

74. 48
В 38

Вестник НГПИ



Выпуск 22

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФГБОУ ВПО «НАБЕРЕЖНОЧЕЛНИНСКИЙ ИНСТИТУТ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И РЕСУРСОВ»

ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Выпуск 22

Набережные Челны
2012

ББК 74 р + 74.58
В 38

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Набережночелнинского института социально-педагогических технологий и ресурсов.

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор Миронов А.В. (НГПИ, Наб. Челны)

Главный редактор

Ректор НИСПТР

Мустафина Ф.З.

Редакционная коллегия:

Ахметов А.М.

Бадаев В.С.

Габбасов Н.С.

Газизова Ф.С.

Гильманов Д.Ш.

Костылева Н.Е.

Миронов А.В.

Мухаметзянов Р.Р.

Тулвинский В.Б.

Хакимова Н.Г.

Шакирова Р.Д.

Шарипов А.М.

В 38. Вестник НГПИ: сборник научно-методических трудов. Вып. 22. – Набережные Челны: НГПИ, 2012. – 140 с.

В очередном выпуске научно-методического сборника опубликованы в основном сообщения преподавателей НИСПТР, доложенные на научно-практической конференции, состоявшейся в феврале 2012 года. Они отмечены в содержании “звездочками”. В разделе “Наши юбиляры” опубликована беседа с доцентом кафедры информатики и вычислительной математики Тулвинским В.Б., которому в этом году исполнилось 75 лет.

ББК 74 р + 74.58
ISBN 978-5-98452-098-0

© Коллектив авторов, 2012
© ФГБОУ ВПО «НИСПТР», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

НОВОЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

<i>Андреева Н.П.</i> Интегрированная художественная деятельность как информационно-педагогический ресурс.....	5
* <i>Ахметова Э.Ш.</i> Место экологического воспитания населения в прогнозировании социально-экономического развития города.....	9
* <i>Казуй Н.В.</i> Развивающий потенциал практикоориентированной интегрированной технологии поликультурного воспитания дошкольников в процессе раннего билингвального образования	12
* <i>Мионов А.В.</i> Технологическая модель подготовки будущего учителя к преподаванию школьных дисциплин.....	16
* <i>Павлова Н.А.</i> Формирование технологической готовности будущих учителей начальных классов на основе межпредметных связей.....	19
* <i>Рахматуллина Л.В.</i> «Проектные мастерские» – ведущее направление в реализации социальной политики ФБГОУ ВПО НИСПТР.....	26
* <i>Усманов И.М., Газизова Ф.С.</i> О партнерстве реабилитационного центра «Солнышко» с НИСПТР в подготовке студентов по специальности «Социальный педагог».....	29

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

* <i>Асратян Н.М.</i> Категория смысла в философском дискурсе и учебной деятельности.....	31
* <i>Большакова Л.В.</i> Пути совершенствования речевой компетентности будущего педагога.....	35
<i>Гареева Н.Н., Шакиров И.А.</i> Тригонометрические уравнения и неравенства в современном школьном курсе математики.....	37
* <i>Гильмутдинова С.Р.</i> Проблемы преемственности в художественно-педагогическом образовании.....	40
* <i>Исмагилова З.А.</i> Воспитание толерантности как предпосылка становления социально ориентированной личности.....	43
* <i>Исхакова Ф.Ф.</i> Проблемы восприятия речи на слух учащимися начальной школы.....	47
* <i>Костылева Н.Е.</i> Повышение квалификации педагогов и проблемы качества образования.....	51
<i>Пырышева Е.В., Хаертдинова Р.М.</i> К вопросу профессионального самоопределения подростков в условиях детского дома.....	53

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

* <i>Андреева Н.П.</i> Педагогические и информационные ресурсы формирования социокультурного пространства культуры детства	56
* <i>Бабынина Т.Ф., Гильфанова Ф.Ф., Камаева В.И.</i> О развитии коммуникативного компонента универсальных учебных действий на дошкольной ступени образования.....	62
<i>Бабынина Т.Ф., Камаева В.И., Абрамова Э.Ф., Гильфанова Ф.Ф., Федорова И.Г.</i> Ресурсы проектного метода в воспитании милосердия у детей дошкольного возраста.....	66
* <i>Галиев Л.М.</i> Роль повышения квалификации и профессиональной переподготовки в совершенствовании интеллектуального потенциала учителя.....	68
* <i>Сафина А.М.</i> Применение эффективных образовательных технологий на занятиях по педагогике.....	70
* <i>Тихонова О.А.</i> Подготовка специалиста по физкультурно-оздоровительной работе в ДОУ на базе ФБГОУ ВПО «НИСПТР».....	71
<i>Хабибулина И.З., Уразова Г.Р.</i> Многообразие форм работы по патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста.....	73

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

* <i>Ахметов А.М.</i> Организация учебных занятий по видам спорта у студентов НИСПТР.....	76
<i>Галямова Э.Х.</i> Научное обеспечение методической подготовки будущего учителя математики.....	78
<i>Исакаева Г.И.</i> Формирование коммуникативных компетенций на уроках русского языка.....	82
* <i>Киямова А.Г.</i> Педагогические технологии обучения географии.....	84
* <i>Файзрахманова Л.М.</i> Современные тенденции преподавания практической фонетики английского языка.....	87

ТАТАРСКАЯ КУЛЬТУРА

<i>Мингалимова Л.Г.</i> Хәсән Туфан шигъриятендә көнбатыш һәм көнчыгыш синтезы.....	91
* <i>Салахутдинова З.Ф.</i> Ономастическая лексика в художественном мире Вахита Имамова.....	96
<i>Хажиев Р.И.</i> Минзәлә шәһәре.....	98
<i>Хажиева Р.Р., Хажиев Р.И.</i> Милли горурлыкның нигез ташлары.....	101
<i>Хафизова Г.М.</i> Воспитательное значение праздничных обрядов сибирских татар.....	102

