

**НЕГОСУДАРСТВЕННОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
"НОВЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ"**

**ДИАЛОГ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**Материалы
Четвертой Международной научно-практической
конференции**

20 ноября 2014 года

**Электросталь
Новый гуманитарный институт
2014**

Негосударственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
"Новый гуманитарный институт"

УДК 378.147+81+74
ББК 74

Диалог языков и культур в современном мире: Материалы Четвертой Международной научно-практической конференции. – Новый гуманитарный институт: Электросталь, 2014. – 143 с.

Печатается по решению Ученого совета НОУ ВПО "Новый гуманитарный институт"

ISBN

Сборник научных работ подготовлен по материалам докладов участников Четвертой Международной научно-практической конференции, состоявшейся 20 ноября 2014 года в Новом гуманитарном институте.

Сборник содержит разнообразный материал, посвященный исследованию вопросов профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в языковых и неязыковых вузах, межкультурным аспектам обучения, применению инновационных подходов в процессе обучения в высшей и средней школе. В Сборнике также представлены труды, рассматривающие проблемы образования в сфере дизайна и туризма.

Издание адресовано специалистам в области лингвистики и межкультурной коммуникации, искусствоведения и дизайна, а также всем, кто интересуется современными методами обучения иностранным языкам, дизайну и подготовке специалистов в сфере туризма в различных типах учебных заведений.

Материалы публикуются в авторской редакции.

Ответственный редактор:
кандидат филологических наук, доцент М.Н. НИКОЛАЕВА

УДК 378.147+81+74
ББК 74

ISBN

© Новый гуманитарный институт, 2014

Содержание

Акимов Н.Н., Вильде Т.Н.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
"АКАДЕМИЧЕСКАЯ СКУЛЬПТУРА" НА ПРИМЕРЕ ЗАДАНИЯ "ЛЕПКА
ЧЕРЕПА"6

Багрова А.Я.

ПРОБЛЕМНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ8

Башикирова И.А.

О НЕКОТОРЫХ НАБЛЮДЕНИЯХ НАД ОСОБЕННОСТЯМИ
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕДНЫЕ ЛЮДИ»..... 16

Вильде Т.Н.

ЭТАПЫ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«ПРОЕКТИРОВАНИЕ»22

Горбунов И.В.

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ПОДХОДА К СРЕДОВОМУ
ПРОЕКТИРОВАНИЮ32

Гужина Г.Н

МАРКЕТИНГ, КАК ИНСТРУМЕНТ СТРАТЕГИЧЕСКОГО
ПЛАНИРОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЯ.....38

Гукасян М.Р.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ...42

Дедов Н.П.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ – ЧТО
ВКЛАДЫВАТЬ И ЧТО ПОЛУЧАТЬ? ПРОБЛЕМЫ
ВЗАИМОИНВЕСТИРОВАНИЯ45

Дудина М.Г.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
ФАКУЛЬТЕТА «ДИЗАЙН».....55

Егорова Н.А. РОЛЬ ДИСКУРСА В ОПРЕДЕЛЕНИИ ГРАНИЦЫ МЕЖДУ СЕВЕРОМ И ЮГОМ АНГЛИИ	62
Журавлева Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	66
Измайлов А.З. РОЛЬ ТРИГГЕРНОГО ФАКТОРА В ПОСТРОЕНИИ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ.....	67
Кожеев Ю.П. МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА.....	70
Коняшина М.М. ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЯ ПО МАКЕТИРОВАНИЮ ПО ТЕМАМ: «ЗНАКИ» И «РАЗРАБОТКА НАРУЖНОЙ РЕКЛАМЫ»	77
Кудряшова И.А. КРУГОВАЯ ТРЕНИРОВКА КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ.....	81
Летуновская Д.С. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ТЕРРИТОРИИ РФ: КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ (НА ПРИМЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ НКО AIESEC).....	85
Maurer J. F. THREE QUESTIONS ABOUT CHEATING.....	88
Махоткин А.М. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ГРАФИЧЕСКИХ РАБОТ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЛЕНЭРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ДИЗАЙНА	93
Миргородская Т.А., Бобков С.А. ИСТОРИЧЕСКАЯ СРЕДА И СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ГОРОДА ЭЛЕКТРОСТАЛЬ (ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВО).....	96

Монина Т.С. ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ОПИСАТЕЛЬНОГО ТЕКСТА	102
Пестрецова О.Ю., Попова Т.П. БИЛИНГВАЛЬНОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	109
Синельник С.В. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕДАКТИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА	113
Снычева Т.Н. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УУД НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	118
Торгашев Р.Е. БАНКРОТСТВА ТУРФИРМ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И АНАЛИЗ.....	120
Шарифуллина Д.Р. ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ И ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	123
Щекатурова Е.А. КОНТРОЛЬ УРОВНЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ ТЕСТИРОВАНИЯ	126
Юдов В.С. МИФОЛОГИЧЕСКИЕ АЛЛЮЗИИ РОМАНА Д.ДЖОЙСА «УЛИСС».....	131
Сведения об авторах.....	139

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ
"АКАДЕМИЧЕСКАЯ СКУЛЬПТУРА" НА ПРИМЕРЕ ЗАДАНИЯ
"ЛЕПКА ЧЕРЕПА"**

Согласно программе по дисциплине "Академическая скульптура", направление подготовки 072500 (дизайн), на втором году обучения предполагается выполнение задания "лепка черепа". Выполнение данного задания вызывает определённые трудности у студентов. Это объясняется рядом причин: несформированным навыком обобщения сложной формы, незнанием конструктивных основ черепа. Для успешного решения данной задачи необходимо в этой сложной природной форме с мягкими переходами плоскостей, всевозможными углублениями и выпуклостями понять и увидеть главное и второстепенное. Но отсутствие основных базовых знаний по анатомии конструкции и пропорциям изображаемого объекта не даёт студентам такой возможности. Поэтому для решения этой непростой задачи мы используем поэтапный подход.

Рассмотрим подробнее этапы работы. Мы предлагаем на первом этапе использовать навыки рисования. Знакомство с анатомическим строением черепа происходит на основе раздела "Пластическая анатомия" Н. Ли "Основы учебного академического рисунка". После изучения анатомических названий костей и их пространственного расположения можно вводить понятие пропорциональных схем. После ознакомления студентов в процессе аудиторных занятий с пропорциональным членением черепа им даётся в качестве домашней самостоятельной работы закрепление пройденной темы: рисунок по памяти схематического изображения черепа. Следующее аудиторное занятие начинается с проверки домашнего задания и повторного рисунка по памяти пропорциональных схем черепа в двух положениях (фас и профиль). После

этого начинаем разбирать на форме пространственное расположение костей и переводить природную форму в более упрощенную - обрубовочную. Пройдя этот этап, для дальнейшей работы в качестве наглядного пособия берем обрубовочный череп. На нем ясно видно пересечение плоскостей. Именно на этой упрощенной геометрической форме целесообразно объяснять студентам конструкцию черепа, разбив его на две основные части: мозговую и лицевую. При лепке обрубовочной формы необходимо помнить о наиболее важных конструктивных точках и линиях черепа, а также соблюдать парность построения формы. К характерным точкам можно отнести лобные бугры, которые разделяют лицевую и лобную поверхности. Разграничительными линиями лицевой фронтальной и боковых плоскостей служат выступы лобных и скуловых отростков, в средней части черепа - выступы скуловых костей и в нижней части - выступы на боковых поверхностях нижнечелюстной кости. Теменная поверхность отделяется от боковых височными линиями. Затылочная поверхность от боковых поверхностей отделяется разграничительными линиями, которые идут от теменных бугров до сосцевидных отростков. Ориентируясь по разграничительным линиям, на данном этапе работы можно представить обобщенную форму черепа. Если в арсенале педагога отсутствует обрубовочный череп, то мы рекомендуем для осознания обобщенной формы накрыть и обтянуть череп тонкой тканью, которая скроет мелкие детали и выявит характер большой формы.

Для закрепления пройденного материала обучающимся дается для самостоятельной работы (задания на дом) рисунок по памяти обрубовочного черепа в нескольких положениях. Только после усвоения основных конструктивных особенностей изображаемого объекта (наличие фронтальных, боковых и других поверхностей) переходим к более мелким объемам и формам мозговой и лицевой части черепа. По мере уточнения мелких форм, таких как скуловые и лобные отростки, надбровные дуги,

лобные и теменные бугры, носовые кости и т.д., необходимо помнить о большой форме. Типичной ошибкой на данном этапе является искажение общей формы и преувеличение значения деталей. Особое внимание необходимо уделить лепке глазных впадин и грушевидного отверстия, почувствовать их масштабность по отношению ко всей массе черепа. Очень часто эти детали делаются крупнее, чем они есть в натуре.

Таким образом, мы предлагаем для выполнения задания активно использовать рисунок по памяти и представлению для лучшего запоминания пропорциональных и конструктивных особенностей такой сложной природной формы как череп, а также решать задачу по этапам. Опыт, который приобретают студенты в процессе выполнения данного задания, может быть использован для работы с более сложными объектами, например, обрубочной головой. Знания, умения и навыки, полученные на данном занятии, способствуют более осознанному выполнению рисунка черепа на занятиях по академическому рисунку и дают тот инструмент для анализа и синтеза, который необходим для будущей творческой работы в качестве дизайнера.

Литература

Лантери Э. Лепка/ перевод с английского А.Е. Кроль. - М.: Издательство "В Шевчук", 2006. - 336 с.

Ли Н.Г. Основы учебного академического рисунка: Учебник. _ Б.: Эксмо. 2009. - 480 с.

Багрова А.Я.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

ПРОБЛЕМНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Проблемный метод обучения не является новым в методике обучения: он получил свое распространение в 20-30-х годах XX века в

советской и зарубежной школах. Проблемный метод обучения базируется на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи (1859-1952), основавшего в 1894 году в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями – инстинктами, возникающими у детей спонтанно, по мере физиологического созревания. Дьюи выделял четыре инстинкта для обучения: социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский.

Для удовлетворения этих инстинктов ребенку предоставлялись в качестве источников познания: слово, произведения искусства, технические устройства; дети вовлекались в игру и практическую деятельность – труд.

В 1923 году в СССР были выработаны "комплекс - проекты" на основе Дьюи (в процессе выполнения проектов «борьба за промфинплан», «за коллективизацию» усваивались знания). Классно-урочная система объявлялась отжившей формой, она заменялась лабораторно-бригадным методом. Однако в 1932г. постановлением ЦК ВКП (б) эти методы были объявлены методическим прожектерством и отменены.

Затем в 80-е годы XX века в педагогической литературе появился целый ряд работ и статей, посвященных проблемному методу обучения. Так, на страницах журнала «Вестник высшей школы» была проведена широкая дискуссия, начатая статьей профессора Т. А. Ильиной, опубликованной в №2 за 1976 г., где она подчеркивает, что проблемный метод обучения – это "не абсолютно новое явление в педагогической науке", что в прошлом с ним связаны такие имена, как Сократ, Руссо, Дистервег, Ушинский, Дьюи. В проблемном методе обучения в отличие от традиционного «иная система мотивации, акцент делается на актуальное побуждение». В №12 того же журнала за 1983 г. появилась статья

профессора Н.Д. Никандрова, где автор обобщает данные 27 статей о проблемном методе обучения, написанных ведущими учеными в 1976-1983 гг. В ходе дискуссии не было достигнуто согласие по поводу сути проблемного метода.

Во многих работах проблемный метод обучения рассматривается как средство активизации учения, повышения эффективности обучения определенной конкретной дисциплине.

В настоящее время под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. В результате этой деятельности происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие мыслительных способностей.

Для проблемного метода обучения характерно то, что знания и способы деятельности не преподносятся в готовом виде, не предлагаются правила и инструкции, следуя которым обучаемый мог бы высказаться гарантированно правильно. Весь смысл метода заключается в стимулировании поисковой деятельности обучаемого. Подобный подход обусловлен современной ориентацией образования на воспитание творческой личности и на закономерности развития этой личности, человеческой психики, в частности, мышления и интереса, формируемых именно в проблемных ситуациях. Не следует забывать при этом, что современные научные знания носят проблемный характер (любое научное открытие отвечает на один или несколько вопросов и тут же ставит десятки новых).

Активизация познавательной деятельности учащихся, развитие интереса к предмету, формирование самостоятельности, творческого отношения к изучаемому происходит успешнее, если учитель не декларирует, а постоянно рассуждает, размышляет, полемизирует с

представителями других точек зрения. Он вовлекает учащихся в активный процесс доказательства, обоснования, если предлагаемые задания требуют поисковой деятельности. Такие уроки превращаются в диалог, совместные размышления, исследовательскую работу. Познаваемое не преподносится в готовом виде, оно служит предметом поиска, оно создается, конструируется с участием обучаемых.

Проблемный метод обучения относится к активным методам. Он соответствует современной психолого-педагогической теории и практике, в которой наиболее последовательно реализуется принцип проблемности. Принцип проблемности предполагает использование объективной противоречивости изучаемого и организацию на этой основе поиска знаний, применения способов педагогического руководства, позволяющих управлять интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых (развитием потребностей и интересов, мышления и других сфер личности).

Проблемное обучение основано на создании особого вида мотивации – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что проблемные методы - это методы, основанные на создании проблемных ситуаций, на активной познавательной деятельности учащихся, состоящей в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умения видеть за отдельными фактами явление, закон.

В современной теории проблемного метода обучения различают два вида проблемных ситуаций: психологическую и педагогическую. Психологическая ситуация касается деятельности учеников, педагогическая ситуация представляет организацию учебного процесса.

Педагогическая проблемная ситуация создается с помощью активизирующих действий, вопросов учителя, подчеркивающих новизну,

важность, красоту и другие отличительные качества объекта познания. Создание же психологической проблемной ситуации сугубо индивидуально. Ни слишком трудная, ни слишком легкая познавательная задача не создают проблемной ситуации для учеников, то есть проблемная ситуация должна быть посильной для учеников.

Проблемные ситуации могут создаваться на всех этапах процесса обучения: при объяснении, закреплении, контроле. Учитель создает проблемную ситуацию и направляет учащихся на ее решение, организуя поиск этого решения. Таким образом, учащийся ставится в позицию субъекта своего обучения и, как результат, у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации - акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Чтобы понять, что такое проблемная ситуация, нужно определить, что такое проблема. Философы очень точно определяют проблему как конкретное знание о незнании. В данном парадоксальном, на первый взгляд, суждении скрыто глубокое содержание.

Действительно, проблема для человека существует лишь тогда, когда ее условие или известно, или вполне доступно, требование, вопрос понятен, т.е. человек знает, что искать. Осознание известного и неизвестного в ситуации, принятие проблемы создают состояние озадаченности, психологического дискомфорта, что и побуждает искать выход из создавшегося положения неопределенности, дефицита информации. Это и есть проблемная ситуация.

Конкретным способом выражения проблемы служат познавательные задачи и вопросы. Поэтому анализ проблемной ситуации, выявление ее связей, отношений, закрепленных в языке, выражается в виде задач. Сформулированная задача создает внешние условия для осознания

проблемной ситуации. Мышление начинается с проблемной ситуации, с ее осознания и принятия, поэтому, чтобы пробудить ситуацию мыслительной активности, например, при чтении, нужно ее увидеть как систему задач, т.е. скрытых проблемных ситуаций. Учащиеся, которые видят задачи и отраженные в них проблемные ситуации в тексте, воспринимают информацию как ответы на вопросы, которые у них возникли при восприятии текста. Эти вопросы включают механизм их мыслительной активности, поэтому усвоение даже готовых заданий является для них эффективным и в плане функциональности этих заданий, т.е. усвоение и развитие осуществляется у таких учеников одновременно.

Выделяют несколько методических приёмов создания проблемных ситуаций:

- учитель подводит учащихся к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает классу рассмотреть проблему с различных позиций (например, юриста, финансиста, педагога, психолога и т.д.);
- побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять различные факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения и т.д.);
- определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские);
- ставит проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с заведомо допущенными ошибками, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с ограниченным временем обсуждения, на преодоление «психологической инерции» и т.д.)

Для реализации проблемного метода необходимо:

- отобрать самые актуальные, сущностные проблемы;
- определить особенности проблемного метода обучения в различных видах учебной работы;
- построить оптимальную систему проблемного обучения, создать учебные и методические пособия и руководства;
- осуществить личностный подход и проявить мастерство учителя, способные вызвать активную познавательную деятельность учащихся.

Выделяют четыре уровня проблемности в обучении:

1. Учитель сам ставит проблему и сам решает её при активном слушании и обсуждении учащихся.
2. Учитель ставит проблему, учащиеся самостоятельно или под руководством учителя решают ее. Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышления.
3. Ученик ставит проблему, учитель помогает в ее решении.
4. Ученик ставит проблему и сам ее решает.

Проблемный метод имеет ряд преимуществ, в качестве которых выделяют следующие моменты

- самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности;
- высокий интерес к учебному труду;
- развитие продуктивного мышления;
- прочные и действенные результаты обучения.

Отмечают также и недостатки проблемного метода. К ним относят:

- слабую управляемость познавательной деятельности учащихся;
- большие затраты времени на достижение запроюктированных целей;

- недостаточный уровень языковой подготовки в отдельных группах;
- недостаток времени на тщательное изучение той или иной темы;
- непривычность подобной формы работы;
- трудность вовлечения учащихся со слабой языковой подготовкой в обсуждение;
- риск трансформации дискуссии в спор между отдельными учащимися.

И, тем не менее, проблемный метод обучения развивает творческую активность учащихся. К творческим умениям относят следующие умения: а) вести дискуссию; б) слушать и слышать собеседника; в) отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами; г) находить компромисс с собеседником; д) лаконично излагать свою мысль, е) находить не одно, а много вариантов решения проблемы.

Использование проблемного метода способствует развитию самостоятельности учащихся, включению их в поисковую и исследовательскую деятельность, формированию познавательного интереса, поисковых навыков и умений. Он открывает возможности творческого сотрудничества учителя и ученика, способствует более глубокому и прочному усвоению материала и способов деятельности,

Следует помнить, что для эффективного обсуждения той или иной проблемы заранее следует: 1) предложить учащимся подготовить возможные вопросы друг другу по теме обсуждения; 2) определить правила ведения обсуждения: организационный момент, этические нормы, обязанность всех использовать речевые клише в речи, определить средний объем (количество предложений) речевых высказываний, аргументированность высказываний и т.д.

Важным моментом является подведение итогов обсуждения проблемы. Для того чтобы поддерживать и стимулировать активность учащихся во время дискуссии и иметь возможность объективно оценить участие каждого из них в работе, учитель может использовать различные способы поощрения учащихся. Так, например, во время урока ученики могут зарабатывать баллы (получать карточки различного цвета) за удачный вопрос или ответ, использование лексики, употребление коммуникативных клише и т.д. В конце урока баллы суммируются, и по результатам проставляются оценки.

Подводя итог, можно отметить, что проблемный метод соответствует социальному заказу, основным закономерностям развития личности. Он отвечает природе развивающего научного знания и практически-преобразовательной направленности человеческой деятельности.

Баширова И.А.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

**О НЕКОТОРЫХ НАБЛЮДЕНИЯХ НАД ОСОБЕННОСТЯМИ
МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ
В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕДНЫЕ ЛЮДИ»**

Роман Ф.М. Достоевского «Бедные люди» (1846 г.) рассказывает читателю о людях, вынужденных жить в постоянных лишениях и болезнях. Он, как известно, принёс автору большую известность. Литературные критики однозначно оценивали это произведение как социальное, однако одни считали его социально-обличительным (в частности, Виссарион Григорьевич Белинский), а другие – социально-психологическим (Валерьян Николаевич Майков, Михаил Михайлович Бахтин и др.). Нам ближе второй

подход, поскольку, во-первых, эпистолярный жанр произведения, избранный писателем, позволяет героям самим рассказывать о своих мыслях, чувствах, поступках в личной переписке, тем самым предоставляя слово самим «бедным людям», а во-вторых, вопреки тому, что Ф.М.Достоевский поднимает тему общественного устройства, он всё-таки акцентирует внимание читателя именно на том, как раскрывается конкретная человеческая личность в таких условиях.

Именно личные письма Макара Дежушкина и Варвары Добросёловой позволяют читателю увидеть их внутренний мир, понять их переживания и стремления. Но нельзя также забывать и о том, что личная переписка составляет художественное пространство произведения, в котором всё подчинено определённой авторской цели.

Следует отметить, что современная лингвистика всё более и более принимает антропоцентрический характер (Юрий Николаевич Караулов, Геннадий Владимирович Колшанский и др.). Такой подход к изучению языка предполагает, в первую очередь, обращение внимания исследователя то, какие языковые единицы автор-создатель текста отбирает и как он их использует, чтобы выявить некоторые черты художественной картины мира автора текста.

В связи с этим необходимо вспомнить, что некоторые литературные критики отмечали недоработанность романа в языковом плане. Так, например, В.Г. Белинский, в целом положительно оценивая роман, писал о его языке: «Роман этот носит на себе все признаки первого, живого, душевного, страстного произведения. Отсюда его многословность и растянutosть, иногда утомляющие читателя, некоторое однообразие в способе выражаться, часты повторения фраз в любимых автором оборотах, местами недостаток в обработке, местами излишество в отделке, несоразмерность в частях. Но всё это выкупается поразительной истиною в изображении действительности, мастерскою обрисовкою

характеров и положений действующих лиц...» [2]. Сам же Достоевский говорил: «Во всем они привыкли видеть рожу сочинителя, я же моей не показывал. А им и невдогад, что говорит Девушкин, а не я, и что Девушкин иначе и говорить не может. Роман находят растянутым, а в нем слова лишнего нет» [6: 86]. Можно заключить, что создавая художественное произведение и давая возможность героям высказывать их мысли, Достоевский, не обозначая своего явного присутствия в виде авторских пояснений, так или иначе через жизнеописание героев раскрывает и собственное восприятие мира, которое обнаруживается в выборе им языковых средств – лексических и синтаксических.

В монологическом повествовании героев романа «Бедные люди» обращают на себя внимание отдельные синтаксические средства: предложения, где в структуре сказуемого присутствуют модальные слова, позволяющие говорящему дать оценку своему высказыванию с точки зрения отношения сообщаемого к объективной действительности. Отвлекаясь на некоторые теоретические положения, отметим, что в перечне значений, составляющих сферу предикатной модальности, исследователи чаще всего называют модальное значение возможности, желательности и необходимости (В.В.Виноградов, А.В.Петров, В.Н.Бондаренко), однако выделяются и другие типы значений модальных слов. Модальность главного члена может реализовываться в двух разновидностях: «положительной» и «отрицательной» (в терминологии А.В.Петрова), например, необходимость – отсутствие необходимости (Нужно перечеркивать многие места, заменять сотни слов другими (положительная модальность) – Не нужно перечеркивать... (отрицательная модальность). [10].

В романе «Бедные люди» предложения с модальным компонентом встречаются почти в равной мере как в речи Макара Девушкина, так и в речи Варвары Добросёловой. Согласно статистическому анализу, в

художественном пространстве романа, реализующемся в письменной монологической речи героев, встречается около 369 употреблений предложений, в составе сказуемого которых присутствует модальный компонент.

По нашим наблюдениям, основу художественного пространства писем составляют четыре типа конструкций - 95 % от общего количества употреблений: с модальным компонентом со значением желательности (наличие желания), возможности (отсутствие возможности), необходимости (наличие необходимости) и волеизъявления (проявление воли).

Модальный компонент со значением желательности (наличие желания): хотеть, желать, вздумать, вздуматься, изъявлять желание: Да ещё хотел вам написать что-нибудь, только вас утруждать боюсь; Посылаю вам двугривенный, купите себе табак; Просите вы меня, Макар Алексеевич, прислать продолжение записок моих; желаете, чтоб я их докончила; Бедная Матрёна не понимала, что со мной делается и зачем я вздумала покупать столько книг; Что это вам вздумалось, например, такую квартиру нанять?; Обнаружила желание сойтись с нами короче, предложила забыть обоюдные неприятности...; Изъявляете желание, маточка, в подробности узнать о моём житье-бытье и обо всём меня окружающем.

Модальный компонент со значением возможности (отсутствие возможности): не мочь, не удастся, невозможно, не мастер, не в силах: Я не могла плакать; но душа моя разрывалась на части; Впрочем, не грустите; не удалось, так что ж делать!; Как же вы, маточка, что вы! ведь вам нельзя теперь ехать, совершенно невозможно, никак невозможно; Сознаюсь, маточка, не мастер описывать, и знаю, без чужого иного указания и пересмеивания, что если захочу что-нибудь написать позатейливее, так вздору нагорожу; Но это духовное насилие не могло и не в силах было

расстроить меня совершенно.

Модальный компонент со значением необходимости (наличие необходимости): требоваться, приходиться, нужно, надобно, надо, необходимо: Положите так, для карманных денег – все сколько-нибудь требуется – ну сапожишки какие-нибудь, платишко – много ль останется?; И мне кажется, я бы так была счастлива, если б пришлось хоть всю жизнь мою не выезжать из деревни и жить на одном месте; К тому же долго бы нужно было ждать первого оклада жалованья; Ведь надобно же вам их было, – я от Федоры узнал; Да ведь после такого надо жаловаться, Варенька, формально жаловаться; Видите ли, хозяйке-то следовало бы дать и побольше, даже необходимо.

