на утюге - утюжилных, выполнение ручных работ, работать по схеме разделения труда, освоение скоростных методов приема работы, работать по поточному методу, работать с индивидуальными заказами; рациональное и эффективное использование рабочего времени; соблюдение мер по обеспечению безопасности труда при работе на машинах, спецмашинах и утюгах, работа по схеме разделения труда, работа с технической документацией.

Выделим критерии конкурентоспособности будущего закройщика на современном рынке труда с позиции качества рабочей силы по четырем параметрам:

- профессиональная квалификация,
- культура (ценности, ориентация и уровень развития),
- мотивация,
- поведенческие характеристики.

Рассмотрим роль учреждения образования в становлении конкурентоспособности будущего закройщика.

Учитывая постоянное увеличение организаций на рынке образовательных услуг, коммерциализацию сферы образования и определенную девальвацию профессиональной подготовки, особое внимание работодателями при приеме на работу уделяется не только уровню образования, но и таким показателем, как вид учреждения образования, его рейтинг в образовательной среде.

Установлено, что профессионализация и формирование потенциальной конкурентоспособности учащихся происходит в настоящее время не только в учебно- профессиональной микросреде (обучение в учреждениях начального профессионального образования), но и в досуговой (работа на предприятиях, в учреждениях во внеучебное время) и семейной (индивидуально- трудовая деятельность, семейный бизнес) микросредах.

Установлено что, ситуация в отечественной системе начального профессионального образования меняется достаточно динамично. Идет ее модернизация, в рамках которой происходит интеграция учреждений НПО по горизонтали и по вертикали с СПО и ВУЗами. Для эффективного развития учреждений НПО требуется соответствующее ресурсное обеспечение, высококвалифицированные педагогические кадры, современная учебно – методическое обеспечение и т.д. Таким образом, все основные проблемы так или иначе замыкаются на материальных, интеллектуальных, информационных, финансовых ресурсах (Арзамасцева Т.Б.).

Оценивая экономические проблемы системы НПО, следует отметить, что

образовательные учреждения сумели в основном адаптироваться, приспособиться к условиям рыночной экономики.

В настоящее время предпочтение отдается очному обучению в государственном учебном заведении с богатой материально – технической базой. Одно из важных условий расширения диапазона учебно – производственной деятельности учащихся является производственное обучение в учебных мастерских. Это такая организация производственного обучения, при которой различные виды работ сменяются в соответствии с последовательностью технологического процесса. Работа в учебных мастерских повышает эффективность учебно – воспитательного процесса и позволяет учащимся осваивать выпуск сложной продукции. Процесс производственного обучения реализуется в различных формах: производственная экскурсия, практикум, консультация, занятие в учебных мастерских, секциях, предвыпускная практика на рабочих местах.

При обучении конкретной профессии «Закройщик» используется целый комплекс организационных форм. На уроках производственного обучения происходит формирование первоначальных профессиональных навыков, необходимых для производственного труда в условия производства. На уроках производственного обучения происходит интеграция знаний и их комплексное применение в процессе практической деятельности учащихся. Это определяет структуру производственного обучения, его содержание и методы обучения, а также продолжительность занятий. Важное место в структуре производственного обучения занимает инструктаж: вводный, текущий, заключительный.

Вводный инструктаж знакомит учащихся с содержанием предстоящей работы и теми средствами, с помощью которых ее можно выполнить. Текущий инструктаж проводится по ходу выполнения учащимися практической работы. Заключительный инструктаж имеет несколько дидактических и воспитательных целей: объективная оценка результатов коллективного и индивидуального труда в группе.

В образовательный процесс должны быть включены технологии, направленные на развитие конкурентоспособности обучающихся, на формирование их интеллектуального, профессионального, поведенческого статуса.

В системе начального профессионального образования проектировать и развивать, на наш взгляд, следует такие качества и свойства личности, которые помогут учащемуся стать конкурентоспособным, успешным в дальнейшей деятельности. Ими являются: с точки зрения ученых интеллектуально-познавательные способности (образовательный потенциал), работоспособность (психофизиологический потенциал), креативные способности (творческий потенциал) способности к сотрудничеству, коллективному взаимодействию, ценностно – мотивационная сфера (мировоззренческий, духовно – нравственный потенциал). Умения и навыки, влияющие на развитие конкурентоспособности, условно можно разделить на три основные группы: личностные способности, навыки межличностного общения, социальные

навыки и умения управлять.

Становление конкурентоспособного закройщика – длительный во времени процесс, степень социальной и профессиональной зрелости формируется на протяжении многих лет.

Начальное профессиональное образование может как отмечают ученые сформировать конкурентоспособного будущего закройщика, если содержание, средства, педагогические технологии будут направлены на развитие творческих способностей учащегося, его самостоятельной деятельности.

Садова В.А. Субъектная активность как предмет педагогического исследования

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В настоящее время одним из ведущих факторов прогрессивного развития общества рассматривается понимание значимости образования, особо внимание уделяется на субъектный потенциал будущего специалиста – выпускника университета. Задачи формирования будущего специалиста в рамках осуществляемой в нашей стране модернизации высшего образования требуют более полного учета личностных качеств, определяющих результативность будущей профессиональной деятельности студентов. Современный мир предоставляет человеку все более жесткие требования его включенности во все жизненные сферы, в том числе и в образование, актуализирует проблему развития субъектной активности студента университета – особого личностного качества, характеризующегося выбором вариантов достижения образовательных результатов и построения на их основе жизненных и профессиональных перспектив. Задача образования состоит в создании условий обретения студентом личностных смыслов, ценностей и целей своего развития. Реальным результатом образования в этих условиях является развитие способности студента (будущего профессионала) чувствовать образ меняющего мира и себя как части этого мира, готовность к встрече с неожиданностями и умение ответить на эти встречи конструктивной деятельностью.

Важность анализа психолого-педагогических особенностей человека как субъекта деятельности, субъекта собственной активности отмечалась неоднократно. Классическими в этом плане были работы С.Л. Рубинштейна, в которых подход к построению методологических категорий психологии начинается с анализа категории «деятельность» и заканчивается постановкой проблемы человека, субъекта этой деятельности. Рассматривая проблему субъекта деятельности, С.Л. Рубинштейн выступал против обособления субъекта от деятельности, против понимания их взаимосвязи как чисто внешней. В деятельности он видел условие формирования и развития субъекта. Субъект не только действует, преобразуя предмет в соответствии со своей целью, но и выступает в разном качестве в процессе и в результате ее осуществления, при котором изменяются и объект, и субъект.

А.Н. Леонтьев предпочитал говорить о субъекте, который реализует в совокупности деятельностей свои отношения, и отмечал, что основной задачей исследования является «изучение процесса объединения, связывания деятельностей субъекта, в результате которого формируется его личность». А она – личность – «требует анализа предметной деятельности субъекта, всегда, конечно, опосредованной процессами сознания, которые и объединяют отдельные деятельности между собой». На основе личностно-деятельностного подхода субъектная активность характеризуется как системное интегративное

качество личности, которое проявляется в поведении, чувствах и формируется наиболее ярко и глубоко в деятельности.

Перспективы разработки проблем активности субъекта, по мнению В.Э. Чудновского, существенным образом зависят от решения вопроса о том, что же является источником этой активности. Он же обнаружил противоречивое понимание активности субъекта: с одной стороны, С.Л. Рубинштейном и его последователями подчеркивается внутренняя детерминация деятельности субъекта, а с другой – к субъекту относятся, в основном, как к результату интериоризации общественного опыта, т.е. как продукту обучения и воспитания.

В педагогическом изучении личности как субъекта, необходимо исследовать, как личность преобразует не только предметную действительность, но и себя самого, вступая в активное отношение к своему опыту, к своим потенциальным мотивам, к своему характеру, способностям и к продуктам своей деятельности.

Ведущей характеристикой субъекта является его активность. Говоря об активности личности, имеется в виду не просто присущую всему живому способность к самостоятельному реагированию, но, прежде всего способность сознательно, целенаправленно преобразовывать окружающую действительность. В социальной сфере резко интенсифицировались процессы политические, экономические, энергетические, экологические и другие, принимая подчас кризисный характер. Это вынуждает человека многопланово усиливать свою жизненную активность, проявлять все свои способности к выживанию и развитию.

Активность – многозначный термин, используемый в разных науках. В гегелевской философии активность рассматривалась как имманентная свободная форма и способ самовыражения субъекта. В акмеологическом понимании активность субъекта является главным условием его саморазвития и самосовершенствования. Активность человека изучалась и изучается на физиологическом, психофизиологическом, психическом и социальном уровнях (И.М. Сеченов, А.А. Ухтомский, В.М. Бехтерев, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин, А.Р. Лурия, О.А. Голубова, А.И. Крупнов, Н.С. Лейтес, В.М. Русалов, Е.Д. Хомская и др.), поскольку любые проявления человека связаны с феноменом активности.

В современном человекознании под активностью понимают:

- операционально-действенное выражение деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев);
- готовность к деятельности, либо её условие, в противоположность пассивности (О.П. Елисеев, В.Д. Шадриков);
- инициативность субъекта, его личностная вовлеченность в деятельность (Ю.А. Миславский, Д.И. Фельдштейн);
- исследовательское, творческое звено осуществления поведения и деятельности человека (В.А. Петровский).

Активность, согласно психологическому словарю, – это «всеобщая

характеристика живых существ, их собственная динамика, источник преобразования или поддержания ими жизненно-значимых связей с окружающим миром, способность к самостоятельной силе реагирования...». Активность как психологическое качество личности – это первооснова творения человеком самого себя и предметного мира, важнейшее условие и фактор психического развития.

Как социальное явление активность характеризует социальную деятельность личности, выражает её самостоятельную, индивидуальную позицию, субъектное отношение к деятельности. Активность выступает во всех формах деятельности человека – преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и т.п. и характеризуется способностью человека производить общественно значимые преобразования в мире. Традиционно понятие «активность» рассматривают как отношение к деятельности, к окружающему миру.

К.А. Абульханова под активность выделяет «типичный для данной личности, обобщенный ценностный способ отражения, выражения и осуществления её жизненных потребностей». Активность – это не свойство сознания, а качество субъекта и особенность личности как субъекта. Как функция субъекта по согласованности с социальными структурами, нормами и формами деятельности, активность проявляет достаточно индивидуальный характер. Субъект мобилизует свою активность не в любой форме и не в любое время.

Мы опираемся на положение К.А. Абульхановой о том, что понятие активность шире понятия деятельности, так как активность проявляется и в познании, и в общении, и в жизненном пути. Активность в жизнедеятельности студента проявляется как функция субъекта образовательной деятельности, которая организуется, упорядочивается и структурируется самим субъектом. Только будучи субъектом деятельности, студент строит собственную систему образовательной деятельности, включающую социальные и профессиональные требования.

Выделяются два уровня активности. Первый уровень обеспечивает продуктивную исполнительскую, воспроизводящую деятельность человека, которую он совершает в системе, будучи преимущественно управляемым объектом. Это – активность объекта, или объектная активность. Она обеспечивает процесс социальной адаптации.

Активность второго, высшего уровня – это источник деятельности, имеющей творческий, преобразующий характер. Её принято считать активностью субъекта, или субъектной активностью, которую отличают:

- специфика внутренних качеств и состояний субъекта непосредственно в момент действия – наличие деятельности целеполагания, планирования, предвидения (в отличие от реактивности, когда действия обуславливаются предшествующей ситуацией);
- произвольность, т.е. обусловленность собственной целью и волей субъекта (в отличие от ролевого, конформного поведения);
- надситуативность, т.е. выход за пределы исходных целей (в отличие от

ограниченных действий в узких рамках заданного);

- автономизация – устойчивость и самостоятельность деятельности в отношении принятой цели (в отличие от адаптации – пассивного приспособления к той обстановке, в которой приходится действовать объекту).

Встречающиеся в литературе понятия «активность личности» и «активность субъекта» часто используются как синонимы. Так Л.И. Анциферова отмечает трудности, которые возникают при попытке разведения понятий «субъект» и «личность». Б.Г. Ананьев считает «субъект – всегда личность, а личность – субъект, но все же содержание этих понятий никогда полностью не совпадает». В понятии «субъект» О.А. Конопкин акцентирует внимание, в первую очередь, на активное, деятельностное начало человека, реализуя которое, он осуществляет свои реальные отношения с действительностью.

Субъектная активность включает активное осознание личностью себя, своего «Я» (самосознание, самоанализ, самооценка). В концепции В.Н. Панферова внутренний психический потенциал субъектной активности характеризуется произвольностью в самовыражении, осознаваемой как самость «Я» (способности к самостоятельности и независимости). Субъектная активность лежит в основе процессов самопознания, самоутверждения, самоопределения, самовоспитания, самообразования, самоактуализации и самореализации. Проявлением субъектной активности служит творчество – способность субъекта к внутреннему спонтанному целеполаганию и связанным с ним действиям – созданию новых материальных и духовных ценностей. Благодаря субъектной активности обнаруживаются все важнейшие социальные качества личности: индивидуальность, предприимчивость, инициативность, конкурентоспособность и т.п. Эти качества составляют так называемый человеческий ресурс – феномен, хорошо известный в сфере труда. Однако в области социального воспитания обращение к человеческому ресурсу, т.е. силам, таящимся в самом объекте социального воспитания – в человеке, проблема пока ещё очень слабо разработанная. Известный феномен современного образования – «обнищание души при пресыщении информацией» (А.Н. Леонтьев) – также следствие слабого развития субъектной активности.