ВУЗОВСКАЯ НАУКА

<i>Абрамова Д.Н., Косьяненко Л.А.</i> Названия современных профессий.....	105
* <i>Асратян З.Д.</i> Эмотивное пространство художественного текста.....	107
<i>Галиуллин Р.Р., Нургатина Г.Р.</i> Особенности фантастической литературы.....	111
* <i>Закирова Л.Р.</i> Номинативное поле концепта CHILD и его репрезентация в рассказе Ричарда Йейтса «Испытание жизнью» («Trying Out for the Race»).....	115
<i>Исламова А.И.</i> Эмфатические конструкции в произведениях английских и американских авторов (на материале работ О. Генри).....	118
<i>Слепцова Ю.М., Шакиров И.А.</i> Численные расчеты фундаментальных характеристик тригонометрического интерполирования.....	120
* <i>Шакирова Р.Д.</i> Эпистемическая модальность: план содержания.....	124
<i>Шебалков С.В.</i> К вопросу о критике концепций анархизма М.А. Бакунина и П.А. Кропоткина.....	127
НАШИ ЮБИЛЯРЫ.....	134
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	138
ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ.....	140

НОВОЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Андреева Н.П.

ИНТЕГРИРОВАННАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНФОРМАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС

В настоящее время, наряду с техническим образованием, являющимся основой научно-технического прогресса, возрастает роль гуманитарного образования как сдерживающего фактора технократического мышления и культурообразующего фактора. Актуальным в современных условиях становится и исследование процессов обучения и воспитания личности на основе интегрированной художественной деятельности, обеспечиваемой информационно-педагогическими ресурсами. Процесс своевременного обеспечения информационно-педагогическими ресурсами является основой целостного восприятия мира и способствует культурному, эстетическому и эмоциональному развитию личности детей и подростков.

Интеграция в художественной педагогике в настоящее время рассматривается, в первую очередь, как полихудожественный, эколого-региональный подход, направленный на развитие познавательной деятельности учащихся, их самостоятельной творческой, исследовательской работы. Высшим критерием интегрированного обучения является развитие многосторонней деятельности воображения на основе взаимосвязи различных видов художественного творчества и различных видов художественного мышления.

Стало совершенно очевидно, что искусство с его специфическим содержанием и методами отражения окружающего мира способствует передаче подрастающим поколениям гуманитарных ценностей и культурных традиций. Передача гуманитарной культуры может осуществляться по трем каналам: через сознание, эмоциональное восприятие, через деятельность учащихся и организацию практики их поведения. Говоря о развитии личности, Л.С. Выготский в качестве важнейшего условия называл единство формирования интеллек-

туальной и эмоциональной сфер психики ребенка. Вот почему интеграционные процессы в педагогике и художественно-творческом образовании учащихся важны, они создают условия формирования гармоничной личности.

Проблема комплексного применения искусств в эстетическом и художественном воспитании личности нашла отражение в трудах многих учёных. Отдельные вопросы этой проблемы рассматривались историками, педагогами, психологами, музыкантами, искусствоведами, художниками. Среди них можно назвать работы Ю.Б. Алиева, Л.Г. Арчажниковой, П.П. Блонского, Е.А. Бодиной, А.И. Бутова, В.В. Ванслова, Н.А. Ветлугиной, И.Ф. Гончарова, А.Ю. Гончарук, М.С. Кагана, Т.С. Комаровой, Д.Б. Кабалевского, Е.В. Квятковского, В.С. Кузина, Б.Т. Лихачева, Б.М. Неменского, Л.А. Рапацкой, В.А. Сухомлинского, Н.М. Сокольниковой, Л.Г. Савенковой, Ю.У. Фохта-Бабушкина, Н.Н. Фоминой, Г.М. Цыпина, Л.В. Школяр, Б.П. Юсова и других авторов, отмечающих синтетический характер детского творчества. Проводились и психологические исследования детского творчества, восприятия и воображения. В работах ученых А.В. Бакушинского, Н.Д. Богоявленского, А.В. Запарожца, Е.И. Игнатьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Б.М. Теплова даны теоретические обоснования и отмечено, что воссоздание видимого и слышимого мира образов является целостным процессом.

Образовательный процесс, выстроенный на взаимодействии и интеграции искусств, начиная с дошкольных учреждений, позволяет личности развиваться и возрастать в творческой деятельности, в нравственно-эмоциональных и эстетических критериях освоения окружающего мира, работать на пределе своих потенциальных возможностей и тем самым приумножать

их и развиваться. Актуальность избранной темы очевидна в творческом, методологическом и практическом отношении и охватывает современное педагогическое проблемное поле целиком.

Во-первых, по мере развития антропогенной цивилизации постиндустриальных процессов рационально-технократического мира, современной информационно-коммуникативной массовой культуры (часто носящей агрессивно-вестернский характер) на фоне происходящих глобализационных процессов мирового сообщества, обострения геополитической и социокультурной ситуации, проблема формирования эстетически-нравственной личности школьника становится сверхактуальной.

Во-вторых, данная проблема приобретает особое значение в условиях происходящих модернизационных процессов в России, требующих серьезного осмысления взаимодействия человека с миром, с обществом, государством. Все чаще общество называет себя обществом потребления, а ведущей проблемой современности обозначается проблема консюмеризма. Формирование способов, механизмов, методик, моделей этого взаимодействия, где ключевая позиция принадлежит институту образования, воспитывающего личность, способную воспринимать непреходящие духовные ценности, принимать адекватные решения в целях сохранения социально-культурной стабильности, национальной самобытности, быть толерантной в диалоге культур полиэтнического, поликонфессионального современного мира – все это продиктовано постановкой проблемы.