Модальный компонент со значением волеизъявления (проявление воли): решить, уметь, изволить, стараться, приказать, повелевать, рад, готов: Я знала, что ему хотелось иметь полное собрание сочинений Пушкина, в последнем издании, и я решила купить Пушкина; Отнеслись намеренно в частном разговоре Евстафий Иванович, что наиважнейшая добродетель гражданская – деньгу уметь зашибить; Изволили пристроить ее: выдали за человека известного, за чиновника одного, который по особым поручениям при их же превосходительстве находился; Я всеми силами старалась учиться и угождать батюшке; Приказали вы, душенька, через Терезу сказать, что вам шелчку цветного для вышиванья нужно; куплю, маточка, куплю, и шелчку куплю; Потом заметил, что он красно говорить не мастер, и что главное, что объяснить было нужно и об чем обязанности благородства повелевали ему не умалчивать, уж он объявил, и что в коротких словах приступает к остальному; Вы знаете сами – я больная всегда; я не могу так же, как и вы, работать, хотя бы душою рада была, да и работа не всегда бывает; Я отвечаю ему, что рад бы душой, да что нет у меня ничего, ровно нет ничего; И последние слова он так жалобно протянул нараспев, что мне показалось, что он заплакать готов от досады,

зачем книжки хорошие дороги, и что вот сейчас капнет слезинка с его бледных щек на красный нос.

Значительно меньше (5 % от общего количества) в монологической речи героев конструкций с модальным компонентом со значением запрещённости (В этой квартире нам никак нельзя оставаться; А я все про свое – что, дескать, Петр Петрович, нельзя ли как-нибудь?), значением целесообразности (Мне многого стоит беспокоить вас теперь, когда вы в таких обстоятельствах, но на вас одного вся надежда моя!; Это бы и ничего, и писать бы об этом не стоило, но вот какое выходит тут обстоятельство, маточка...; значением своевременности (Опустите занавеску – значит, прощайте, Макар Алексеевич, спать пора!).

Исходя из проведённого анализа, можно предположить, что в пределах художественного пространства романа создается уникальная закрытая семантическая система предложений с модальным компонентом. Преобладание четырёх вышеуказанных типов, на наш взгляд, помогают автору показать, с одной стороны, их переживания о непростой жизни, полной ограничений и переживаний, а с другой, - богатый внутренний мир героев, их стремление противостоять жизненным неурядицам. Обращает на себя внимание ещё и тот факт, что среди предложений с модальными компонентами со значением отсутствия возможности и наличия необходимости немалую часть составляют односоставные безличные предложения. Например: Ну, прощайте, маточка; писать более не могу; нужно спешить, дело есть. Особенность безличного предложения заключается в отсутствии подлежащего – то есть слова, указывающего на лицо – производителя действия или носителя состояния. Часто в научной литературе пишут, что производителем действия / носителем состояния в безличном предложении являются т.н. неопознанные высшие силы, божественные или просто обстоятельства, диктуемые свыше – Богом, судьбой, жизненными обстоятельствами. Такой тип предложений,

используемых персонажами произведения, позволяет Ф.М.Достоевскому наиболее выразительно передать основной замысел романа.

Литература

- Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979. – 320 с.
- Белинский В.Г. Бедные люди. Роман Фёдора Достоевского // HYPERLINK http://dugward.ru/library/belinsky/belinskiy_bednye_ljudi.html"
- Бондаренко В.Н. Виды модальных значений и их выражение в языке // Филологические науки. – 1979. - № 2. – С. 54-61.
- Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М., 1975. – С. 53-87.
- Достоевский Ф.М. Бедные люди: Роман; Двойник: Петербургская поэма. – М., 1985. – С. 4 – 116.
- Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в пятнадцати томах. Т. 15. Письма 1834 – 1881. – Л., 1996. – С. 86.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2006. – 264 с.
- Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. – М., 2006. – 128 с.
- Майков В.Н. Литературная критика. – Л., 1985. – 408 с.
- Петров А.В. Проект лексико-грамматического словаря безлично-модальных слов и конструкций // Тенденции в системе номинации и предикации русского языка: Межвузовский сборник научных трудов. – М, 2002. – С. 92.

Вильде Т.Н.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

ЭТАПЫ ВЫПОЛНЕНИЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ»

Процесс выполнения курсовой работы по дисциплине «Проектирование» по направлению подготовки 072500 Дизайн, квалификация (степень) "бакалавр" можно разделить на отдельные этапы. Это деление довольно условно, так как процесс проектирования - это творческий процесс и ему свойственно нелинейное развитие. Но для учебного процесса и для выработки алгоритма решения проектных задач

такое деление не только удобно, но и необходимо. Условно первый этап (подготовительный) можно назвать этапом творческого поиска, второй этап – этапом проектных действий. Рассмотрим подробнее данные этапы и их особенности.

Этап творческого поиска можно разделить на этап сбора информационного материала (текстового и визуального), этап эскизирования и этап выработки концепции проектируемого объекта или комплекса. Эти этапы идут не последовательно, а параллельно друг другу. Основная задача этого этапа – подобрать определенный зрительный ряд и текстовую информацию по теме исследования и творчески переработать. Сбор информационного материала предполагает изучение аналогов и литературы по теме исследования, составление библиографического списка и библиографических карточек. Аналоги сходных проектных решений анализируются и обобщаются. Происходит сбор данных, касающихся современных стилистических направлений и тенденций в дизайне и архитектуре, а также социально-функциональных факторов. Изучаются прототипы- проекты или реализованные объекты, сходные с проектируемым объектом (комплексом) по функциональному назначению, месту или условиям проектирования. Производится анализ технического задания, анализируется генплан местности и (или) ситуационный план.

Параллельно с данной работой идет выполнение первых графических эскизов и рабочих макетов. Для первых цвето-графических эскизов или абстрактных пластических упражнений, направленных на поиски образного решения проектируемого объекта (комплекса), целесообразно использовать технику аппликации, хотя выбор материала может быть разнообразным. В таких упражнениях решаются формальные задачи: композиция открытая или закрытая, статичная или динамичная, колористическая гамма, теплая или холодная, и т.д.

Поиск теоретической базы для проектирования способствует постепенному созданию своего проектного образа. Происходит осознание целей, условий, образной составляющей проектируемого объекта (комплекса). Это приводит к ограничению возможных направлений проектного поиска. На основании этого материала и сделанных упражнений определяется главная идея, необходимая для реализации проектных действий и направление дальнейшей работы, то есть определяется концепция. После определения главной идеи процесс эскизирования продолжается. Происходит уточнение эскиза – идеи (концепции). На данном этапе для эскизирования целесообразно применять карандаши, фломастеры, акварель. Основная задача этого этапа – создание гармоничного средового пространства, все элементы которого стилистически связаны и являются составной частью единой объемно-пространственной композиции. Создание композиционного и стилистического единства среды является одним из условий достижения комфортного и свободного чувствования данной среды потребителями. На этапе разработки дизайн-концепции проигрываются варианты решения одной идеи, происходит уточнение объемно-пространственного и цветового решения. Из нескольких вариантов отбирается основной, который и ложится в основу дальнейшего проектирования. Именно на этапе творческой разработки концепции происходит синтезирование формы, конструкции и материала. Алгоритм разработки дизайн-концепции может опираться на различные эвристические приемы и метод фракталов [Саркисов, 2004]. Этот этап заканчивается, когда образ проектируемого объекта кристаллизовался и необходимо его зафиксировать в планах, фасадах, интерьерах и т.д. Начинается второй этап - этап проектных действий, результатом которого является дизайн-проект. В процессе этого этапа окончательно определяются и уточняются все основные метрические и пространственные характеристики средового объекта (комплекса),

колористическое решение, стилистика, конструкционно-технологические особенности и материалы. Этап проектных действий в свою очередь также можно разделить на этапы.

1. *Разработка планов здания.* Выполняются рабочие чертежи планов пола и потолка по этажам в масштабе 1:200. (1:100,1:50).

2. *Разработка фасадов (или входных групп).* Выполняются рабочие чертежи одного или нескольких фасадов в масштабе 1:200, (1:100,1:50).

3. *Построение развертки стен.* Выполняется развертка стен главного интерьера (выставочного зала, бассейна, коттеджа и т.д.) 1:100 (1:50).

4. *Построение перспектив.* Выполняется наблюдательная перспектива или несколько перспектив главного интерьера (выставочного зала, бассейна, коттеджа и т.д.)

5. *Разработка элементов оборудования.* Выполняются рабочие чертежи в масштабе 1: 50,1: 25.

6. *Разработка благоустройства территории.* Выполняются схемы озеленения в масштабе 1:500 (1:400, 1:200).

7. Заключительный этап – это разработка идеи подачи планшетов и *сборка планшетов.* Размер баннера 150 x 100 см., или 200x100см., или 2 планшета 55x 75.

Прежде чем начать работу над поэтажными планами или планировкой благоустройства прилегающей к архитектурному объекту территории, необходимо произвести функциональное зонирование помещения или ландшафтной территории, особенно это важно для проектирования интерьеров общественных зданий. Эта работа осуществляется исходя из определения различных функциональных процессов, протекающих в заданном пространстве и внутренних взаимосвязей между ними. Для современных общественных интерьерных пространств характерна многофункциональность, которая отражает тенденцию сложных социокультурных взаимодействий в городском

социуме и приводит к усложнению пространственных взаимодействий различных функциональных зон в интерьере. При работе над планами особое внимание необходимо уделить решению вопросов безопасности. Чтобы грамотно осуществить зонирование пространства, целесообразно наглядно представить происходящие в интерьере или городском пространстве процессы и составить функциональную схему.

Функциональная схема дает информацию о структуре функциональных связей объекта и о последовательности происходящих функциональных процессах. В зависимости от характера функциональных процессов группировка помещений должна учитывать: во-первых, взаимосвязи помещений, требующие непосредственного сопряжения помещений (например, зал и сцена вестибюль и гардероб, раздевалка и выставка и т. п.), во-вторых, взаимосвязи помещений при помощи горизонтальных и вертикальных коммуникаций (коридоры, лестницы и пр.). Один и тот же функциональный процесс может иметь несколько рациональных схем организации внутреннего пространства или объемно-планировочных схем. Выбор той или иной планировочной схемы определяется характером самих функциональных процессов, но во всех случаях структура среды должна соответствовать структуре функций.

На первом этапе создания планировочной структуры (поиски перегородчатой структуры) целесообразно исключить на время оконные и дверные проемы. Для моделирования структуры смежности помещений и пространственной циркуляции предлагается использовать метод графоаналитического анализа пространственной связанности помещений – локумов. [Шубенков,2006]

На сегодняшний день не сложилось устоявшейся классификации планировочной организации здания. Табор А. и Виллоуби Т. выделяют пять «структурных морфотипов: коридорно-линейный, коридорно-атриумный, коридорно-крестовый, коридорно-елочный и коридорно-

решетчатый». [Шубенков 2006: 155]. М.В. Шубенков выделяет семь типологических инвариантов пространственной связанности, а именно: «анфиладный, гребешковый, елочный, ветвистый, ромашковый, колесо и сеть» [Шубенков 2006: 165]. «В обыденной проектной практике приняты такие понятия типологической оценки планировочной организации, как анфиладная, галерейная, коридорная, атриумная...» [Шубенков 2006: 155].

Рассмотрим несколько композиционных схем, которые наиболее часто используются при проектировании общественных зданий и опираются на несколько типологических инвариантов пространственной связанности помещений. Основными композиционными схемами являются зальная, центрическая, анфиладная и коридорная. Зальная схема основана на создании единого пространства для функций, требующих больших нерасчлененных площадей, вмещающих большие массы людей (крытые рынки, спортивные здания, выставочные павильоны). Центрическая схема состоит из большого зального помещения, являющегося центром планировочной структуры. Почти все помещения соединяются с главным залом. Анфиладная схема предполагает линейную структуру интерьерных пространств, при которой один интерьер (локум) связан только с одним другим интерьером. Коридорная схема также линейна, но все помещения в интерьере связаны и соединяются посредством коридорного пространства (гребешковая и елочная типологии пространственной связанности помещений).

Различные общественные здания могут иметь самую разнообразную планировочную композицию, зависящую в основном от функционального назначения и архитектурного решения, но проектировщик должен знать, что для всех видов общественных зданий присущи основные планировочные элементы:

1. входной узел: тамбур, вестибюль и гардероб;
2. узел вертикального транспорта — лестницы, лифты;

3. санитарные узлы;
4. кабинеты администрации;
5. служебные помещения для персонала (бытовки, вспомогательные помещения для инвентаря);
6. помещения основного функционального назначения: (в административных зданиях — рабочие кабинеты; в выставочных комплексах — экспозиционные залы; в банных комплексах — помывочные комнаты, парилка и зал с бассейном и т.д.)
7. помещения движения и распределения людских потоков (в коридорных зданиях — коридоры и рекреации; в театральных — фойе и кулуары)
8. зона общественного питания: бар, кафе.

При работе над планами для большей наглядности рекомендуется обозначить линиями и стрелками маршруты движения людских потоков (для общественных зданий) или членов семьи (для частного жилища) из одного планировочного элемента в другой и внутри каждого элемента.

При разработке планов расстановки оборудования необходимо помнить, что двери и окна должны открываться, оборудование интерьеров может менять свои габаритные размеры: стенды трансформироваться, тумбочки и шкафы — открываться и т.д. Необходимо так разместить оборудование, чтобы оно не мешало передвижению людей. После составления схемы размещения оборудования (мебели) составляется схема освещения, при этом учитывается, что освещение может быть общим и направленным, в зависимости от его функции. При размещении источников освещения необходимо их увязать с оборудованием. Особое внимание следует уделить освещению участков, где может возникнуть опасность передвижения, например освещению лестниц, выступов, ниш, подиумов и т.д. Составляя схему освещения, необходимо ясно представлять не только функцию помещения и месторасположение в нем оборудования, но и учитывать естественное освещение, а также колористическое и фактурное

решение интерьера. Например, темный интерьер требует увеличения освещения, и т.п.

При переходе к решению фасадов и входных групп очень важно сохранить стилистическое единство, организовать взаимосвязь внутреннего и внешнего пространств. Особое внимание при разработке фасадов необходимо уделить достижению выразительности архитектурного облика проектируемого объекта (комплекса). Для этого целесообразно использовать разнообразные композиционные приемы.

На основе планов составляются развертки стен главного интерьера (выставочного пространства, бассейна и т.д.). При выполнении разверток необходимо обратить внимание на соблюдение масштаба и грамотность проставления размеров, а также на стилистические особенности и колористическую гамму интерьера, фактуру и текстуру материалов для декорирования.

Колористическая гамма интерьера должна соответствовать его функционально-образной составляющей. При выборе цветовой гаммы нужно помнить о расположении интерьерного пространства относительно сторон света и о том, что с помощью цвета можно корректировать ощущение размеров помещения.

При выборе материалов для декорирования интерьеров особое внимание уделяется напольным покрытиям. Напольные покрытия могут быть твердыми, мягкими и упругими. При выборе напольных покрытий и других материалов необходимо помнить об их свойствах и фактуре, о возможности их очистки при уборке интерьера, а также об общей стилистической направленности интерьера и его цветовом решении. При выборе тканей для декорирования необходимо учитывать не только стиль и колористическую гамму интерьера, но и способность ткани сохранять тепло, поглощать звук, фильтровать свет и смягчать архитектурные детали.

При выполнении проекта на стадии проектных действий рекомендуется составлять макеты-коллажи или борды, чтобы приблизиться к реальному взаимодействию проектировщика с заказчиком. Борды представляют собой планшет или доску, на которой представлены все предметы обстановки интерьера (мебель, светильники) с образцами обоев, обивки мебели, штор, напольного покрытия и т.д. [Митина, 2013].

При построении перспективы можно пользоваться как наблюдательной перспективой (рисунком), так и трехмерными чертежами (аксонометрией и перспективным чертежом), а также компьютерными методами моделирования. В архитектурной графике и дизайне применяется множество видов перспективного построения, однако в практике учебного проектирования чаще других применяются методы фронтальной перспективы с одной точкой схода и угловой перспективы с одной или двумя точками схода. Исполнение перспективных чертежей может быть линейным и свето-теневым с применением отмычки или иных техник.

Разработка элементов оборудования выполняется на заключительном этапе проектирования. Допускается подбор оборудования в каталогах и интернете при условии соблюдения стилистических особенностей и колористического соответствия. Чертежи элементов оборудования выполняются с проставлением габаритных размеров.

При необходимости, для наглядности и большей визуализации образа проектируемого объекта (комплекса) на данном этапе выполняется рабочий макет всего объекта (комплекса) или его части.

При проектировании ландшафтной зоны также необходимо помнить о функциональных ее особенностях и о стилистике комплекса в целом. Начинать работу целесообразно с зонирования, то есть выделения «тихих» и «динамичных» зон, закрытых и открытых пространств, зон парковок, гуляния, уединения. Однако, в отличие от интерьерного пространства, степень закрытости здесь иная, так как нет стен-перегородок,

разделяющих интерьер на отдельные помещения. Роль условных перегородок выполняют деревья и кустарники. При размещении различных объектов малых архитектурных форм (скамеек, светильников, фонтанов и т. д.) прежде всего надо помнить о стилистическом единстве с фасадами. Все эти элементы служат строго утилитарным целям и вместе с тем являются композиционными деталями среды, связующим элементом в масштабном сопоставлении человека и архитектурного объекта (комплекса).

Заключительным этапом курсового проектирования является сборка планшетов. Данный этап очень важен, так как при неудачном композиционном решении достоинства составляющих элементов теряются.

Достижение главного композиционного закона – целостности – увеличивает художественную значимость проекта и нивелирует недостатки, допущенные при выполнении отдельных элементов проекта (планов, фасадов и т.д.).

Таким образом, художественная составляющая на различных этапах курсового проектирования занимает значительное место. Проектная деятельность начинается с композиционно-художественных поисков объекта проектирования, продолжается при разработке отдельных составляющих проекта (планов, фасадов, интерьеров) и заканчивается композиционным поиском при сборке планшетов.

Литература

Ефимов А.В. и др. Дизайн архитектурной среды: учеб. для вузов / Г.Б. Минервин, А.П. Ермолаев, В.Т. Шимко, А.В. Ефимов, Н.И. Щепетков, А.А. Гаврилина, Н.К. Кудряшев – М.: Архитектура-С, 2005 – 504 с.,ил.

Гиббс Дженни. Настольная книга дизайнера интерьера / Пер. с англ. – М.: ЗАО «БММ», 2006.- 112 с.

Иоханнес Иттен. Искусство формы / Пер. с немецкого и предисловие Л. Монаховой. – М.: Изд. Д.Аронов, 2004. – 136 с.: ил

Митина Н. Дизайн интерьера / Наталия Митина.- М.: Альпина Паблишер, 2013.- 302 с.

Саркисов К.С. Основы архитектурной эвристики. Учебник- М.: Архитектура – С, 2004.- 352 с: ил.

Степанов А.В., Мальгин В.И., Г.И. Иванова Г.И. и др. Объемно – пространственная композиция: Учеб. для вузов. - М.:Архитектура – С 2004 г. – 256 с.: ил.;

Устин В.Б. Художественное проектирование интерьеров. – М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2010.

Шимко В.Т. Архитектурно – дизайнерское проектирование М.«Архитектура – С»2004 г. – 296 с.

Шубенков М.В. Структурные закономерности архитектурного формообразования / Шубенков М.В. Учеб.пособие.- М.: «Архитектура С», 2006.- 320с.

Горбунов И.В.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ПОДХОДА К СРЕДОВОМУ ПРОЕКТИРОВАНИЮ

Аннотация. Эволюционный процесс развития жизни на Земле и человеческой цивилизации, протекающий по определенным законам мироздания, накопил ценнейший опыт в создании механизмов, обеспечивающих оптимальные условия для существования и деятельности человеческого сообщества. В статье рассматривается и подтверждается экологическая роль природного наследия в проектировании искусственной среды. Статья может быть использована в качестве лекции для студентов-дизайнеров.

Ключевые слова. Метод средового проектирования, экологическая роль природы, рецепторы внешние и внутренние, цветовая структура природной среды.

Когда-то в далеком прошлом древние люди жили в относительной гармонии с миром природы, которая делилась с ними

своими тайнами. Человек, наблюдая, учился у нее, изучая особенности строения биоформ как функциональных организмов, закономерности формообразования в природе, пластику живых организмов и т.д. и использовал эти знания для создания средств своего существования, деятельности, комфортного проживания. Как пространственная, так и предметная среда создавались соразмерными человеческим потребностям, позволяющим выполнять необходимые жизненные функции.

Природные мотивы входили в быт и творчество людей в виде украшений наличников окон, расписных прялок, различного вида поделок из камня, дерева, глины, изделий из ткани, стекла и пр.

В целом, как природная среда, так и среда, созданная человеком в то время, оказывали благотворное влияние на него, формировали его мировоззрение, личностные качества, укрепляли его психику, физиологическое состояние. Все было органично: - природа, человек, душа...

Но все меняется в этом мире. Одна эпоха следует за другой. Сменяются социальные организации человеческого сообщества, изменяются условия существования людей. Сложилась ситуация, при которой все большая часть населения оседает в городах, и человек все больше удаляется от окружающей его природной среды, погружаясь в атмосферу искусственного, созданного им предметно-пространственного окружения.

Со временем природа постепенно утрачивает свою познавательно-воспитательную значимость для людей. Она стала все больше выполнять декоративную функцию при оформлении архитектурных пространств и интерьеров. Общение с естественной природой становится уже роскошью. А ведь природа – это огромная

лаборатория, открытая для людей, в которой происходит бесчисленное количество бесконечно протекающих процессов – экспериментов.

Эволюционный процесс развития жизни на Земле и, в том числе человеческой цивилизации, протекающий по определенным законам мироздания, накопил ценнейший опыт в создании механизмов, обеспечивающих оптимальные условия для существования и деятельности человеческого сообщества. Растительный мир, мир животных и насекомых, различные природные явления и катаклизмы дают людям обширный материал для всевозможного вида исследований, результаты которых человечество может использовать при решении многих технических и гуманитарных проблем.

Природа не терпит прямых линий. Каждая линия имеет свой неповторимый характер, пластику. Цветовая гармония, пластическое совершенство природных форм возбуждают генетическую эстетику человека, позитивно влияя на формирование его душевных качеств. Например, применительно к бионике в архитектуре австрийский философ, архитектор Рудольф Штайнер говорил: «Духовный аспект создания бионических форм связан с попыткой осознать предназначение человека. В соответствии с этим архитектура трактуется как место, где раскрывается смысл человеческого бытия».

Каждое явление природы, каждый ее объект имеют не только цвет и форму, но и неисчислимое количество свойств. Увидеть, почувствовать, познать это многообразие свойств на основе интуиции, профессионального опыта даст возможность человеку выйти за пределы времени и пространства, лучше познать себя и окружающий его космос.

Так, в поэме Н.А.Заболоцкого «Деревья» цветок раскрывает многогранность своих видимых и невидимых свойств:

- Кто вы, кивающие маленькой головкой, играете с жуком и божьей коровкой?

Голоса

- Я листьев солнечная сила.

- Желудок я цветка.

- Я пестика паникадило.

- Я тонкий стебелек смиренного левкоя.

- Я корешок судьбы.

- А я лопух покоя.

- Все вместе мы – изображение цветка, его росток и направленья завитка.

Наблюдая и анализируя подсказанные природой механизмы формообразования, устройства и развития ее объектов, а также колористические закономерности формирования цветовой структуры природной среды, дизайнер получает возможность использовать эти принципы при разработке предметно-пространственной среды обитания человека, расширить диапазон своих профессиональных средств. Поиск в природных биологических системах оптимальных решений задач средового дизайна может быть основным направлением в работе дизайнера над проектом.

Как любое явление, так и предметно – пространственная среда имеет неисчислимо множество значений, культурных функций. Дизайнеру необходимо выразить это многообразие внутренних свойств объектов в своем произведении, интуитивно улавливая скрытые процессы, происходящие в среде, в соответствии со своей профессиональной эрудицией, собственным мировоззрением и культурой.

Как уже отмечалось, энергетика как пространственной, так и предметной среды способна оказывать психологическое воздействие на

человека, который реагирует на ее свойства с помощью определенных физиологических рецепторов. Эти *рецепторы* подразделяются на:

- *внешние* (дистантные) – зрительные, слуховые, обонятельные и пр., которые воспринимают информацию на расстоянии;

- *внутренние* – ассоциации, эмоции, ориентации, чувство мышечного тонуса и пр.

Сама же среда или пробуждает возвышенные чувства, или, наоборот, угнетает, или инициирует активность к деятельности, или утомляет. Она может формировать чувство собственного достоинства или уничтожить личностное начало, вызвать положительные эмоции или создать состояние дискомфорта, способствовать воспитанию эстетического вкуса, в тоже время, влиять на обратный процесс и т.д.

Следуя социальным преобразованиям, происходящим в человеческом сообществе, изменяется сущность личностных качеств индивидуума, взгляды на жизнь, его потребности. А поскольку человек и окружающая его среда находятся в постоянном взаимодействии, то, соответственно, меняются характер и свойства этого взаимодействия. Дизайн средовых объектов предусматривает широкий охват взаимоотношений человека с природой, предметно-пространственным и социально-культурным окружением. Дизайн призван гуманизировать среду, наделить ее способностью отражения смыслов, характеристиками образа жизни.

Экологическая роль природы в создании искусственной среды. Особенность морфологии средовых объектов заключается в единстве внутренних и внешних пространств. Среда жизнедеятельности формируется с помощью самых различных предметно-пространственных структур, передающих в полной мере всю гамму эстетических соотношений человека и окружающего мира. В тоже время, различные формы среды различаются целой гаммой условий и факторов

проектирования: они по-разному воспринимаются зрителем, по-разному связаны с природой, различаются не только функциями, но и ролью функции в формообразовании объекта. И здесь необходима классификация этих разновидностей средовых объектов и систем с выявлением их различий и примет сходства.