Предметом наших исследований является целостная характеристика субъектной активности студента, обнаруживаемая в деятельности и поведении человека – субъектность, а также подбор диагностического инструментария для выявления ее параметров. Особенно значим анализ этой характеристики при решении практических задач помощи студентам в учении и работе, самоопределении, самопознании и преодолении препятствий в своем развитии. Чрезвычайно важна подобная характеристика и при вовлеченности человека в виды труда, требующие повышенной ответственности, повышенной мобилизации в критических ситуациях.

Если проблемой активности человека (с точки зрения логического анализа его, естественно, обозначали как субъекта обнаруживаемой им активности) занимались давно и достаточно успешно, то проблемой субъектной активности,

т.е. активности развиваемой самим субъектом, им самим организуемой и контролируемой, стала предметом пристального изучения сравнительно недавно.

Традиционно термин «субъектная активность» в педагогических исследованиях понимался как атрибут субъекта, или как эквивалент этого понятия. Однако в последнее время в этот термин вкладывается иное содержание. Суть его сводится к тому, что студент рассматривается как носитель индивидуального, субъектного опыта, стремящийся к раскрытию собственного потенциала, и нужно только помочь ему, предоставив соответствующие педагогические условия. Мы разделяем мнение А.К. Осницкого, что данная характеристика позволяет представить человека в психолого-педагогическом исследовании не как бесстрастного деятеля-исполнителя, а как пристрастного сценариста своих действий, которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя. А.К. Осницкий под субъектной активностью понимает активность, которую человек развивает как автор своих усилий. Эта активность обеспечивает человеку относительную независимость как от сил природы, так и от противоречивых социальных требований. Человек в субъектной активности многолик. Многоликость его определяется задачами саморегуляции, которые приходится решать при достижении им поставленных целей, и адресованностью к разным компонентам субъектного опыта. Учитывая возможности, данные природой и приобретенные в процессе обучения и воспитания, а также требования сообщества, субъект выстраивает свою линию поведения и осуществления предметных преобразований. Сценарий субъектной активности – список целей, так или иначе представленных в сознании.

Суть субъектной активности студента заключается, на наш взгляд, в умении поставить цель, оптимально организовать процесс решения выдвинутой задачи и грамотно управлять этим процессом в соответствии с этой задачей. Проявления субъектной активности возможны в разных сферах жизнедеятельности студента: предметно-практической деятельности, познании, общении и т.д. Таким образом, обозначены следующие виды субъектной активности: академическая или образовательная, социальная, коммуникативная. Субъектная активность определяет следующие характеристики личности студента в реальном образовательном пространстве университета: степень овладения целостными способами деятельности; использование объективных и субъективных средств реализации деятельности; интегрирование внешних и внутренних условий деятельности; осуществление контроля по ходу деятельности, рефлексия.

В структуре субъектной активности, следуя позиции Л.Н. Павловой, мы выделили шесть компонентов, взаимно дополняющих друг друга и обеспечивающих положительный результат образовательной деятельности в целом: учебная активность, организационная активность, интенциональная активность, поисково-творческая активность, самоаналитическая активность и эмоционально-ценностная активность. При этом обнаружено, что каждый из компонентов субъектной активности имеет свое субъектное проявление в

образовательной деятельности. Эти компоненты субъектной активности служат показателями сформированности субъектной активности каждого студента.

Проявлением субъектной активности служит творчество — способность субъекта к внутреннему спонтанному целеполаганию и связанным с ним действиям — созданию новых материальных и духовных ценностей. Благодаря субъектной активности обнаруживаются все важнейшие социальные качества личности: индивидуальность, предприимчивость, инициативность, конкурентоспособность и т.п.

Таким образом, активность — это источник деятельности, имеющий творческий, преобразующий характер.

Субъектная активность является стержневым компонентом субъектности и личностного развития будущего специалиста. Субъектная активность — это качество личности. Она включает активное осознание личностью себя, своего деятельного «Я». Субъектная активность лежит в основе процессов самопознания, самоутверждения, самоопределения, самовоспитания, самообразования, самоактуализации и самореализации.

Сулейманов Р. М. Изучение основ инженерного творчества и основ научных исследований как фактор повышения качества подготовки специалистов

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Одной из главных целей изучения основ инженерного творчества при подготовке специалистов для народного хозяйства является обучение умению самостоятельно ставить новые задачи, умению решать задачи поиска новых конструкторско-технологических решений на уровне изобретений, обеспечивающих в итоге повышение качества продукции, достижение мирового уровня, всестороннюю интенсификацию и экономию ресурсов.

Современный образовательный процесс при подготовке инженеров в основном построен на решении таких теоретических и практических задач, для которых уже заведомо сформулирована постановка задачи, приводится способ её решения в виде структурированного чёткого алгоритма, обсуждаются примеры решения задач по этому способу (алгоритму), при этом преподаватель априори знает ответ. Таким образом, решение задачи нередко превращается в рутинную работу по известному шаблону, не требующую глубоких творческих раздумий.

Безусловно, будущий инженер должен уметь хорошо решать и такие задачи. Однако в дополнение к приобретению навыков решения таких задач будущий специалист обязан овладеть знаниями и навыками решения творческих инженерных задач, в которых нет готовой постановки, неизвестен способ решения, нет близких примеров решения аналогичных задач, а преподавателю – неизвестен ответ, обычно имеющий несколько вариантов.

Необходимость восполнения указанного пробела в подготовке современных инженеров особенно актуальна в условиях рыночной экономики, отличающейся гибкостью в достижении целей, разнообразием форм собственности, непостоянством конъюнктуры и т. п. Для этих условий процесс формирования инженерных кадров должен быть подчинён развитию у них навыков самостоятельного технического творчества, системного анализа возникающих технико-экономических проблем, умения быстро находить единственно правильные решения.

С этой целью в ряде ведущих вузов страны несколько лет назад было введено преподавание дисциплин «Основы инженерного творчества» и «Основы научных исследований».

Введение этих дисциплин было призвано сыграть ключевую роль в восполнении указанного выше недостатка. Опыт преподавания таких дисциплин в ряде вузов страны и за рубежом позволяет прогнозировать прогрессивные положительные результаты изучения методов инженерного творчества в увязке с другими дисциплинами и различными видами учебной работы.

Во-первых, резко возрастает доля студентов, работающих увлечённо и

самостоятельно, в итоге приобретающих активную позицию и повышенный

творческий потенциал – весьма актуальные качества для молодого специалиста.

Во-вторых, многократно увеличивается доля курсовых и дипломных проектов, содержащих творческие инженерные решения.

В-третьих, возрастает объём интеллектуальной продукции на кафедре в виде патентов на изобретения, сделанных преподавателями и студентами, а также в виде разработанных и реализованных на практике предложений по новым конструкторско-технологическим решениям.

К сожалению, государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования для большинства инженерных специальностей, по которым ведётся подготовка дипломированных специалистов в ГОУ ОГУ, не предусмотрено изучение дисциплин «Основы инженерного творчества» и «Основы научных исследований».

По инициативе кафедры материаловедения и технологии материалов в ГОУ ОГУ читается факультативный курс «Основы научных исследований». Студенты знакомятся с отдельными научными проблемами, подробно изучают вопросы оформления результатов научной работы, оформления заявки на предполагаемое изобретение и т.п. Однако в этом курсе недостаточно часов для подробного рассмотрения таких дидактических единиц, как методология научного познания – основа научного творчества; эксперимент как основной элемент методики научного исследования; метрологическое обеспечение и обработка результатов эксперимента; методы оценки экономической эффективности выполненного исследования; основные принципы организации и управления научным коллективом.

Конечно, студенту можно посоветовать изучать отдельные темы самостоятельно, используя дополнительную литературу. Так, в изданном в 2006 г. учебном пособии «Основы научных исследований: теория и практика» (авторы В. А. Тихонов и др.) освещаются вопросы формирования рационального творческого поиска исследователя, организации и руководства научно-исследовательской работой студентов, психологические аспекты научного творчества, организации труда в процессе научного исследования, методики работы над книгой и оформления записей. Значительное место в работе отведено технологиям поиска научной информации, выбору темы, методам научного исследования, организации и основным этапам исследовательской работы, оформлению результатов исследования.

Однако для углублённого изучения этих тем необходимо выделить в учебных планах фонд времени для самостоятельной работы студента, в том числе – под руководством преподавателя.

Изучение в вузе основ инженерного творчества и научных исследований при реализации образовательного процесса является важным фактором повышения качества подготовки дипломированных специалистов.

Для изучения основ инженерного творчества можно порекомендовать вышедшее в 2007 г. третьим изданием (СПб: изд-во «Лань») учебное пособие

«Основы инженерного творчества», автор А. И. Половинкин.

В рекомендуемом учебном пособии даны основные понятия, единые для различных эвристических и машинных методов инженерного творчества (функция технического объекта, функциональная структура, физический принцип действия, техническое решение, критерии развития и др.). Изложены наиболее распространённые эвристические методы: мозговой штурм, метод эвристических приёмов, морфологический анализ и синтез, функционально-стоимостной анализ. Изложены машинные методы поискового проектирования и конструирования применительно к задачам поиска улучшенных физических принципов действия и технических решений. Весь материал иллюстрирован на примерах из различных областей техники.

Таким образом, существенное повышение качества подготовки дипломированных специалистов, обладающих творческими способностями, навыком практического использования полученных в вузе знаний для обеспечения научно-технического прогресса невозможно без изучения основ научных исследований, основ инженерного творчества.

Опыт многих ведущих вузов страны показал, что одним из эффективных направлений решения такой задачи является привлечение студентов к творческой работе в период обучения, требующей применения уже полученных знаний, необходимости их углубления и практического закрепления. С этим связаны усилия передовых вузов повысить эффективность творческого воспитания будущих специалистов в направлении усложнения учебных заданий, введение в них творческих элементов, а также привлечение студентов к научно-исследовательской работе в самых различных формах.

Введение учебных дисциплин «Основы научных исследований» и «Основы инженерного творчества» позволяет обучать навыкам постановки и решения задач поиска новых, более эффективных конструкторско-технологических решений, в том числе решений, превосходящих мировой уровень. Такие задачи возникают при разработке новых машин, приборов, технологического оборудования и технологий, при выполнении плановых работ по реконструкции и модернизации. Решение проблемы интенсивного развития экономики выдвинуло большое число дополнительных творческих инженерных задач, связанных с экономией трудовых ресурсов, сырья, материалов и энергии.

Другая не менее важная цель изучения указанных учебных дисциплин – подготовка к овладению интенсивной технологией инженерного творчества, основанной на использовании методов инженерного творчества, специально подготовленной информации и вычислительной техники.

Необходимость обучения студентов инженерному творчеству прямо связана с поднятием престижа инженера, популярности инженерного труда в условиях массовой в последние годы подготовки экономистов, юристов. Многие инженеры, не умея ставить и решать творческие задачи, вынуждены заниматься утомительной и неинтересной рутинной работой. Нередко это служит причиной перехода инженера на другую работу, не связанную с профессией инженера. Приобретение в вузе навыков постановки и решения творческих инженерных задач значительно увеличит долю творческого труда. В

конечном счёте это повысит качество подготовки специалистов.

Сулейманов Р. М. Многообразие языков мира: аспекты изучения, полиглотизм, интерлингвистика

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В разные эпохи в науке (и в языкознании в частности) менялись оценки состава языковой картины мира.

В 1952 г. в энциклопедии «Языки мира» (вышедшей во Франции под ред. А. Мейе и М. Коэна) дано описание 2 796 языков. Согласно немецкому языковеду Г. Ф. Майеру максимальное число языков Земли (1980 г.) может быть определено в 5 600. Согласно другому учёному – проф. А. Д. Дуличенко – население Земли пользуется к настоящему времени приблизительно 4 500–5 500 языками [1]. В американском каталоге языков «Ethnologue. Languages of the World» (вышедшем 13-м изданием под ред. В. Ф. Grimes в 1996 г. в Далласе) перечислены 6 703 языка. Современный «Атлас мира» [2] также подтверждает: в настоящее время на земном шаре существует более 6 000 различных языков, от местных диалектов английского и китайского до таких крупных языковых семей, как индоевропейские или сино-тибетские языки. Всего выделяют 15 макросемей.

Из всего массива языков мира 32 % языков распространены в Азии, 30 % – в Африке, 19 % – в Австралии и Океании, 15 % – в Северной и Южной Америке, 3 % – в Европе.