В-третьих, актуальность данной проблемы определяется настоятельным требованием развития принципов гуманизации, гуманитаризации, личностно-ориентированного модернизационного процесса отечественной системы школьного образования. Их значимость в условиях современной школы увеличилась в связи с изменившимися условиями социализации подростков.

Одним из актуальных направлений модернизации школьного образования является поиск новых нестандартных педагогических технологий, инновационных методик, реализующих концепцию свободного гуманитарного воспитания и саморазвития творческой личности, особенно в контексте имеющегося в российском обществе дефицита духовности и гармонии. В связи с этим чрезвычайно важ-

на роль искусства в формировании культуры личности. «Всеобщая потребность в искусстве проистекает из разумного стремления человека духовно осознать внутренний и внешний мир, представив его как предмет, в котором он узнает собственное «Я», – писал Г. Гегель.

В связи с этим следует отметить, что актуальность темы исследования также определяется тем обстоятельством, что культурологические подходы в образовании разработаны недостаточно. Искусство еще не стало мощным и активным фактором приобщения учащихся к историческому, социально-культурному опыту человека, не стало значимым в учебно-воспитательном процессе, хотя именно искусство является важнейшим информационно-педагогическим ресурсом педагогики и способно успешно и гармонично осуществлять воспитательную, познавательную, эстетическую, духовно-нравственную, коммуникативную и компенсаторную функции в формировании культуры личности школьника.

Всесторонне исследуя аспекты человеческой деятельности, мы не можем обойти своим вниманием процесс художественного творчества и психологические его механизмы, которые непосредственно влияют на формирование и развитие личности учащихся. Художественная практика учащихся предполагает остроту внимания, выбор объектов внимания, закрепление в памяти впечатлений, диктуемых творческим воображением. Возникает острая необходимость создания системы преемственности дошкольного, школьного и вузовского образования, которая позволит повысить результативность не только художественно-творческого развития личности, но и в целом воспитания человека [4].

В условиях широкомасштабных и радикальных изменений в политике и образовании, которые происходят в стране, в настоящее время создаются предпосылки для формирования и развития творческой активности учащихся, появляются новые идеи и подходы в решении проблем воспитания и образования молодого поколения.

Ведущей идеей данного исследования является преподавание искусств во взаимодействии и интеграции с другими учебными дисциплинами, что делает процесс освоения социально-духовного опыта сверхинформационным, а потому уникальным. Соприкосновение с художественной многообразной

культурой в творческой деятельности ребенка формирует его мышление в единстве с экологическими, национальными и нравственными вопросами воспитания.

Виды искусства необходимо преподавать во взаимосвязи, определяя корреляционные связи как переходные или связующие моменты, обеспечивая тем самым целостное развитие художественно-образного мышления и общей гармонии чувств ребенка либо подростка. В этом случае интегрированное образование становится действенным информационно-педагогическим ресурсом. Разрозненные же программы и методики малоэффективны, потому что знания чаще всего не способствуют пониманию природы искусства, взаимосвязанности и взаимовлияний явлений, происходящих и в других областях. Восприятие ребенком или подростком видимого и слышимого мира образов является целостным процессом, аналогично и воссоздание этих образов происходит в комплексности. «Увидеть» музыку, «понять» движения, уловить, почувствовать настроение, мысленно представить себе художественный образ – в этом выражается формирование культуры чувственного восприятия и образного мышления средствами искусств. Созданный образ проходит через эмоциональную сферу ребенка, открывая новые возможности для ассоциативного перевода этого образа из одного вида искусства в другой, устанавливая связи похожего и разграничивая возможности каждого вида искусств. Комплексное воздействие искусств в процессе занятий создает тот эмоционально-эстетический настрой, без которого невозможно всестороннее и глубокое восприятие действительности. Системный подход в руководстве художественно-творческим процессом школьников обеспечивает решение проблемы инкультурации учащихся и освоения информации через восприятие художественного образа (а также его воссоздание). В этой интеллектуальной деятельности высшего порядка совершается внутренняя работа личности над познанием мира и осознанием (позиционированием) себя в мире.

По утверждению психолога Б.Г. Ананьева, теснейшим образом связаны две тенденции: перевод всех образов любой модальности на зрительные схемы и развитие функции речи посредством абстрагирующей, обобщающей работы мысли. Следовательно, работа зрительной системы имеет первостепенное значение в

формировании интеллектуальной деятельности человека. Учитывая феномен доминанты зрительной системы, которая обладает способностью визуализировать любые чувственные сигналы, превращать незримое в зримое, организация изобразительной деятельности приобретает весьма важное значение в развитии всех психофизиологических процессов человека.

Все мыслительные процессы выходят на уровень образных представлений, имеющих художественную природу, поэтому простейшие компоненты изобразительности: линия, цвет, форма, симметрия, ритм, композиционные законы – сопряжены с интеллектуальным, духовным, культурным развитием личности. Чувствовать художественное пространство литературного текста, танца, музыкального или поэтического произведения, архитектуры, живописи – означает владеть чувством композиции, ритма, цвета, чувством художественной формы (понимать законы эстетики). Все эти способности в ребенке заложены природой. Задача педагога в умелом и своевременном их развитии. В этом смысле концепция полихудожественного развития личности на основе взаимодействия и интеграции искусств раскрывает большие возможности педагогического воздействия. Интеграция в данном случае выступает как способ художественного мышления, как форма решения художественных задач. Обучающие программы такого процесса строятся на системном подходе в художественном развитии личности, осуществляемом не набором дисциплин, а единством содержания и форм обучения. Научной основой таких программ явились работы Института художественного образования РАН.