На протяжении всей истории художественное мышление в той или иной степени всегда было обращено к проблемам предметно-пространственной среды.

Современный дизайнер, как человек, сам являющийся творением природы, преобразует видимую структуру мира по своему образу и подобию, привнося личностное начало в свое произведение. Есть основания предположить, что именно художник – дизайнер, являясь неотторжимой частью человеческого общества, обладая творческой интуицией и нетрадиционным мышлением, при условии духовной и профессиональной подготовленности, способен всегда предвосхищать истинные потребности каждого конкретного человека при проектировании пространства его обитания.

При этом условии созданное им пространство среды будет обладать культурными полномочиями и воспитательными возможностями, а также будет образным, содержательным, контактным к человеку, соответствовать многообразию его жизни, культурным ценностям данной эпохи и данного региона.

Вывод: определяя на теоретическом уровне методы подхода к средовому проектированию, необходимо, прежде всего, обратиться к многообразию природного наследия, где дизайнер может найти все составляющие художественного проектирования.

Литература

Воронов Н.Н. Российский дизайн. В 2 т. – М., 2001.

Горбунов И. «Специфические особенности подготовки специалиста-дизайнера» Статья, 2010

Розенблум Е. Художник в дизайне. Статья. //Искусство. 1974.

Ткалич С.К. История дизайна: эволюция, методология, современные тенденции. В 2-х частях: Учебное пособие: в 2-х ч. - М., 2007. – 190 с.

Гужина Г.Н

Новый гуманитарный институт, Электросталь

МАРКЕТИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПЛАНИРОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЯ

Всем компаниям необходимо думать о будущем и разрабатывать долговременные стратегии, которые позволили бы оперативно реагировать на меняющиеся условия рынка. Каждая компания должна найти свой стиль работы, наилучшим образом учитывающий специфику условий, возможностей, целей и ресурсов. Маркетинг играет важную роль в стратегическом планировании. Он предоставляет необходимую информацию для разработки стратегического плана. Маркетинг – комплексная система организации производства и сбыта продукции, ориентированная на удовлетворение потребностей конкретных потребителей и получение прибыли на основе исследования и прогнозирования рынка, изучения внутренней и внешней среды предприятия – экспортера, разработки стратегии и тактики поведения на рынке с помощью маркетинговых программ. В этих программах заложены мероприятия по улучшению товара и его ассортимента, изучению покупателей, конкурентов и конкуренции, по обеспечению ценовой политики, формированию спроса, стимулированию сбыта и рекламе, оптимизации каналов товародвижения и организации сбыта, организации технического сервиса и расширения ассортимента представляемых сервисных

услуг» Стратегическое планирование, в свою очередь, определяет роль маркетинга в организации. Руководствуясь стратегическим планом, служба маркетинга вместе с другими отделами компании работает над достижением основных стратегических целей. Маркетинговая стратегия – это комплекс доминирующих принципов, конкретных целей маркетинга на длительный период и соответствующих решений по выбору и агрегированию средств (инструментов) организации и осуществления на рынке ориентированной на эти цели деловой активности. Маркетинговая стратегия состоит из базовых решений, определяющих комплекс средств маркетинга, включая инструменты формирования и адаптации (обновления) ассортимента товаров и услуг, ценообразования, коммуникаций и распределения (сбыта, продаж). Выбор маркетинговой стратегии определяется положением, потенциалом и традициями деятельности учреждения (фирмы, организации) на рынке, спецификой продукции, конъюнктурой рынка.

Предприятие в современном мире может добиться успеха лишь в том случае, когда оно не игнорирует запросы потребителей. Для повышения эффективности требуется исследование и удовлетворения максимального количества требований покупателя. Маркетинг занимается исследованием поведения потребителя, которое включает его потребности и требования. Выявление потребностей – одна из ключевых целей маркетингового исследования. Когда маркетолог узнает потребность потребителя, он может спрогнозировать его дальнейшее поведение и возможность его покупки данного товара.

На сегодняшний день стратегия – это основополагающий стержень в управлении предприятием, который должна обеспечивать устойчивый экономический рост и развитие предприятия, повышение конкурентоспособности производимой им продукции и оказываемых услуг, а маркетинг играет ключевую роль в деятельности компании. Во-первых, обеспечивает руководящие методологические принципы – маркетинговую

концепцию, которая предполагает ориентацию стратегии компании на нужды важнейших групп потребителей. Во-вторых, маркетинг предоставляет исходные данные для разработчиков стратегического плана, помогая выявить привлекательные возможности рынка и позволяя оценить потенциал фирмы.

Основным принципом маркетинга является ориентация конечных результатов производства на реальные требования и пожелания потребителей.

Из этого основополагающего принципа вытекают следующие цели:

- надо знать рынок, всесторонне изучать состояние и динамику потребительского спроса на данный товар (услугу), использовать полученную информацию в процессе разработки и принятия научно-технических, производственных и хозяйственных решений;

- максимально приспособлять производство к требованиям рынка с целью повышения эффективности функционирования предприятия. Выпускать такие товары, которых ждет потребитель, т.е. производить то, что продается;

- воздействовать на рынок и потребительский спрос с помощью всех доступных средств в целях формирования его в необходимых для предприятия направлениях;

- развивать и поощрять на предприятии творческий подход к решению возникших в результате проведения маркетинговых исследований технических и хозяйственных проблем и в первую очередь по совершенствованию и повышению качества продукции и услуг;

- организовать доставку товаров в таких количествах, в такое время и такое место, которые больше всего устраивали бы конечного потребителя;

- обеспечить целевое управление всем процессом: "научные разработки, производство, реализация, сервис";

- не опаздывать с выходом на рынок с новой, особенно высокотехнологичной продукцией;

- разбивать рынок на относительно однородные группы потребителей (осуществлять сегментацию рынка) и ориентироваться на те сегменты, в отношении которых предприятие обладает наилучшими потенциальными возможностями, и выпускать продукцию с учетом особенностей отдельных сегментов рынка, характеризующихся определенным типом покупателей и их потребностями;

- завоевывать рынок товарами наивысшего качества и надежности;

- добиваться преимуществ в конкурентной борьбе за счет повышения технического уровня и качества продукции, предоставления покупателю большего объема и лучшего качества сопутствующих услуг;

- оказывать содействие торговым посредникам, обеспечивая их складами готовой продукции для ее немедленной поставки потребителям, оказывая помощь в решении технических проблем и обучении персонала;

- ориентировать стратегию маркетинга на перспективу, ставя конкретные задачи по завоеванию рынка, расширению объема продаж, особенно на перспективных секторах рынка;

- использовать в максимально возможной мере организацию управления по товарному принципу, что способствует приобретению персоналом высокопрофессиональных навыков управления производством и сбытом конкретных видов продукции и повышает ответственность руководителей за работу на отдельных товарных рынках.

Главное в маркетинге – целевая ориентация и комплексность, т.е. соединение предпринимательской, хозяйственной, производственной и бытовой деятельности.

Комплексность означает, что применение маркетинга обеспечивает эффект только в том случае, если он используется как система. Применение отдельных маркетинговых действий, как правило, не дает положительных результатов.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Проблемы дизайн-образования в России волнуют многих научных исследователей. Особую роль дизайнера и, следовательно, дизайнерского образования как основы его будущего, показали теоретики дизайна ВНИИТЭ и Союза художников СССР еще в 60-х годах. По проблемам дизайнерского образования были сделаны ряд теоретико-методических разработок и практические шаги.[1]

Критерием подлинной образованности является синтез гуманитарной, художественной и научно-технической культуры в дизайнерском мышлении как высшей форме проектной культуры.[2]

В настоящий момент в дизайн-образовании нашей страны существует концепция преобладания в учебном процессе художественных дисциплин. Многие выпускники российских ВУЗов, выезжая за границу или приходя на собеседование в иностранную фирму, приносят свое портфолио и сталкиваются с удивленными взглядами со стороны зарубежных коллег: часто у последних возникает вопрос, почему у дизайнера портфолио наполовину (или больше) заполнено рисунками гипсовых фигур Антиноя, Давида или Книдской Афродиты, натюрмортов и портретами. А несколько проектов, которые, все же, вошли в портфолио молодого специалиста, - это его выпускная квалификационная работа и два-три курсовых проекта. У потенциального работодателя возникает вопрос, какой же факультет тот окончил: дизайнера или художественно-графический? Почему проектной деятельности в ВУЗах уделяется времени меньше, чем академическому рисунку и живописи?

Еще сложнее обстоят дела с ораторскими способностями нынешних выпускников. Иногда они не могут связать и два слова. Защита ВКР, порой, доводит студентов до нервного срыва, настолько некоторым бывает страшно выйти и выступить перед комиссией. Разве дизайнер - это человек, который просто должен уметь рисовать или чертить? Вовсе нет!

"Дизайн - это комплексная междисциплинарная проектно-художественная деятельность, интегрирующая в себе естественнонаучные, технические, гуманитарные знания, инженерное и художественное мышление, направленная на формирование на промышленной основе предметного мира в чрезвычайно обширной «зоне контакта» его с человеком во всех без исключения сферах жизнедеятельности." [2]

Высшее образование ориентируется на воспитание всесторонне развитой творческой личности. Система образования России сегодня разделена на две слабо взаимодействующие части: гуманитарную и техническую. Необходима "гуманитаризация образования, расширение перечня гуманитарных дисциплин, углубления интеграции их содержания для получения системного знания". [2]

Важно найти инновационные подходы к организации учебного процесса на факультетах дизайна. Возможно, вообще стоит отказаться от "скучных" монотонных лекций, где преподаватель читает монолог, а студенты заняты своими посторонними делами. Процесс обучения должен проходить в форме диалога преподавателя со студентами. Чтобы научить студента говорить, грамотно строить предложения и ясно выражать свои мысли, нужно с ним учиться говорить или к концу процесса обучения не нужно требовать со студентов этого умения, ведь их этому не научили.

Кроме того, следует уделить должное внимание изучению иностранных языков на факультетах дизайна. В современном мире каждый дизайнер должен владеть английским языком, хотя бы, на базовом уровне. Знание иностранного языка увеличит шансы найти хорошую работу в

России или за рубежом и быть востребованным специалистом в своей области. И эти базовые знания обязаны дать в ВУЗе. Для дизайнеров важно знать основные термины, используемые в дизайне и архитектуре – от строительных конструкций до элементов отделки помещений, для ландшафтного дизайнера - названия растений и деревьев, популярных методов обработки почвы, садового инвентаря и техники.

Веб-дизайнерам необходимо владеть компьютерной терминологией, наиболее распространенными понятиями из области информационных и телекоммуникационных технологий, а также современными элементами интернет-сленга.

"Современный университет должен быть оснащен совершенным новым техническим оборудованием. Это касается не только обустройством научных лабораторий, но и обычных аудиторий. Речь идет не только о наличии в университетах компьютерных классов или мультимедийного оборудования, но и о проведении онлайн-конференций с учеными и профессорами из разных уголков страны или мира" [3].

Для обмена опытом с иностранными студентами аналогичных вузов можно организовывать стажировки за рубежом или скайп-конференции. Нужно проводить занятия в форме дискуссий, чтобы студенты умели не только рисовать и креативно мыслить, но и общаться с коллегами, выступать на конференциях и не бояться выступлений перед публикой.

Для этого также необходимо расширение перечня дисциплин гуманитарного профиля, в том числе внедрения иностранного языка в процесс обучения.

В Российских ВУЗах не хватает высококвалифицированных специалистов-преподавателей, готовых использовать новые методы в процессе обучения. Нынешнее поколение студентов должно получить

качественное образование, чтобы, в свою очередь, передать опыт следующим поколениям.

Литература

Елочкин М.Е. Подготовка специалиста–дизайнера среднего звена в условиях организации инновационной образовательной среды // Социальный заказ и анализ проблем дизайн-образования. - 2010.

Шитикова И.Б. Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования в технических университетах России (в процессе профессиональной подготовки дизайнеров) // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 1 – стр. 46-47

Бурко Р. А. Современные проблемы науки и образования в России / Р. А. Бурко, С. В. Тимофеева // Молодой ученый. — 2013. — №11. — С. 745-747.

Дедов Н.П.

Финансовый университет при правительстве РФ, Москва

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ – ЧТО ВКЛАДЫВАТЬ И ЧТО ПОЛУЧАТЬ? ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОИНВЕСТИРОВАНИЯ

Воспитание и образование – разные стороны образовательной деятельности, в которой происходит целенаправленное педагогическое и психологическое воздействие воспитателя на воспитуемого, учителя на ученика. При этом в каждой из сторон принято выделять соответствующие объекты изучения и влияния – либо дети, либо взрослые. В то же время различие в возрасте предопределяет лишь разницу в психических образованиях, но не предполагает серьезных расхождений в воспитании. И дети, и взрослые в равной степени оказываются как воспитуемыми, так и учащимися, т.е. в процессе воспитания присутствует образовательный аспект, а в процесс образования обязательно включается воспитательный момент.

Важным компонентом образовательного процесса является «обучение». Оно включает в себя характеристики, связанные с процессом передачи от учителя к ученику тех или иных важных знаний, которые должны быть усвоены, переработаны и в дальнейшем успешно использованы. «Обучение» – это особый вид управляемой деятельности, включающий в себя сознательное совершение учащимся волевых действий, непосредственно связанных с его пониманием и познанием окружающего мира. В результате происходит подготовка ученика к его существованию в мире людей, вещей, природных и социальных явлений. Процесс социализации, включения индивида в общественные отношения предполагает, что он оказывается социально адаптивным, приспособленным к реальным условиям жизнедеятельности [8, 11]. Такая деятельность обусловлена созданием благоприятных условий необходимых для успешного включения обучаемого в новые социальные условия жизнедеятельности с целью усвоения им опыта предыдущих поколений, формирования у него устойчивости к негативным внешним воздействиям, а также обучению навыкам совладания со сложными жизненными ситуациями.

Успешность, качество воспитания и обучения создают предпосылки для будущих достижений и социальных успехов ученика, а проблемы его социальной адаптации начинают возникать только тогда, когда полученные знания и навыки оказываются нереализованными. Сталкиваясь с естественными жизненными трудностями и барьерами в реальных условиях жизнедеятельности, он должен применять и использовать полученные знания не в теоретическом, а в практическом аспекте. Таким образом, те ошибки, которые выпускник может совершить, будут ощутимы и значимы не только для него, но и для окружающих его людей. «Цена» ошибки становится достаточно высокой и во многом обусловлена степенью жизненной ответственности выпускника. Именно

поэтому процесс его «вхождения» в реальную жизнь непосредственно связан с серьезными стрессовыми переживаниями, сомнениями и страхами.

Кроме этого, чувство тревоги возникает и у педагогов, которые «вкладывали себя» и свои знания в обучение учеников. Поэтому успехи и достижения учеников наглядно демонстрируют его мастерство, компетентность и профессионализм и, наоборот, их неудачи – с внутренними ощущениями «недо.....». В соответствии с данными педагогическими установками у воспитателя и педагога включается известный родительский принцип - «чтобы дети жили лучше, чем их родители и чтобы у них не было тех же проблем, что и у родителей», т.е. чтобы «они учились, точнее, воспитывались на чужих ошибках, а не на своих». Реализация данного принципа предполагает использование различных эффективных педагогических стратегий: наглядность, эмоциональность, аргументированность и т.д., которые стимулируют познавательную деятельность воспитанников. Все они в совокупности должны сформировать такое поведение у человека, которое будет характеризоваться его высокой социальной стабильностью и реализацией им потенциальных возможностей.

Однако отдельные исследователи указывают на то, что чаще всего дети и учащиеся по каким-то причинам перенимают негативный «жизненный опыт» родителей, воспитателей, т.е. они «наступают на те же грабли, что и взрослые» [3]. При этом их позитивный опыт почему-то остается невостребованным, и поэтому воспитанники стремятся совершать те же ошибки, что и их родители. Возникает своеобразный педагогический парадокс – родители, воспитатели и педагоги хотят, чтобы у детей и учеников всё было хорошо, оберегая их от негативного внешнего воздействия, обучая их эффективному поведению, а, они, почему-то, вместо позитивного научения, следуют отрицательным, деструктивным путем. С точки зрения «здорового смысла» и рациональной логики, они не

должны так поступать, т.к. наглядно видят последствия действий своих родителей и учителей. Американский социальный психолог Д. Майерс считает, что ребенок осознанно или неосознанно копирует не только внешние особенности близких ему людей, но и подсознательно выбирает похожие стратегии поведения и реагирования в различных жизненных ситуациях [8]. Родители в данном случае оказываются отрицательным примером для его подражания и идентификации с ними, особенно в критические периоды психического развития.

В то же время, отмечаются случаи, когда дети и ученики вопреки отрицательному «давлению» обучающей внешней среды достаточно успешно преодолевают различные жизненные трудности, барьеры и препятствия, достигая социального успеха, т.е. действуют «наоборот». При этом воспитатели чаще всего не ставят перед собой конкретной цели научить учащегося «правильному», позитивному или «неправильному» поведению. Он самостоятельно выбирает такие варианты реагирования, которые необходимы ему для достижения поставленных целей. В данном случае причины такого поведения могут лежать в социальных условиях существования ребенка, когда положительное влияние авторитетных для него людей оказывается более сильным и продуктивным, чем отрицательное воздействие ближайшего окружения. Таким образом, важная роль и репутация значимой личности, «Учителя» в истории жизни человека становится одним из факторов его успешного воспитания, развития, формирования как «зрелой» личности.

Специфика современного просвещения состоит в том, чтобы выявить те образовательные стратегии и методики, которые бы в наибольшей степени отражали реалии времени. Как известно, историческим условиям соответствуют собственные педагогические системы, подходы и направления. В одни исторические периоды телесные наказания были оптимальным стилем воспитания и обучения, а, в другие

исторические времена гуманистические принципы взаимодействия с ребенком становились доминирующими.

Процесс классического обучения представляет собой передачу знаний, умений и навыков от педагога к учащемуся. Такой процесс обусловлен четко выраженной социально-психологической иерархией, определяющей приоритетность и значимость педагога, как «носителя знаний» и зависимой ролью ученика – «получателя знаний». Педагогическое пространство данного вида обучения представляет собой сложное социально-психологическое образование, в котором отмечаются различные коммуникативные барьеры, информационные препятствия, психологические защиты, затрудняющие эффективное взаимодействие «учитель – ученик».

Личность педагога, его авторитет и основополагающая роль в образовательном процессе всегда были в центре внимания всех педагогических дисциплин и социальных направлений. Отношение к педагогу характеризовалось почтительностью, уважением и определяло его особую социальную роль – созидания и формирования личности ученика. Выполняя функцию проводника знаний, транслятора информации, педагог должен был активно включаться в учебный процесс. Привлечение внимания ученика, его мотивирование к учебной деятельности, становились важнейшими критериями и показателями успешного педагога и воспитателя. Грамотная речь, коммуникабельность, знание учебного материала оказывались необходимыми показателями его педагогического мастерства [7]. При этом он должен был контролировать качество учебного материала и оригинальность педагогического процесса.

Кроме этого, одна из основных задач учителя состояла в том, чтобы направлять свое внимание на каждого ученика, учитывая его потребности, мотивацию и способности. В образовательном пространстве учащийся оказывался наиболее уязвимым звеном педагогического

взаимодействия. Как известно, его индивидуальные особенности, умения и способности, коммуникативные навыки, социальная адаптивность, мотивация учения и многое другое играют одну из основных ролей в эффективном образовательном процессе [13]. Так, например, «обучаемость» создает благоприятные условия для успешного учения и получения знаний [6]. Такие характеристики, как темперамент, сила нервной системы, ригидность, активность и другие показатели, послужили основой для многочисленных научных исследований и экспериментов [9]. Отдельные авторы доказывали, что доминирование одних качеств позволяет ученику быстрее усваивать полученную информацию, а другие качества становятся серьезным препятствием для обучения. Акцент на тех или иных индивидуальных особенностях обучающегося в большинстве случаев становился для него дискриминационным, устанавливая границы и ограничения его успешного учения [11]. Изменяя данное негативное отношение к учащемуся и формируя гуманистические принципы «ценности человека», «уважение к личности учащегося», система образования установила их приоритетность в обучении. Гуманистическая направленность педагогики предполагает признание ценности и значимости ученика, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Одной из главных особенностей преподавания становится формирование комфортных, ситуативно-адекватных и безопасных моделей обучения [2].

Бихевиористическая педагогическая парадигма, указывая на то, что «необучаемых людей не существует, есть только неправильно подобранные для них стимулы и подкрепления, которые должны вызывать у них строго определенные реакции» [10], приобрела новое гуманистически ориентированное значение в педагогике и психологии. Процесс бихевиорального обучения первоначально был ориентирован на научение, точнее, «дрессировку» ребенка, т.е. на его подготовку к будущей успешной

и эффективной жизнедеятельности. При этом большое внимание уделялось тренировке тех умений и навыков, которые являлись наиболее адекватными в данных социальных условиях. Ребенок приобретал соответствующий опыт совершенных действий и поступков в тех учебных ситуациях, которые рассматривались в ходе обучения. Таким образом, происходило формирование адаптивных стратегий поведения в условиях социальной действительности [10]. Основным затруднением успешного применения бихевиоральных схем становилась социальная изменчивость и вариативность, которые постоянно создавали воспитанникам проблемы и трудности. В результате им приходилось действовать в режиме «здесь и сейчас», когда новые модели поведения не были сформированы. Кроме этого, социально-психологические и экономические трансформации также внесли свой вклад в воспитание и обучение, как детей, так и взрослых.

Современное общество характеризуется кардинальными изменениями, затрагивающими поведение людей, их мировоззренческую структуру, а также их отношения друг с другом. Гуманистические педагогические принципы, лежащие в основе преподавательской деятельности, в современных условиях приобрели псевдогуманистический характер, когда уважение к субъекту учения, признание его прав, трансформировалось в его манипулятивный эгоцентризм и социально-экономическое управление. Учащийся, оказываясь в центре внимания воспитательно-педагогического процесса и «оказания образовательных услуг», стал «потребителем знаний», который получал только качественную и проверенную информацию. Приобретение необходимых образовательных компетенций предполагало получение соответствующего образования, а значит, и соответствующего социального статуса.

Общество «потребления», устанавливая собственные законы и виды взаимодействия между людьми, ставит своей целью удовлетворение основных, «базовых» потребностей человека [4]. Основные стратегии их

удовлетворения осуществляются наиболее простым и стандартным способом, предполагающим резкое снижение активности индивида, его воли и целеустремленности. В результате у него происходит формирование новых «потребительских» ценностей, приоритетов и установок. Принцип «удовольствия», получение необходимого «здесь и сейчас» – вот тот стиль поведения, проникающий в образовательный процесс, который видоизменил действия учащихся с познания на «потребление» знаний [12].

Теперь в задачу преподавателя входит обязанность создавать такие учебные ситуации, которые должны были бы тем или иным образом заинтересовать учащегося, стимулировать его к «активной» учебной деятельности. При этом ученик оказывается в «пассивной» позиции, когда происходит только восприятие и фиксирование поступающей информации, без какого-либо волевого усилия с его стороны. Именно поэтому педагоги вынуждены были акцентировать свои учебные программы на мотивационные факторы привлечения внимания в процессе обучения и воспитания – эффективные презентации, обучающие фильмы, компьютерные инновации и интернет-достижения. Обучающийся и воспитанник, в результате, приобретают совершенно новое социально-психологическое умение и навык – простейший выбор наиболее интересной и привлекательной учебной информации.

Как известно, «свобода выбора» характеризуется волевым усилием, принятием решения и прогностическими действиями, которые «энергетически» затратны и предполагают активность учащегося [11]. «Экономия сил» приводит к тому, что данная проблема приобретает свою социальную значимость и актуальность, выдвигая на первый план необучаемость учащихся. В то же время необходимо указать, что требуемые навыки и умения, как у детей, так и у взрослых до конца не сформированы, т.к. они являются результатом социальной активности человека. В результате процесс выбора и принятия решения

обуславливается внешними критериями – силой стимула, эмоциональностью и легкостью усвоения. Поэтому ребенком выбирается только та информация, которая усваивается достаточно быстро и легко, без прикладывания каких-либо волевых усилий. Как результат, отмечается его слабая учебная мотивация, приводящая к нарушению познавательной деятельности и актуализации простейших процессов восприятия.

Для решения возникшей педагогической проблемы была предложена «субъект-субъектная» концепция, которая построена на принципе «диалогичности» [1]. В данном подходе не только воспитатель и педагог обладают статусом субъекта, но и каждый ученик приобретает такое же социальное положение – субъекта. Таким образом, отношения между ними становятся диалогичными, когда каждая из сторон имеет право на высказывание, на индивидуальное действие, т.е. поступок. С другой стороны, полученные социальные права субъекта, устанавливают и «меру» ответственности всех участников. Ребенок и взрослый в процессе обучения начинают проявлять самостоятельность, активность и стремление к учебе. В результате оказывается сформированным тот самый волевой компонент, который отсутствовал в прежних системах воспитания. В то же время образование и воспитание постоянно меняются, модифицируются в соответствии с требованиями исторического времени, отражая насущные запросы общества.