Примерно 2 500 языков до сих пор остаются неизученными, причём сюда отнесены языки, о которых наука что-то знает, но не может решить, отдельный ли это язык; языки, известные лишь по названию, и, наконец, языки без названия, однако о них известно, что они распространены в таком-то районе земного шара. Таким образом, языковая картина мира предстаёт перед нами в широком диапазоне – от языков, изученных до мельчайших оттенков, т. е. до всех диалектов и говоров, до лингвистической *terra incognita* [1].

Языки и по количественному составу, и по числу говорящих на них распределяются неравномерно. Ниже приведены округлённые данные из «Большой Советской Энциклопедии» (1978, т. 30) о числе говорящих на языках основных макросемей.

Число говорящих, млн. человек, на языках основных макросемей

1	Индоевропейская	1 860	9	Языки америк. индейцев	33
2	Китайско-тибетская	865	10	Финно-угорская	23
3	Нигеро-кордофанская	213	11	Нило-сахарская	23
4	Австронезийская (малайско- полинезийская)	191	12	Монгольская	4,2
5	Семито-хамитская	154	13	Картвельская (южно- кавказская)	3,7
6	Дравидийская	89	14	Тунгусо-манчжурская	3,6
7	Тюркская	65	15	Папуасская	3,1
8	Австроазиатская		16	Северокавказская	2,9

По данным немецкого лингвиста Г. Ф. Майера, языковые семьи Африки (нигеро-кордофанская и нило-сахарская) включают в себя 1 400 языков, на которых говорят 236 млн. человек; по тем же данным на 770 (по другим – примерно на 2 000) языках говорят 33 млн. американских индейцев; около 700 папуасских языков приходится всего лишь на 3,1 млн. человек.

В Африке на суахили разговаривают около 40 млн. человек; среди малайско-полинезийских языков индонезийским пользуются более 100 млн. человек, а яванским – около 70 млн.

Около 2 млрд. 780 млн. человек (почти 2/3 всего населения земного шара) говорят на следующих 11 языках: китайском, английском, русском, хинди, испанском, арабском, бенгальском, португальском, японском, индонезийском и немецком. При этом количественный диапазон носителей родного языка достаточно широкий: примерно от 1 млрд. китайцев до 100 млн. немцев [1, 2].

Индоевропейские языки, на которых в настоящее время говорит более половины населения всего земного шара, преобладают в западных странах. Французский, русский и хинди, относящиеся к индоевропейским языкам, имеют множество различий, тем не менее они представляют лишь малую часть того многообразия языков, которое существует в мире. Как показывает анализ приведённых выше данных, по числу носителей из двадцатки самых крупных (на каждом из них говорят не менее 50 млн человек) 12 принадлежат к семье индоевропейских языков и являются государственными языками свыше 60 стран мира.

Пятитомная книга «Языки народов СССР», изданная АН СССР в 1966 – 1968 гг., определяет число языков в стране от 128 до 132.

Религия рассматривала языковое многообразие мира как божественное наказание. В средние века такого же мнения придерживались многие авторы. Армянский историк V века Агафангелос так и пишет в своей «Истории Армении», опираясь на библейские тексты, что многообразие языков есть не что иное, как божье наказание ...

Французскому писателю и философу-просветителю Мари Франсуа Аруэ (Arouet; 1694–1778), всемирно известному под псевдонимом Вольтер (Voltaire), принадлежат слова «Различие языков – одно из величайших

несчастий бытия».

В свете современных представлений языковое многообразие следует рассматривать как явление, характеризующееся примечательным диалектическим свойством: с одной стороны, оно разнообразит мир, способствует реализации разных «видений мира», является предпосылкой для диалога между людьми и между культурами – в данном смысле это истинная сокровищница человечества; с другой стороны, оно может рассматриваться как фактор разобщённости между народами, как помеха для эффективной связи и коммуникации между этносами и культурами, как своего рода барьер. Язык, таким образом, – это и мост, и стена. На этом диалектическом противоречии держится единство человечества во всём его многообразии [1].

Какие же пути преодоления языкового барьера предлагают современные учёные? Таких путей несколько:

а) перевод с одного языка на другой – устный, письменный, машинный, с помощью электронных разговорников и т.п.;

б) изучение и знание иностранных языков – выход за рамки родного языка на путь двуязычия, многоязычия, полиглотизма;

в) построение (лингвопроектирование) нового языка (или языков) и общение на нём (или на них) – этим занимается специальная наука, называемая интерлингвистикой;

г) комбинация некоторых из названных выше путей.

Остановимся здесь лишь на втором пути – изучение и знание иностранных языков, выход за рамки родного языка на путь двуязычия, многоязычия, полиглотизма.

Какой же из 2 795 иностранных языков учить? Какой из них окажется более необходимым будущему инженеру – выпускнику российского вуза – при его профессиональной коммуникации в условиях иноязычной среды? Прежде чем ответить на этот вопрос, следует рассмотреть географическую распространённость языков. Она выглядит так: испанский распространён – в 20 странах мира, английский – в 15, арабский – в 13, французский – в 9, немецкий – в 3 и т. д.

Знание только 11 указанных выше языков (11 из 2 796!) позволяет разговаривать почти с 2/3 населения земного шара. Но, даже владея только пятью (из упоминавшихся 2 795!) иностранными языками, можно ехать в 60 стран без переводчика, разговаривать с 30 % населения земного шара, читать 80 % всех выпускаемых в мире книг, газет и журналов. Поскольку каждый из этих языков в какой-то мере интернационален, то зона их действия ещё более расширяется.

Рейтинг иностранного языка, степень его важности для иноязычной компетентности инженера, особенно для профессиональной коммуникации, определяется не только этим, но и количеством и тиражом выпуска книг, газет, журналов, а также, конечно, географией распространения языка.

Так, больше всего ежедневных газет издаётся на английском, китайском, испанском, немецком языках, языках Индии и т. д.. По общему тиражу газет картина выглядит так: китайский, английский, японский, русский, немецкий и т.

д. По ежегодному изданию книг – английский, китайский, русский, немецкий, японский и т. д.

Если за 100 % взять ежегодное количество издаваемых во всех странах переводных книг, то почти половину составляют переводы с английского. Мало переводов с японского – важного для инженера языка, учитывая большой вклад Японии в научно-технический прогресс в ряде ключевых отраслей мировой экономики.

Таким образом, российскому инженеру необходим, пожалуй, в первую очередь английский язык, затем – японский, немецкий, французский, итальянский, испанский, китайский. Знание японского и китайского языков ценно потому, что мало переводов и самих переводчиков с этих языков.

Процесс изучения языков существенно зависит от применяемой методики. Известны методы интенсивного обучения иностранным языкам. Полезным подспорьем может оказаться книга известной венгерской переводчицы Като Ломб [3]. Она предлагает ряд практических приёмов:

- заниматься ежедневно; успеха можно добиться лишь при достаточной «плотности» занятий – 10–12 часов в неделю;
- разнообразить форму занятий: устали от занятий грамматикой – читайте, устали читать – слушайте радио или магнитофон и т. д.;
- учить слова в контексте, а не по списку;
- овладеть набором ходовых выражений типа «следует сказать», «обращаю внимание», «по-моему», «имеет смысл», «дайте минуту подумать» и т. п.;
- учить как можно больше наизусть;
- язык – это крепость, её надо штурмовать со всех сторон и всеми средствами;
- не бойтесь ошибок, на них мы учимся;
- нужно быть уверенным, что Вы сможете овладеть языком!

Като Ломб своей книгой вдохновляет, заражает популяризаторским талантом, толкает на более детальное осмысление своей профессии, порождает дискуссии, ибо, конечно, не всё в её книге однозначно; впрочем, и не может быть однозначности, т. к. язык – это сама жизнь, познание его так же сложно и противоречиво, как познание жизни, и нет ему конца. Выучить язык нельзя, его можно только учить [4].

Овладение чужим языком предполагает выход за рамки родного языка – акт, требующий больших усилий, большого внутреннего рывка. Навык владения родным языком, как пишет проф. А. Д. Дуличенко, довлеет над человеком, он очерчивает его поведение. Перейти эти границы – дело не простое.

Потребности социального, экономического, культурного, политического и т. п. характера часто являются факторами развития дву- и многоязычия, особенно в многонациональных обществах, у небольших по численности народов. Так, многоязычие, под которым понимается владение, кроме родного, ещё по крайней мере двумя языками, наблюдается среди небольших народностей Памира, которые наряду со своим родным языком используют

также таджикский и русский; трёхязычная ситуация наблюдается и в Дагестане. В Европе трёхязычны, например, жители Люксембурга: они пользуются немецким, французским и так называемым люксембургским языком [1].

Следующая ступень в овладении языками – полиглотизм, т. е. владение многими (по крайней мере, четырьмя-пятью и более) языками.

Болгарская пословица гласит: «Знать чужой язык – значит иметь ещё одну душу». А старая пословица гласит: «Мы столько раз люди, сколько знаем языков».

История знает немало случаев исключительных лингвистических полиглотических способностей. Так, выдающимся полиглотом, жившим в Италии с 1774 по 1849 гг., был Джузеппе Гаспаре Меццофанти. Он владел несколькими десятками языков (по разным оценкам, от 70 до 114). Знание примерно такого же количества языков приписывают известному итальянскому языковеду Аль-фреду Тромбетти (1866–1929). Пресса утверждает, что наш современник итальянский профессор Карло Тальявини знает более 120 языков.

Давние и богатые полиглотические традиции существуют в России. Так, абиссиновед В. В. Болотов (1854–1900) знал более десятка европейских, ряд восточных языков, а также древнеегипетский, персидский, санскрит, турецкий. Востоковед Ю. Н. Рерих (1902–1960), сын известного русского художника Н. К. Рериха, помимо ряда европейских языков, свободно владел тибетским, санскритом, хинди, китайским, рядом иранских и монгольских языков, знал, кроме хинди, другие индийские языки, древний язык пали, тюркские языки. Языковед Е. Д. Поливанов (1891–1938) по собственному признанию знал 16 языков, половину которых составляли восточные – китайский, японский, татарский, узбекский, туркменский, казахский, киргизский, таджикский [1].

И всё-таки полиглотизм – это явление, как отмечает проф. А. Д. Дуличенко, индивидуальное и, как правило, держится на способностях и энтузиазме отдельных лиц. А вот изучение нескольких (трёх-четырёх и более) языков имеет (можно допустить) практически безграничную перспективу.

В 1920-е гг. А. М. Горький писал: «Стремление создать язык, единый для всех людей, – одно из тех дерзких до безумия стремлений, которые всегда служили, ныне служат и всегда будут служить делу организации мира по воле человека и для безграничного развития способностей человека».

«Дерзкая до безумия» мысль о рациональном создании языка возникла очень давно. В лингвистической литературе прослеживается трёхвековая история попыток создания всемирного (или всеобщего) и международного искусственного языка.

Серьёзного уровня в настоящее время достигла лингвистическая теория, оформилась и успешно развивается её особая ветвь *интерлингвистика* – наука о международной языковой коммуникации и международном языке как средстве такой коммуникации.

В центре внимания современной интерлингвистики находятся такие фундаментальные вопросы, как изучение исторического развития идеи общего языка с древности до современности, выделение двух форм существования общего языка – международного вспомогательного как потребности нашего

времени, ближайшей перспективы, и всемирного, или всеобщего, как гипотетического объекта отдалённого будущего, исследование вопросов социальной управляемости языка, прогнозирования мирового лингвистического процесса и др. [1].

Список использованных источников

- 1 Дуличенко, А. Д. История интерлингвистики [Текст]: учебное пособие / А. Д. Дуличенко. – М.: Высшая школа, 2007. – 184 с.
- 2 Атлас языков мира. Происхождение и развитие языков во всём мире [Текст] / Коллектив авторов. – М.: Лик пресс, 1998. – 224 с.
- 3 Ломб, Като. Как я изучаю языки [Текст] / Като Ломб. – М.: Прогресс, 1978. – 92 с.
- 4 Науменко, А. Като Ломб и её книга / А. Науменко // Наука и жизнь. – 1978. – №8. – С.118–123.

Сулейманов Р. М. Опыт и проблемы взаимодействия науки, образования и производства в подготовке будущего специалиста

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Вот уже более 10 лет в Аэрокосмическом институте (АКИ) учебные дисциплины «Технология заготовительно-штамповочных работ» и «Проектирование и производство заготовок» преподаются непосредственно на ПО (ныне ОАО) «Стрела». По этим дисциплинам разработаны и утверждены рабочие программы для студентов четвёртого курса специальностей 160801 – Ракетостроение и 160201 – Самолёто- и вертолётостроение.

За это время накоплен определённый положительный опыт взаимодействия науки, образования и производства в подготовке будущих специалистов. Но вместе с тем существуют и проблемы такого взаимодействия.

Так, преподавание указанных и других специальных дисциплин в условиях производства эффективно с точки зрения реализации тех требований, которые сформулированы в квалификационных характеристиках выпускника, а также основных требований к его профессиональной подготовленности и целей основной образовательной программы в соответствии с государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по направлениям 652600 – Ракетостроение и космонавтика, 652100 – Авиастроение, решений НМС ГОУ ОГУ, отечественного и зарубежного опыта.