В настоящее время недостаточно освещены системные проблемы организации учебного процесса во всей структуре образовательного пространства «дошкольное образование – школа – ВУЗ (СУЗ) – послевузовское (или высшее, а также второе высшее) образование», несмотря на то, что в отечественной педагогике искусства за последние 15-20 лет проведены значительные исследовательские работы по различным аспектам полихудожественного развития личности.

Организация обучения и воспитания должна вестись на основе программ, объединенных едиными принципами формирования содержательной части программ, тематического планирования, составления расписаний,

применения единых методических принципов с учетом возрастных этапов развития психических и физических качеств ребенка и с учетом региональных особенностей. При этом в обучении рекомендуется широко использовать творчество, воображение, фантазию, умение чувствовать и переводить художественные образы на другие языки образной модальности (музыкальные, театральные, визуальные, ритмические, пластические, танцевальные, аудиовизуальные, тактильные, поэтические, переводческие и другие.). Ряд методологических аспектов этой проблемы не разработан и требуют теоретико-методического и методического обоснования в рамках единой концепции художественного образования на основе метода полихудожественного развития и обучения.

Другой важной проблемой в педагогике искусства является нахождение правильного соотношения в содержательной части программ национальных и региональных элементов и артефактов по сравнению с сюжетами и предметами интернационального характера. «Я видел свою задачу в том, чтобы помочь детям понять связи в явлениях окружающего мира...» [3]. В.А. Сухомлинский объясняет, как важна роль применения в обучении и формировании личности национальных архетипов культуры для дошкольного и младшего школьного возраста, когда дети чаще всего на невербальном уровне общения хорошо понимают особенности национальной культуры (мимику, жесты, обычаи, привычки, мелодику песен и речи, ритмику движения, национальные символы).

Научные исследования метода полихудожественного образования и воспитания по указанным проблемам чаще всего фрагментарны и не дают общего представления об эффективности данного метода в целостной системе обучения с точки зрения получения конечного результата – формирования творческой личности и преемственности методов в системе непрерывного эстетического образования. Рассматриваются обычно отдельные программы с определенным ведущим видом искусств

ва и дополнительным использованием других видов искусств для соответствующих этапов обучения – 1-го, 2-го, 3-его и т.д. классов (определенном этапе умственного развития ребенка – периоде, который профессор В.Л. Рыжов называет младенчеством нервной системы человека [2]), или рассматриваются особенности использования этого метода на отдельных этапах дошкольного и школьного обучения.

В этой связи можно выделить следующие противоречия в данной проблеме:

- между задачами и функциями педагогики искусств, отсутствием единого подхода и концепции художественного воспитания и развития личности во всем образовательном пространстве непрерывного эстетического образования (дошкольное образование – школа – ВУЗ(СУЗ) – послевузовское (высшее) образование);

- между целостным восприятием мира ребенком, подростком и отдельными учебными эстетическими дисциплинами;

- между необходимостью повышения общего культурного уровня и существующей практикой эстетического воспитания;

- потребностью в согласовании всех программ художественного развития по содержанию, тематике, методам преподавания с учетом возрастных и региональных особенностей реализации данных программ;

- потребностью в преподавателях эстетического направления, освоивших полихудожественные методы формирования творческой личности.

Обозначенные противоречия обусловили выбор темы данного исследования и позволили определить научную проблему, которая заключается в обосновании концептуальных основ и определении педагогических и внешних условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования творческой личности, отвечающей идее гуманного отношения к природе, искусству, материальным и духовным ценностям всего культурного мирового наследия, т.е. экологии личности.

Список литературы:

1. Андреева Н.П. Педагогические и информационные ресурсы формирования социокультурного пространства детского творчества. – Набережные Челны, 2012. – 166 с.
2. Рыжов В.Л. Молекулярная основа памяти // Природа. – 1965. – №7. – С.2.
3. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: «Школьная пресса», 2003. – С. 84.
4. Хайман В.И. Генезис непрерывного художественно-проектного образования в локальном креативном пространстве // Ступени 2010: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Наб. Челны: НИСПТР, 2011. – 189 с.

МЕСТО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НАСЕЛЕНИЯ В ПРОГНОЗИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ГОРОДА

Кризисные явления, наблюдаемые при взаимодействии общества и природы, представляют собой несоответствие темпов экономического и экологического развития, нарушение природных экосистем, их способности к самоадаптации. И основной смысл устойчивого развития в конечном итоге сводится к гармонизации именно экономического и экологического развития. Сколь бы важной ни казалось нам экономическая и финансовая деятельность, она должна взвешиваться на весах экологии. Сама жизнь подводит нас к необходимости развивать экономику в рамках экологических ценностей, так как этого требуют интересы экоразвития. Еще в конце 19-го века русский космист С.А.Подолинский (1850-1891) попытался разработать экономическую концепцию прогресса

(экоразвития), ставя во главу угла экологические критерии.

Фундаментальное значение в гармонизации экономического и экологического развития имеет характер социальных потребностей, в частности экологических.

В исследованиях, проведенных нами г. Набережные Челны, получены следующие результаты: 43,1% респондентов считают, что природа занимает важное место в их жизни, 31% – очень важное место, для 5% – природа безразлична. Вопросами охраны природы в своем городе интересуются 79,7% респондентов, 18,1% не задумывались над этими вопросами, только 2,2% не волнуют данные вопросы (см. табл.1).

Таблица 1.

**Ответы респондентов на вопрос «Волнуют ли Вас вопросы охраны природы?»
(в % от исследуемых)**

Да, волнуют	Нет, не волнуют	Не задумывался над этим	Итог в процентах по строке
79,7	2,2	18,1	100

Относительно оценки экологической ситуации в городе ответы распределились следующим образом. Население в своем большинстве считает, что за последний год экологическая ситуация не изменилась (59,8%). Однако доля тех, кто отметил ее ухудшение, примерно в три раза превышает долю тех, кто полагает, что она улучшилась (данное соотношение равнялось 28,8 к 10,4%).