В соответствии с данным положением для повышения эффективности просвещения и образования, воспитатель и воспитуемый, педагог и учащийся должны переходить на новый уровень учебных отношений (взамоинвестирования), в которых они являются субъектами, заинтересованными не только в своей просветительской деятельности, но и в стимулировании познания у другого участника. Учитель, вкладывая свои знания и опыт в данные отношения, инициирует у ученика внутренние психологические мыслительные процессы. Ученик, как активный субъект

межличностных отношений, также «включает» познавательный процесс у преподавателя, акцентируя его внимание на получение «обратной связи». При этом важным стимулирующим фактором становится «заинтересованность» в продуктивном взаимодействии каждого из субъектов учения. «Взамоинвестирование», представляя своеобразный экономический термин, тем не менее, предопределяет позитивную направленность межличностных отношений между преподавателем и учеником [5]. Специфика данной направленности состоит в том, что каждый из участников получает определенную выгоду, «прибыль», которые проявляются в повышении обучаемости, развитии и совершенствовании личностей ученика и учителя. Они приобретают новое социальное значение и качество, высокую адаптивность и стрессоустойчивость к воздействию внешних и внутренних негативных факторов. Ценность взаимoinвестирования в педагогическом процессе определяется теми результатами, которые можно будет получить в будущем образовании и воспитании гармоничной личности, способной творчески и креативно решать возникающие проблемы и преодолевать трудности.

Литература

- Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М., 1975.
- Белухин Д.А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах: учебное пособие. М., 2006.
- Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. М.: Эксмо, 2008.
- Бодрийяр Ж. Общество потребления. М.: Республика, 2006.
- Дедов Н.П. Роль «взаимоинвестирования» в развитии потенциала личности в межличностных отношениях. //Акмеология. № 1-2 (специальный выпуск) (ВАК). М., 2014. Стр. 72 – 73.
- Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981.
- Кан-Калик В.А. Грамматика общения. М.: Педагогика, 1995.
- Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997.
- Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976.

- Прайор К. Не рычите на собаку! М.: Эксмо, 2014.
- Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Педагогика, 1994.
- Фромм Э. Иметь или быть. М.: ООО АСТ, 2000.
- Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности. Введение в психологию. М.: ИП РАН, 2009.

Дудина М.Г.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА «ДИЗАЙН»

Дисциплина «Иностранный язык» выступает неотъемлемой частью программы профессиональной подготовки бакалавров по направлению дизайн, т.к. нацелена на формирование у студентов навыков межкультурной компетенции в её языковой, предметной и деятельностной формах, принимая во внимание стереотипы мышления и поведения в культурах изучаемых языков. Практические задачи курса конкретизируются в требованиях к коммуникативным умениям говорения, аудирования, чтения и письма во всех видах речевой деятельности, связанной с восприятием и порождением дискурса и интеракцией (диалогическое общение).

В результате изучения данной дисциплины студент должен знать фонологические, лексические, грамматические явления и закономерности изучаемого языка как системы, включая когнитивную организацию и способность хранения знаний о языковых явлениях в сознании индивида (например, ассоциативные, парадигматические и другие виды связей языковых явлений); литературную норму изучаемого языка: орфоэпии, орфографии, лексики, грамматики, стилистики; основные речевые формы

высказываний: повествование, описание, монолог, диалог; дискурсивные способы выражения фактуальной информации в иноязычном тексте.

При освоении иностранного языка студентам важно научиться строить грамматически корректные и лексически адекватные высказывания на английском языке, исходя из социально-культурных условий общения; адекватно кодировать собственную речь на английском языке, используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации; в иноязычном высказывании улавливать общий смысл и распознавать содержание высказывания; использовать синонимические и другие ресурсы английского языка для осуществления коммуникации; организовать свое речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения; совершенствовать различные виды речевой деятельности (письмо, чтение, говорение, аудирование) на английском языке. В завершении курса студентам необходимо показать владение фоновыми культурологическими знаниями; культурой мышления, культурой устной и письменной речи; способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения; основными речевыми формами высказывания: повествование, описание, монолог, диалог; предусмотренным программой запасом лексических единиц по программной тематике; особенностями устного и письменного подготовленного дискурса.

Общеизвестно, что процесс изучения иностранного языка предполагает освоение четырех видов речевой деятельности (РД), а именно говорение, аудирование, чтение и письмо. Ниже мы рассмотрим суть каждого вида РД и примерный репертуар заданий, направленных на развитие и совершенствование каждого вида РД.

Итак, при развитии навыков и умения говорения студент должен уметь вести беседу (в том числе дискуссионную) и делать сообщения на английском языке в пределах тематики, предусмотренной программой.

Преподаватель должен ориентировать обучаемых на то, чтобы учитывать в ходе говорения следующие характеристики речи: а) языковая правильность; достаточная информативность; логическая стройность; доказательность; наличие оценочного отношения говорящего к содержанию; контакт со слушающим; выражение отношения к реплике собеседника; инициативность в диалоге.

Студенты должны пробовать свои силы и в неподготовленной речи, а именно в беседе, самостоятельном высказывании, изложении прочитанного или прослушанного текста, высказывании на основе зрительно воспринимаемой информации, например, увиденных картин, интерьеров, архитектурных сооружений и других объектов, которые имеют отношение к искусству вообще и к дизайну в частности.

При проведении практических занятий удачно зарекомендовали себя следующие виды заданий. Так, для активизации лексики стоит использовать:

- 1) перевод;
- 2) перифраз;
- 3) выбор из множества правильного ответа (multiple choice);
- 4) исправление ошибок;
- 5) подстановка;
- 6) пересказ;
- 7) диалоги;
- 8) лексические трансформации;
- 9) составление фраз, иллюстрирующих употребление лексической единицы в контексте;
- 10) дискуссии, обсуждения, высказывания по теме.

При развитии навыков диалогической и монологической речи студентам можно предложить беседы, как по общеразговорной тематике (About Myself, My Hobbies, Travelling, Holidays, etc), так и по

профессионально-ориентированной тематике (My Career, My Ambitions, Famous Designers, Types of Design, etc).

По мере продвижения по ступеням обучения увеличивается размер диалога, усложняются задачи, упрощаются опоры.

Обучение монологической речи осуществляется, главным образом, в системе диалогической речи и направлено на монолог в диалоге, а также в процессе работы с печатным текстом, на ситуативной основе, с использованием аутентичного образца устного монологического сообщения.

Как показывает многолетняя практика преподавания иностранного языка, аудирование является одним из самых сложных умений для освоения.

В связи с этим целесообразно уделять этому виду РД самое пристальное внимание. Студент должен уметь аудировать при однократном восприятии в звукозаписи/при непосредственном общении литературную английскую речь (в том числе разговорную) в монологической форме, в диалогической форме, опираясь на знание предусмотренных программой грамматических, лексических и словообразовательных явлений, а также на языковую и контекстуальную догадку.

Для развития аудирования, а также навыков диалогической речи стоит применять:

1. Прослушивание диалога без визуальной опоры и с ее использованием и выполнение практических заданий (например, вставить пропущенную лексику или грамматическую конструкцию);
2. Чтение диалога по ролям и с опорой на ключевые слова;
3. Воспроизведение диалога с восстановлением опущенных реплик;
4. Воспроизведение в ролях всего диалога;
5. Запись услышанного высказывания (фраза за фразой или предложение за предложением)

На занятиях по иностранному языку студентам факультета «Дизайн»

предлагается читать на английском языке тексты обиходного характера, литературу по специальности опираясь на знание предусмотренных программой лексических, фонетических, грамматических и словообразовательных явлений, а также на языковую и контекстуальную догадку. В ходе курса предусмотрена работа со следующими видами чтения:

- а) чтение с пониманием основного содержания текста;
- б) чтение с максимально точным пониманием основной идеи, логической структуры и важных деталей текста;
- в) беглое чтение с целью нахождения определенной информации.

При работе с текстом применяются такие виды работы, как:

1. Определение характера (описание, повествование, сообщение и т.д.) и стиля текста (научный, научно-популярный, художественный и т.д.);
2. Формулирование главной мысли текста;
3. Выбор слов для обобщения сказанного и заключения;
4. Составление тезисов, передающих основной смысл текста;
5. Рассказ о поведении персонажей с выражением своего отношения к приводимым фактам и событиям;
6. Сжатый пересказ текста с заменой слов и перефразирование;

Изучение иностранного языка предполагает овладение письмом. Студент должен уметь выражать свои мысли на английском языке в письменной форме, опираясь на знание предусмотренных программой грамматических и лексических явлений, правил пунктуации, графики и орфографии. Крайне важно учитывать характеристики письменной речи: языковая правильность; достаточная информативность; логическая стройность; наличие оценочного отношения пишущего к содержанию.

Для развития навыков письма можно включить упражнения по

каллиграфии и орфографии на основе общеразговорной и профессиональной тематики:

- 1) орфографические диктанты;
- 2) тематические словарные диктанты;
- 3) терминологические тесты;
- 4) спеллинговые диктанты;
- 5) письменное воспроизведение текста (самодиктант).

Более сложными, собственно творческими упражнениями по обучению письменной речи являются:

1) сочинения по изучаемым темам, сочинения (рассказы или описания) с различного рода опорами: по данному плану, по ключевым словам; по образцу, по аналогии; по картинке; по предложенному заглавию;

2) упражнения-игры: кроссворды, чайнворды, игры типа "Hangman". Большую роль играют письменные упражнения, целью которых является овладение языковым материалом, лексико-грамматическими структурами:

- 3) лексико-грамматические тесты;
- 4) трансформации;
- 5) переводы с английского на русский и с русского на английский;
- 6) корректировочные упражнения (Find & Correct Mistakes).

Подводя итог вышесказанному, необходимо помнить, что обучение всем видам РД должно проходить комплексно. Процесс обучения должен строиться таким образом, чтобы освоение говорением, аудированием, чтением и письмом взаимообогащало и дополняло друг друга.

Занятия по дисциплине «Иностранный язык» рекомендуется проводить в форме практических занятий, что позволяет дать студентам глубокие знания в овладении структурой английского языка, его грамматическими формами и культурой стран изучаемого языка. Студенты также знакомятся с культурой, обычаями и традициями стран изучаемого

языка, с культурой делового общения, а также с лексикой и информационным материалом в области дизайна. Все это помогает приобрести навыки и умения, необходимые современному специалисту в данной сфере. Содержание практического занятия определяется его формой и зависит от тематики. Это, главным образом, обсуждение теоретических вопросов и выполнение практических заданий (языковых упражнений, направленных на закрепление формы грамматического явления, устно-речевых и рецептивных упражнений, направленных на дальнейшую автоматизацию и использование отрабатываемых грамматических структур в письменной и устной, в том числе, спонтанной, речи.), а также чтение и работа над текстами, содержащих бытовую, терминологическую, общенаучную и официальную лексику, выполнение к ним заданий.

На занятиях преподаватель должен неуклонно наращивать удельный вес упражнений и текстов, предназначенных для формирования и развития речевых умений, которые обеспечивают возможность практического владения иностранным языком.

Для будущих дизайнеров крайне полезно использовать информационные технологии в обучении, выполнение онлайн-тестов, поиск информации для своих выступлений, подбор иллюстративного материала и использование его в своих презентациях. В связи с этим преподаватель должен активизировать познавательную деятельность студентов; развивать креативные способности студентов; разнообразить и комбинировать различные методы контроля на одном занятии; стимулировать деятельность студентов; формировать психологически комфортную обстановку на занятиях; создавать ситуацию успеха.

Литература

Гаврилова И.А. ENGLISH ON DESIGN. Английский язык для дизайнеров
Практикум. Омск. Издательство ОмГТУ. 2011.

Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Бudyко А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: «Вышэйшая школа», 1997.

Шевелева С.А. Английский для гуманитариев. М.: Юнити, 2009.

Егорова Н.А.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

РОЛЬ ДИСКУРСА В ОПРЕДЕЛЕНИИ ГРАНИЦЫ МЕЖДУ СЕВЕРОМ И ЮГОМ АНГЛИИ

Вернакулярные макрорегионы есть во многих странах. Их границы не отмечены на картах, но жители воспринимают их как реальные административные или географические единицы. Таковыми, например, являются Север, Юг и Средний Запад в США, Сибирь и Урал в России, север и юг в Великобритании и т.п. Иногда в процессе изучения вернакулярных регионов, особенно парных, акцент делается на отдельных аспектах их существования. Так, в США основное внимание сосредоточено на исследовании Юга – его меняющихся границах, характеристиках жителей, их образе жизни и моральных устоях. При этом Север, некогда являвшийся полноправным членом исторической дихотомии, постепенно исключается из рассмотрения, иногда теряя право на существование и становясь «невидимой» оппозицией.

Изучение проблемы севера и юга в Англии традиционно имеет другой ракурс. Со времени строительства Адрианова вала для предотвращения набегов пиктов и бригантов на римские поселения в начале II века н.э. наибольший интерес академических умов вызывает именно наличие границы между севером и югом (north-south divide) и ее локализация. Исследование концепта “north-south divide” ведется в рамках

различных наук – экономики, социологии, истории, диалектологии, литературоведении и других.

За длительную историю отличительной чертой границы между севером и югом стала вариативность, обусловленная разнообразием критериев выделения и фактором времени.

Независимо от того, в рамках какого научного направления ведется изыскание, многие исследователи подчеркивают важность информации содержащейся в литературных источниках и дискурсе любого рода вообще. Именно она способствует выявлению стереотипов, истоков вернакулярной идентичности, определенного отношения к «чужакам», а, следовательно, и стереотипов для «внутреннего» и «внешнего» потребления. Данный подход к исследованию севера Англии связан с вопросами самоидентификации жителей, выявлением общих черт характера, моделей поведения, внешнего вида и речи.

Исследователи различных аспектов «северной» жизни отмечают, что травелоги конца 20-х – начала 30-х годов XX века во многом предопределили появление существующего до сих пор образа севера как «падшей» или «внешней» Англии, к которой стандарты юга и «домашних» графств вряд ли могут быть применены [Kohl 2007: 95; Colls 1998: 197].

В них «север Англии» противопоставляется «настоящей Англии», образным воплощением которой являются традиционные живые изгороди, ручьи, поля, перелески, проселочные дороги, дома с соломенными крышами, редкие поместья. Таким образом, «настоящая Англия» приобретает чисто южные черты, а суровый пейзаж севера, как природный, так и индустриальный, ставит под сомнение его статус части страны.

Стоит также отметить, что большую часть своей многовековой истории северные регионы Англии были труднодоступны для путешественников, что также сказалось на их восприятии как другой страны, места, вызывающего страх, и даже ада [Bainbridge 1985:136;

Chesshyre 1987: 48; Orwell 1987: 101]. Кроме того, многие литераторы XX века склонны переносить невзрачность и убогость, увиденные ими в северных графствах, на характер местных жителей и приписывать им такие черты как наивность, порочность, неуверенность, жадность, непристойное поведение и жестокость.

Подчеркивая разительный контраст между севером и югом страны, включенность границы между ними в воображаемую географию населения, авторы не высказывают единого мнения о ее локализации. Как отмечает Ш. Коль, все знают, о существовании границы между севером и югом, но вопрос «где начинается север?» ставит людей в тупик.

В качестве отправной точки появления различий рассматриваются

- а) граница Чешира и Ланкашира;
- б) линия, соединяющая устье р. Северн и залив Уош;
- в) местность между Ковентри и Бирмингемом;
- г) начало Пеннинской тропы (туристской дорожки протяженностью 429 км, выложенной плитами) в деревне Идейл графства Дербишир;
- д) Уотфорд в графстве Хартфордшир, расположенный в 28 км к северо-западу от центра Лондона.

К. Уэйлз, всесторонне исследовавшая историю, современное состояние и, до определенной степени, будущее северного диалекта, считает, что локализация границы также зависит от места проживания человека [Wales 2006: 10].

Так, жители Лондона и его окрестностей склонны проводить эту границу значительно южнее, нежели северяне. Для первых началом севера являются Поттерс бар, вышеупомянутый Уотфорд (оба в графстве Хартфордшир) и даже Ноттинг Хилл (район Лондона, северная часть административного округа Кенсингтон и Челси). Жители северо-запада Англии в качестве такого водораздела видят город Донкастер в Южном

Йоркшире, а уроженцы этого графства в свою очередь таковым считают автостраду М62, соединяющую Ливерпуль и залив Халл [Armitage 1999: 16].

Следует отметить, что определенное географическое невежество англичан накладывает отпечаток на восприятие границы. Перевал Уотфорд Гэп и одноименная станция технического обслуживания на автостраде М1 в Нортгемптоншире рассматриваются как граница двух вернакулярных регионов в результате ложного ассоциирования города Уотфорда с деревней Уотфорд, которые находятся на расстоянии 100 км друг от друга. Однако именно на трассе М1 недалеко от города Лутон находится дорожный указатель «Север-Юг» (установлен в 2009 году), а управляющая компания станции техобслуживания лоббирует включение ее названия в Оксфордский словарь в качестве идиомы, обозначающей границу между севером и югом Англии.

Литература

- Armitage S. *All Points North*. London: Penguin, 1999, 240 p.
- Bainbridge B. *English Journey: On the Road to Milton Keynes*. London: Fontana, 1984, 158 p.
- Chesshyre R. *The Return of a Native Reporter*. London: Viking, 1987, 320 p.
- Colls R. 'Cookson, Chaplin, and Common: Three Northern Writers in 1951' // *The Regional Novel in Britain and Ireland 1800 -1990*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, P. 164 - 200.
- Kohl St. The "North" of "England": A Paradox? // *Thinking Northern. Textures of Identity in the North of England*. Amsterdam/New York, NY, 2007, P. 93-116.
- Orwell G. *The Road to Wigan Pier* // *The Complete Works of George Orwell*. vol.V, London: Secker and Warburg, 1987, 272 p.
- Wales K. *Northern English: A Cultural and Social History*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, 257 p.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Одной из важнейших задач образования признается формирование коммуникативной компетенции, то есть способности человека осуществлять общение во всех сферах жизни в процессе межкультурного и межличностного общения. Принцип коммуникативности – основной принцип обучения иностранному языку, при котором формируются речевые умения и навыки, т.е. компетенции, которые необходимы для общения на иностранном языке в рамках определенной темы.

Коммуникативный метод предназначен, прежде всего, для обучения говорению. Говорение – выражение своих мыслей в процессе общения, которое может осуществляться как в устной, так и в письменной речи. В первом случае, обучающийся должен овладеть говорением и аудированием, во втором – письмом и чтением.

Условием коммуникативной компетенции является формирование мотивации. Практика показывает, что мотивации способствует наглядность, дискуссии, проектная деятельность обучающихся, игры, особенно ролевые. Очень важно, чтобы наглядность была смысловой, вызывала потребность в высказывании своих мыслей и восприятию устных сообщений товарищей. Очень важно, чтобы поставленная проблема соответствовала возрастным особенностям обучающихся, волновала их.

Проблемный вопрос помогает обучающимся осознать цель учебной деятельности. Наиболее эффективной формой организации учебной деятельности при решении исследовательских задач является групповая работа, обеспечивающая индивидуальное развитие,

формирование межличностного интеллекта, развитие коммуникативных способностей.

Для выражения собственных мыслей служит и метод проектов, повышающий мотивацию к обучению, росту коммуникативной компетенции. Очень важно, что при использовании этого метода в обучении сам ученик (или группа учеников) решает, что будет содержать проект и как он его будет представлять.

Целью использования на уроках ролевых игр является умение моделировать ситуации общения. Игра сама по себе вызывает и стимулирует интерес к участию в общении на иностранном языке. Ролевая игра также мотивирует речевую деятельность.

В целом коммуникативная компетентность включает в себя как развитие коммуникативных явлений (умение читать и понимать прочитанное, передать информацию письменно, делать краткие монологические сообщения, осуществлять диалогическое общение), так и развитие общеучебных умений (работа с учебником, словарем, справочником).

Измайлов А.З.

Российская таможенная академия, Москва

РОЛЬ ТРИГГЕРНОГО ФАКТОРА В ПОСТРОЕНИИ СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ ДИАЛОГИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ

Действие речепорождающего механизма обусловлено одной из главных языковых функций – социальной функцией. Именно эта функция определяет смысловую доступность будущего высказывания, оказывая влияние на структурирование первоначальной глубинной идеи. [Бурлак 2011: 363]

Формирование глубинной структуры будущего высказывания в контексте диалогического общения определяется способностью речевого индивидуума к свертыванию первоначальной идеи. Эта первоначальная идея, представляет собой, по выражению Б. Ю. Нормана, «сложно организованный, подготовленный к передаче структурированный смысл», предвещающий поверхностное высказывание. [Норман 2011: 151] Сказанное относится, прежде всего, к развернутым синтаксическим структурам, глубинное моделирование которых может быть представлено в виде простейших схем, включающих сегментированные смысловые блоки, имеющих определенную коммуникативную установку и связанных при помощи запятых, союзов или союзных конструкций. [Нелюбин 2001: 67] $S_1, /C/Cw, S_2, /C/Cw, S_3$ где, S_1, S_2 и S_3 - сегментированные смысловые блоки, C – союз, Cw – союзное слово.

Представляется вполне очевидным, что первый вид связи характеризуется более независимым построением в сравнении с двумя другими, где указанные блоки, связаны, не только структурно, но и логически. Рассмотрение конструкций, связанных таким образом, в диалогической ситуации и является целью данной работы. Это попытка уяснить принципы действия механизма по свертыванию указанных конструкций в момент, предшествующий непосредственному извлечению их на поверхностный уровень. [Бейкер 2008: 137] В этом процессе, на наш взгляд, большую роль часто играет не схема непосредственно составляющих (линейная или нелинейная), но присутствие в самой коммуникативной ситуации триггерного элемента.

В роли триггерных факторов, как правило, выступают семантически значимые для реципиента единицы, которые не ограничиваются рамками номинативно-предикативного блока. [Нелюбин 2007: 76] Особенности построения подобных структур начинают проявляться еще на глубинном уровне, на стадии свертывания смысловых

сегментов будущей поверхностной речевой модели. Ядро будущего высказывания формируется именно вокруг (в предшествующей и/или последующей позиции) триггерного элемента (ТЭ). Появление и использование последнего обусловлено речевой реакцией реципиента на речевое поведение отправителя информации. В практическом выражении ТЭ представляет собой чаще всего слово или (реже) словосочетание, произносимое в ответной реплике и имеющее позитивную или негативную коннотацию. При этом можно выделить более устойчивые ТЭ, не претерпевающие изменений в реактивных репликах и менее устойчивые, которые в реактивной реплике подвергаются морфологической трансформации. В приведенном ниже диалоге ТЭ выделены курсивом:

Жена. Они проверяют, *к кому ты бросишься*

Поповских. Ни *к кому* я не обратился. А *к кому бросаться*, на хрен я нужен.

Жена. Они, кажется, просто-напросто проверяют, этот слух *дошел* или нет.

Поповских. *Дошел*, я же всем рассказал, ну... кому надо, кто работает.

Жена. В смысле, ты – *непосредственный* исполнитель?

Поповских. Ну, не знаю, какой *непосредственный*, наверно. Чемодан отдал, то есть положил. И позвонил.

[Новая Газета 2014:3]

В приведенном фрагменте диалога необходимо обратить особое внимание на ответные реплики второго участника (Поповских), в которых он использует акцептируемые триггерные элементы, представляющие собой речевые актаны (*к кому, непосредственный*) и предикативный элемент (*дошел*). Сегментированные смысловые блоки в ответах реплики Поповских на первый взгляд не связаны синтаксически. Подчиненная связь в них представляется скрытой, свернутой на глубинном уровне. Причиной этому может быть, с одной стороны, проявление речевой экономии, а с другой стороны, невозможность сосредоточиться на причинно-следственной связи описываемых фактов. Тональность речевого общения

задается первым участником диалога, реплики которого содержат ТЭ. Представляется очевидным, что процесс поверхностного структурирования с использованием опорных базовых ТЭ в данном случае происходит симультанно с формированием глубинной идеи последующей речевого построения.

Литература

Бейкер Марк К. Атомы языка: Грамматика в темном поле сознания. М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 272 с.

Бурлак, С. Происхождение языка: Факты, исследования, гипотезы. М.: Астрель: CORPUS, 2011. – 464 с.

Нелюбин Л.Л. Очерки по введению в языкознание. М.: Издательство МГОУ, 2007. – 200 с.

Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь М.: Издательство МПУ «Народный учитель», 2001. – 282 с.

«Новая Газета» Понедельник № 121 27.10.2014

Норман Б.Ю. Грамматика говорящего: От замысла к высказыванию. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. – 232 с.

Кожяев Ю.П.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

МЕЖКУЛЬТУРНЫЕ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

XX столетие характеризуется чрезвычайно быстрым развитием международного туризма. В последние десятилетия он приобрел массовый характер. Этому оказывали содействие как определенные объективные факторы (в частности, повышение жизненного уровня во многих странах), так и деятельность международных, региональных и национальных туристских организаций, которые добиваются от государств обеспечения большего доступа к туризму для разных слоев населения. По данным Всемирной туристской организации количество участников международного туризма в 2013 году превысило 1 млрд. человек.

Следует отметить, что важнейшие документы по туризму, принятые Всемирной туристской организацией или с ее участием, ориентируют туристов на такие контакты, которые бы оказывали содействие настоящему общению, основанному на взаимопонимании и взаимодоволии.

Это касается Манильской Декларации Всемирного Туризма (1980), Документа Акапулько (1982), Хартии туризма и Кодекса туриста (1985), Гаагской декларации по вопросам туризма (1989), Монреальской декларации (1996), Глобального этического кодекса туризма (1999) и др.

В этих документах подчеркивается необходимость толерантных форм общения с населением стран пребывания и населения с прибывшими туристами. Важной задачей туризма считается достижение более высокого уровня уважения и доверия между всеми народами.