При этом удаётся учитывать:

- а) объекты профессиональной деятельности выпускника;
- б) виды профессиональной деятельности в соответствии с фундаментальной и специальной подготовкой:
 - проектно-конструкторская;
 - организационно-управленческая;
 - научно-исследовательская;
 - экспериментальная;
- в) подготовленность к решению соответствующих типов задач по виду профессиональной деятельности;
- г) установленный перечень знаний и квалификационных умений для решения профессиональных задач.

Эффективности взаимодействия науки, образования и производства способствует то, что выпускающая кафедра летательных аппаратов (ЛА) размещается в 9-м учебном корпусе непосредственно на территории ОАО «Стрела». Учебные занятия проводятся как в специализированных аудиториях и лабораториях, оснащённых необходимым оборудованием и образцами выпускаемой техники, так и в производственных цехах и отделах предприятия.

Кафедра ЛА имеет различные лаборатории, например, лаборатории конструкций летательных аппаратов и их двигателей, лаборатории прочности,

авиационного материаловедения, компьютерный класс, а также аудиторию 9306, оборудованную современными мультимедиа средствами.

Адаптации обучаемых к профессиональной деятельности способствует не только окружающая производственная среда, но и кадровое обеспечение образовательного процесса. Преподавателями являются не только штатные доценты, кандидаты наук, но и ведущие специалисты базового предприятия, имеющие большой производственный опыт, начинавшие работать ещё в то время, когда ОАО «Стрела» являлось Федеральным государственным унитарным предприятием (ФГУП) и серийно выпускало летательные аппараты в соответствии с госзаказом.

Таким образом, на базовой выпускающей кафедре при ОАО «Стрела», где образовательный процесс осуществляют опытные педагоги-профессионалы и привлечённые к педагогической деятельности ведущие специалисты предприятия, созданы реальные благоприятные предпосылки быстрой адаптации студентов к производственным условиям.

До 90-х годов XX столетия ФГУП ПО «Стрела» подавало заявки в министерство на молодых специалистов. Оренбургский политехнический институт, преобразованный позднее в государственный университет, на основе получаемых из министерства планов формировал набор. После окончания вуза молодой специалист получал распределение на ПО «Стрела», на котором он должен был отработать не менее трёх лет.

В тех условиях студенты проходили производственную практику в действующих цехах предприятия, а в центральной заводской лаборатории (ЦЗЛ) знакомились с научными исследованиями, испытаниями авиационных материалов и агрегатов. Осваивая современное производство, студенты получали практические знания по вопросам организации труда и производства, управления, материально-технического снабжения, охраны труда, подготовки технической доку-ментации. Во время производственной практики студенты изучали передовую технику и технологию, все виды ресурсов предприятия (трудовых, материальных, финансовых, энергетических, информационных), технико-экономические показатели работы предприятия, вклад коллектива предприятия в научно-тех-нический прогресс и др. Таким образом, производственная практика была своеобразной трудовой школой будущего инженера.

Дипломное проектирование – завершающий этап в подготовке специалиста, в его профессиональном становлении. Темы дипломных проектов определялись, как правило, с учётом потребностей производства, а иногда – непосред-ственно по заказу предприятия. Так как во время преддипломной практики и дипломного проектирования студенты почти 5–6 месяцев находились на предприятии, то они получали возможность детально изучить всё новое и передовое, прогрессивные технологические процессы и современные средства технологического оснащения. Нередко студенты-дипломники использовали эти достижения в своих проектах, включали в них элементы научного исследования.

Для руководства практикой от предприятия назначались опытные

специалисты, которые не отказывались от этой работы, были заинтересованы в отборе наиболее способных студентов и были хорошими, терпеливыми наставниками молодёжи. Не было проблем и с оплатой руководителей практики от предприятия.

Что касается подготовки специалистов без отрыва от производства (по вечерней и заочной формам обучения), то деканаты строго придерживались существующего де-юре и де-факто положения: принимать на такое обучение только тех, кто по месту своей работы был непосредственно связан с приобретаемой специальностью. Эта работа засчитывалась в форме производственной практики.

Однако в начале 90-х годов возникли проблемы и стали заметны сбои во взаимодействии науки, образования и производства. Это было вызвано рядом причин, связанных с конверсией предприятий оборонного комплекса, переходом предприятий в новые экономические условия, отказом от госзаказа на оборонную продукцию, отказом от системы распределения молодых специалистов и т.д.

ОАО «Стрела» перестал серийно производить ЛА. Поэтому студенты, обучающиеся на специальности 160801, теперь не имеют возможности наблюдать изготовление деталей ЛА, сборку и испытания узлов и агрегатов. Изготовление ЛА по разовым заказам не восполняет этот пробел в практической подготовке специалистов. Изготовление лишь нескольких единиц вертолётов КА-226 в год также не способствует эффективности взаимодействия науки, образования и производства при подготовке инженеров специальности 160201.

В связи с этим производственная практика фактически перестала удовлетворять установленным требованиям. Теперь нередко и студенты, обучающиеся без отрыва от производства, работают не по выбранной ими в вузе специальности. Из-за отсутствия финансирования трудно стало назначать руководителей практики от предприятия. По этой же причине прекратилось проведение производственной практики с выездом на предприятия других городов Урала, Поволжья и т.д.

Кафедра ЛА периодически организует экскурсионные поездки студентов указанных специальностей в Кумертау на авиационное производственное объединение и в Самарскую государственную авиационно-космическую академию. Эти экскурсии, конечно, хорошо дополняют образовательный процесс. Но возникает проблема финансирования поездок, оплаты за экскурсии как из источников АКИ, так и исходя из финансовых возможностей самих студентов.

На базовой выпускающей кафедре ЛА сейчас имеются видеоматериалы, кинофильмы, в том числе посвящённые регулярно проходящим в Жуковском международным авиационно-космическим салонам (например, последнему по времени МАКСу-2007). Эти иллюстративные материалы дидактически оправданы и способствуют укреплению связей в системе наука–образование–производство. На кафедрах теперь есть современная вычислительная техника, которая используется и при выполнении выпускных квалификационных работ.

Однако наличие и компьютерной техники, и модных ныне мультимедиа средств при всех их уникальных демонстрационных возможностях и возможностях моделирования вряд ли может заменить реальный технологический процесс, в котором применяются реальное технологическое оборудование, реальная технологическая оснастка. Никакое имитационное моделирование не может заменить всё то, что студент может изучать в реальном производстве.

Цепунова О.А. К определению внутренней формы наименования

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Как известно, содержание наименования (*контенционал*) не исчерпывается его 1) *интенционалом* (достаточные и необходимые признаки, необходимые для различения содержания одного наименования от содержания других наименований); 2) *прототипической характеристикой* (типические признаки объекта соответствующей категории). В содержание наименования можно включить и значимостные характеристики, ведь в процессе познания человек не только осуществляет категоризацию мира в его наиболее существенных фрагментах, но и определяет свое отношение к этим фрагментам и обозначающим их языковым единицам. Как указывает С.Г. Шафиков, языковые значения представляют прагматические категории в тесной связи с когнитивными (дескриптивными) категориями [Шафиков 2000, 291].

Кроме интенционала контенционал включает в себя также *коннотацию*, то есть чувственно-образное отношение человека к миру и к самому себе. Коннотация включает в себя эмоционально-оценочные значения первичных номинаций и эмоционально-экспрессивные значения вторичных номинаций [Там же, 292].

Важнейшим признаком коннотации является способ употребления наименования и его внешняя форма. Коннотация, выраженная опосредованно, то есть через образ, побуждает представить в сознании реальные денотаты или ненаблюдаемые психические акты, которые ведут себя по образу и подобию объектов реального мира [Телия 1980, 255].

Ю.П. Солодуб выделяет два типа коннотации – *непосредственно* и *опосредованно* (через образ) *выраженную коннотацию*. При этом отмечается, что первый тип встречается в первичных значениях слов, а второй во вторичных (переносных) значениях слов, представляющих различные виды связанных и свободных значений [Солодуб 1997]. С.Г. Шафиков, однако, полагает, что к непосредственно выраженной коннотации имеют отношение только значения структурно простых единиц, обладающих «естественной» экспрессивностью (например, в словах типа *сволочь*, *свобода*, *ах*), а к опосредованно выраженной коннотации – значения всех мотивированных номинаций независимо от вида мотивированности и способа представления внутренней формы [Шафиков 2000, 305]. Именно через опосредованно выраженную коннотацию, то есть через чувственно-образное переживание, в котором заключается одновременно интеллектуальная и эмоциональная оценка означаемого в языке сохраняется «живая внутренняя производность, мотивированность и внутренняя форма» [Сетаров 1988, 29].

Рассмотрение этого вида коннотации приводит к исследованию категории внутренней формы означаемого, связанной с важнейшими аспектами номинации, такими как мотивация, мотивирующий признак, мотивированность.

Как важнейший аспект номинации внутренняя форма определяется как «признак номинации, выражаемый словом и входящий в качестве особого компонента в состав лексического значения слова» [Вандриес 1937, 242].

В разных языках прослеживается значительное межъязыковое сходство, которое свидетельствует об относительном единстве основных моделей номинации во многих языках, хотя этот признак номинации и «делает язык более выразительным и сочным», придавая ему национальный характер [Комлев 2003, 67-68].

Внутренняя форма как составная часть языкового значения есть особый вид коннотации, который связывает семантику, форму и выбор формы в единое целое. Объектом рассмотрения в настоящем разделе служит внутренняя форма как особый вид коннотации.

В традиционной лингвистике до сих пор отсутствует единство взглядов на понимание природы внутренней формы языковой единицы. Впервые соответствующее понятие встречается еще у В. Гумбольдта [Гумбольдт 1984], однако обычно соответствующий термин связывается с именем известного русского ученого А. А. Потебни, понимавшего его как «отношение содержания мысли к сознанию» [Потебня 1913, 83]. Именно вслед за Потебней большинство исследователей считает, что внутренняя форма слова связывает план выражения лексемы с планом его содержания. Вместе с тем можно выделить основные расхождения в понимании внутренней формы, классифицируя их по трем разным подходам. Внутренняя форма понимается:

- **как связь семантики с формой**; при этом можно говорить либо о связи этимологического значения слова с его звуковой формой (Р. А. Будагов [Будагов 1965, 73]), либо о связи актуального значения слова с его языковой формой (Б. А. Серебренников [Серебренников 1977, 172]), либо вообще не проводится разграничения между этимологическим и актуальным содержанием слова, связанным с данной языковой формой (А. А. Потебня [Потебня 1913]);
- как умственный образ именуемого объекта (Т.Р. Кияк [Кияк 1987, 6]);
- как системно-языковая мотивированность слова (С.С. Маслова-Лашанская [Маслова-Лашанская 1973, 59]).

Справедливым представляется замечание о том, что внутренняя форма лексической единицы не может отождествляться с ее значением, так как «новое слово, созданное на основе звуковой оболочки, соотносенной с каким-либо его признаком, с самого начала богаче по сравнению с содержанием, воплощенном в признаке» [Серебренников 1977, 176]. Мотивирующий признак есть, таким образом, лишь точка для фиксации взгляда, стержень для нанизывания на него истинного, главного, а не только кажущегося значения, то есть своеобразный «технический прием» для выражения смысла номинации, который принципиально не совпадает со смысловым содержанием внутренней формы. Нельзя также смешивать внутреннюю форму лексемы с ее этимологическим значением, поскольку в отличие от этимологии, которая может быть затемненной, внутренняя форма всегда есть «живой признак», то есть «осознание основы наименования» [Там же, 172]. Вряд ли можно отождествить

внутреннюю форму с «умственным образом объекта», как это делает Т.Р. Кияк, выделяя *имплицитные внутренние формы* (в простых словах) и *эксплицитные внутренние формы* (в производных словах). При этом имплицитная внутренняя форма толкуется как «умственный образ объекта», например, внутренней формой слова *газета* признается мысль о периодическом издании в виде больших листов [Кияк 1987, 61]. Однако внутренняя форма может быть только эксплицитной и никакой другой; что же касается того, что называется имплицитной внутренней формой, то это, очевидно, прототип, наиболее типичный образ объекта, представляющий всю категорию в целом. Остается, кроме того, непонятным, почему «умственный образ объекта» должен характеризовать только простые номинации, поскольку, без сомнения, говорящий может иметь своеобразное умственное представление как о газете, так и о газетчике, и в этом смысле нет никакой разницы между простым и производным словами.

Резюмируя сказанное, можно утверждать, что противоречивое понимание внутренней формы связано со сложным и противоречивым характером процесса номинации, в которой можно выделить два основных момента: 1) выбор мотивирующего признака, объясняющего наименование (мотивация), 2) выражение этого признака в структуре наименования (мотивированность). Первый момент связан с познавательной деятельностью человека, а второй с языковым выражением признака, выбранного в качестве «технической метки» для лексического значения. В этом смысле внутренняя форма лексической единицы может также определяться как осознание связи между выбором мотивирующего признака и его выражением в структуре номинации, с одной стороны, и значением номинации, с другой стороны (мотивировка). Таким образом, процесс номинации сводится к триединой проблеме: 1) выбор признака (мотивация), 2) его лексическое представление (мотивированность), 3) осознание связи между содержанием наименования и его формой (мотивировка).