С состоянием окружающей среды непосредственно связано и такое массовое явление

в жизни горожан, как выбор места отдыха представителями различных социальных групп.

Недостаточная удовлетворенность экологических потребностей находит свое выражение в том, что свыше 43,3% жителей города предпочитают для удовлетворения рекреационных потребностей сельскую местность. В городе предпочитают отдыхать 7,3%, в культурных центрах – 32,8% (см. табл.2).

Таблица 2

Выбор места отдыха у различных социальных групп (в % от исследуемых)

Род занятий	город	сельская местность	культурный центр	другое	Итог в процентах по строке
руководитель организации	14,3	31,6	28,6	25,5	100
ИТР		7,1	50,0	28,6	14,3
специалист	-	53,3	15,6	31,1	
научно-технический работник	-	33,3	-	66,7	100
служащий	7,5	50,0	17,5	25,0	100
квалифицированный рабочий	5,3	56,1	12,3	26,3	100
неквалифицированный рабочий	16,7	33,3	8,3	41,7	100
учащийся, студент	7,8	39,4	17,6	35,2	100
неработающий пенсионер, домохозяйка	10,0	65,0	15	10	100
Всего	9,8	45,7	17,9	30,6	100

Наши исследования еще раз подтвердили тот факт, что большинство опрошенных предпочитают отдыхать в сельской местности – более 45,0%, второе место по предпочтениям удовлетворения рекреационных потребностей занимает культурный центр – 28,6%. Надо отметить, что предпочитают проводить свой отдых в культурных центрах в основном люди с высшим образованием, занимающие руководящие посты; респонденты с высшим образованием, но занятые непосредственно на производстве, отдают предпочтение сельской местности.

Подводя итог, можно констатировать, что прирост «экологически ценных» свойств среды осуществляется медленнее, чем потребности, в связи с этим наблюдаются некоторые особенности, а именно миграция, предпочтение собственного дома в пригороде, желание отдыха на неурбанизированных территориях и т.д.

Природная среда, несмотря на достижения научного прогресса, сохраняет свое существенное значение в формировании здоровья населения, поскольку в процессе общественного труда человек не может полностью изолироваться от окружающих внешних условий. Одним из наиболее важных природных факторов,

оказывающих непосредственное воздействие на организм человека, является климат. Климатические условия воздействуют на здоровье человека через сложный комплекс метеорологических элементов. Сезонные ухудшения состояния больных людей с сердечно-сосудистой патологией, увеличение простудных заболеваний осенью и весной связаны с изменением синоптической ситуации и ухудшением теплообеспеченности человека, при котором нарушаются нормальные процессы терморегуляции.

Наряду с климатическими условиями значительное влияние на состояние здоровья населения оказывает водный фактор. С качеством воды связано возникновение и распространение многих инфекционных заболеваний (холера, дизентерия). Химический состав воды и ее минерализация оказывают непосредственное влияние на отдельные органы и системы человеческого организма. Повышенное содержание тех или иных элементов оказывает отрицательное влияние на здоровье. Среди проблем, тревожащих население, качество водопроводной воды и состояние воды в реке Кама занимают одно из первых мест в ранге экологических проблем у более 60% опрошенных.

Таблица 3

Уровень беспокойности жителей г. Набережные Челны проблемами городской жизни

Ранг	Проблема городской жизни
1	пьянство и алкоголизм
2	качество водопроводной воды
3	состояние атмосферного воздуха
4	состояние воды в р. Кама
5	правонарушения в городе
6	безопасность дорожного движения
7	уборка мусора, отходов
8	культура поведения, общения людей
9	состояние и чистота улиц и тротуаров
10	уличный шум
11	работа городского автобуса

Таким образом, подводя итог оценке влияния природных условий на здоровье населения как важного условия поддержания соответствующего качества жизни населения горожан, следует отметить, что к числу основных неблагоприятных факторов можно отнести природные особенности территории, выражающиеся в несоответствии состава природных компонентов общепринятым стандартам качества.

Состояние здоровья населения во многом определяется социально-экономическим развитием общества. Снижение его уровня, как правило, отмечается в тех странах, где имеет место спад экономики, что в свою очередь отражается на качестве жизни широких масс населения, которое определяется уровнем дохода и созданием условий, вызывающих у человека уверенность в своем положении, расширение свободы выбора.

Осознание личностью экологических потребностей связано не только с объективными процессами их существования и условиями проявления, но и со свойствами сознания личности. Для того чтобы мысленные конструкции отражали объективную реальность адекватно, необходим высокий культурный уровень личности, наличие у нее сформировавшегося экологического сознания. Экологическое сознание – обязательный элемент экологической культуры. Оно вырастает на базе логической переработки знаний, но представляет качественно новую ступень, так как происходит превращение знаний в убеждения. Именно убеждения обуславливают ценностные ориентации и установки людей, их сознательное, ответственное отношение к природе.

Например, наибольший интерес у населения в потоке информации об экологическом окружении вызывают действия органов власти по улучшению экологической обстановки (58%), 53% интересуется фактическим состоянием окружающей среды. Значителен интерес опрошенных к информации о том, как избежать покупки и использования экологически неблагоприятных продуктов (49%). Для жителей наиболее часто обозначаемой оказалась информация о фактическом состоянии окружающей среды (69%).

Экспертов в первую очередь интересует фактическое состояние окружающей среды (79%), поскольку именно эта информация составляет предмет их профессионального интереса. На втором месте по частоте указания находится вариант «действия органов власти по улучшению экологической обстановки» (71%). Вариант «как избежать покупки и использования экологически неблагоприятных продуктов» также актуален для 50% экспертов. Основное содержание их заключается в необходимости создания и поддержке такой среды обитания, которая необходима для жизни человека. Здесь особое значение приобретает экологическая гласность, экологическая информированность населения, его просвещенность.