Международная академия туризма (основанная в 1951 году) считает своей целью пропаганду и защиту культурных ценностей международного туризма, сохранение и развитие его гуманистической направленности. Академия готовит информационные материалы, осуществляет исследования, издает журнал, где печатаются статьи по вопросам культуры и туризма. Она проводит конкурсы на лучшие статьи, посвященные сохранению духовных ценностей. Ее действительные члены и члены-корреспонденты представляют многие страны. Их непосредственные контакты, обсуждение проблем развития культуры, сохранение культурных ценностей мирового значения, безусловно, оказывают содействие взаимодействию, взаимовлиянию и взаимообогащению культур.

В этом же направлении действует и Международная ассоциация научных экспертов в области туризма (основанная в 1951 году). Ее цель состоит в развитии научных связей, обмене опытом, поддержке научных институтов, сотрудничестве в организации и проведении

международных конгрессов, встреч научных работников и заседаний, посвященных научным разработкам в области туризма, в которых видное место занимают проблемы культуры и ее развития. В ее составе - преподаватели университетов и других учебных заведений, которые занимаются научными разработками и сделали определенный вклад в исследования проблем туристской деятельности.

В данной Ассоциации 47 стран Запада и Востока, в том числе Австралия, Австрия, Великобритания, Египет, Индия, Гондурас, Венесуэла. Указанные выше организации стимулируют деловой и научный туризм, который предусматривает знакомство с научно-культурными достижениями стран; проведение конференций и симпозиумов. Большое значение для поддержания культурных контактов между народами мира и осуществления тесной связи между ними имеет деятельность Всемирной туристской организации и других туристских организаций всемирного характера: ООН, ЮНЕСКО и т. д.

С помощью ЮНЕСКО международные туристские организации провели ряд международных конференций по разным вопросам развития общества и культуры.

Непосредственное общение представителей разных стран и культур во время туристских взаимобмен, деятельность международных туристских организаций, направленная на усиление взаимовыгодных связей между народами, - все это оказывает содействие не только взаимообогащению культур, но и сближению народов, делу утверждения мира. В последние годы многие ученые разных направлений обратили свои взоры на туризм, изучая его феномен и создавая тем самым предпосылки для развития этой сферы экономики в России. По определению Всемирного Совета по туризму и путешествиям (Брюссель) современный туризм в его экономическом аспекте характеризуется как крупнейшая индустрия мира

(3,5 трлн. дол. США оборотного капитала), главный налогоплательщик, самая динамичная область мировой экономики.

Туризм - это и разветвленная социальная служба, которая предоставляет рабочие места сотням миллионов людей; это и система путешествий и экскурсий; это и форма рекреологии, основанной на антропоэкологической парадигме. О масштабности и "весомости" туристских услуг свидетельствуют, например, такие показатели потребления (американская модель): на протяжении года 230 млн. американцев способны оплатить 45 млрд. ресторанных обедов, 675 млн. гостиничных номеров, 1133 млрд. мест в самолетах.

Программа работы Всемирной туристской организации на 2012-2014 гг. в области развития человеческих ресурсов сосредотачивается на ключевых позициях предыдущих программ, успех которых позволяет осуществлять новые стратегические задачи все более и более целеустремленно. Все большее внимание будет уделяться новейшим технологиям в проектировании программ, учебных материалов, созданию специализированных курсов, обучению этим технологиям.

Все эти мероприятия должны усилить влияние Всемирной туристской организации на решение вопросов образования и обучения в сфере туризма и поможет создать фундаментальные основные принципы, которые будут способствовать успешной реализации программ Всемирной туристской организации на местных уровнях и в глобальном масштабе. Это поможет местным организациям и учебным заведениям успешно ориентироваться в сложном современном мире бизнеса в сфере туризма.

- Цели и задачи: чтобы выполнять вышеупомянутую миссию, необходимо определить цели с учетом природы и мощностей Всемирной туристской организации. Мероприятия будут сгруппированы по следующим направлениям:

- развитие мощностей для создания программ для государств - членов ВТО.

- постоянная поддержка со стороны ВТО всех инициатив стран-участниц по вопросам разработки новых обучающих и образовательных стратегий в сфере туризма.

Концентрация информационных потоков по вопросам развития человеческих ресурсов и управление этими потоками с целью обеспечения развития и совершенствования учебных процессов в сфере образования в туризме.

Для достижения этих целей будут использованы методология и инструментарий предыдущих программ в качестве основы. Для решения перспективных и текущих вопросов будут создаваться и разрабатываться специализированные курсы с конкретными задачами. Также необходимо проводить семинары для специализации профессионалов. В соответствии с решениями Генеральной Ассамблеи и Исполнительного Совета Всемирной туристской организации и в ответ на запрос от государств - членов этих организаций, общая программа работы Всемирной туристской организации в сфере образования и подготовки специалистов определила свои задачи:

- создание благоприятных возможностей для развития и совершенствования процесса образования и подготовки специалистов в сфере туризма в странах - членах ВТО;
- обеспечение лидерства и инициативы в вопросах образования в туризме;
- развитие необходимых стратегий в образовательных учреждениях туристского профиля с целью достижения качества и эффективности образования и научных исследований;
- создание туристского продукта высокого качества с современными свойствами с помощью высокоразвитых конкурентоспособных стратегий.

Совет по вопросам образования при Всемирной туристской организации, насчитывающий в настоящее время около 90 учреждений, является активным органом по вопросам разработки политической стратегии ВТО, работающий в соответствии с ее программой по развитию трудовых

ресурсов. Другими словами, учебный курс концентрирует свое внимание на людях, местах и бизнесе.

Диплом бакалавра "Туристский менеджмент" дается по специализации в следующих направлениях:

Международный туризм

Международный бизнес

Маркетинг

Управление трудовыми ресурсами

Информационные технологии

Туристская среда

Управление природоохранными объектами

Управление объектами в исторических зонах

Социальное и общественное развитие

Туристские услуги

Управление гостиничным делом

Управление местами развлечений

Управление местами отдыха

Управление транспортом

На первом году обучения, студенты знакомятся с индустрией туризма и создают прочную базу для понимания целостной природы сферы туризма.

Этот курс включает в себя основные управленческие умения, которые требует от специалистов этот сектор экономики. Студенты также определяются в плане выбора своей будущей темы исследования. На втором курсе предлагаются такие предметы, которые развивают навыки управления и аналитического мышления.

Студентов учат критически воспринимать многочисленные проблемы и тенденции в мировом туризме. Третий курс предлагает изучение поведения туриста и социальные, культурологические, экономические влияния и воздействие окружающей среды на туризм, а

также планирование развития туризма. Этот курс интегрирует разнообразные элементы туризма, которые изучались ранее, и предлагает перспективы, как в частном, так и в общественном секторе. В дополнение к обязательным предметам на третьем и четвертом курсах студенты должны выбрать несколько предметов для научной работы, которые отражают специфику определенного сектора сферы туризма. В конце второго курса обучения есть возможность по обмену попрактиковаться в сфере туризма - "Альтернативные исследования в туризме". Существует также возможность для исследования сферы туризма в качестве основного направления при обучении и получении следующих дипломов:

- бакалавр по коммерции (гостиничный и рекламный менеджмент);
- бакалавр по коммерции (транспорт)
- бакалавр планирования и развития;
- бакалавр управления рекреационными зонами, преимущественно в туризме;
- бакалавр по исследованию природных ресурсов.

Всемирная туристская организация осуществляет разработку и внедрение всех своих программ в образовании в сфере туризма в учебных заведениях по всему миру под девизом "Туризм - образование качество", проводя сертификацию этих программ. Те учебные заведения и программы, которые выходят на сертификацию, должны иметь множество курсов на выбор, приспосабливаясь к изменяющимся потребностям сферы туризма.

Ключевая роль образования на новом этапе развития туризма, по мнению Совета ВТО по образованию, заключается в разработке новых задач. Парадигма развития туризма претерпевает в настоящее время значительные изменения, толчок которым дали трагические события 11 сентября. В свете сложившейся ситуации ответом туристской индустрии и государственных ведомств, отвечающих за эту сферу, стало повышение профессионализма - ключевого элемента в обеспечении качества и

конкурентоспособности специалистов на мировом рынке труда.

Наша страна является частью мирового сообщества и принимает активное участие во всех акциях ВТО, ЮНЕСКО и ООН.

Литература

Конвенция "О признании квалификаций высшего образования в Европейском регионе", Лиссабон, 2007.

Лившиц В. Н., Бермант М. А. и др. Некоторые тенденции развития высшего образования в США: Отчет в НИИСИ. - М., 2008.

Некашена Л., Семушина Л. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе по направлению «Туризм». - М., 2009.

Коняшина М.М.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ ЗАДАНИЯ ПО МАКЕТИРОВАНИЮ, ПО ТЕМАМ: «ЗНАКИ» И «РАЗРАБОТКА НАРУЖНОЙ РЕКЛАМЫ»

Учебным планом Нового гуманитарного института в соответствии с Государственным стандартом ВПО предусматривается 306 часов на освоение дисциплины «Макетирование». Из них 72 часа отводится на практические занятия с включением теоретического материала, 234 часа - на самостоятельную работу студентов. «Макетирование» наряду с проектированием в дизайне среды, основами композиции в дизайне среды и другими дисциплинами относится к блоку профессиональных дисциплин и дает базовые знания, необходимые для будущей специальности. Дисциплина "Макетирование" развивает творческое мышление у студентов, а также формирует умения и навыки выполнения макетных работ.

Этапными заданиями в третьем семестре являются «Знаки» и «Разработка наружной рекламы общественного здания» (магазина, кафе, аптеки и т.д.). Эти задания идут параллельно с близкими по теме заданиями по проектированию. На занятиях по проектированию студенты разрабатывают идею и выполняют проект на заданную тему, а на макетировании выполняют отдельные макеты иконических знаков и (или) знаков – индексов и макет рекламы.

Рассмотрим более подробно алгоритм решения поставленных задач и типичные ошибки, которые встречаются у студентов при выполнении данного задания.

Задание: Выполнить в макете 3 знака: растения, насекомого, животного. По условию задания обучающиеся должны выполнить макеты знаков на подмакетнике размером 10 x10 сантиметров.

Типичные ошибки:

1. Как правило, студенты неверно выбирают масштаб для работы, а именно, более мелкий.

2. Нередко знаки не вписываются в заданный квадрат подмакетника (композиционная ошибка).

Задание: Выполнить в макете наружную рекламу кафе, бара магазина в условном масштабе. По условию задания обучающиеся должны выполнить макет, не превышающий 25-30 сантиметров. Рекомендуемый масштаб наружной рекламы 1:10.

При выполнении задания «Разработка наружной рекламы» количество типичных ошибок увеличивается, так как здесь перед обучающимися ставится не только композиционная задача – вписывания знака в шрифтовую композицию, но и выбор шрифтовой гарнитуры. При выполнении задания необходимо учитывать, что:

- выразительность шрифтовой композиции достигается продуманным чередованием пятен букв и межбуквенных пробелов,

взаиморасположением букв, геометрической и оптической пропорциональностью буквенных строк, - всем линейно пространственным строем;

- при объёмно пространственном решении текста ритм усложняется. Для того чтобы получить объёмный макетный вариант буквы, надо внести некоторые изменения в её написание.

Типичные ошибки:

1. Студенты вводят слишком много цветности. Это недопустимо. Желательно выполнение макета в ахроматической гамме или ведение одного, максимум двух цветов.

2. Шрифт и способ его выполнения выбирается несоответствующий образному значению слова.

3. Часто студенты при написании наружной рекламы используют свои написанные или придуманные шрифты, что категорически недопустимо. Советуем пользоваться компьютерными шрифтами.

4. Неправильно выбираются способы изготовления букв. Определенный по написанию шрифт требует определенного способа выполнения в макете. Рассмотрим возможные варианты.

- Буквы близкие к простым геометрическим телам (призмам, пирамидам, и т.д.).

- Плоские буквы, наклеенные на простое геометрическое тело (например, на прямоугольную призму).

- Буквы, полученные из бумаги путём вырезания по контуру и отгибания части буквы от плоскости листа.

- Буквы, выклеенные из полосок бумаги, приклеенные на ребро.

- Буквы, вынесенные или углублённые внутрь посредством сгибов и надрезов, под различными углами к поверхности.

5. Неправильно выбрана схема композиционного решения и подобраны габаритные размеры подмакетника (слишком вытянут или сжат).

6. Слишком большой размер вывески. Не следует делать шрифтовые вывески более 25-30 сантиметров в длину. Слишком большие габариты смотрятся громоздко и нелепо.

Таким образом, мы рассмотрели типичные ошибки, которые встречаются у студентов при выполнении заданий: «Знаки» и «Разработка наружной рекламы»:

- неверно выбран масштаб макетного исполнения;
- неправильно выбрана схема композиционного решения;
- используется слишком много цветности;
- неправильно выбираются способы изготовления букв;
- используются придуманные шрифты.

Надеемся, что разбор данных ошибок поможет студентам выражать свои мысли более грамотно и профессионально в разработке заданий: «Знаки» и «Разработка наружной рекламы общественного здания», а в дальнейшем - применять полученные навыки макетирования в проектной деятельности.

Литература

- Алонова О.Н., Колмыкова Н.В. Черчение, макетирование, рисунок. М.: Архитектура-С, 2004
- Безухова. Использование шрифта в работе архитектора. Учебное пособие М.Мархи, 1986
- Гамаюнов В. Арт-дизайн изящных фигур.- М.:изд-во МГОПУ, НОУ, 1998
- Стасюк Н.Г. Основы архитектурной композиции.- М.: Архитектура-С, 2004
- Степанов А.В. и др. Объемно-пространственная композиция.- М.: Архитектура-С, 2004

КРУГОВАЯ ТРЕНИРОВКА КАК МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Приобретая профессионально важные знания и умения, будущему специалисту в любой области необходимо обладать не только определенными психологическими, но и физическими качествами.

Методический подход к физической подготовке студентов вузов должен обеспечивать формирование необходимых качеств, прикладных знаний, умений и навыков, которые помогут быстро адаптироваться к производственным условиям и повысить уровень профессиональной надежности специалистов. Для решения этой задачи требуется поиск современной эффективной методики занятий по физическому воспитанию.

Применение метода круговой тренировки позволяет добиваться высокой моторной плотности занятия, работа проводится строго в определенных физиологических режимах, что позволяет решать задачи как повышения физической подготовленности студентов, так и укрепления их здоровья.

Физическое воспитание – уникальный учебный предмет. Его уникальность состоит в том, что он обеспечивает овладение студентами важными знаниями о человеке, о его развитии, сведениями по анатомии, физиологии, гигиене, педагогике и решает задачи воспитания у человека необходимых ему двигательных навыков и умений. Сегодня физическая культура – это не погоня за результатами, а кропотливая работа преподавателя над укреплением здоровья студентов.

Круговая тренировка, проводимая на занятиях по физическому воспитанию, представляет собой целостную организационно-методическую форму физической подготовки. Задача круговой тренировки

– обеспечить высокую работоспособность организма, эффективно развить двигательные качества в условиях жесткого лимита времени при строгой регламентации выполняемых упражнений.

Желание сделать многое за минимальный промежуток времени (два занятия в неделю) на практике приводит к довольно низкому качеству учебного процесса. Поэтому в последнее время круговая тренировка получает все более широкое применение.

Круговая тренировка приучает студентов к самостоятельному мышлению при развитии двигательных качеств, вырабатывает алгоритм заранее запланированных действий, воспитывает собранность и организованность при выполнении упражнений, повышает активность, целеустремленность и дисциплину; помогает воспитывать устойчивый интерес к физической культуре.

Существенным является и то, что круговая тренировка позволяет предельно эффективно использовать время занятия для решения задачи физической подготовки. Ведь обучая студентов какому-либо техническому элементу, мы одновременно оказываем воздействие на развитие тех или иных физических качеств. Работая над укреплением силы, развитием быстроты или выносливости, создается необходимая база для лучшего освоения двигательных умений и навыков.

Подобная методика проведения занятий предполагает физиологическое обоснование и оптимальное для каждого занимающегося сочетание физических нагрузок в процессе занятия. Однократная нагрузка избирается в соответствии с индивидуально переносимой величиной. Показателем времени является способность занимающихся выполнять механическую работу без снижения заданной мощности, а критерием готовности к повторной нагрузке – время восстановления пульса до определенных значений.

Один из наиболее важных аспектов «круговой тренировки» - это дозировка нагрузки. Для решения этой задачи можно воспользоваться следующим способом: на первых занятиях студенты должны выполнить максимальное для себя количество повторений определенных упражнений за определенное время. Оптимальная нагрузка составляет половину максимальных повторений. После некоторого периода (3-5 недель) этим же способом можно уточнить последующую дозировку. Для контроля нагрузки между сериями упражнений измеряем частоту сердечных сокращений. Этот метод позволяет студентам самостоятельно приобретать жизненно-необходимые знания, умения и навыки, развивать физические качества. Для решения задачи высокой работоспособности организма, на занятиях самое главное - моделирование специальных комплексов, направленных на воспитание физических качеств (каждое занятие можно посвящать развитию определенного качества).

Для проведения занятий по круговой тренировке студентам предлагается несколько комплексов, состоящих из упражнений, направленных на развитие определенного двигательного качества. Каждое из них должно воздействовать на определенные группы мышц - рук, ног, спины, брюшного пресса и т.д. А простота движений позволяет повторять эти упражнения многократно. Выполнение упражнений в различном темпе и из разных исходных положений влияет на развитие необходимых двигательных качеств

Различают 3 метода применения «круговой тренировки» на занятиях:

- непрерывно-поточный - выполнение упражнений слитно, одно за другим, с небольшим интервалом отдыха. Особенность метода - постепенное повышение индивидуальной нагрузки за счет повышения мощности работы (до 60% максимума) и увеличения количества упражнений. Одновременно

сокращается время выполнения упражнений (до 15-20 с) и увеличивается продолжительность отдыха (до 30-40 с). Метод способствует комплексному развитию двигательных качеств;

- точечно-интервальный - 20-40-секунд работы (50% от максимальной мощности) на каждой станции с минимальным отдыхом. Такой режим развивает общую и силовую выносливость, совершенствует дыхательную и сердечнососудистую системы;
- интенсивно-интервальный - 10-20 секунд работы (75% от максимальной мощности). Цель метода - сокращение времени работы при ее стандартном объеме и сохранении времени отдыха (до 40-90 с). Такой режим развивает максимальную и «взрывную» силу.

Анализ методов круговой тренировки и обобщения опыта применения их на практике дает основание применять все 3 метода для занятий в вузе.

Характерными чертами круговой тренировки, как самостоятельной организационно - методической формы построения занятия являются:

- 1) последовательность выполнения упражнений в процессе прохождения «станций», расположенных «по кругу»;
- 2) использование хорошо освоенных упражнений;
- 3) периодическая смена тренировочных упражнений на «станциях»;
- 4) последовательное включение в работу различных мышечных групп;
- 5) регламентация работы и отдыха на каждой «станции»;
- 6) индивидуализация тренировочной нагрузки;
- 7) систематическое и постепенное повышение тренировочных требований.

Круговая тренировка позволяет воспитывать такие физические качества, как сила, быстрота, выносливость, и комплексные формы их проявления - силовую, скоростно-силовую выносливость и другие. Наряду с этим, круговая тренировка позволяет решать ряд воспитательных задач. Прежде всего, она связана с формированием у студентов чувства

ответственности за порученное дело, настойчивости в достижении цели, честности, добросовестного стремления к физическому совершенствованию.

Круговая тренировка, введенная в занятия физической культуры, способствует прогрессированию нагрузок, повышает моторную плотность занятий, делая их более эмоциональными и разнообразными, дает положительные результаты, способствует успешному развитию общей и специальной физической подготовки.

В физическом воспитании круговая тренировка дает возможность самостоятельно приобретать знания, формировать физические качества, совершенствовать отдельные умения и навыки. В этом процессе одна из важнейших задач преподавателя должна заключаться, в моделировании специальных комплексов и выработке алгоритмического предписания для их выполнения, в умении организовать и управлять самостоятельной деятельностью студентов на занятиях физической культуры.

Летуновская Д.С.

Воронежский государственный университет

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ НА ТЕРРИТОРИИ РФ: КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ (НА ПРИМЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ НКО AIESEC)

С началом третьего тысячелетия понятие гражданского общества становится все более значимым в ряде стран мира. Главная особенность всех гражданских инициатив – это самоорганизация граждан на добровольной основе, и основной формой такой самоорганизации сегодня являются НКО.

АIESEC — это международная, некоммерческая, полностью управляемая студентами организация. Ее членами являются студенты и недавние выпускники вузов, которые заинтересованы в глобальных проблемах, менеджменте и экономике. АIESEC признана ЮНЕСКО крупнейшей международной молодежной организацией, поскольку сегодня она объединяет 86 000 молодых людей в 125 странах. Главная цель, которую ставит перед собой АIESEC, - это внесение позитивного вклада в общество с помощью раскрытия лидерского потенциала современной молодежи по всему миру, а основным средством достижения цели является программа международных стажировок, которые реализуются в различных сферах и направлениях. Так, например, социальное направление представляет собой волонтерские проекты, участвуя в которых, студенты помогают улучшить положение социально-незащищенных групп населения той или иной страны; профессиональное же направление дает возможность молодым специалистам получить опыт работы в другой культурной среде. Все эти направления не только обеспечивают глобальный обмен профессиональным опытом и знаниями между талантливыми и активными сотрудниками, но и стимулируют выход малого и среднего бизнеса на международную арену.

За последний год организация «АIESEC» осуществила 22500 международных стажировок¹, из них на долю России приходится более 2000, и эта цифра постоянно растет. Несмотря на достойное место России во внутреннем рейтинге АIESEC по числу реализованных программ, в погоне за количественными показателями российские локальные отделения не всегда уделяют достаточно внимания качеству проектов. Стоит подчеркнуть ключевое значение межкультурной коммуникации в процессе приема иностранных делегаций в России, поскольку зачастую именно

¹ АIESEC International
<https://www.aiesec.org/#/about>

культурные противоречия приводят к негативным отзывам и критике стажировок в России, а также формированию неверного образа страны в глазах иностранцев. Причиной всему – недостаточное внимание на сглаживание культурных различий, которые неизбежны в мультинациональном коллективе.

Глобализация требует от общества не только преодоления языкового барьера, но и умения понимать друг друга; это, по существу, бросает вызов международным организациям и бизнесу, которые не учитывают межкультурные аспекты. Президент международного института кросс-культурного и языкового тренинга Ричард Льюис писал, что проблемы возникают не потому, что люди испытывают трудности при общении, а потому что они различны. Поэтому незнание особенностей общения представителей других культур может привести и к потере бизнеса, и к утрате мотивации бизнеса. То же самое случается и с такими международными НКО, как AIESEC, где мотивация сотрудников особенно критична, ведь они не получают материального вознаграждения за работу в организации и, соответственно, воспринимают отзывы иностранцев как непосредственную оценку своей деятельности.

Таким образом, при работе с иностранными делегациями необходимо учитывать следующие культурные особенности стажеров: немцы, к примеру, очень ответственны и пунктуальны. В частности, они не любят опозданий, а также требуют неукоснительного соответствия описаний проектов с тем, что им непосредственно приходится делать по приезду в Россию. Стоит отметить их сильную сторону – заблаговременную и тщательную подготовку к работе над проектом, хотя, с другой стороны, многие испытывают сложности, попадая в незапланированную ситуацию. Что касается латиноамериканцев, испанцев и некоторых других южных наций, они уделяют меньше внимания деталям стажировки: для них гораздо более важен личный контакт с

представителями принимающей стороны. В процессе работы они очень креативны и энергичны, прекрасно идут на контакт с аудиторией. Вероятность же самых серьезных проблем возникает именно при взаимодействии с восточными культурами: китайцы, например, почти всегда обособленно держатся от коллектива; от природы они очень умны и ответственны, но зачастую им сложно принять самостоятельное решение, поэтому одобрение руководства для них играет первостепенную роль.

В заключение, надо сказать, что сегодня руководителям международных организаций приходится не только прекрасно владеть иностранным языком, но и показывать сотрудникам свою осведомленность в их культурных особенностях, а также обладать навыками интерпретации. Знание деловой культуры, специфики поведения представителей той или иной нации и желание приспособиться к существующим различиям является важной составляющей успеха на международном рынке.

Литература

AIIESEC International [Электронный ресурс] URL: <https://www.aiesec.org/#/about> (дата обращения 24.10.2014).

AIIESEC Russia [Электронный ресурс] URL: <http://www.aiesec.ru/> (дата обращения 24.10.2014)..Льюис Р. Деловые культуры в международном бизнесе. От становления к взаимопониманию. М.: Дело, 1999.

Maurer, J. F.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

THREE QUESTIONS ABOUT CHEATING

“Cheating” is not always a bad thing. When students resort to “cheating,” they are looking for ways to solve a given problem, which in turn gives them an invaluable problem-solving experience that can be useful in the future in any sphere of life.

It depends on the degree of “cheating.” If a student copies brazenly without putting any thought into it, this should be stopped. “Light” deception may benefit the student. Moreover, it is impossible to keep all the details in one’s head. To some extent, teachers also have their own shortcuts: they have immediate access to the textbooks, a dictionary, other books, and other teachers. If they’re blanking out on something, they can always use one or another kind of prompt.

This statement from one of my colleagues, in response to a recent unscientific survey I conducted on cheating, really made me think. My original interest in the topic of cheating was purely operational: I observed it among my students, didn’t like it, and wanted to hear and share advice about how to stop it. Now I have a different priority: understanding what the phenomenon of “cheating” (academic dishonesty) can tell us about the integrity of the whole educational process; what are the true goals of the exercises that are the most frequent occasions of cheating, and whether those goals can be met in other ways; and, finally, whether there are aspects of the subject that are peculiar to foreign language instruction.