ЛИТЕРАТУРА

1. Будагов Р.А. Введение в науку о языке. – М.: «Просвещение», 1965 – 492с.
2. Вандриес Ж. Язык. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1937 – 410 с.
3. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // В.Гумбольдт. Избранные труды по языкознанию. М.: «Прогресс», 1984: 34–298, 397 с.
4. Кияк Т.Г. О «внутренней форме» лексических единиц // Вопросы языкознания, 1987, 3: 58–68.
5. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 192 с.
6. Маслова-Лашанская С.С. Лексикология шведского языка. – Л.: Издательство ЛГУ, 1973 – 206 с.
7. Потебня А.А. Мысль и язык. – Харьков, 1913. – 225 с.

8. Серебренников Б.А. Номинация и проблема выбора // Языковая номинация: Общие вопросы. М., 1977: 147–187.
9. Сетаров Д.С. Типология номинации, мотивации и лексико-семантических преобразований. – Вильнюс: 1988 – 94 с.
10. Солодуб Ю.П. Структура лексического значения // Научные доклады высшей школы: филологические науки, 1997, 2: 54–66.
11. Телия В.Н. Семантика связанных слов и их сочетаемость // Аспекты семантических исследований. М., 1980: 250–319.
12. Шафиков С.Г. Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий. – Уфа: Издательство БашГУ, 2000 а) – 260 с.

Чебасова Т. Е. Общие подходы к проблеме профессионального самоопределения в старших классах школы

(Муниципальное образовательное учреждение «Гимназия №1» имени Ю.В. Романенко, г. Бузулук)

Каждый год тысячи школьников заканчивают обучение в школе и готовятся к выходу во взрослую жизнь. Сегодня каждый гражданин нашего общества самостоятельно выбирает свой жизненный и профессиональный путь, сам несет ответственность за его реализацию. Сложная экономическая и социальная ситуация российского общества, постоянно меняющиеся условия жизни каждого человека требуют самоопределения, до- и переопределения в течение всей жизни.

Каждый человек вынужден определять свое отношение к процессам и явлениям, происходящим в обществе и его жизни, к людям, которые его окружают. Он должен уметь отстаивать собственные ценности, брать на себя ответственность за их реализацию, то есть выстраивать свою собственную позицию. Подобная задача вызывает затруднения даже у взрослого человека. Молодые люди, оканчивающие школу и вступающие во взрослую жизнь, зачастую и вовсе не готовы к ее решению.

Каждому гражданину нашей страны предоставлено право на выбор профессии, род занятий и работы. Однако, как показывает практика, это право порой очень сложно реализовать – не хватает знаний о современных профессиях, тех требованиях, которые они предъявляют к личности работника, умений оценить собственные способности, выявить свои интересы и склонности, недостаточно информации о вакансиях на рынке труда. Процесс самоопределения происходит иногда под влиянием случайных факторов. Это связано, в первую очередь, с недостаточным осознанием и пониманием старшеклассниками собственных целей, и неспособностью реализовать их на практике.

Современная школа, решая проблему профориентации, традиционно ограничивается вопросами просвещения, ознакомления юношей и девушек с миром профессий. В последние годы наметилась тенденция к улучшению подобной ситуации в связи с введением предпрофильной и профильной подготовки. В ходе обучения в школе создаются некоторые предпосылки для профессионального самоопределения (опыт работы в некоторых видах деятельности, планирование, постановка целей), но редко создаются ситуации для самоопределения. Между тем, проблема выбора дальнейшего жизненного пути возникает перед выпускниками и девятыми, и одиннадцатыми классов. Как правило, основная задача, которая стоит перед девятиклассниками – принять решение о характере и форме дальнейшего образования: остаться в школе или поступать в техникум (училище, колледж, ПТУ и т.п.), продолжить учебу в этой школе или в другой, выбрать класс профильный или общеобразовательный и, если профильный, то какой, на какие дополнительные курсы записаться.

Выпускнику неполной средней школы непросто принять правильное решение самостоятельно, тем более, что правильным может быть только такой выбор, который учитывает индивидуальность того или иного молодого человека и включает задачи выбора в более широкий контекст личностного развития, учитывающего далекие жизненные перспективы. Проблема профессионального самоопределения становится актуальной именно для девятиклассников, а период обучения в десятом и одиннадцатом классе становится периодом не столько общеобразовательной, сколько профессиональной подготовки. В десятом классе мы видим небольшое падение актуальности проблемы профессионального самоопределения, но в выпускном, одиннадцатом классе данная проблема возникает вновь и на новом уровне.

Психологическая служба школы может помочь старшеклассникам осуществить свой профессиональный выбор. Учитывая, что именно в школе происходит эмоциональное, социальное и психическое становление личности, необходимо использовать все возможности школьного образования. Естественно, что психологи не должны прямо советовать пойти учиться по определенной специальности. Скорее, необходимо содействовать самостоятельному принятию решения, обеспечив весь процесс соответствующим сопровождением. Некоторым старшеклассникам достаточно просто высказаться заинтересованному и внимательному слушателю, которому можно рассказать о своих мечтах, сомнениях и тревогах. Однако большинство школьников нуждается в профконсультациях и специальных занятиях с использованием тестов, выявляющих способности, склонности и другие составляющие, необходимые при выборе профессии.

Работа психологической службы по развитию профессионального самоопределению в условиях современного образовательного учреждения заключается в постепенном формировании у подростка внутренней готовности к осознанному и самостоятельному планированию, корректировке и реализации своих профессиональных планов и интересов.

Психологи, совместно с родителями, классными руководителями, педагогами-предметниками должны постараться воспитать человека, умеющего ставить перед собой достижимые цели, выбирать оптимальный путь их достижения, анализировать результаты деятельности, извлекать уроки из неудач и брать на себя ответственность за свои поступки.

В современной психологии проблема профессионального самоопределения является одной из актуальных. Ее изучением занимался ряд исследователей. Одни из них придерживаются взгляда на профессиональное самоопределение как на процесс развития субъекта труда (Н.В.Алиев, В.Д. Широков). Другие рассматривают профессиональное самоопределение как частный случай социального самоопределения личности (Костенко, Оссовский, Михайлов). Третьи являются сторонниками подхода к профессиональному самоопределению во взаимосвязи с общим процессом самоопределения личности. Согласно этому подходу, выбор профессии является одним из важнейших событий в целостном жизнеопределении человека (Е.М.Борисова, А.А.Деркач, Е.И.Головаха, А.К.Маркова, Е.А.Климов, Н.С.Пряжников,

Л.М.Митина, В.Д.Шадриков и др.).

Задача выбора будущей профессии, профессионального самоопределения принципиально не может быть успешно решена без решения более широкой задачи личностного самоопределения, которая включает в себя построение целостного замысла жизни, самопроектирования в будущее. Обращенность себя в будущее, построение жизненных планов и перспектив Л.И.Божович считала «аффективным центром жизни старшего школьника».(2) Сам переход от подросткового к раннему юношескому возрасту она связывала с изменениями отношения к будущему: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то старший школьник смотрит на настоящее с позиции будущего.

В современной школе старшеклассники – это юноши и девушки 15-17 лет. Для многих из них еще актуальны некоторые проблемы подросткового периода: собственная возрастная специфика, право на автономию от взрослых и т.п. В то же время перед ними стоит задача социального и личностного самоопределения, которая означает, по мнению И.С.Кона, «четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире. Это предполагает наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, без которой затруднен выбор профессии, развитие интегративных механизмов самосознания, выработку мировоззрения и жизненной позиции...»(8) Юношеское самоопределение – исключительно важный этап формирования личности. Однако И.С.Кон считает, что до тех пор, пока это «предвосхищающее» самоопределение не проверено практикой, его нельзя считать прочным и окончательным. Характерная черта юношеского возраста – построение жизненных планов.

Жизненный план явление одновременно и социального и этического порядка. Вопросы *кем быть* (профессиональное самоопределение) и *каким быть* (моральное самоопределение) первоначально не различаются. Старшие подростки очень часто называют жизненными планами весьма расплывчатые ориентиры и мечты, никак не относящиеся с их практической деятельностью. Образы будущего подростка ориентированны на результат, а не на процесс развития. Жизненный план возникает только тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь по которому намерен следовать человек.

Жизненное самоопределение, по мнению И.С.Кона, есть одновременно и самоограничение. В профессиональном отношении школьник – «чистая потенция». Выбор специальности включает человека в определенную сферу деятельности. Однако это означает отказ от многих других видов деятельности. Такой самоограничивающий выбор сделать совсем не просто. И.С.Кон предлагает рассматривать *профессиональное самоопределение как многомерный и многоступенчатый процесс*:

- *Во-первых* - это серия задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которые эта личность должна последовательно разрешить в течение определенного времени.
- *Во-вторых* - это процесс принятия решений, посредством которых индивид формирует и оптимизирует баланс своих предпочтений и

склонностей, с одной стороны, и существующими потребностями общества с другой.

- *В-третьих* - это процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность.

В отечественной возрастной психологии профессиональное самоопределение обычно подразделяют на ряд этапов, продолжительность которых варьируется.

- *Первый этап* – это детская игра, в ходе которой ребенок принимает на себя различные профессиональные роли и проигрывает отдельные элементы связанного с этим поведения.

- *Второй этап* – подростковая фантазия, когда подросток видит себя в мечтах представителем той или иной привлекательной для него профессии.

- *Третий этап*, захватывающий весь подростковый и большую часть юношеского возраста, - предварительный выбор профессии. Разные виды деятельности сортируются и оцениваются сначала с точки зрения интересов подростка, затем – с точки зрения его способностей, и, наконец, с точки зрения его системы ценностей.

- *Четвертый этап* – практическое принятие решения, собственно выбор профессии, включает два компонента: определение уровня будущей квалификации труда, объема и длительности необходимой подготовки к нему; выбор конкретной специальности.

Выбор профессии предполагает наличие у старшеклассников информации о мире профессий в целом и о возможностях и требованиях в каждой из них, а так же о самом себе, своих способностях и интересах. Кроме этого, по мнению И.С.Кона, существенными факторами являются возраст, в котором осуществляется выбор профессии и уровень его притязания.

И.С.Кон выделяет два крайних варианта развития личности в зависимости от степени решения вопросов самоопределения.

Первый вариант – когда происходит быстрые, скачкообразные изменения в позитивном направлении. Вчерашний подросток вдруг начинает обладать высоким уровнем саморегуляции поведения, четко определяющий свои жизненные цели и настойчиво стремящийся к их достижению. Однако у таких юношей и девушек, как правило, страдает развитие эмоциональной сферы и рефлексии.

Второй вариант развития личности – юношеский инфантилизм, сопровождающийся сохранением в психике и поведении особенностей, присущих предшествующему возрасту. Старшеклассники подобного типа не готовы к серьезному анализу и планомерной работе над собой. Как правило, они ждут, что кто-то (родители, педагоги, друзья) решит проблему их профессионального самоопределения.

Выбор профессии и реализация жизненных планов старшеклассников сильно зависят от ряда социальных условий, особенно от общеобразовательного уровня родителей. И.С.Кон утверждает, что, чем выше уровень образования родителей, тем больше вероятность того, дети продолжат

учебу после окончания школы. Кроме того, он отмечает, уровень реализации жизненных планов юношами выше, чем девушками. Причина подобного явления пока не ясна.

Профессиональная ориентация – часть социального самоопределения личности. Выбор профессии по-настоящему удачен, только тогда, когда он сопряжен с социально-нравственным выбором, с раздумьями о смысле жизни и о собственном «Я».

Рассмотрим *этапы становления профессионального самоопределения*, предложенные М.П.Гинзбургом.

- *период фантазии* (до 11 лет), в ходе которого осуществляется первичный выбор, характеризующийся малодифференцированными представлениями о мире профессий. Профессиональные намерения на первом этапе неустойчивы;

- *предварительный выбор* (переломным, особо значимым моментом является 12-13 лет). На данном этапе у ребенка появляются вопросы о содержании профессии, об условиях работы и т.д. Именно в младшем подростковом возрасте у ребенка могут возникнуть интересы, которые в дальнейшем получают выход в его профессиональную деятельность;

- *собственно профессиональное самоопределение* (младший юношеский возраст). В терминах Э.Гинзбурга, «это период реалистического выбора, период детализации, кристаллизации выбора и сознательной работы над собой». Именно на этом этапе старшеклассник должен, по мнению Э.Гинзбурга, всерьез задуматься над тем, готов ли он к намеченной для себя профессии.