Наиболее эффективным для защиты окружающей среды население Республики Татарстан считает экологическое воспитание (83%), привлечение к ответственности нарушителей (80%), законодательное регулирование (76%). Признали эффективным экономическое регулирование, общественные выступления 55% опрошенных.

Известно, что формирование экологического сознания является необходимой основой понимания проблем окружающей среды. В основе экологического сознания лежит соответствующее образование и воспитание. Как отмечает Л.М. Яо, единство экологического образования и воспитания является залогом становления экологической культуры общества как особого социокультурного феномена, в котором отражается общепринятая модель отношения к природе.

Человечество осознает необходимость формирования нового менталитета, связанного со взглядами на экологически безопасное и устойчивое развитие общества. Общественное экологическое сознание как средство социального воздействия должно обеспечить нормальное функционирование всех механизмов социального контроля. Население должно осознанно отдавать приоритет вопросам поддержания благоприятного состояния окружающей среды, а также вопросам экологического образования и воспитания.

Таким образом, важным направлением деятельности по обеспечению устойчивого развития является повышение уровня экологической воспитанности и информированности населения о состоянии окружающей среды, развитие представлений об изменении образа жизни, важно обеспечить развитие просветительской деятельности в широких слоях населения по экологическим вопросам, формирование экологического сознания путем экологического воспитания.

Воспитание, в том числе и экологическое, нельзя отделять от общественных процессов. Оно должно быть внесено в любое общественное преобразование, в развитие всех сфер общественной жизни. Причем воспитательный аспект должен быть заложен не только в результатах общественного преобразования или развития социально-экономической сферы, но и в самом процессе этого преобразования и развития. Воспитание населения выступает при этом субъективной стороной объективных процессов изменения и совершенствования общественных отношений.

В настоящее время, когда воспитание неотделимо от задач политического, хозяйственного и культурного развития общества, необходимо выявление взаимосвязей всех объективных, внешних и внутренних факторов, участвующих в процессе формирования лич-

ности. Следовательно, рассматривать экологическое воспитание только как педагогический процесс воспитания подрастающего поколения означает не только сужение объекта, но и обеднение самого процесса. То есть экологическое воспитание нельзя свести только к определенной сфере или форме педагогической деятельности, ограниченной рамками времени и места. Оно неизбежно осуществляется в процессе всей жизнедеятельности личности. В связи с этим и субъектом воспитания не обязательно выступает категория специально подготовленных людей – педагогов, воспитателей. Им может оказаться каждый человек, коллектив, социальный институт, сознательно и целенаправленно осуществляющий воспитательное воздействие, и основные функции которых не обязательно связаны с осуществлением воспитания. Такое широкое понимание субъекта воспитания предполагает возможность того, что воспитатель и воспитуемый в их обычном понимании могут поменяться местами.

Важной особенностью воспитания, в том числе экологического воспитания населения,

Список литературы:

1. Яо Л.М. Социокультурные факторы формирования экологического сознания. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2002.

является не только участие в качестве средств формирования определенного типа личности всех факторов социальной действительности, но и его активное воздействие на социальную сферу (условия, предпосылки воспитания, объективную сторону образа жизни). Это воздействие осуществляется как через непосредственные результаты воспитательной деятельности (через достижения практического эффекта от совершенствования духовного облика на развитие всех сторон общественной жизни), так и через «воспитательную заданность» всех сфер общества. Принципиальная необходимость для общества закладывать воспитательные цели в любые социальные программы является обязательным условием его развития.

Реализация воспитательных целей, в том числе формирование экологического сознания населения, становится важной составной частью успешного осуществления социально-экономических программ в любой сфере общественной жизни промышленного города.

Казуй Н.В.

РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННОЙ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАННЕГО БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прогресс современного мира в течение последних десятилетий в сторону полилингвизма и поликультурности на фоне долговременных системных вызовов в области экономики, отражающих как мировые тенденции, так и внутренние барьеры развития, вынуждают Россию пересматривать установки для достижения стратегий развития страны. Поэтому в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №1662-р, выдвигается ряд приоритетных задач, первая из которых – обеспечение инновационного характера базового образования при возрастании роли человеческого капитала посредством включенности

значительной части образовательных учреждений в процессы инновационного развития и информационное пространство российского общества; а также достаточного использования современных образовательных технологий для модернизации институтов системы образования как инструментов социального развития [13].

Напор глобализации [1] спровоцировал вступление «глобальной деревни» в эпоху двуязычия, билингвизма [7] с языковым, культурным, этническим многообразием и потребовал планирования личностной траектории развития в соответствии с принципами позитивного толерантного поведения. Билингвальное образование, как способ формирования билингвальной и бикультурности, становится мостом

«взаимопонимания через реку различий языков и культур» [3].

В последние четверть века актуализировалось раннее билингвальное образование (освоение ребенком более одной языковой системы с момента его рождения до окончания обучения в начальной школе на основе интуитивно-практического подхода или в процессе научения-обучения) именно в период дошкольного детства, что объясняется рядом движущих сил педагогического и непедагогического характера [8]. Запрос на введение новых образовательных продуктов влечет за собой готовность и потребность субъектов, внедряющих их, развивать навыки и умения работы с современными источниками информации, её целевой интерпретации.

Таким образом, налицо острое противоречие между необходимостью развития информационной компетенции преподавателя иностранного языка в детском саду и несовершенством методического сопровождения этого процесса. Практические приложения и разработки, построенные в свете новой образовательной парадигмы и аккумулирующие весь арсенал педагогических и методических знаний, накопленных поколениями, но получившие новое прочтение в свете современного взгляда на положение вещей, особенно важны в организационном аспекте в образовательном пространстве современного дошкольного образовательного учреждения.