Educational Integrity. The central aim of any educational organization is to create a safe place where students and teachers together explore what is real, what is useful, and what is important. E. Duckworth describes her understanding of teaching this way: “I propose situations for people to think about and I watch what they do. They tell me what *they* make of it rather than my telling them *what* to make of it. [Brooks 1993:5] Teachers contribute their experience and knowledge, of course, but are attentive to the students’ attempts to make sense of their world; together, they compare, analyze, experiment, research, and gradually build a more and more adequate picture of the world. As Parker Palmer says, “Unlike many professions, teaching is always done at the dangerous intersection of personal and public life.” [Palmer 2000:6] At its best, this process of exchange and testing depends upon mutual trust.

Any factor that reduces trust, of course, weakens the educational process. Students who substitute someone else's data for their own, or who evade the work of analyzing and expressing the ideas that the classroom is exploring, are threatening that trust. But so are teachers who are unengaged or who value order over honest conflict; school directors who demand "results" at any cost; parents who don't reinforce the habits of literacy at home; and educational authorities who have themselves forgotten how to be part of the learning community.

In the real world, compromises are inevitable, but let's do our best to guard the classroom as a place that remains safe for learning through honest conversation about the world as we really experience it.

Student evaluation: the true goals. Cheating by students almost always represents their attempts to subvert the evaluation process – either to avoid work or to demonstrate performance beyond their actual capability, or both. In either case, cheating threatens the honest exchange of ideas and the honest application of analysis on which the true educational community depends.

Teachers can use all sorts of devices to discourage or detect cheating: observation, comparing student output, using anti-plagiarism software, inviting students to report on each other, and so on. But the biggest casualty of cheating is not individual student evaluation; most competent teachers are able to form an accurate evaluation of students' abilities despite students' efforts to appear smarter or more hard-working than they really are. The true casualty is the learning process itself, which depends on trustworthy behavior by all participants, students and teachers alike. The true goal of student evaluation is to *evaluate the students' ability to be part of that process*. For this reason, educators emphasize mutual respect, enthusiasm for teaching, and very frequent sampling of student performance rather than relying on just a few high-stakes tests. [Anderman 2007:223-224; Lang 2013:part 3]

How do we create a classroom where everyone has an incentive to

contribute and evaluate experience together? In my own experience, it is important to

- encourage risks (for example, teachers learn to ask themselves: “where do these mistakes come from?”)
- ask students to design tests and homework (answers can be copied, so why not ask students to provide the questions instead?)
- teach students how to use and credit external sources (my students tell me that they are not taught how to “copy honestly” until after they have finished high school)
- ask students to reflect on what is happening in the classroom (“Why are we arguing about this question? Are we using fair comparisons? Are other people telling us how to think? Why am I silent?”)

What is special about the foreign language classroom? At first glance, the evaluation task for foreign languages is very straightforward: can the students understand and make themselves understood in the target language? However, when the curriculum itself is highly structured, such as in EFL preparation classes, the opportunities for spontaneous expression are reduced, and teachers must find ways to restore those opportunities. My favorite method of doing this is to ask students to compose their own tests and homework assignments, observing the formats they will need to know at the exam but still giving them maximum scope for creativity. Most mistakes are corrected after several students have made presentations, in order not to connect specific errors with specific students. (Almost all serious mistakes are made by more than one student.) A playful approach to texts is very helpful; the most boring text can be made more interesting when students are asked to suggest more effective ways to say the same thing, or to look critically at the text itself. I encourage students to help each other (of course I listen as they do this!) rather than discouraging them.

There is also another dimension to foreign language instruction, as I’ve argued before, namely the “spacious heart” that is ready to enter another culture

rather than simply code and decode unreflectively. This dimension is described very well by David I. Smith and Barbara Carvill in their important book *The Gift of the Stranger: Faith, Hospitality, and Foreign Language Learning*. [Smith 2000; Maurer 2013:113]. Smith and Carvill describe the ideal results of foreign language learning as learning to bless the other culture whether as sensitive guests or gracious hosts. They invite teachers to ask themselves these questions:

- What kind of people will our students become?
- What kind of relationships with the target culture are we preparing them for?
- Do we intend to honor the “stranger” as equally precious to God as we are?

These are all relationship questions. In the case of education for cross-cultural communications, the classroom must actually become a laboratory and incubator for forming the capacity to cross cultures and know the “stranger.” Together, we exchange actual experience and cultural data to build up our capacity to enter the new culture wisely. We use as many items of *realia* as possible. We observe each student as they do their best to rehearse this encounter right before our very eyes. It’s a risky process, but if we take it seriously and monitor continuously, I believe there is very little room for cheating.

Литература

Anderman, L.H., Freeman, T.M., Mueller, C.E. “The ‘Social’ Side of Social Context: Interpersonal and Affiliative Dimensions of Students’ Experiences and Academic Dishonesty” в сборнике Anderson, E.A., Murdock, T.B. *Psychology of Academic Cheating*. Burlington, MA, USA: Elsevier Academic Press, 2007.

Brooks, J.G., Brooks, M.G. *The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.

Lang J.M. “Cheating Lessons” 3 статьи в рубрике “Do Your Job Better,” *Chronicle of Higher Education*, 28 мая 2013, 8 июля 2013, 19 августа 2013. В электронном виде: (проверено 9/11/2014)

<http://chronicle.com/article/Cheating-Lessons-Part-1/139453/>

<http://chronicle.com/article/Cheating-Lessons-Part-2/140113/>

<http://chronicle.com/article/Cheating-Lessons-Part-3/141141/>

Maurer, J. "Political Correctness in the English Language Classroom" в сборнике Образование. Язык. Наука. Культура. Материалы международной научно-практической конференции 22 марта 2013 г. Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2013.

Palmer, P. The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Smith, D.I., Carvill, B. The Gift of the Stranger: Faith, Hospitality, and Foreign Language Learning. Grand Rapids, Michigan, USA: Wm. B. Eerdmans, 2000.

Махоткин А.М.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ГРАФИЧЕСКИХ РАБОТ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЛЕНЭРНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ ВТОРОГО КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ДИЗАЙНА

Освоение образовательной программы у бакалавров по направлению подготовки «Дизайн» (072500) предполагает прохождение учебной практики.

Учебная практика у бакалавров-дизайнеров имеет две составляющие: пленэрную и обмерную на первом году обучения и пленэрную и музейную на втором году обучения. Рассмотрим проблемы, которые возникают при проведении пленэрной составляющей практики у студентов второго курса в процессе выполнения графических работ, и обозначим пути их преодоления.

После занятий в аудитории во время работы на улицах города и на природе у студентов возникает ряд затруднений. Это связано, прежде всего, с увеличением пространства, которое необходимо изображать при выполнении графических работ, предусмотренных программой практики на втором году обучения.

На начальном этапе работы многие студенты не могут выбрать мотив, затрудняются, с чего начать работу, как скомпоновать рисунок.

Когда мотив выбран и начинается следующий этап работы, у некоторых студентов очень часто изображение не умещается на листе, так как обучающиеся не могут выбрать нужный масштаб изображения. Часто получается, что рисуя сидя на стульчике, пейзаж изображается, будто его рисовали с другой точки зрения, более высокой, то есть, кроме ошибок на масштабность, встречаются перспективные ошибки. Следующая типичная ошибка – срисовывание листиков и веточек. В процессе выполнения графической работы студентам бывает трудно построить пространство и отказаться от ненужных подробностей. Рассмотрим рекомендации, которые способствуют исправлению перечисленных ошибок и преодолению трудностей.

В первые дни практики мы предлагаем уделять больше времени не кропотливым рисункам, а быстрым зарисовкам небольшого размера и брать для зарисовок простые мотивы: «фрагменты пейзажа».

Первые зарисовки советуем начинать с больших объемов. Для этого педагогу необходимо объяснять студентам, что деревья, кусты, дома – все это геометрические формы. Нужно абстрагироваться от деталей (листьев, веток, травы, цветов и т.д.). При необходимости, если такая задача ставится, детали и фактуру можно вводить на переднем плане на завершающих этапах работы. При построении больших форм можно впасть и в другую крайность – схематизм. Для предотвращения данной ошибки, рекомендуем более внимательно изучать характер каждого куста, дерева, дома. Особое внимание необходимо обратить на перспективное сокращение. Для этого следует каждому студенту определять, где проходит линия горизонта на их рисунке, что находится выше линии горизонта, а что – ниже.

На первом этапе работы важно выбрать подходящий материал, который наиболее удачно может передать характер данного мотива, поэтому педагогу необходимо заострять на этом внимание студентов.

Рекомендуем для выполнения графических работ использовать гелиевую ручку, фломастеры, мягкие карандаши, уголь, сангину и другие графические материалы. Использование разнообразных графических средств в процессе освоения пленэрной составляющей практики способствует также поддержанию постоянного интереса к работе и, следовательно, активизации работы студентов. Для этой цели можно использовать и разную по фактуре и цвету бумагу, причем выбор бумаги определяется выбором материала и отчасти характером мотива. При работе над графическим листом целесообразно обращать внимание на передачу освещения. Тени, идущие от деревьев, кустов, домов и т.д., способствуют передаче глубины пространства в работе и созданию ритмического строя. Необходимо также обращать внимание на постоянный внутренний диалог студентов с самим собой: сравнивать, что выше линии горизонта, что ниже, что больше, что меньше, что светлее, что темнее и т.д.

При работе над более сложными мотивами (улица в перспективе, группа домов с деревьями и кустами и т.д.) композиционные задачи приобретают большее значение. Возможны различные методики формирования композиционного мышления у студентов. Можно для определения края картины и других композиционных задач использовать композиционные эскизы (по три варианта на мотив). Можно вербально, на словах, акцентировать внимание студентов на композиции (больше земли, больше неба, композиционный центр – слева или справа и т.д.). Мы рекомендуем использовать последнюю методику, так как она оптимально работает в условиях временных ограничений. Построение улицы в перспективе, группы домов с деревьями и кустами, т.е. более сложного пространственного мотива - длительный процесс, который требует построения планов в графическом листе. Для решения поставленной задачи рекомендуем вводить фактуру и детали на переднем плане, использовать

воздушную перспективу и различный тоновой контраст на различных планах.

При выполнении композиционных пейзажей также рекомендуем использовать стаффаж и введение таких элементов, как машины, лавочки и т.д., которые придают композиции остроту и способствуют указанию масштабности.

Миргородская Т.А.,

Новый гуманитарный институт, Электросталь

Бобков С.А.,

ДХШ, Электросталь

ИСТОРИЧЕСКАЯ СРЕДА И СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ГОРОДА ЭЛЕКТРОСТАЛЬ (ГРАДОСТРОИТЕЛЬСТВО)

Градостроительные проблемы прошлого г. Электросталь имеют огромное значение в развитии городской среды, ее эстетики, эргономики, экологии. Актуальность выбранной темы обусловлена потребностью в системном подходе к решению архитектурно-строительных задач и проблем благоустройства города.

Материальная среда в архитектуре представляет собой интереснейший пласт жизни нескольких поколений и является предметом наших исследований.

На основе публикаций автора генерального проекта города Малахова Я.И. и главного архитектора Лопушанского П.И. мы постарались воссоздать условия формирования города, осознать роль личности в этом процессе, идентифицировать композиционные элементы декора и в целом архитектурного стиля городского ансамбля, сравнить традиционные и современные архитектурные решения.

Электросталь – город атомщиков, металлургов, машиностроителей, стихийно разрастался кварталами вокруг заводов, разделенных довольно большим расстоянием. По существу на территории Электростали образовались три разрозненных жилых района, отстоящих друг от друга на 1,5 – 2 км.

Во многих случаях жилые массивы располагались вблизи промышленных площадок, что не соответствовало санитарным нормам, а нынешний центр города занимали картофельные поля.

Проект генерального плана города 1951 г., разработанный под руководством архитектора Я.И. Малахова, предусматривал объединение разрозненных районов путем комплексной застройки центральной территории года крупными многоэтажными жилыми массивами. Проектом намечался снос всех деревянных бараков и сараев, а также значительного числа одно- и двухэтажных жилых домов.

Для преодоления межведомственных противоречий и координирования усилий городских властей, проектировщиков, строителей, всего населения необходим был целеустремленный, энергичный и решительный человек, обладающий безусловным авторитетом в профессиональном сообществе и среди простых горожан. В 1953-1965 г.г. П.И. Лопушанский становится организатором и творческим руководителем планировки, застройки и благоустройства города.

Благодаря энтузиазму проектировщиков и главного архитектора, стремившихся создать неповторимый городской облик, возникли интересные объемно-планировочные решения улиц и жилых комплексов с хорошо угаданными масштабными соотношениями открытых пространств и высот зданий, удачные пропорции жилых домов и общественных зданий.

Широко практиковался в застройке Электростали композиционный прием замыкания перспективы улиц объемом какого-либо общественного здания. Так, например, архитектурная выразительность Вокзальной (ныне

Корешкова) улицы в значительной степени была обусловлена тем, что ее перспектива замыкалась зданием клуба "Строитель" (к сожалению, сгоревшем в 70-х годах).

На пересечении проспекта Ленина и улицы Советской была спроектирована центральная площадь с Дворцом культуры и сквером. Таким образом, проспект Ленина по построению поперечного профиля имеет две части, разделенные друг от друга Дворцом культуры.

На северном отрезке проезжая часть расположена в центре и обрамлена с обеих сторон зелеными бульварами, примыкающими непосредственно к тротуарам. На южном отрезке, наоборот, бульвар расположен по центру, а проезжие части по обеим сторонам бульвара. Такое композиционное решение, построенное на контрасте, придает городскому пространству индивидуальность и художественную выразительность.

Прием симметрии удачно использован при возведении двух домов на улице Советской и Фрязовского шоссе, они как бы образуют триумфальную арку, парадный въезд в город.

Общественные и жилые здания, формирующие фасад главных улиц, строились по индивидуальным проектам и имели черты представительности и монументальности. При формировании архитектурно-художественного образа городского центра использовались различные виды декоративного искусства: выпуклые колонны – пилястры, увенчанные композитными капителями, порталы, фронтоны, эркеры, балюстрады, декоративные вставки, фризы с геометрическим и растительным орнаментом, кронштейны, карнизы, сандрики – архитектурные украшения над окнами.

Ритмичные чередования композиционных элементов делят плоскость стены и придают динамичность, оживляют архитектурную пластику. Благодаря различной окраске зданий и применению ярко

красной, терракотовой и розовой керамической плитки, золотисто-кремового кирпича и других отделочных материалов, создается впечатление многообразия архитектурных решений [Малахов 1963:74-75].

Таким образом, застройка центрального района была задумана и осуществлена как целостный архитектурный ансамбль на основе переработки традиционных классических тем.

Автор проекта Я.И. Малахов в своей книге "Опыт советской Архитектуры" признает: "впервые в истории этого промышленного центра 3-й проект Генерального плана (первые 2 остались на бумаге) был в основном осуществлен, и в этом большая заслуга главного архитектора города П.И. Лопушанского".

Как главный архитектор Павел Иванович "не боялся власть употребить", отстаивая идею необходимости объединения разрозненных кварталов, недопустимости строительства жилых домов вблизи заводских цехов и идею сохранения фруктовых садов при сносе частных домовладений, даже если для этого необходима была внутриквартальная перепланировка.

Среди городского руководства и специалистов строительного треста было много сторонников "упрощения и удешевления" строительства. Лопушанского критиковали за приверженность ложной монументальности, стилизаторству. Но даже после выхода в 1956 году знаменитого постановления "Об устранении излишеств в проектировании и строительстве" он продолжал сохранять лепные мастерские по изготовлению архитектурно-художественных деталей для отделки фасадов и внутренних интерьеров, и благодаря его бескомпромиссной позиции удалось завершить строительство в едином архитектурном стиле.

В условиях неудовлетворительного состояния воздушного бассейна Электростали, отсутствия каких бы то ни было водоемов и мест отдыха необходим был комплекс новых экологических решений. Большое

значение в формировании архитектурно-ландшафтной организации городского пространства Лопушанский придавал созданию вокруг города голубого "ожерелья" – трех искусственных водоемов в непосредственной близости к жилым массивам, а в центральной части города – декоративного пруда размером около двух гектар [Лопушанский 1968:68].

Сегодня существуют планы по уничтожению этого водоема, который является украшением, своеобразной доминантой и важной экологической составляющей центра города.

Нельзя не заметить, что происходит общее ухудшение городской среды. Город стремительно наполняется "ширпотребом" - супермаркетами, похожими друг на друга, среди множества появившихся в последнее время построек отсутствует образное начало, архитектура сложных силуэтов, пластической обогащенности. Особый дискомфорт вызывает пестрая, разноцветная, разных стиливых решений наружная реклама, самодельно оформленные витрины.

Здания центральной части города, их нижние этажи достраиваются, фрагментарно облицовываются разнородными материалами, диссонирующими с кирпичной кладкой, керамической плиткой. Все это разрушает прежний облик, целостность городской архитектуры.

Точечное размещение и строительство жилых и торгово-офисных зданий на уже плотно застроенной территории требует организации подъездов и автостоянок, что еще больше осложняет жизнь горожан.

В этих условиях необходимо преобразовать заброшенные дворовые территории в небольшие скверы с хорошо продуманным ассортиментом зеленых насаждений, с установкой малых архитектурных форм, организацией детских игровых площадок, а также обеспечить устойчивое развитие еще существующих и сохраняемых лесопарков и водоемов.

Современная практика градостроительства Подмосквья показывает, что скульптурная пластика 30-50 г.г. вновь обретает актуальность и возвращается из запасников.

Органически включенная в комплекс архитектурного ансамбля скульптура, когда-то установленная на площадях, улицах, парках особенным образом оживляла наш город. И по сей день во дворах сохранилось несколько монументально-декоративных фонтанов.

Известно, ни один вид искусства не соединяется с водой так естественно и разнообразно, как скульптура [Алексеева 1978:161]. В рамках программы благоустройства необходимо реставрировать и возобновить работу сохранившихся фонтанов.

Главное общественное здание Электростали 30-х годов – двухэтажный каменный клуб имени Горького с залом на 700 мест сегодня находится на реконструкции. Несколько десятилетий клуб был центром культурной жизни горожан, а визуальный облик здания выделял его среди окружающей застройки и являл собой яркий образец советского конструктивизма. Основной подход к реконструкции уникального здания должен состоять в максимально возможном сохранении объемно-пространственных и конструктивных решений, асимметричной планировочной структуры, функционально оправданных интерьеров и фасадов.

Творческие находки архитекторов и проектировщиков, композиционные приемы создания городского ансамбля следует рассматривать как культурно-историческое наследие, которое заслуживает внимания и бережного отношения современников.

Литература

Алексеева В.В. Что такое искусство? М.: "Советский художник", 1979. – 335 с.

Лопушанский П.И. Зеленое ожерелье. М.: "Московский рабочий", 1968. – 112 с.

Малахов Я.И. Опыт советской архитектуры. М.: "Госстройиздат", 1963. – 127 с.

Монина Т.С.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ОПИСАТЕЛЬНОГО ТЕКСТА

Коммуникативная деятельность человека связана с проблемой передачи языком внеязыкового смысла. Минимальной коммуникативной речевой единицей является высказывание. Языковой единицей, соотносимой с высказыванием, является текст. Он может состоять как из одного предложения, так и из нескольких. Структура высказывания определяется коммуникативным заданием. Часто текст представляет собой совокупность предложений, объединенных общей темой и образующих структурное единство. Минимальный текст, состоящий более, чем из одного предложения, называется сложным синтаксическим целым (ССЦ). Структура ССЦ объединена смыслом. Смысл, объединяющий совокупность предложений в одно целое, называется темой. Тема реализуется в ССЦ в микротемах, определенных смысловыми предикатами.

Впереди огромная лиловая туча медленно поднималась из-за лесу. Мне навстречу неслись длинные серые облака. Сильный ветер внезапно загудел в вышине, и деревья забушевали. Крупные капли дождя резко застучали, по листьям. Сверкнула молния, громыхнуло, и гроза разразилась (по И.Тургеневу). Тема текста *гроза* представлена микротемами *туча, облака, ветер, дождь*, которые в смысловом отношении связаны с темой привативными, гиперо-гипонимическими, отношениями. Предикаты

микротем *загудел, неслись, застучали, сверкнула* объединены с предикатом темы *семой начало*.

Предложения в ССЦ связаны не только по смыслу, но и формально. Различаются два типа связи: цепная и параллельная. Актуальное членение предложений при каждом типе связи имеет свою специфику.

При цепной связи предложения соединяются друг другом как бы по цепочке: второе с первым, третье - со вторым и т.д. Таким образом, то, что было ремой в предыдущем предложении, становится темой в последующем. Как правило, каждое последующее предложение начинается с того слова, которым заканчивается предыдущее.

Это случилось в итальянском порту Генуя. К причалу порта подходил океанский пароход. Пароход только что вернулся из далекого плавания и теперь спокойно приближался к берегу. А на берегу в это время по причалу двигался паровоз. Случилось так, что паровоз сошел с рельсов, прокатился немного и остановился у самого причала. Подошедший к причалу пароход с ходу врезался в него. Пароход пробил себе нос и долго не мог плавать (по С.Сахарнову).

При параллельной связи предложения в тексте строятся по одному образцу. Структуры этих предложений похожи друг на друга. Слова, с помощью которых соединяются предложения, обычно расположены в самом начале предложений. Актуальное членение предложений также отличается параллелизмом.

У жирафы длинный язык - захлестнет жирафа листья языком, словно петлей, обдирает их. У муравьеда язык тоже длинный: он свой язык положит в муравейник ждет, когда его облепят муравьи. Языки у жирафы и муравьеда хоть и длинные, но не длиннее самих зверей. У хамелеона язык длиннее тела в полтора раза, значит, его язык самый длинный. (И.Акимовичкин)

В ССЦ могут присутствовать оба типа связи.

Пошел ценок охотиться на диких птиц (1). Увидели его птицы и думают каждый про себя (2). Вьшь думает: «Я его обману!» (3) Удод думает: «Я его удивлю!» (4) Вертишейка думает: «Я его напугаю!» (5) (по В.Бианки). Второе предложение связано с первым цепной связью. Третье, четвертое, пятое предложения связаны со вторым цепной связью. Между собой третье, четвертое, пятое предложения связаны параллельной связью.

Средства связи предложений реализуются на каждом языковом уровне. На фонетическом уровне - это тип интонации. При цепной связи тематическая часть второго и следующих предложений оформляется в отдельную синтагму, которая произносится с интонацией незавершенности (ИК-3, ИК-4).

Это случилось в итальянском порту Генуя. К причалу порта /подходил океанский пароход. Пароход/ только что вернулся из далекого плавания и теперь спокойно приближался к берегу. А на берегу в это время/ по причалу двигался паровоз. Случилось так, что паровоз/ сошел с рельсов, прокатился немного и остановился у самого причала. Подошедший к причалу пароход/ с ходу врезался в него/ (по С.Сахарнову).

При параллельной связи параллельные структуры, как правило, произносятся с одинаковой интонацией.

На лексическом уровне связь осуществляется с помощью парадигматических объединений лексем, составляющих различного рода семантические группы, например, лексико-семантическая группа (ЛСГ), в которой номинация темы соотносится с номинациями микротем как гипероним с гипонимами:

Каждое дерево по-своему встречает снег. Рассеянно, в определенной задумчивости сосны принимают на себя снег, и он скапливается меж дымчатых игл. Березы опустили гибкие ветви. А

молодая елочка подставляют снегу все свои лапки. Словно внове ей снег. (И.Полуянов).

Часто средством связи первого и второго предложений в тексте служит синонимическое или антонимическое объединение лексем:

Около дровяного склада, словно из земли выросши, собирается толпа... Очумелов делает полуоборот налево и шагает к сборищу... Около самых ворот склада...стоит человек... В этом человеке Очумелов узнает золотых дел мастера Хрюкина. (по А.Чехову).

Дни бежали. Серенький домик стоял по-прежнему скучный. Ветер свободно гулял в черных сучьях старого вяза. Скучно было снаружи. Невесело было и внутри. Семья начала нуждаться (по И.Шмелеву).

На морфологическом уровне предложения чаще всего связаны соотносительностью видо-временных форм глаголов, реализующих микропредикаты:

Утро было матово-сиреневое, как будто мир освещали невидимые, хорошо замаскированные фонари с фарфоровыми сиреневым абажурами. Сиреневыми были снега. Сиреневым был иней на березах. Сиреневыми были облака – там, где должно было с минуты на минуту показаться солнце. (В.Солоухин).

На синтаксическом уровне основным средством связи является синтаксический параллелизм:

У одного индейца был слон. Хозяин дурно кормил его и заставлял много работать. Один раз слон рассердился и наступил ногою на своего хозяина. Индеец умер. Тогда жена индейца заплакала, принесла своих детей к слону и бросила их слону под ноги. Она сказала: «Слон! Ты убил отца, убей и их». Слон посмотрел на детей, взял хоботом старшего, потихоньку поднял и посадил его себе на шею. И слон стал слушаться этого мальчишка и работать на него (Л.Н.Толстой).

По структурно-семантическим особенностям тексты делятся на три типа: повествование, описание, рассуждение. Повествование - это тип текста, в основе которого лежит рассказ о каких-либо событиях, связанных причинно-временными связями. Описание - это тип текста, в основе которого лежит описание признаков предмета (или явления). Рассуждение - это тип текста, суть которого в построении доказательства какого-либо тезиса.