В юности открытие себя как неповторимой индивидуальности неразрывно связано с открытием социального мира, в котором предстоит жить. Обращенные к себе вопросы у юноши в отличие от подростка носят мировоззренческий характер, становясь элементом социально-нравственного или личностного самоопределения. Многие психологи именно самоопределение рассматривают как основное новообразование юности. Однако исследования И.В.Дубровиной показали, что в старшем школьном возрасте формируется не самоопределение, а *психологическая готовность* к нему, включающая в себя:

1. сформированность на высоком уровне психологических структур, прежде всего самосознания;

2. развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность, внутреннее богатство личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, временные перспективы и ценностные ориентации;

3. Становление индивидуальности как результата развития и осознания своих способностей и интересов каждым старшеклассником.

По мнению И.В.Дубровиной, о самоопределении, как таковом, пока нельзя говорить потому, что мы имеем дело только с намерениями, желаниями, планами на будущее, не реализованными в действительности (13). В основе готовности к самоопределению лежит формирование у старшеклассников

устойчивых, сознательно выработанных представлений о своих обязанностях и правах по отношению к обществу, другим людям, моральных принципов и убеждений, понимания долга, ответственности, умения анализировать собственный жизненный опыт, наблюдать за явлениями действительности и давать им оценку и пр. То есть, психологическая готовность к самоопределению означает «формирование у юноши и девушки таких психологических качеств, которые могли бы обеспечить им в дальнейшем сознательную, активную, творческую и созидательную жизнь». И.В.Дубровина подчеркивает, что психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место не предполагает завершения в своем формировании психологических структур и качеств, она предполагает лишь определенную зрелость личности. Эта зрелость заключается в том, что у старшеклассника сформированы психологические механизмы, обеспечивающие ему возможность непрерывного процесса его личности.

Несмотря на свою актуальность, проблема самоопределения, в том числе и профессионального, волновала еще Ж.Ж.Руссо. В своем произведении «Эмиль, или О воспитании» философ говорил о сознательном самоопределении как об основном содержании личности в юности. При этом имеется в виду действенное определение. Юноша тем и отличается от подростка, что он начинает действовать, реализовывать свои планы, осваивать выбранную профессию.

Чтобы понять, насколько непроста ситуация профессионального самоопределения стоит попытаться представить себе все существующие профессии, которых в настоящее время в мире насчитывается около 50 тыс. Словарь профессий в СССР в 1939 г. насчитывал около 19 тыс. профессий, а сейчас в нем свыше 40 тыс. наименований. «Выбрать из десятков тысяч профессий одну и при этом не ошибиться — на такой риск, пожалуй, можно отважиться только в юные годы, когда ошибку еще можно исправить, связав свои надежды с новой профессией».(12) Старшекласснику сложно ориентироваться в мире профессий еще и потому, что он опирается не на свой собственный, а на абстрактный опыт: сведения, полученные из средств массовой информации, от родителей, учителей, знакомых и т.п.

Таким образом, под профессиональным самоопределением в отечественной психологии понимают самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии. Профессиональное самоопределение является частью социального (личностного) определения человека и предполагает самоограничение, отказ от подростковых фантазий, в которых ребенок мог вообразить себя представителем любой профессии.

Процесс профессионального самоопределения охватывает длительный период жизни человека — от появления зачатков профессиональных интересов и склонностей в детском возрасте до окончательного утверждения в избранной сфере профессиональной деятельности в годы зрелости.

Профессиональное самоопределение – это процесс поэтапного принятия решений, посредством которых человек постепенно приближается от более общего (мотивов и ценностей) к более частному (к цели и действиям).

Вершиной профессионального самоопределения можно считать составление личного профессионального плана.

Чернышова Е.Н. Этапы формирования основ межкультурной профессиональной компетентности на занятиях иностранного языка в вузе

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ГОУ ОГУ г. Бузулук

Социальный заказ общества, сформулированный в виде государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, в качестве одного из требований к образовательной программе подготовки выпускников, выдвигает владение иностранным языком, в том числе диалогической и монологической речью в коммуникативных ситуациях официального общения; произношением, характерным для сферы профессиональной коммуникации; лексикой профессионально-терминологического, официального характера; грамматическими явлениями, характерными для профессиональной речи. Будущий специалист должен знать культуру и традиции стран изучаемого языка, правила речевого этикета, понимать речь в сфере профессиональной коммуникации, уметь читать и переводить тексты по профилю специальности и писать различные виды речевых произведений, в том числе деловые письма. Кроме того, образование сегодня рассматривается как условие и средство самосовершенствования личности, развитие ее творческих способностей.

Такая постановка проблемы актуальна для сферы профессионального высшего образования, так как от уровня готовности будущего специалиста к творческой деятельности при выполнении профессиональных задач зависит не только успешность самореализации, но и реальность экономического прогресса общества.

К сожалению, приступая к изучению иностранных языков в вузе, обучаемые имеют *разную языковую подготовку*, в то время как программы рассчитаны на одинаковый средний уровень владения языком. Возможный недостаток или отсутствие базовых знаний становится серьезным барьером в его дальнейшем изучении. Кроме того студенты не всегда осознают целесообразность изучения данной дисциплины, поскольку не видят перспектив практического использования иностранных языков в специальности, *не испытывают потребности в нём как средстве коммуникации ощущают искусственность иноязычного общения на занятиях*. И поскольку иностранный язык не относится к числу специальных дисциплин в неязыковом вузе занятия для них проходят *без ярко выраженных мотивов*. Студенты подчиняются лишь предъявленным требованиям по обязанностям.

Поэтому нам представляется важным решение проблемы несоответствия между современными целями и задачами подготовки будущих специалистов к иноязычному межкультурному профессиональному общению и реальными

результатами.

В профессиональном образовательном учреждении каждый учебный предмет должен не только предоставлять определенный набор информации, но и вносить свою лепту в формирование профессиональной компетентности будущего специалиста.

Иностранный язык не является исключением и его основной задачей, наравне с другими предметами, является определенный вклад в формирование профессиональной компетентности будущего специалиста.

Владение иностранным языком составляет одну из базовых компетенций современного специалиста. Иностранный язык является необходимым условием карьерного роста, доступности жить, учиться, работать в любой точке мира. Социальный заказ общества в области иностранных языков (например, английского) может быть представлен сегодня следующими вариантами: EGP - English for General Purposes (Английский для общих целей); EAP - English for Academic Purposes (Английский для академических целей); ESP - English for Specific Purposes (Английский для специфических целей), где можно выделить варианты: EST - English for Science and Technology (Английский для науки и техники); EOP - English for Occupational Purposes (Английский для профессиональных целей) и т.д. Аббревиатура ESP (English for specific purposes), EOP (English for Occupational Purposes)

. Успешная реализация человека в современной социальной среде требует коммуникативной компетентности - способности к эффективной коммуникации, интерактивному взаимодействию, познавательному и деловому общению. Речевая способность, то есть использование выработанного обществом языка, современной коммуникационной стратегии - необходимая предпосылка любой деятельности. Решение задач развития коммуникативной компетентности является функцией высшего образования, что предполагает актуальность специального выделения проблемы становления лингвокоммуникативной культуры обучающегося из общего комплекса проблем.

Таким образом, развитие коммуникативной компетентности невозможно без становления лингвокоммуникативной культуры как сущностно-личностной характеристики, которая формируется в жизнедеятельности человека. Лингвокоммуникативная культура как одна из целей образования представляет собой базовое интегративное личностное образование, позволяющее реализовать основные функции образования, способствующее развитию языковой личности, ее вхождению в мировое профессиональное сообщество.

Таким образом, в окончательном варианте, представленном Яном Ван. Эком, коммуникативная компетенция складывается из нескольких элементов. Обозначим их:

- а) лингвистическая компетенция;
- б) социолингвистическая компетенция;
- в) дискурсивная компетенция;
- г) стратегическая компетенция;
- д) социальная компетенция;

е) социокультурная компетенция.

Поэтому весь период обучения иностранному языку для специальных целей мы делим на два этапа:

- формирование знаний базисного языка (General English); с использованием:

а) дифференциации и индивидуализации учебного процесса, при создании так называемых «плавающих групп» (образующихся после диагностики определяющей уровни обученности студентов-Beginners, Elementary, Intermediate), позволяющих студенту переходить из одной группы в другую достигая нужного уровня;

в) интенсивной, концентрированной и информационной технологий;

г) социокультурного социолингвистического компонента в содержании материала;

- формирование EOP - English for Occupational Purposes (Английский для профессиональных целей)

Начальный этап должен способствовать дидактической адаптации студентов. Поэтому на начальном этапе в неязыковом вузе необходим так называемый вводно - корректный курс, включающий в себя: использование эффективных педагогических технологий обучения иностранному языку - концентрированное обучение. Использование времени и содержания учебного материала, т.е. интенсивной методики. Специальное увеличение часов и сокращение временного интервала между блоками (не более одной недели). Специфика процессуального компонента технологии концентрированного обучения иностранному языку состоит в необходимости сочетания форм организаций познавательной деятельности обучающихся (фронтальной, групповой, индивидуальной, парной) и форм организации обучения (игровой). Адекватной формой организации учебной деятельности является ролевая игра, которая требует для подготовки и проведения 4-8 аудиторных часов. Прежде всего, она касается социолингвистической компетентности в устном общении, подразумевающей владение набором языковых и неязыковых средств общения и способность осуществлять их выбор в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации в соответствии с социокультурными нормами их использования. Это усиливает мотивационную функцию студентов, создает обстановку на длительную работу, сосредотачивает их на предмете деятельности.

Данные технологии позволят обеспечить накопление раннее не усвоенных знаний о языке, легкости, переноса аналитических операций на новый профессиональный языковой и речевой материал;

- усиление национально-культурного компонента содержание обучения и внедрения его на основе новых форм работы позволит снять противоречие между объемом новизной сложностью учебного материала и особенностями организации учебного процесса в вузе с одной стороны и низким уровнем развития умений и навыков с другой. Данный подход обладает реальными возможностями для формирования мотивации овладения иностранным языком и развитие интереса к его изучению в неязыковом вузе;

-использование активного дополнительного средства обучения как мультимедийные специальные обучающие программы (English Discoveries, Reward Intern@ native, What to Say and How to Behave in Great Britain) дающие более наглядное представление об изучаемом материале. Это способ вовлечь в учебный процесс всех студентов ранее даже не интересующихся предметом. Так как форма обучения бесспорно увлекательна и способна втянуть студента в учебный процесс и самостоятельную работу

Обучение иностранному языку на втором этапе как компоненту профессиональной подготовки студентов с самого начала его изучения в вузе должно иметь ясно выраженную профессиональную направленность, но не узко - специальные термины.

Студенты приобретают профессиональную подготовку по избранной специальности, где необходимо учитывать содержание преподаваемого материала (Special Course).

Предметно-профессиональный аспект включает в себя основные понятия, принятые в собственной и иноязычной культуре как части профессиональной картины мира. Для этого специалист должен быть способен определять специфику системы понятий; находить в тексте информацию, представляющую интерес для профессиональной деятельности; комментировать понятия; определять общее в структуре своих социокультурных профессиональных понятий; выделять специфику в понятиях своей и иноязычной профессиональной культуры.

Социальный аспект предполагает знание менталитета представителей своей и иноязычной профессиональной культуры, сопряженное с умениями устанавливать с ними контакты и ориентироваться на социальный статус и социальные роли участников профессионального общения.

Культурно-прагматический аспект опирается на знание норм и правил вербального и невербального поведения в ситуациях профессионального общения и предполагает владение им.

Как видно, профессионально-предметные, социокультурные и культурно-прагматические знания, умения и навыки необходимы для практического владения иностранным языком в профессиональных целях и являются обязательными компонентами профессиональной межкультурной компетенции будущего специалиста.

Шафиков С.Г. Отражает ли специфика языка языковое мировидение?

Башкирский государственный университет, г. Уфа

Ни один язык не реализует всех теоретически возможных потенций и отличается от других языков своей так называемой внутренней формой, которая представляет собой чисто внешний признак по отношению к его семантике как внутреннему признаку. Это утверждение, принятое как аксиома, позволяет вывести две взаимосвязанные гипотезы, которые можно сформулировать следующим образом: *во-первых*, языковое мировидение есть фикция, поэтому говорить о своеобразном мировидении каждого языка (языковой модели мира) можно только в метафорическом смысле; *во-вторых*, если не считать трудностей перевода (перехода с языка на язык), то достичь взаимопонимания для представителей двух разных культур/этносов не намного труднее, чем понять представителя своей культуры, обладающего своеобразным взглядом на мир, в силу индивидуально-генетического своеобразия, а также в силу привычек, приобретенных воспитанием и социальным положением.

Характерные для языков семантические лейтмотивы объясняются следующими взаимосвязанными факторами: 1) различиями естественных условий обитания людей; 2) различиями в темпах научного познания у разных культур; 3) различиями в формах коммуникаций разных культурных сообществ; 4) различиями в категоризации мира, осуществляемой мышлением.

Первый вид содержательных различий обусловлен ландшафтными различиями мест обитания человека. Поэтому, само собой разумеется, что, например, язык чукчей, живущих на берегу Северного Ледовитого Океана и занимающихся промыслом морского зверя, значительно отличается по своему словарю от языка берберов-кочевников, живущих в Сахаре.