В этом направлении особый интерес представляют технологии, имеющие прикладной интегративный характер с включением инновационных методов и интерактивных форм воспитательно-образовательной деятельности, сочетающие практикоориентированную направленность и эффективную утилизацию психолого-физиологических особенностей развития ребенка-дошкольника [8: 63-82]. Стратегии, основанные на определённом пересмотре устоявшейся структуры научного знания, на утверждении целостности и внутренней взаимосвязанности мира с тенденцией следования естественным путем познания ребенком окружающего мира и осознания себя как активной личности в нем посредством перехода от «предметоцентризма» к обучению интегративному целому, являются решением большинства задач [9].

В ходе интегративного обучения знания одной дисциплины, находясь во взаимодействии со знаниями другой дисциплины, орга-

нически сливаются и создают новую информационную структуру понятий, идей, концепций, законов и т.д. Интеграция в образовании способствует выделению главного вектора в отборе содержания образования, развития системобразующих идей, приемов, форм и средств учебно-воспитательной деятельности.

Эта точка зрения поддерживается выводами психологов, изучающих процесс обучения. Р.М. Гагне [12] и Д.С. Брюнер [11] считают, что сходство идей и принципов прослеживается более четко при интегрированном обучении, благодаря предоставленной возможности применения получаемых знаний одновременно в нескольких сферах. По Ж. Пиаже, поскольку на элементарном уровне большинство детей мыслит конкретно, то и обучение должно быть основано на объектах, поддающихся опознанию, а не на абстрактных идеях. Изучение же того, что происходит с данными объектами, невозможно ограничить форматом одной дисциплины [10].

В работе «Исследование развития научных понятий в детском возрасте» Л.С. Выготский объясняет, что, если всякое обучение сводится к образованию новых ассоциативных связей, то «всякая новая ступень в развитии обобщения опирается на обобщение предшествующих ступеней. Новая ступень обобщения возникает не иначе как на основе предыдущей» [5: 184-294]. Таким образом, способность памяти запоминать новое на базе ранее усвоенного позволяет рассматривать предмет или явление действительности с разных сторон и запоминать на основе межсистемных ассоциаций. Такой процесс способствует целенаправленности аналитико-синтетической деятельности при решении аналитических задач, повышает активность самостоятельных методов работы, обеспечивает лучшую организацию мыслительной деятельности, вырабатывая логическую последовательность в решении как общих, так и частных задач [4: 23].

Практикоориентированная интегрированная технология поликультурного воспитания старших дошкольников в процессе раннего билингвального образования – это совокупность психолого-педагогических условий, определяющих специальный набор методических и воспитательных средств инновационного характера (проблемный, проектный методы с использованием компьютера и интерактивных форм на основе общения и др.) для формиро-

вания поликультурной личности дошкольника средствами национальных культур [8].

«Поликультурной личностью дошкольника» можно назвать ребенка дошкольного возраста, если он имеет элементарные представления о родном крае, его природе, материальной и духовной культуре, искусстве, литературе, традициях своего народа, народов ближайшего/отдаленного национального окружения; знает нормы поведения в быту и обществе, умеет их соблюдать; умеет воспроизводить полученные знания и представления в своей жизнедеятельности [8: 17].

Характерная черта поликультурной личности дошкольника – поликультурная воспитанность, за критерии которой приняты следующие показатели: наличие у детей интереса к своей культуре, культуре других народов; проявление внимания, симпатии, толерантности к человеку независимо от его принадлежности к какой-либо культуре.

Один из классификационных параметров технологии – интеграция двух образовательных модулей: Модуль I – Программа поликультурного воспитания и Модуль II – Программа раннего билингвального образования (обучения английскому языку) «Страна Винни-Пуха»/«Winnie-the-Pooh's Land», имеющих паритетные права в рамках технологии и полную автономную самостоятельность вне её (могут служить «надстройкой» к любой программе воспитания/образования в дошкольном возрасте).

Цель Программы поликультурного воспитания – формирование поликультурной личности дошкольника через развитие его представлений о компонентах национальных культур: своего народа (татарской), народов ближайшего национального окружения (русской), отдаленного национального окружения (английской).

Назначение Программы раннего билингвального образования «Страна Винни-Пуха»/«Winnie-the-Pooh's Land»: «во-первых, овладение детьми языком как средством общения и соответствующей иноязычной «техникой»; во-вторых, усвоение различной внеязыковой информации (то есть не связанной непосредственно с языком); в-третьих, развитие таких качеств, которые необходимы для адекватного общения и взаимопонимания представителей разных культур, т.е. элементарных черт вторичной языковой личности» [6: 84].

Таким образом, достижение стратегических ориентиров интегрированной технологии поликультурного воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе раннего билингвального образования предусматривается в ходе освоения специального содержания бинарных занятий на основе методических приёмов приобщения дошкольников к культуре разных народов на основе принципов: диалогичности культур [2: 334-335]; постепенности «от близкого к далёкому»; последовательности и расширения объёма знаний; повторяемости и форм, средств и методики раннего билингвального образования. Приобщение дошкольников к национальной культуре – процедура ознакомления с её компонентами: детской литературой, играми, танцами, игрушками и т.д., а также со всем, представляющим информационный, опредмеченный код о жизни людей, характерах и особенностях, что истинно важно и нужно познать ребенку-дошкольнику (орнаментами, узорами, принтами, типичными материалами прикладного искусства, например, с соломкой и т.д.).

Анализ экспериментальных замеров параметров поликультурной воспитанности старших дошкольников на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной деятельности в экспериментальной и контрольной группах на этапе апробации данной технологии [8] выявил положительную динамику роста их уровней поликультурной воспитанности в обеих группах, но в экспериментальной группе (именно в этой группе обучение английскому языку было введено в качестве экспериментального фактора) этот рост был более значителен (Рис. 1).