Описательный текст отражает понятийный фрагмент действительности: предмет и его признак. В *тексте* «Описание» изображаются различные предметы, даются характеристики этим предметам. Содержание описательного текста сводится к представлению признаковых характеристик основных микротем текста. Композиционно такой текст делится на две части: 1) зачин, в котором формулируется тема, 2) основную часть, которая реализует развитие темы в микротемах. Зачин и концовка могут меняться местами. Ведущий тип связи предложений в основной части - параллельный.

После знойного лета, после теплых августовских дней наступила золотая осень(тема) – зачин.

На освещенных солнцем лесных полянах краснеют гроздья рябины (микротема). По прозрачному высокому небу бегут и бегут облака (микротема) – основная часть (По И.Соколову-Микитову).

Связь между предложениями основной части параллельная. К средствам связи относятся: 1) идентичность модального и видо-временного плана сказуемых (глаголы несов. вида, в форме изъявительного наклонения настоящего времени). 2) структурный параллелизм: предложения с описанием микротем построены по моделям двусоставных глагольных предложений, предложения идентичны и по порядку следования компонентов предложения: микротем и микропредикатов. Связь между

зачином и предложениями основной части цепная. Средства связи цепного соединения: лексемы *осень - рябины, облака* (ЛСГ).

Описание может быть использовано в любом стиле речи, но в научном характеристика предмета должна быть предельно полной, а в художественном акцент делается только на самых ярких деталях. Описательный текст служит для подробной передачи состояния действительности, изображения природы, местности, интерьера, внешности. Языковые средства в художественном стиле разнообразнее, чем в научном: используются средства всех языковых уровней, но ведущим является лексический. В содержании описательных текстов главным являются свойства, качества предметы, а не действия, Поэтому основную смысловую нагрузку несут качественные прилагательные, поскольку они содержат в себе грамматическую сему качества.

Эта кошка мне чем-то понравилась. Она была, право, очень симпатичная. Шерсть на ней была серая, но с голубизной. Голубовато-серыми были также полосы на спине от головы до хвоста. Белые лапки она прикрывала длинным пушистым хвостом. (По С. Баруздину)

Микропредикаты также могут быть представлены и другими частями речи, имеющими в своей семантической структуре сему *качество*, такие слова обладают способностью трансформироваться в соответствующие по семантике прилагательные. Ср.: *Шерсть на ней была серая, но с голубизной - Шерсть на ней была голубовато-серая.*

Глаголы в описательных текстах часто представлены отадеквативными дериватами:

Снег в поле еще лежал почти не тронутый весной, только немного посерел и потускнел. Над ним стояла мгlistая голубизна (С.Щипачев) – Снег был серый и тусклый.

Существительные в предложно-падежной форме часто становятся предикатами метонимического плана (синекдоха).

За крыльцом, около выступа низкого фундамента, возились в песке трехлетний брат Гали Митя и сынишка управляющего Вова. Митя был худенький и тоненький, на тонких ножках в черных чулках, с бледным городским лицом; Вова - пухлый и неуклюжий, с большим мягким ртом. Оба были серьезные и озабочены (по В. Вересаеву)

Очень часто при описании микропредикаты употребляются как в позиции сказуемого, так и в позиции определения, формируя полипризнаковую характеризацию темы.

Темно-серые райки серьезных глаз обладали загадочной смутностью, присущей взгляду восточной гипнотизерши (В. Набоков): Глаза – тема, темно-серые, смутность – микропредикаты.

Описание может быть использовано в любом стиле речи, но в научном характеристика предмета должна быть диктумной, а в художественном тексте диктум сочетается с модусом, поэтому акцент делается только на самых ярких деталях. Вследствие этого языковые средства в художественном стиле разнообразнее, чем в научном: встречаются не только имена прилагательные и имена существительные, но и глаголы, наречия, очень распространены сравнения, различные переносные употребления слов и т.д.

Научный текст:

Многолетнее травянистое растение семейства колокольчиковых. Цветет в июне-июле. Растет колокольчик персиколистный на светлых лугах, в сумрачных дубравах и редких березовых рощах средней полосы. Этот колокольчик из всех 150 видов колокольчиков отечественной флоры один из самых крупных. Его любят собирать в букеты в больших количествах, поэтому он нуждается в охране (Растения из “Красной книги”)

Художественный текст:

Я очень люблю эти простые цветы – веселые колокольчики. Выйдешь из леса на нескошенный, заросший высоким травяным лугом и от радости ахнешь:

столько красуется всевозможных цветов, похожих на праздничный хоровод. По всему зеленому лугу белеют ромашки, желтеют одуванчики, цветет мышиный горошек. А выше всех, всех веселее – лиловые колокольчики. От легкого дыхания теплого, летнего ветерка колышутся, кланяются, неслышно звенят колокольчики, радостно приветствуя гостя. Все лето цветут, неслышно звенят колокольчики, знакомые и милые цветы лугов и нашего леса (И.Соколов-Микитов).

Пестрецова О.Ю., Попова Т.П.

МОУ «СОШ № 13 с УИОП», Электросталь

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

На сегодняшний день актуальность билингвального образования в России связана с ее вступлением в мировое сообщество, осуществлением различных гуманитарных проектов и решением глобальных проблем человечества. Иностраный язык все больше востребован не только как средство коммуникации, но и как инструмент профессиональной и познавательной деятельности. В последние годы все чаще ведется обсуждение проблемы двуязычного обучения, подтверждается актуальность и прогрессивность данной технологии. Обучение в условиях билингвизма признано многими учеными одной из возможностей наиболее эффективного формирования преподавания иностранного языка в школе и поэтому находится в настоящее время в центре внимания исследователей.

Основной задачей школы является подготовка учащихся к взаимодействию с полилингвальным и поликультурным миром. В билингвальной модели школы осуществляется социокультурный подход к языковому образованию. Именно этот подход позволяет осуществить

коммуникативно-ориентированное обучение английскому и французскому языкам как средству международного общения в тесной взаимосвязи с интенсивным использованием языка (английского или французского) как элемента познания мировой культуры, национальных культур и социальных субкультур; познания духовного наследия стран и их историко-культурной памяти, способа достижения межкультурного понимания.

При общении на двух языках расширяется круг культур, что способствует социализации личности. При этом происходит накопление и усвоение знаний о культуре разных стран; формирование коммуникативных, познавательных и творческих умений и навыков; формирование и развитие культуры личности.

В условиях, когда человек должен уметь сосуществовать в поликультурном пространстве, язык является единственным инструментом, с помощью которого становится возможным взаимопонимание и взаимодействие между представителями различных стран. Отсюда совершенно очевидна необходимость уделять особое внимание проблеме формирования у учащихся способности эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. В условиях средней общеобразовательной школы одним из наиболее целесообразных путей решения данного вопроса является ориентация на билингвальное языковое образование.

Понятие *билингвальное языковое образование* предполагает взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной/иноязычной культуры, развитие учащегося как двуязычной и поликультурной личности и осознание им своей двуязычной и поликультурной принадлежности.

В связи с этим практические цели билингвального языкового образования могут быть определены как:

- овладение предметным знанием с использованием двух языков (родного и иностранного);
- формирование и совершенствование межкультурной компетенции учащихся;
- развитие коммуникативной компетенции учащихся в родном и изучаемом иностранном языке;
- развитие у учащихся способности получать дополнительную предметную (внеязыковую) информацию из разных сфер функционирования иностранного языка.

Реализовать эти цели – значит сформировать языковую личность учащегося, то есть личность, способную порождать и понимать речевые высказывания. В содержание языковой личности обычно включаются следующие компоненты:

- *ценностный, мировоззренческий компонент* содержания воспитания, т.е. система ценностей, или жизненных смыслов. Язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения;
- *культурологический компонент*, т.е. уровень освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку. Привлечение фактов культуры изучаемого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации;
- *личностный компонент*, т.е. то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке.

Билингвальное языковое образование является, с одной стороны, наилучшим средством для познания родного языка, а с другой – для философского его преодоления и для развития диалектического мышления.

По мнению многих специалистов, вполне овладеть родным языком – т.е. оценить все его возможности, – можно, только изучая какой-нибудь иностранный язык. Ничего нельзя познать без сравнения, а единство языка и мышления не дает нам возможности отделять мысль от способов ее выражения. Билингвальное языковое образование дает нам эту возможность, помогая вскрывать разнообразные средства выражения как в иностранном, так и в родном языке.

Преимущества билингвального образования:

- билингвальное образование позволяет обучающемуся комфортно чувствовать себя в многоязычном мире;
- обучение, построенное по данному принципу - это возможность получать образование на одном из мировых языков;
- билингвальное образование расширяет «границы мышления», учит искусству анализа;
- билингвальные программы позволяют человеку не бояться барьера непонимания иностранного языка и делают обучающихся более адаптированными к изучению других языков, развивают культуру речи, расширяют лексический запас слов;
- обучение сразу на нескольких языках способствует развитию коммуникативных способностей, памяти, делает обучающегося более мобильным, толерантным, гибким и раскрепощенным, а значит и более приспособленным к трудностям в многогранном и непростом мире.

На наш взгляд, одним из способов решения проблемы развития билингвального обучения является проведение внеурочных и внеклассных мероприятий на билингвальной основе. Результаты анализа данных мероприятий показывают, что проведение мероприятий на билингвальной

основе во внеурочное время помогает формировать информационно-коммуникативную, учебно-познавательную компетентность обучающихся, компетенции личного самосовершенствования, которые проявляются в комплексных умениях познавать, делать, жить в мире с другими и с собой, используя родной и иностранные языки.

Литература

Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. - 2003. - № 2. С.12-16.

Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // Иностранные языки в школе. - 1991. - № 5. С.15-16.

Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: что это такое? // Иностранные языки в школе. - 2006. - № 4. С.2-13.

Шестакова С.Ю. Международный проект «Диалог культур» // Иностранные языки в школе. - 2014. - № 3. С.36-39.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С.354.

Синельник С.В.

МОУ «Гимназия № 21», Электросталь

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ РЕДАКТИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОГО ТЕКСТА

В современном обществе значение иностранного языка огромно. Так как сегодня процесс обучения направлен на практическое владение иностранным языком, то хочется отметить огромное значение такого речевого вида деятельности, как письмо. Владение письменной речью позволяет реально использовать знание иностранного языка, находясь вне языковой среды, общаясь с носителями языка при помощи современных средств коммуникации: Internet, e-mail, sms и т.д. Возможность писать личные и официальные письма, необходимость заполнять анкеты, бланки

документов мотивируют учащихся к активному овладению письменной коммуникацией на изучаемом языке.

Программой по английскому языку определены следующие коммуникативные умения в области письма. Так, выпускник 4 класса должен уметь написать вопросы к тексту, план прочитанного текста, ответы на вопросы по тексту; поздравления (с опорой на образец), личное письмо (с опорой на образец); короткий простой рассказ; записки для передачи сообщения о местонахождении, описание места, предметов, событий с использованием простых предложений; заполнение анкеты с указанием имени, фамилии, гражданства, места жительства, занятия, увлечения.

В 9 классе к ученикам предъявляются следующие требования: писать короткие поздравления, выражать пожелания (30-40 слов); заполнять формуляры, бланки (указывать имя, фамилию, пол, гражданство, адрес); писать личное письмо (объем 100 – 110 слов); составлять план, тезисы устного или письменного сообщения, кратко излагать результаты проектной деятельности.

В старших классах следующие требования: писать личное письмо, заполнять анкеты, бланки; излагать сведения о себе в форме, принятой в англоязычных странах (автобиография/резюме); составлять план, тезисы устного/письменного сообщения, в том числе на основе выписок из текста; расспрашивать в личном письме о новостях и сообщать их; рассказывать об отдельных фактах/событиях своей жизни, выражая свои суждения и чувства; описывать свои планы на будущее.

Как мы видим, требования серьезные, поэтому советуем уделять большое внимание письменной речи. Помимо выполнения заданий на развитие письма как вида речевой деятельности при изучении темы, рекомендуем включать в тематические контрольные работы, которые проводятся после изучения темы, раздел Writing, начиная с 3 класса. Таким

образом, у учителя будет возможность постоянно контролировать прогресс учеников в области письменной речи. Сдавая ГИА и ЕГЭ, ученики пишут личное письмо в 9 классе, а в 11 классе ещё и эссе. Существует много пособий по подготовке к письменной части данных экзаменов, где даются рекомендации по написанию личных писем и разного вида эссе. Но, на наш взгляд, одним из основных компонентов письма как процесса, помимо планирования, составления черновика и написания конечного текста, можно считать редактирование. В этом ученику часто помогает преподаватель. Также эффективным методом редактирования является проверка текста соучеником (peer correcting). Задача учителя – организовать этот процесс. Учащиеся обмениваются своими работами. Это позволяет по-новому взглянуть на задание и выполненную работу, а также способствует развитию корректорских навыков.

Подобную работу можно начинать уже с 3-4 класса. В сборниках упражнений Барашковой Е.А. по грамматике английского языка, начиная с 4 класса, в каждом уроке есть упражнение на коррекцию ошибок. При выявлении ошибок ученик должен объяснить, почему так нельзя было написать. Этому должна предшествовать тренировка на поиск ошибок. Ученики начинают с отдельных предложений. В них они подчёркивают ошибки и на полях отмечают символами, к какой категории относятся данные ошибки. Для этого учитель заранее знакомит их с самими символами.

Например:

S – subject missing

V – verb form error

A – article error

T – tense error

SV – subject-verb concord error

WW – wrong word

WO – wrong word order

Adj – adjective order error

Adv – adverb order error, misplaced adverb or adverb missing

Prep – preposition error

Ss – sentence structure error

Sp – spelling

P – punctuation

E – it does not sound English

Приведём примеры подобных упражнений. В 3 классе начинаем с выбора правильного варианта из двух предложенных.

1. Обведите правильный перевод предложения. [1]

There is a pen on the table.

a. Ручка на столе. b. На столе ручка.

Далее усложнение заданий идет по нарастающей.

2. Возьмите красную ручку и исправьте ошибки. [2]

Where is he work? – I have no idea.

Who does live in Odessa?

What is he doing? – He is counting him money.

What the nice sweater! Where did you buy it?

Далее предлагаются небольшие тексты, состоящие как из правильных, так и неправильных строчек, требующих коррекции.

3. Отметьте правильные строки знаком V. Если в строке есть лишнее слово, выпишите его. [3]

1.....My uncle loves astronomy. It's his hobby. My aunt recently bought for

2.....him a new telescope for his birthday, so he gave his old one to me! It's a

3.....very good telescope. When he bought it, it cost to him over two hundred

4.....euros! Last weekend, he taught to me the basics. He showed me how to

5.....look through it, and told to me the names of all the planets. He said he'll

6.....bring to me a book with more information about the night sky next time

7.....he comes. Now astronomy is my hobby. I think I'm going to enjoy it!

Так галочкой отмечаются правильные строчки, а лишние слова в остальных строчках выносятся и пишутся слева.

Формулировка заданий может быть различной: если выделенный глагол стоит в правильной форме, поставьте знак V. Если нет, напишите правильный вариант ответа I did't went there; если выделенная часть верна, отметьте предложение знаком V. Если нет, напишите правильный вариант. I asked Toni why had she taken my CD without asking me; поставьте знак (↑) на месте пропущенного слова и напишите его: What's going to happen at end of your story?; перепиши предложения (текст), поставив, где необходимо, заглавные буквы и знаки препинания; исправьте орфографические ошибки и т.д.

Хочется отметить, что учителю не составит труда подобрать подобного рода задания для учеников, так как они присутствуют не только в сборниках упражнений Барашковой Е.А., но и в «Контрольных работах по английскому языку» Павлоцкого В.М. (ориентация на учебники И.В.Верещагиной), а также практически во всех учебных пособиях, которые готовят к итоговой аттестации или к сдаче международных экзаменов.

Наличие данных упражнений свидетельствует об их высокой эффективности в формировании навыков редактирования письменного текста. Данные упражнения способствуют развитию у учащихся внимания

и умения сосредоточиться, формируют навыки проверки, которые помогут им при написании своих собственных работ получить максимальный балл по критериям "лексико-грамматическое оформление" и "орфография и пунктуация".

Литература

Барашкова Е.А. Грамматика английского языка. Сборник упражнений: часть 2: 3 класс: к учебнику И.Н. Верещагиной и др. «Английский язык. 3 класс»/ Е.А. Барашкова.- 15-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Экзамен», 2014. – 80 с.

Барашкова Е.А. Грамматика английского языка. Сборник упражнений: часть 1: 4 класс: к учебнику И.Н. Верещагиной и др. «Английский язык. IV класс»/ Е.А. Барашкова. - 14-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство «Экзамен», 2014. – 125 с.

Malcolm Mann, Steve Taylore-Knowles. Grammar and Vocabulary Pre-intermediate to intermediate. Student's book – Macmillan, 2012. – 216 с.

Верещагина И.Н. Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников И.Н. Верещагиной. II – IV классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ.яз./ И.Н. Верещагина, К.А. Бондаренко, Н.И. Максименко. – М.: Просвещение, 2012. – 96 с.

Апальков В.Г. Английский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников И.Н. Верещагиной, О.В. Афанасьевой, И.В. Михеевой. V – IX классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ.яз. /В.Г. Апальков. – М.:Просвещение, 2012. – 96 с.

Апальков В.Г. Английский язык. Программы общеобразовательных учреждений. 10-11 классы. Для учителей общеобразовательных учреждений. 2-е изд., М.: Просвещение, 2011. – 104 с.

Снычева Т.Н.

МОУ «СОШ №5», Электросталь

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УУД НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Формирование универсальных учебных действий (УУД) является сейчас приоритетным направлением развития начального общего и

основного общего образования в ходе перехода образовательных организаций на ФГОС. Универсальные учебные действия (личностные, познавательные, регулятивные, коммуникативные) определяют способность личности учиться, познавать, сотрудничать в познании и преобразовании окружающего мира. Овладение учащимися УУД выступает как способность к саморазвитию и самосовершенствованию путём активного и сознательного присвоения нового социального опыта. В современных условиях стремительного развития технологий, роста информационного потока, появления новых форм коммуникаций формирование УУД у учащихся становится насущной необходимостью.

В связи с переходом на государственные стандарты нового поколения, возникла потребность создать условия для формирования и развития универсальных учебных действий, в том числе на уроках иностранного языка. Эти условия уже созданы в начальной школе, следующим необходимым этапом стала организация условий в основной школе (5-9 классы).

Формирование универсальных учебных действий на уроках иностранного языка в начальном общем и основном общем образовании – процесс чрезвычайно важный и необходимый на современном этапе развития общества. Умение работать в интенсивно развивающейся информационно насыщенной среде, возможность использовать средства родного и иностранного языков для коммуникации, способности к организации своей деятельности и к ценностно-смысловому ориентированию имеют сейчас огромное значение и необходимы современному учащемуся любой образовательной организации. В создании условий для формирования и развития УУД, в том числе на уроках иностранного языка, необходимо учитывать следующие аспекты: опора на компетентностный и системно-деятельностный подходы в обучении иностранному языку, использование потенциала ФГОС и разработанных

типовых программ формирования УУД на уроках иностранного языка, использование интегративного подхода в обучении учащихся, грамотная и последовательная реализация управленческого цикла (информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-целевая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная функции), использование творческого потенциала учителей иностранного языка, организация постоянно действующего педагогического семинара учителей иностранного языка по формированию и развитию УУД.

Торгашев Р.Е.

РГГУ, Москва

БАНКРОТСТВА ТУРФИРМ: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ И АНАЛИЗ

2014 год выдался очень непростым годом для экономики, бизнеса, политического курса Российской Федерации. Во многом экономическая нестабильность, резкое падение курса рубля по отношению к евро и доллару, нежелание и боязнь покупки туров по раннему бронированию, и многие другие факторы привели к тому, что крупные турфирмы оказались неспособными удержаться на плаву. В 2014 г., по сути, не выдерживают те, кто работает на оборотных средствах, на демпинге и на объемах, а так работают только очень крупные туроператоры.

За короткий летне-осенний период в результате банкротства 14 туроператоров (в период с 16 июля по 15 сентября) пострадало около 132 тысяч наших соотечественников, в том числе более 70% – клиенты пяти крупных компаний: «Нева» (остановилась 16 июля), «Лабиринт» (2

августа), «Солвекс-турне» (8 сентября), «Южный Крест» (10 сентября) и «Верса» (15 сентября). Пострадавшими принято считать туристов, которых пришлось досрочно вывозить с зарубежных курортов из-за проблем с гостиницами и обратными билетами – таковых оказалось свыше 56 тысяч, а также тех, кто не смог воспользоваться оплаченными турами.

Политико-экономические факторы спровоцировали отечественный туристический рынок переживать глубокий системный кризис, который перешагнул в своем масштабе кризисный 2009-й г., когда снижение выездного турпотока составило 15-20%. В этом году падение спроса на турпоездки достигло до 50%, а после первых четырех-пяти банкротств продажи туров практически почти и вовсе приостановились. Отсутствие оборотных средств и жесткая конкуренция на туристическом рынке, когда предложение значительно превышает спрос, вызвали «эффект домино», что стало причиной краха еще свыше десятка компаний.

Ту ситуацию, которая создалась сегодня на туристическом рынке России, нельзя назвать беспрецедентной. Аналогичную «чистку» пережили и другие страны. Через крах турфирм прошли многие рынки, прежде всего Европы. Первая серьезная волна была после террористической атаки на Нью-Йорк 11 сентября 2001 года. Вторая – в 2008 году. Осенью того года прекратил работу третий по величине туроператор Великобритании – холдинг XL Leisure Group, объединявший 24 компании, включая авиаперевозчиков и операторов.

Каждое банкротство туроператора вызывает огромный резонанс, несопоставимый с реакцией потребителей и средств массовой информации на закрытие банков. Связано это, прежде всего, с тем, что в момент остановки туристической компании значительное количество ее клиентов находится за рубежом и, как правило, подвергается давлению со стороны отелей и принимающих компаний. Нередко выясняется, что у многих туристов не оплачены обратные билеты, а значит, возникают проблемы с

возвращением в Россию. Кроме того, большинство банковских вкладов не превышают 700 тыс. рублей, то есть значительная часть сбережений россиян подпадает под требования закона о страховании вкладов. В туризме же механизм страхования финансовой ответственности туроператоров не срабатывает: все чаще суммы финансовых гарантий закрывшейся компании не хватает для возмещения полной стоимости несостоявшихся туров.

По делу закрытия турфирм подключился премьер-министр России Дмитрий Медведев. Д.А. Медведев объявил о намерении взять ситуацию с турагентствами под свой личный контроль, поскольку, по его словам, «такого не было за всю историю». А председатель Следственного комитета России Александр Бастрыкин поручил организовать процессуальную проверку по фактам незаконных финансовых операций, проведенных рядом обанкротившихся туристических компаний, в частности – «Невой» и «Лабиринтом».

Опыт показывает следующее: и в прошлые годы, и сейчас случаи банкротства туристических фирм всегда являются неожиданностью как для органов власти, так и для самих организаций в туристской сфере. К сожалению, даже членство в профессиональной организации не дает гарантии, что фирма не уйдет с рынка или заранее предупредит об этом.

Осенью операторам приходится не только возвращать кредиты, но и платить авансы за зимний сезон, что после такого непростого лета и осени сделать смогут далеко не все. В группе риска — небольшие компании, которые появились на рынке несколько лет назад.

Эксперты дают несколько советов, как распознать опасную компанию.

Во-первых, надежные турфирмы не только входят в Единый реестр туроператоров, но и состоят в отраслевых объединениях, таких как АТОР и РСТ (Российский союз туриндустрии).

Во-вторых, если компания в течение долгого времени предлагает путевки по цене ниже себестоимости, это также должно настораживать.

Могут быть одно-два спецпредложения у турфирмы. Но, если туры стоят в разы дешевле, чем у конкурентов, это может оказаться банальной пирамидой.

Отметим две рекомендации наших известных соотечественников, что нужно делать, по их мнению, в этот непростой для страны промежуток времени.

Борис Немцов посоветовал россиянам не обращаться за помощью к турфирмам: «Покупайте билеты и бронируйте гостиницы сами без всяких турфирм. Чтобы потом по судам не бегать».

Директор Московского бюро по правам человека (МБПЧ) Александр Брод: «Необходимо повышать экономическую надежность работы туроператоров и одновременно жестче контролировать обслуживание туристов и пассажиров. Тогда есть шанс, что туристы, покупая путевки, не будут бояться остаться ни с чем».

Шарифуллина Д.Р.

Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, Казань

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ И ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Основной задачей современного преподавателя иностранного языка является формирование навыков и умений во всех четырех видах речевой деятельности – аудировании, говорении, чтении и письме в рамках коммуникативно-ориентированного обучения. Понимание на слух устной речи на иностранном языке должно быть неотъемлемой частью учебного процесса как на начальной стадии обучения, так и на последующих этапах.

Мы рассмотрим основные принципы построения интегрированного обучения аудированию и говорению на примере английского языка.

Н.И. Жинкин выделял два основных речевых механизма, составляющих «канал общения» - речедвигательное кодирование и декодирование звучащей речи [Жинкин 1964: 33], что говорит о тесной взаимосвязи слушания и говорения. Для того чтобы обеспечить естественное и полноценное развитие канала общения, необходимо вести взаимосвязанное формирование навыков аудирования и говорения.