Второй вид содержательных различий обусловлен познанием скрытых от непосредственного наблюдения вещей, свойств и отношений реального мира и проявляется в виде двух противоположных тенденций в лексике: специализации (использование гипонимов) и генерализации (использование гиперонимов). Гиперонимы, необходимые для абстрактного мышления, реже встречаются в языках народов, стоящих на более низкой ступени развития, например отсутствие в языке индейцев бакайри (Бразилия) общего названия попугая объясняется отсутствием знания о том, что все попугаи представляют собой разновидности попугая как такового.

Третий вид содержательных различий обусловлен различиями в этнических культурах, что проявляется, например, в артефактах, культурных моделях, обычаях, верованиях, сказаниях, литературных аллюзиях и т.д. Например, французское наименование *petit déjeuner* служит эквивалентом английского *breakfast* в значении "первая трапеза дня". Различие в культурных моделях проявляется здесь в количестве и составе еды: французский завтрак обычно состоит из большого бокала кофе и хрустящей булки (*croissant*), а

традиционный английский завтрак настолько обильен, что может включать овсянку, молоко, апельсиновый сок, тосты, хлеб с маслом, бекон с яйцами, сосиски с томатами.

Четвертый вид содержательных различий обусловлен различиями, составляющими абсолютное большинство всех видов межъязыкового варьирования, и объясняется только архаичной категоризацией внешнего мира, никак не связанной ни с ландшафтом, ни с прогрессом в познании объективного мира, ни с культурными моделями языка. Хрестоматийным примером может служить категоризация цветового спектра. Например, валлийские слова *glas* и *gwyrdd* передают цветовые тона, обозначаемые в английском языке словами *green*, *blue*, *grey*, *brown*, а русский язык еще более детализирует данное цветовое пространство, поскольку светлый и темный тона синего цвета, обозначаемые в английском языке словом *blue*, передаются здесь словами *синий* и *голубой*.

Межъязыковые различия имеют объективный характер, хотя их интерпретация варьируется от крайнего субъективизма (языковая структура влияет на мышление) до полного объективизма (языковая структура никак не связана с мировосприятием). С большой долей вероятности можно утверждать, что различия, вызванные своеобразием категоризации мира, нельзя интерпретировать как наличие особого языкового мировидения, так как в противном случае было бы невозможно достичь взаимопонимания переводом с языка на язык. Взаимопонимание превалирует над недопониманием при межкультурной коммуникации, ведь даже внутри одного языка существуют различия как альтернативные способы выражения мысли, что не мешает взаимопониманию. Семантически языки различаются относительно неглубоко, поскольку их внутренние структуры гораздо более сходны, чем их поверхностные структуры [Чейф 1975: 98]. Таким образом, межъязыковые различия являются, как правило, очевидными, выступающими на поверхности сравниваемых явлений, в то время как общее в языках почти всегда сокровенно [Шафиков 2004: 9]

Специфика познания состоит в том, что мир в своих глубинных свойствах в целом скрыт от человеческого ума. Однако это не мешает эмпирическому мышлению через ощущения отражать его в виде концептуальной модели, в которой отражаются только непосредственно наблюдаемые связи в окружающем мире [Серебренников 1988: 105]. Так формируется *наивное мировидение* (параллельное научному взгляду на мир), которое исходит из обыденного мышления и довольствуется результатами поверхностных наблюдений.

Очевидно, в разных сферах духа создаются разные виды глобального образа при участии всех возможных форм сознания: дотеоретического (обыденного), теоретического (научно-философского), внетеоретического (религиозно-мифологического и художественного). При этом невозможно свести все модели мира к определенному инварианту (общечеловеческой модели мира), по крайней в настоящее время это едва ли достижимая задача, тем более что инвариантная модель мира есть абстракция, сравнимая с

искусственным языком, составленным целиком из языковых универсалий. Считать, что человечество обладает единой моделью мира, есть неоправданное преувеличение.

Существование концептуальной модели мира представляется бесспорным, как бесспорно и то, что эта модель определенным образом структурируется языком. В качестве репрезентанта концептуальной модели предполагается *языковая модель мира*, однако это чрезмерно популярное в последнее время наименование, используемое как заклинание в магическом ритуале когнитивной лингвистики, нуждается в корректировке.

Как утверждает Е.С. Кубрякова, «языковая картина мира – это особое образование, постоянно участвующее в познании мира и задающее образцы интерпретации воспринимаемого...это своеобразная сетка, накладываемая на наше восприятие через призму языка» [Кубрякова 1997, 47]. В определениях других исследователей также подчеркивается опосредованная мышлением или непосредственная связь языка с миром.

Такое понимание языковой модели мира, по сути, мало отличается от «языковой картины мира» (*der Sprache Weltbild*) Л. Вайсгербера, разработанного на основе учения Вильгельма фон Гумбольдта о внутренней форме языка.

Идеологема «языковая модель мира» получает законченный вид в логически ясном изложении Ю.Д. Апресяна, которое можно представить в виде следующих двух тезисов: 1) каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации мира; при этом выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, которая навязывается в качестве обязательной языковой модели всем носителям языка; 2) свойственный языку взгляд на мир отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков. Таким образом, Ю.Д. Апресян высказывает мысль о «некой единой философии, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [Апресян 1995: 350-351], и тем самым, хотя и в более умеренной форме, повторяет постулаты гипотезы лингвистической относительности.

Чтение источников показывает, что под языковой моделью мира понимается либо вся совокупность языкового содержания, либо семантическая специфика данного языка, которая отличает ее от других языков [Соколовская 1993: 6]. Первое ориентировано на интеллектуальное содержание языков и является величиной постоянной, а второе связывается с внутренней формой языка в гумбольдтовском понимании и является величиной переменной.

Очевидно, что такое двоякое понимание языковой модели мира размывает само это понятие. Более того, в понимание языковой модели мира как совокупности языкового содержания может вкладываться разный смысл, поскольку в семантическом континууме языка можно выделять разные единицы: конкретные семантические категории или семантические поля лексических единиц, зафиксированных в языке, абстрактные семантические категории, грамматические категории и т.д. В целом, остается неясным, относится ли данное понятие к лексико-семантической или грамматико-

семантической системе языка, или какому-то фрагменту этой системы, или представляет собой только ее специфические черты. Наверняка удобнее пользоваться более точными выражениями, такими как *совокупность знаний о мире*, или *семантическая система языка*, или *языковая концептуализация (категоризация) действительности*, или *языковые категории*, *языковая семантика*, *семантическая специфика языка* и т.д. В отличие от этих конструктивных выражений *языковая модель мира* звучит как метафора, которая, несмотря на размытое содержание, характеризуется весьма ограниченным применением (поэтому использование производных выражений звучит абсурдно: *языковая модель животных* или *космоса*, или *пьянства*, или *проституток*, или *Римской Империи*, или *философии* и т.д.). Однако это не мешает бесчисленно использовать данное выражение, подкрепленное бесчисленными сравнениями «физиономии» одного языка в зеркале других языков, создавая тем самым направление, которое можно назвать *метафорическим языкознанием*.

Таким образом, рассматриваемое понятие носит диффузный, размытый, «диссипативный» характер, создавая при этом иллюзорную уверенность в том, что субъект языка в рамках своей национальной культуры можно найти ответы на все вопросы бытия.

Литература о моделях мира позволяет сделать вывод об изоморфной связи типа «одна языковая модель ↔ одна концептуальная модель». Если уж считать, что язык накладывает «сетку» на человеческое восприятие действительности, следует ожидать, что, сколько языков, столько концептуальных моделей мира, то есть на Земле должно существовать более 3 500 «национальных языковых моделей мира». При этом следует учесть, что субъектом концептуальной модели мира может выступать либо отдельный человек (эмпирический субъект), либо группа субъектов (сообщество), либо народ (этнос), либо все человечество в целом. Следовательно, сколько людей, столько и моделей мира и столько же языковых моделей мира. Вряд ли такое возможно, гораздо логичнее предположить существование каких-то фундаментальных типов, внутри которых имеет место варьирование. Еще менее вероятно предположение о том, что поливариантность «языкового» мировидения соответствует поливариантности концептуального мировидения.

Язык не может быть стеклом, «через которое этнос видит единый инвариант бытия и который определяет конкретные черты национально-специфической проекции этого инварианта бытия» [Корнилов 1999: 315-316], по крайней мере, это стекло не обладает гомогенной фактурой. Ведь в каждом языке существуют вычурные, чуждые для данного языка высказывания, атипичные конструкции, уникальные семантические связи, лакуны, деривационные формулы, неологизмы и экзотизмы, которые при каждом употреблении бросают вызов языковой норме, и каждый элемент «чужести» представляет собой лишь одно из «стеклышек», через которые субъект языка воспринимает окружающее. Следовательно, любой язык всегда задает не одну, а сотни тысяч точек зрения. Всякий язык характеризуется множеством строевых признаков-координат, видов и способов выражения языковых категорий,

множеством мотивирующих признаков номинаций, многообразием семантических связей между единицами языка и их вариантами внутри полисемантических структур, огромным числом связей между значениями лексических и фразеологических единиц, между актуальными и этимологическими значениями лексем и т.д. и т.п. В одном и том же языке «способов мировидения» – масса, и эта масса вряд ли может быть типизирована в языкознании, а речь (в связи с понятием «языковая модель мира») должна идти именно о типах мировидения, то есть, в конечном счете, о типах языков.

Если иметь в виду лексические категории, которые тем полнее выражаются в языке, чем более важными они являются с точки зрения данной культуры, то своеобразие одной категории, как правило, никак не связано с организацией других категорий, поскольку культуру общества не определишь одной чертой (кровожадные ацтеки умели сочинять прекрасные лирические стихи); поэтому для каждой категории, имеющей универсальный характер, должна быть своя модель мира в каждом языке. Конгломерат этих моделей в одном языке создает эффект калейдоскопа.

Различия между субъектами разных моделей внутри одного языка могут быть вполне сопоставимы с различиями между моделями, представляющими разные языки. В самом деле, почему должно полагать, что основополагающими для русской культуры являются концепты типа «душа», «совесть», «правда», «бог», «тоска/хандра» и т.д.? Одно дело, если субъектом культуры является Алеша Карамазов, и совсем другое дело, если этим субъектом выступает, например, бывший начальник Чукотки, или, если обратиться к американской культуре, одно дело – Эдгар По, и другое чернокожий бездельник из Алабамы, которого характеризует презрение к белым работягам (rednecks) и которого трудно понять, даже если знаешь английский язык в совершенстве.

Объяснение межъязыковых различий без обращения к языковой модели мира есть мировоззренческая позиция; эта позиция исходит из приоритета мышления: мировидение формируется мышлением, а не языком, который служит «инструментом мысли». Мировоззренческая позиция мало чего стоит в смысле доказательности, потому что любая аргументация разбивается, наталкиваясь на искреннюю веру и твердое убеждение (что почти одно и то же). Поэтому позиция автора данного исследования, которую можно назвать объективистской, связанной с приоритетом общего в языках, может опровергаться субъективистской позицией, связанной с преобладанием в языках идиоэтнического компонента.

При этом субъективистская позиция поддерживается продолжающейся «когнитивной революцией» в языкознании. Вместо «скучной» семантики единиц языка теперь можно заниматься изучением концептов («концептуальным анализом»). Это, безусловно, сложное дело, ведь приходится объяснять отличие концепта от языкового значения, семантического поля, категории и прочих «ментальных репрезентаций» в языке. Однако смутное понимание концепта как главной единицы когнитивного исследования компенсируется интуицией, которая может при желании заменяться понятием интроспекции (интроспективного анализа). Создается впечатление, что

«натренированная интроспекция» служит индульгенцией для субъективной трактовки языковых данных, для всё более расширяющегося лингвистического произвола, прикрытого, как фиговым листком, провозглашением антропоцентризма. Однако антропоцентрический принцип, провозглашающий гуманизм в языкознании, на поверку «перерождается в дегуманизацию науки о языке, где претенциозные заявления о целях и возможностях анализа контрастируют с реально полученными результатами, а трескучая терминология <...> лишь оттеняет и подчеркивает скромность или даже недостоверность этих результатов» [Левицкий 2006: 159]. Исследователь «языковой картины мира» обычно удовлетворяется рассмотрением лишь нескольких фрагментов с показательными для точки зрения исследователя примерами. Как ни странно, число этих примеров оказывается достаточным для вынесения приговора о нестыковке языковых моделей мира, отсутствии аналогов, особом языковом мышлении, которым субъект языка интерпретирует окружающий мир и т.д.

Часто утверждается (особенно в исследованиях молодых ученых), что лексика, в частности фразеология с ее уникальной образностью, есть отражение мировидения этноса. По большей части, однако, фразеологические единицы, включая коммуникативные единицы, представляют собой «дела давно минувших дней», то есть архаичную модель мира, которая никак не связана с проявлением говорящей личности в этносе и культуре. В этом смысле язык можно сравнить с геологическими напластованиями земной коры, в которых сохраняются «отпечатки» картин предшествующих эпох. Эти отпечатавшиеся окаменелости могут храниться в языке так же долго, как в осадочных породах сохраняются ископаемые фрагменты жизни в Триасовом периоде. Поэтому возникает вопрос: можно ли вообще говорить об этнокультурном своеобразии, отраженном в языке, если не считать, разумеется, прямого отражения хозяйственной деятельности этноса в лексиконе и, если такое своеобразие имеет место как существенный фактор, не объясняется ли оно случайностью?

Редкий носитель языка в состоянии объяснить происхождение фразеологической единицы с культурным компонентом (ср. эквивалентные фразы в английском и русском языках *kangaroo court* и *Шемякин суд*).

Безусловно, фразеологические единицы содержат информацию о культуре, однако эта информация касается, главным образом, классической культуры. Фразеологические единицы разных языков в основном семантически эквивалентны, а различаются внутренней формой, то есть образом, который лежит в основе номинации и способом представления этой формы в языке. Такая внутренняя форма носит «сиюминутный» характер, как застывшая музыка или остановившееся мгновение. Сомнительно, чтобы случайность или серия сменяющих друг друга случайностей могла отражать национальный характер.

Все меняется со временем, и то, что являлось когда-то существенным и характерным для национального мышления, сейчас представляется архаизмом. Ср. следующие примеры малоупотребительных коммуникативных фразеологизмов в русском языке: *куда конь с копытом, туда и рак с клешней*;

укатали сивку крутые горки; Улита едет, да когда-то будет; ты на гору, а черт за ногу; сказал бы словечко, да волк недалечко; семь верст до небес все лесом; свинья скажет борову, а боров всему городу; с суконным рылом да в калачный ряд; с собакой ляжешь, с блохами встанешь; не было ни гроша, да вдруг алтын; на чужой каравай рот не разевай; на тебе, Боже, что нам негоже; на волка слава, а овец таскает Савва; либо сена клок, либо вилы в бок. Из этих примеров нельзя сделать верного вывода ни о культурных константах, ни о характере русского национального сознания, поскольку архаизация какого-либо элемента пословицы или ее общий смысл делает ее почти фантастической в устах носителя современной городской культуры, которая является главной формой. Подобные пословицы никак не могут служить примерами национального характера русского этноса вследствие изменчивости этнических стереотипов, ведь то, что когда-то отражало соответствующий стереотип, теперь таковым не является.

Казалось бы, языковые факты свидетельствуют о том, что язык навязывает мышлению свое понимание мира, однако это всего лишь иллюзия, поскольку продукты языковой техники принимаются за продукты ума. Поскольку язык не *отражает*, а, по выражению Б.А. Серебренникова, *отображает* действительность, то есть репрезентирует ее знаковым образом, вопрос о точности отражения мира вообще не должен ставиться. Никакой драмы не возникает оттого, что в немецком языке кит называется *Wahlfisch* (дословно «китовая рыба»), ведь никто не считает кита видом рыбы; точно так же по-английски «краб» называется *crabfish*, однако каждый понимает огромную разницу между крабом и рыбой. По-татарски черепаха называется *ташбака* (дословно «каменная лягушка») по некоторым признакам, общим для черепахи и лягушки, к которым добавляется признак «каменный», отражающий твердость панциря. По-английски «бюрократия» называется *red tape* по связи значений «делопроизводство (то есть хранение документов в папках)» – «папка для бумаг с красной лентой» – «красная лента». Нельзя требовать от языка точного представления действительности, потому что это не его функция, точности можно требовать только от работы ума, который находит, подбирает, означивает выделенные концепты (категории). Например, если определенное понятие о каком-то процессе, событии, качестве и т.д. обозначается существительным, никто не будет считать, что такое существительное называет вещь, обладающую бытием.

На каждую вещь можно смотреть с противоположных точек зрения: с точки зрения ее отличия от подобных же вещей, или, наоборот, с точки зрения сходства с вещами, образующими объекты одной категории. В спорах между типологами, которые фиксируют внимание на наиболее типичном, и культурологами, которые подчеркивают уникальное, преобладают простые аргументы наподобие следующих: «посмотрите, какое отличие!» или «посмотрите, какое сходство!» В научной полемике аргументация такого рода малоперспективна, поскольку тезис, подкрепленный примером или метафорой, наталкивается на столь же простой антитезис. О.А. Корнилов сравнивает уникальность каждого языка с портретом: «У каждого человека есть какие-то

наиболее выразительные детали внешнего облика: у кого-то очень большой, необычной формы нос, у кого-то очень выразительные глаза или слишком тяжелый подбородок, а у кого-то и вовсе непримечательная внешность»; отсюда следует вывод о необходимости включать в языковую картину «мира все языковое содержание, поскольку не существует «неспецифического» в семантике языка, без чего язык не утратил бы своей целостности и уникальности» [Корнилов 1999: 93-94]. Там, где культуролог усматривает уникальное, типолог способен, кроме того, увидеть норму и тип ее варьирования. На месте глаз находятся именно глаза, хотя бы и самые выразительные, а не подбородок, будь то тяжелый подбородок, или мягкий, или круглый, как у Чичикова, который, однако, не спутать ни со ртом, ни с носом, ни с глазами. Если бы место рта занимал хобот, или вместо человеческих ушей были бы заячьи, и вместо двух глаз был бы один, как у циклопа, тогда, точно, метафора об уникальности всякого языка попадала бы в цель. Всякое варьирование имеет ограничения, поэтому существующая техника создания фотороботов основывается на ограниченных типах глаз, ртов, подбородков и т.д. Как портрет, уникальный и типичный одновременно, так и всякий язык содержит в себе и общее, и различное. И так же, как нос, подбородок, глаза можно типизировать, так и все вообще, включая любую языковую специфику, поддается типизации.

Молекулы и атомы еще сохраняют специфичность вещества, однако при дальнейшем движении от сложному к простому специфичность исчезает; она сводится к конфигурации элементарных частиц. Аналогичным образом, можно утверждать, что языковая специфика лучше, нагляднее всего проявляется на фундаментальном (грамматическом) уровне; если спуститься на более низкие уровни, специфика сводится к рассматриванию узоров и колоратуры лоскутков на одеяле.

ЛИТЕРАТУРА

Апресян 1995 – Апресян Ю.Д. Интегральное описание языка и системная лексикография // Избранные труды. М., 1995, 2.

Корнилов 1999 – Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М., 1999.

Кубрякова 1997 – Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М., 1997.

Левицкий 2006 – Левицкий В.В. Семасиология. – Винница, 2006.

Серебренников 1988 – Серебренников Б.А. Как происходит отражение картина мира в языке? // Роль человеческого фактора в языке. М., 1988: 87-107.

Соколовская 1993 – Соколовская Ж.П. «Картина мира» в значениях слов: семантические фантазии или катехизис семантики? – Симферополь, 1993.

Чейф 1975 – Чейф Л. Значение и структура языка. – М., 1975.

Шафииков 2004 – Шафииков С.Г. Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий. – Уфа: РИО БашГУ, 2004.

Шишкина Л.И. Программа развития учебно-воспитательного процесса в гимназии с отстающими учащимися

МОУ «Гимназия №1» имени Ю.В. Романенко, г.Бузулук

Еще древние мудрецы говорили: «Увидеть и понять проблему - наполовину решить ее, если же не увидишь проблему, это значит, что она в тебе самом». Актуальная проблема многих образовательных учреждений на современном этапе развития школы - «не потерять», «не упустить» учащихся с низкими учебными возможностями, с психосоцио-генетической индивидуальностью.

Основные психологические причины школьной неуспеваемости психически здоровых детей педагоги-ученые видят основную причину неуспеваемости, прежде всего в несовершенстве методов преподавания. С этим нельзя не согласиться. Между тем многие учителя-практики склонны объяснять слабую успеваемость недостатком волевых и некоторых нравственных качеств детей, отсутствия усердия и прилежания.

Чтобы не упрощать проблему неуспеваемости учащихся, заметим, что в ее основе лежит не одна причина, а несколько, и довольно часто они действуют в комплексе. Бывает и так, что на первоначальную причину неуспеваемости ученика наслаиваются новые, вторичные причины как следствие отставания в учебе. Эти причины также могут быть разнообразными, потому что школьники не одинаково реагируют на свою неуспеваемость.

Неуспеваемость часто обусловлена недостатками развития мотивационной сферы и сферы произвольности.

Для ведения продуктивного учебно-воспитательного процесса с целью получения позитивных результатов целесообразно разработать в школе направления деятельности по организации работы с отстающими учащимися.

Задачи:

- Создать условия для эффективного обучения и развития, учащихся с низкими учебными возможностями, освоения базовых программ (управленческие задачи).
- Сформировать умения и навыки учебной деятельности у учащихся с низкими учебными возможностями, развить навыки самообучения, самовоспитания, самореализации (личностные задачи).

В результате успешной реализации данных направлений учащиеся с низкими учебными возможностями будут способны осуществлять самостоятельную учебную деятельность, адаптироваться в социуме, осваивать образовательные программы с учетом склонностей, интересов, индивидуальных особенностей.

№	Направления и задачи	Мероприятия	Предполагаемый результат	Ответственные
1	Обучение в соответствии с принципом индивидуальности	<ul style="list-style-type: none"> - Диагностика индивидуальных когнитивных способностей учителей и учебных возможностей учащихся; - Выбор технологий обучения в соответствии с доминирующими способностями учащихся; - Научно-методические семинары для учителей по учету индивидуальных и психофизиологических особенностей в процессе обучения. 	Создание базы данных: Индивидуальных когнитивных способностей учителей; Учебных возможностей учащихся.	Педагог психолог, администрация.
2	Организация обучения с учетом индивидуальных психофизиологических особенностей.	<ul style="list-style-type: none"> - Диагностика индивидуальных особенностей познавательных процессов у учащихся с низкими учебными возможностями; - Педагогические консилиумы; - Психокоррекционная работа с учащимися. 	Повышение психологической мотивации к учению, мышлению, вниманию учащихся, развитию памяти.	Зам. Директора по УВР, педагог-психолог.
3	Индивидуализация обучения в соответствии с типом темперамента.	<ul style="list-style-type: none"> - Диагностика индивидуальных способностей темперамента; - Научно-методический семинар по учету индивидуальных особенностей, темперамента учащихся в учебно-воспитательном 	Создание информационного банка, включающего темперамент учащихся и учет этого фактора в организации УВП.	Зам. директора по УВР, педагог психолог.

		процессе.		
4	Организация обучения с учетом национальных особенностей учащихся.	<ul style="list-style-type: none"> - Выявление особенностей национальной самоидентификации учащихся; - Научно-методический семинар для учителей по учету национального менталитета учащихся. 	Учет национальных особенностей учащихся в учебной деятельности.	Классные руководители, зам. директора по УВР.
5	Создание условий для формирования механизмов самообучения и мотивов учебной деятельности.	<ul style="list-style-type: none"> - Педагогический совет: переход на инновационные технологии; - Адаптивная система обучения : технология полного усвоения знаний. 	Формирование механизмов самообучения, мотивов учебной деятельности.	Директор гимназии, зам.директора по УВР, учителя.
6	Обеспечение возможностей для самореализации учащихся.	<ul style="list-style-type: none"> - Создание серии дополнительного образования, кружков и секций в соответствии с индивидуальными способностями и склонностями учащихся; - Обеспечение возможностей для самоактуализации в рамках учебного процесса. 	Определение личностных интересов и увлечений.	Зам. директора по УВР, кл. руководители, психологи.
7	Создание условий для понимания учащимися своих индивидуальных особенностей и коррекция недостатков.	<ul style="list-style-type: none"> - Организация психологических тренингов, семинаров, службы психологического консультирования для учащихся. - Психокоррекционная работа с учащимися. 		Педагог-психолог, кл. руководители.
8	Обеспечение психологической комфортности учащимся в	<ul style="list-style-type: none"> - Семинары по психологии общения для учащихся и их родителей; 	Создание индивидуально психологическо	Педагог-психолог, кл. руководите

	процессе обучения (атмосфера открытости, взаимопонимания, психологической защищенности).	<ul style="list-style-type: none"> - Выявление неблагоприятных факторов социальной среды (семьи, школы) травмирующих ребенка, нарушающих развитие личности и ее социальную адаптацию, их профилактика; - Диагностика психических и личностных нарушений; - Индивидуальная психотерапия детей «группы риска»; - Информирование учащихся о позитивных достижениях каждого ученика в рамках различных видов деятельности; - Установление психологически грамотных межличностных отношений в классном коллективе. 	го маршрута учащегося.	ли, учителя.
9	Создание условий для развития социальной компетентности, формирование механизмов самовоспитания.	<ul style="list-style-type: none"> - Организация внеклассной работы по приобщению учащихся к материальным ценностям и духовной культуре общества. 	Усвоение общечеловеческих норм и ценностей.	Зам.директора по УВР, кл. руководители, учителя.

Если специально не обращать внимание на эпизодическую неуспеваемость учащихся и пустить процесс на самотек, это может закрепиться и привести к стойкому отставанию школьников в учебе. Именно поэтому мы считаем обязательным проведение коррекционно-развивающих занятий по формированию познавательных процессов и нравственно-волевых качеств.