Значимость аудирования как вида речевой деятельности в формировании навыков произношения и говорения велика на начальном этапе обучения иностранным языкам. Безусловно, при изучении букв английского алфавита работа над формированием навыков восприятия речи ограничивается тренировочными упражнениями, направленными на развитие навыка дифференциации схожих звуков при восприятии на слух. Например, *bet-bat, cat-cut, hit-heat, walk-work, tell-tail* и т.д. Преподаватель ставит целью формирование перцептивной базы аудирования, постепенно развивая его как вид речевой деятельности. От звуков к слогам, от слогов к словам, а от слов к фразам и простым предложениям ведется систематическая работа над развитием механизма декодирования звучащей речи и формирования фонетического слуха учащихся.

Преподаватель, который ведет работу в русле коммуникативного подхода к обучению английскому языку как иностранному, выбирает языковой материал, соответствующий условиям реальной коммуникации. Согласно Г.В. Колшанскому, целью коммуникативно-ориентированного обучения является способность «порождать и воспринимать иноязычную речь в соответствии с реальной ситуацией общения и в степени, заданной прагматической целью общения» [Колшанский 1985: 14]. Ученики могут представить себя участниками реальной ситуации общения, когда

преподаватель уточняет конкретные обстоятельства, условия и цель общения.

Уже на этапе формулировки задания важно создавать мотивацию воспринимать фрагмент английской речи на слух. Использование таких формулировок как «*Прослушайте текст и найдите ошибки*» не мотивирует студентов воспринимать аудиоматериал на слух. Внимание и интерес к прослушиванию аудиотекста можно усилить, определив контекст ситуации и дав конкретное коммуникативно-ориентированное задание. Например, «*Прослушайте объявление пилота самолета. Найдите фактические ошибки*». Ознакомившись с заданием, темой аудиотекста, студенты могут обсудить специфику заданной коммуникативной ситуации, предугадать примерное содержание объявления.

Первый этап прослушивания является ознакомительным. Приведем пример устного высказывания, когда уже при первом прослушивании студенты получают задание хлопнуть в ладоши, как только они услышат фактическую ошибку (неверные слова подчеркнуты): *Good morning ladies and gentlemen. This is your pilot speaking. Welcome aboard the Boeing 747, our biggest ship. We have just taken off from London on our flight to Istanbul. The weather in Istanbul is rather unpleasant: it is quite hot and the temperature is below zero. In a short time I will give you further details of air-speed and the time of take-off. I hope you'll enjoy the cruise!* [Ur 2009: 81] На стадии повторного прослушивания студенты проводят сверку ответов, обосновывая свой выбор в устной форме. Именно второй этап, когда студенты обсуждают детали услышанного объявления, обосновывают свои ответы, угадывают значение незнакомых лексических единиц на основе контекста, является площадкой для развития устной речи на основе аудирования. Ученик, адекватно отреагировавший на ситуацию, демонстрирует достаточный уровень развития навыков аудирования и реализацию коммуникативного намерения в ситуации.

Важно создавать такие условия выполнения задания на восприятие английской речи на слух, чтобы учащиеся могли почувствовать себя непосредственными участниками общения на иностранном языке в рамках ранее усвоенного языкового материала. В таком случае появляется внутренняя потребность участвовать в процессе коммуникации на изучаемом языке. Обучение аудированию английской речи в коммуникативном русле открывает для преподавателя широкие возможности развивать навыки говорения на основе аутентичного аудиоматериала и проводить занятия по иностранному языку, внедряя современные методы и технологии, отвечающие требованиям времени.

Литература

Жинкин Н.И. О кодовых переходах внутренней речи / Н.И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. - №6. – С.26-38.

Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В. Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – №1. – С. 11-14.

Field, J. Listening in the Language Classroom / J.Field. – Cambridge University Press, 2008. – 366 p.

Ur, P. Teaching Listening Comprehension. 29th ed. / P.Ur. – Oxford: Oxford University Press, 2009. – 174 p.

Щекатурова Е.А.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

КОНТРОЛЬ УРОВНЯ ЗНАНИЙ, УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ ПРИ ПОМОЩИ ТЕСТИРОВАНИЯ

В учебно-воспитательном процессе существуют как разные методы преподавания, так и разные системы проверки знаний и умений студентов. Все это тесно взаимосвязано и переплетено, но есть формы контроля, когда одна ведущая функция преобладает над остальными.

Например: семинар - на нем в первую очередь демонстрируется обучающая функция: обсуждаются различные суждения, задаются наводящие вопросы, обсуждаются ошибки, но вместе с тем семинар выполняет диагностическую и воспитывающую функции.

Роль лабораторно-практических работ в закреплении навыков, знаний возросла в настоящее время, поскольку качественная практическая подготовка студентов затруднена из-за малого количества базовых предприятий.

Устные ответы учащихся позволяют контролировать не только знания, но и тренируют устную речь, развивают общение.

Письменные работы позволяют документально зафиксировать степень усвоения материала, но требуют больших временных затрат для преподавателя на проверку.

Экзамены создают психологическую нагрузку на учащегося.

Творческие студенческие работы помогают всесторонне развиваться индивидуальности обучаемого.

Применение различных методик - показатель уровня учебного процесса в вузе квалификации преподавателя.

Педагогические тесты помогают реально оценить уровень знаний, умений, навыков, а также проверить соответствие требованиям для выпускников вузов, выявить пробелы в подготовке студентов. Система проверки знаний и умений студентов - своеобразная "обратная связь" учебного процесса, и ее функции выходят далеко за пределы функции собственно контроля

* при тестировании осуществляется одинаковый контроль для всех: все отвечают на одни и те же вопросы, находятся в одних и тех же условиях;

* оценка результатов производится по заранее разработанной шкале;

* необходимо предусмотреть меры, предотвращающие искажение истинных результатов (списывание, подсказку) и утечку информации до начала тестирования;

* нельзя контролировать то, что усвоено только на уровне ознакомления с предметом тестирования;

* не стоит прибегать к контролю очень простыми вопросами.

Виды контроля:

- контроль на начальном этапе - проводится в разовом порядке с целью проверки базовых знаний по предшествовавшим дисциплинам;

-текущий контроль – проводится систематически с целью установления правильности понимания студентами текущего учебного материала;

-рубежный контроль – проводится периодически с целью проверки усвоения учебного материала в объеме учебных тем, разделов;

-итоговый контроль – определяет достигнутый уровень усвоения основного учебного материала по дисциплине в целом.

Хорошо организованный поэтапный контроль снимает необходимость в окончательном контроле. Но необходимо часто менять средства контроля, делать этот контроль обучающим, а также создавать ровный психологический климат в процессе контроля.

Контрольные вопросы используются при всех видах контроля: входном, текущем, рубежном, итоговом. При этом характер вопросов может быть несколько различен. Особую ценность представляют вопросы продуктивного характера, включающие объяснения, обоснования и решения практических задач, требующих активного мышления студентов. Важен не только характер, но и сам подход к разработке вопросов.

В этом смысле ценен такой подход, при котором вопросы разрабатываются не для одного отдельно взятого урока, а сразу на все формы учебных занятий в пределах учебной темы и рассчитываются на

различные уровни усвоения учебного материала, последовательную активизацию мышления студентов. Сформированные в единый комплекс такие вопросы составляют целостную систему, позволяющую объективно определить уровень усвоения учебного материала, качество знаний, поступательное развитие мыслительной деятельности учащихся.

Контрольный тест представляет собой систему заданий определенной формы и конкретного содержания, упорядоченных по возрастающей трудности, с целью объективной оценки структуры и измерения уровня готовности обучающихся

Это значит, что педагогические тесты целесообразно рассматривать не как обычную совокупность или набор заданий, а как систему, обладающую двумя главными системными факторами: содержательную наполненность тестовых заданий, и нарастание трудности от задания к заданию.

Система средств контроля должна быть рассчитана на обеспечение объективного контроля над ходом усвоения студентами учебного материала.

Задание теста должно:

- иметь форму четко построенной задачи;
- охватывать определенный круг вопросов;
- быть построено по законам логики и соответствовать определенной технологии.

Эти задания отличаются от заданий, у которых нет системообразующих свойств, к примеру, система заданий не организована по принципу возрастания трудности.

В настоящее время выделяют четыре вида тестовых заданий:

1. Вопросы закрытой формы, при этом студент должен выбрать корректный ответ из нескольких, предложенных на выбор.

2. Вопросы открытой формы, когда ответы даются самими студентами. При этом тестовое задание содержит в одном предложении вопрос и ответ. Оно должно состоять из небольшого количества слов, а ключевое слово, которое вписывает учащийся, должно завершить фразу.

3. Вопросы на соответствие, в которых элементам из нескольких утверждений требуется сопоставить элементы других фраз, при этом число компонентов во втором случае должно превышать число элементов в первом случае.

4. Задания на определение верной последовательности операций. Студент указывает с помощью нумерации операций или действий требуемую заданием последовательность технологического процесса.

Среди преимуществ тестов перед общепринятыми способами контроля в высшем учебном заведении выделяют следующие:

- они позволяют повысить беспристрастность оценки, исключить влияние на оценку посторонних факторов, таких как личность преподавателя, его взаимоотношения с обучающимся;

- оценка, принятая с помощью теста, более дифференцирована. В отличие от традиционных методов контроля, где используется 5-балльная шкала, результаты тестирования благодаря особой организации могут быть представлены в более дифференцированном виде, содержащем множество градаций оценки, а благодаря стандартизированной форме оценки такая форма заданий дает представление об уровне знаний студентов по предмету в целом и по разным его частям.

- тестированию присуща более эффективная форма, чем общепринятые методы контроля. Его можно одновременно проводить как в группе, так и на курсе или факультете. При этом обработка результатов тестирования производится намного быстрее, чем, например, проверка письменной контрольной работы;

- тесты, как правило, легко поддаются автоматизации.

Безусловно, тестирование как метод контроля имеет свои недостатки. Проверка глубины изучения дисциплины, владения стилем мышления, свойственному изучаемому предмету, в этом случае весьма затруднительна, хотя в принципе возможна. Отсутствие личного контакта с обучающимся, с одной стороны, делает контроль более объективным, но, с другой - повышает вероятность влияния на результат других случайных факторов. Таким образом, можно сделать вывод, что наилучший эффект дает сочетание в рамках технологии обучения педагогических тестов с традиционными методами контроля.

Критика тестирования часто обусловлена непониманием своеобразия, оригинальности этого метода и реальных возможностей его использования. Она законна тогда, когда при некомпетентном использовании педагогических тестов абсолютизируется тестовый балл, забывается, что любая оценка дается с определенной долей вероятности. Достоинство педагогического тестирования заключается еще и в том, что можно оценить степень этой вероятности и, следовательно, знать, насколько точен полученный результат.

Юдов В.С.

Новый гуманитарный институт, Электросталь

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ АЛЛЮЗИИ РОМАНА Д.ДЖОЙСА «УЛИСС»

Концептуальная установка на миф, при которой в художественном произведении актуализируются общие архетипические черты отражаемой действительности - это основная тенденция европейского литературного процесса начала XX века. В художественных произведениях, созданных в русле мифологической концепции, человек представлен как микрокосм в макрокосме. Для произведений, созданных в рамках мифологической

концепции, характерна гиперобъективизация действительности и отсутствие прямой авторской аксиологии. В мировой литературе начала века возникают яркие выразители мифологической концепции. В русской литературе к ним можно отнести А.П.Платонова, в западноевропейской - Т.Манна, Г.Гессе, Д.Джойса. Ярчайшим примером мифологического романа стал «культовый» роман двадцатого столетия «Улисс» Д.Джойса.

Бурный всплеск эмоций и разноречивых мнений («великая книга», «замах на несуществующий жанр», «современный эпос», «забавный анекдот», «глумливый смех» и т.д.) стал началом огромной критической литературы о романе. Критики, различающиеся в точках зрения на роман, сходились в одном - это роман, с которым нельзя не считаться, это революция в искусстве, шаг огромной и еще не вполне осознанной важности, открывающий в литературе новые, невиданные прежде, пути художественной выразительности. Подробно останавливаться на ней мы не имеем возможности, укажем лишь, что Н.Корнуэлл в своей книге «Д.Джойс и Россия» не только характеризует ход критической мысли о творчестве Д.Джойса, но и приводит обширную библиографию по этой проблеме.

Одним из первых, кто отметил особую важность мифологической реминисценции романа, был Т.С.Элиот. Он заявил, что, используя миф как постоянную параллель между современностью и античностью, Д.Джойс разработал новый («мифический») метод в литературе и значимость этого художественного «открытия» сравнима по своим масштабам лишь с научным открытием Эйнштейна [Элиот Т.С. 1988: 225-228]. Мысль о том, что Д.Джойс является родоначальником нового метода в литературе, поддержали многие, в частности Т.Уайльдер, назвавший новый метод методом внутреннего монолога, О'Кларк, давший ему название ассоциативного метода [Литературный мир...1990: 198-199].

В русской литературной критике вопрос о «мифологичности» Д.Джойса впервые был поднят в 1965 Д. В. Затонским. В восьмидесятые годы комментируются различные аспекты мифа в «Улиссе», в частности, соединение мифологической и психологической точек зрения в романе [Ивашева В.В.1980: 272-275], отмечаются влияние на Д.Джойса Д.Вико, З.Фрейда и К.Юнга [Дорошевич А. 1979: 131]. Включение мифологического в роман часто объясняется близостью мировоззрения Д.Джойса к идеалистической философии [Михальская Н.П., Аникин Г.В. 1982: 191]. Попутно отметим, что большинство русских литературоведов оценивало Д.Джойса вплоть до начала 90-х годов главным образом с идеологических позиций и подчеркивало прежде всего социально-сатирический аспект романа (Д.Г. Жантиева, Г.Ю.Гениева, Д.М.Урнов, Р.М.Самарин и др.)

То, что этот роман является реминисцентным по отношению к мифу, аксиоматично. Сам Д.Джойс настойчиво подчеркивал эту особенность романа как его сущностную характеристику. Если у Г.Гессе мы обнаруживаем фрагментарное включение мифа в ткань повествования, то «Улисс» строится как вторичный текст по отношению к «Одиссее». Роман представляет собой описание одного дня, 16 июня 1904 года, прожитого тремя дублинскими горожанами – Леопольдом Блумом, его женой Мэрион, (Молли) Блум и молодым литератором Стивеном Дедалом. В одном дне Д.Джойс находит все приключения древнего мифа об Одиссее. Каждый из 18 эпизодов дня связан с определенным эпизодом из «Одиссеи» и имеет название, отсылающее к этому эпизоду: каждая часть романа должна была ассоциироваться с соответствующей частью «Одиссеи». Связь с поэмой Гомера выражается также и в смысловой параллели: основные персонажи романа имеют прототипы в греческом эпосе (Блум – Одиссей, Молли Блум – Пенелопа, Дедал – Телемак, Белла Коэн - Цирцея).

Однако роман вовсе не является переложением гомеровского эпоса в современное обличье (это, кстати, подчеркивается и латинской транскрипцией названия романа), связь с поэмой Гомера у романа свободная и не сковывает автора в реализации общих художественных задач. В.Набоков предостерегал от соблазна видеть в блужданиях Блума прямые параллели с «Одиссеей» [Набоков В. 1998: 370-371]. По сути дела, соотнесенность с мифологией у Д.Джойса идентична использованию мифа Г.Гессе, но проведена более ярко и последовательно. Античные параллели в романе должны были подчеркнуть соединенность общего и частного, поскольку герои романа задумывались как архетипы. Мифологическое содержание (виртуальный план) и тематическое содержание (актуализированный план), взаимодействуя друг с другом, должны были создать сильное подтекстовое течение романа. Соотнесенность с греческим мифом (Одиссей целенаправленно, преодолевая тяжелейшие испытания, возвращается к себе домой), подчеркнутая Д.Джойсом, превращает роман в аллегорическое повествование о том, как нелегок путь героя к самому себе, иными словами важнейшей проблемой романа, как и «Демиана», является проблема Индивидуации – духовного рождения человека. Архетипическое в романе подчеркивается и культурологическими реминисценциями: Блум – этот не только Одиссей, но и Вечный Жид; Стивен – и Телемак, и Шекспир, и Христос; Молли, соотносясь с Пенелопой, одновременно представляет деву Марию, «вечную женственность».

Миф для Д.Джойса не только необходимое условие и первичный материал для искусства, но и– основа психологии, объясняющей индивидуальность через общее. Попытка представить коллективное мышление, коллективное восприятие, отделить их от субъективного, индивидуального, стремление к максимальной оторванности аксиологических воззрений автора от изображаемого приводит Д.Джойса к своеобразной нарративной манере. Натуралистическое, предельно

документированное повествование, представляющее собой пассивное, чисто созерцательное сознание, которое фиксирует физический мир с фотографической точностью, чередуется с внутренними монологами персонажей, исповедально обнаженными по содержанию, и как бы комментируется самими персонажами. Герои Д.Джойса показаны одновременно извне и изнутри. Мы вслушиваемся в их внутренние монологи и в то же время видим их глазами других героев. «Хладнокровное безразличие» его метонимического описания поражает многообразием ракурсов. Д.Джойс не различает красоту естественную и красоту артистическую: он описывает мир таким как он есть [Goldberg S.1965: 93-94].

Однако нарочитая отстраненность Д.Джойса от изображаемого не всех ввела в заблуждение. Среди множества голосов, утверждавших, что «Улисс» – это попытка абсолютной объективизации повествования, появляются такие, которые утверждают, что авторское (личностное) начало в романе имеет необычайно сильное звучание. Так, по мнению Д.Найта, включение авторской концептуальности в ткань нарратива делает «Улисс» скорее поэмой, чем романом [Knight D. 19656.:73]. А, с точки зрения Юнга, главные герои романа представляют собой персонализированные архетипы. «Вопреки неистощимой многогранности Д.Джойса, некоторые определенные темы все же могут быть вычленены... Религиозная, эротическая и семейная предыстория автора отражается на мутной поверхности потока событий, мы даже наблюдаем разложение его личности на Блума *l'homme mouen sensuel* и почти воздушного Стивена Дедалуса, который не более чем спекуляция и игра ума» [Юнг К.Г. 1996г.: 59-60].

Возрождение интереса к мифу в искусстве XX века неоднозначно, способы мифологизации отличаются большим разнообразием. Писатели первого направления реализовывали в своем творчестве известный

постулат Ф.Шлегеля о том, что «мифология есть необходимое условие и первичный материал для всякого искусства» [Шлегель Ф.1996: 105]. Обращаясь к мифу, они пытались в своих произведениях создать нерасчлененную на микрокосм и макрокосм объективизированную картину мира. Необходимыми признаками художественного произведения признаются: 1) объяснение психических особенностей индивида через причастность индивида к общей структуре мира, 2) стремление к максимальной оторванности аксиологических воззрений автора от изображаемого – разрыв связи между объективным и субъективным в литературном произведении. К этому направлению прежде всего относится драматургия, созданная в структуре экспрессионизма (Г.Кайзер «Европа») и экзистенциализма (Ж.-П.Сартр «Мухи», Ж.Ануй «Медея», «Антигона»). Писателей этого типа характеризует стремление «изымать явления из хаоса действительности» и показывать не вещи, а «первоосновы вещей». По их мнению, мифологическое искусство реальнее, чем художественный мир натуралистов, постигаемый чисто эмпирическим путем, фрагментарный и расколотый на не связанные друг с другом частицы.

Второе направление, относимое к психологическому, сосредотачивает свое внимание на человеке как микрокосме, отражающем в своей психологической структуре все элементы макрокосма, на сублимации человеческой индивидуальности. Поэтому для них необязательным является использование собственно мифологических сюжетов. Их прерогатива – глубокое проникновение в структуру психики героев, в особую духовную среду – ноосферу. Перемещение акцентов в сферу «надреального», подсознательного, характеризует прежде всего творчество сюрреалистов (Г. Аполлинер), абсурдистов (Ф.Кафка), модернистов (Т.С.Элиот). Свою задачу они видели в том, чтобы переместить границы реальности в сферу психики, в мир подсознательного, скрытых инстинктов, болезненных чувств. А.Бретон – глава группы

сюрреалистов - прямо сознавался в том, что он пытался буквально перенести на художественное полотно практиковавшиеся З.Фрейдом способы лечения больных. Главное для художника, по убеждению сюрреалистов, - выключить разум и волю, превратить себя в пассивное оружие инстинктов, в аппарат, регистрирующий непосредственную жизнь.

Писателей третьего направления характеризуют стремление соединить вневременные категории типического и мифического. Их отличает внутренняя готовность воспринять легенду как нечто созвучное творческим интересам художника. Писатель, с их точки зрения, должен чувствовать и мыслить в общечеловеческом плане, представлять себя частичкой человечества – продуктом времени, продуктом исторических потрясений. «...Типическое, как и всякий миф, - это изначальный образец, изначальная форма жизни, вневременная схема, издревле заданная формула, в которую укладывается осознающая себя жизнь, смутно стремящаяся вновь обрести некогда предначертанные ей приметы», - писал ярчайший представитель этого направления Т.Манн [Манн Т. 1991: 704].

«Улисс» соединил в себе признаки всех трех видов мифологического романа: он является прямой реминисценцией греческого мифа и соединяет в своем художественном пространстве вневременные категории типического и мифического, акцентированная сфера подсознательного в романе выявляет в психологической структуре человека элементы макрокосма.

Литература

Дорошевич А. Миф и литература XX века // Вопросы литературы. 1979.- №2.- С.128-148

Ивашева В.В. Английская литература // История зарубежной литературы XX века. М., 1980.- С 243-284

Литературный мир об «Улиссе» Джеймса Джойса // Вопросы литературы. – Ноябрь-Декабрь, 1990. - С.177-222

Манн Т. Иосиф и его братья: Доклад // Манн Т. Иосиф и его братья: В 2-х т. – М.,1991.- Т.2. - С. 702 – 715

- Михальская Н.П., Аникин Г.В. Английский роман 20 века. М., 1982. - С. 191
- Набоков В. Лекции по зарубежной литературе. М., 1998. - С.512
- Шеллинг Ф. Философия искусства. СПб., 1996. - С. 49
- Элиот Т.С. “Улисс”, порядок и миф // Иностранная литература. - 1988. - № 12. - С.225-228
- Юнг К.Г (г). Психоанализ и искусство. М.-Киев, 1996
- Goldberg S.L. Art et liberte l'estetique de Ulysse // James Joyce. La revue des lettres modernes. Configuration critique de James Joyce. Paris, 1965. - P.93-136

Сведения об авторах

1. **Акимов Н.Н.**, старший преподаватель кафедры дизайна и изобразительных искусств, НГИ, г. Электросталь
2. **Багрова А.Я.**, канд. педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
3. **Башкирова И.А.**, канд. филологических наук, доцент кафедры педагогики и методики, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
4. **Вильде Т.Н.**, канд. педагогических наук, доцент, декан факультета дизайна, зав. кафедрой дизайна и изобразительных искусств,
5. **Гужина Г.Н.**, доктор экономических наук, профессор, декан факультета туризма, зав. кафедрой туризма, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
6. **Гукасян М.Р.**, преподаватель Художественной студии, Детский центр «Счастливчик», выпускница Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, факультет Дизайна и визуальных искусств
7. **Горбунов И.В.**, заслуженный художник России, доцент кафедры дизайна и изобразительных искусств, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь

8. **Дедов Н.П.**, канд. психологических наук, доцент, Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва
9. **Дудина М.Г.**, канд. филологических наук, доцент кафедры лингвистики, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
10. **Егорова Н.А.**, канд. филологических наук, доцент кафедры лингвистики, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
11. **Журавлева Е.А.**, МОУ СОШ №5, учитель английского языка, г. Электросталь
12. **Измайлов А.З.**, Российская таможенная академия, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, г. Москва
13. **Кожав Ю.П.**, доктор экономических наук, профессор, проректор по учебно-воспитательной работе, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
14. **Коняшина М.М.**, ассистент кафедры дизайна и изобразительных искусств, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
15. **Кудряшова И.А.**, старший преподаватель кафедры общегуманитарных и естественнонаучных дисциплин,

негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь

16. **Летуновская Д.С.**, студентка Воронежского государственного университета, г. Воронеж
17. **Маурер Йохан / Johan Maurer**, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
18. **Махоткин А.М.**, Заслуженный художник России, доцент кафедры дизайна и изобразительных искусств, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
19. **Миргородская Т.А.**, канд. технических наук, доцент кафедры черчения и компьютерных технологий, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
20. **Бобков С.А.**, педагог ДХШ, г. Электросталь
21. **Монина Т.С.**, доктор филологических наук, профессор, ректор негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
22. **Пестрецова О.Ю., Попова Т.П.**, МОУ «СОШ № 13 с УИОП», учитель английского языка, учитель французского языка, г. Электросталь

23. **Синельник С.В.**, МОУ «Гимназия № 21», учитель английского языка, г. Электросталь
24. **Снычева Т.Н.**, МОУ «СОШ №5» заместитель директора по УВР, г. Электросталь
25. **Торгашев Р.Е.**, ГОУ ВПО РГГУ, канд. педагогических наук, доцент кафедры гос. и муниц. управления, г. Москва
26. **Шарифуллина Д.Р.**, канд. филологических наук, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, г. Казань
27. **Щекатурова Е.А.**, старший преподаватель кафедры черчения и компьютерных технологий, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь
28. **Юдов В.С.**, канд. филологических наук, зав. кафедрой общегуманитарных и естественнонаучных дисциплин, негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Новый гуманитарный институт", г. Электросталь

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Сборник научных статей

**ДИАЛОГ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**Материалы Четвертой Международной
научно-практической конференции
20 ноября 2014 года**

Новый гуманитарный институт, 2014
Электросталь

Компьютерная верстка – С.В.Серов