Итак, раннее билингвальное образование является катализатором становления поликультурной личности ребенка-дошкольника. Следовательно, интегрированная практико-ориентированная технология поликультурного воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе раннего билингвального образования как организационно-методический инструмент педагогического процесса воспитания дошкольника, в котором культура – цель, а язык – средство, имеет развивающий потенциал, проявляющийся в личностном продвижении детей дошкольного возраста к их осознанию своей принадлежности к культурам разных народов, становлению навыков позитивного толерантного поведения в межкультурном общении.

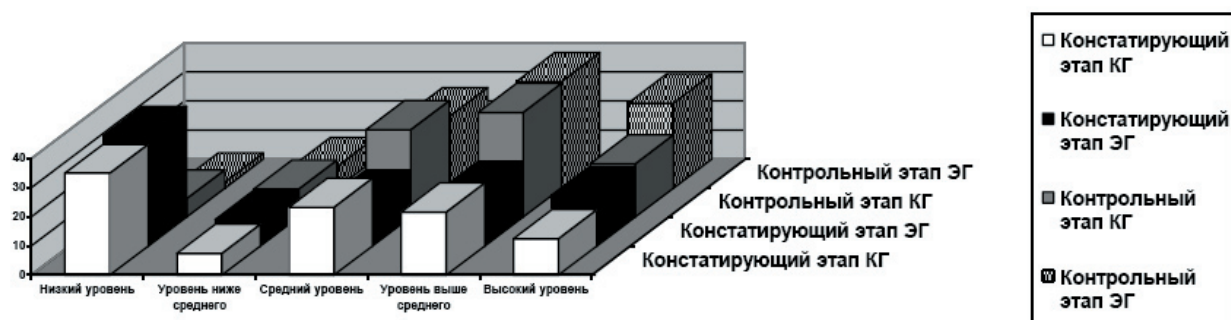


Рис.1. Результаты исследования уровней поликультурной воспитанности детей контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах опытно-поисковой работы

Таким образом, использование практико-ориентированных интегрированных технологий – путь модернизации институтов системы образования как инструментов социального развития, которые будут активно содействовать

воспитанию личности будущего многоязычного поколения XXI века, обладающего навыками межличностной, культурной и профессиональной коммуникации на основе «диалога культур» в «global village».

Список литературы:

1. Адамия, А.В. Истоки и тенденции глобализации / А.В. Адамия // Актуальные проблемы современной науки. – 2005. – № 4. – С. 136-144.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Глава /Составитель С.Г. Бочаров; Текст подгот. Г.С. Берштейн и Л.В. Дерюгина; Примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – М.: «Искусство», 1979. – С. 334-335.
3. Барышников Н.В. Теоретические и практические аспекты преподавания иностранных языков и культур в различных условиях/Теория и практика преподавания иностранных языков и культур в различных условиях: Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Пятигорск: ПГЛУ, 2000. – С. 3–4.
4. Бурляева, О.В. Интегрированные занятия в детском саду: история и современный взгляд / О.В. Бурляева // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 2. – С. 15-23.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Т.2: Исследование развития научных понятий в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – С. 184-294.
6. Гальскова, Н.Д. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие / Н.Д. Гальскова, З.Н. Никитенко. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
7. Кабакчи, В.В. Английский язык межкультурного общения – новый аспект в преподавании английского языка / В.В. Кабакчи // Иностранные языки в школе. – 2000. – №6. – С. 84–89.
8. Кагуй, Н.В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07: защищена 28.12.2004: утв. 20.05.2005 / Н.В. Кагуй; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2004. – 187 с.
9. Кагуй, Н.В. Возможности интеграции в условиях раннего билингвального образования / Н.В. Кагуй // Интеграция образования. – № 2.– Саранск: «Красный Октябрь», 2010. – 127 с. – С. 50-55.
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – СПб.: Союз, 1997. – 221 с.
11. Bruner, J.S. The Process of Education / J.S. Bruner. – Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1969. – 189 p.
12. Gagne, R.M. The Conditions of Learning. / R. M. Gagne. – New York, 1965. – 212 p.
13. http://docs.pravo.ru/document/view/14991129/11653483/?from_search=1

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ШКОЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

В настоящее время общеобразовательная школа, профессиональные учебные заведения переводятся «на рельсы» новой образовательной парадигмы, которую можно назвать компетентностно-деятельностной. Средством для этого служат новые образовательные стандарты. В связи с этим появляется необходимость по-новому взглянуть и на методическую подготовку учителя.

Вначале отметим факт некоторого общего отставания методического обеспечения подготовки учителя от практики работы школы. Например, в начальных классах с конца 80-х годов прошлого столетия, то есть в течение более двадцати лет, ведется интегрированный курс «Окружающий мир». Однако и до последнего времени студентам предлагаются программы и учебные пособия по методике преподавания естествознания, а сейчас и методике преподавания обществознания, но не по методике школьного курса «Окружающий мир». (В последние годы на федеральном уровне выходили пособия: Методика преподавания естествознания в начальной школе (авт. Клепинина, Аквилева, Козина, Степанян), Методика преподавания обществознания в начальной школе (авт. Г.А. Чернова, Л.Г. Жукова, И.В. Митюкова, 2008). Правда, опыт создания учебного пособия, непосредственно направленного на школьный «Окружающий мир», был. Однако пособие не вошло в перечень официально рекомендованных УМО и оказалось за рамками массового использования.

Новые образовательные стандарты предоставляют учебному заведению широкие возможности для выбора модели подготовки специалистов, поскольку не ограничивают преподавателя «содержательным минимумом», заранее заданными учебными планами и программами. Непосредственная подготовка бакалавра к той или иной профессиональной деятельности (учитель начальных классов, преподаватель географии и т.п.) осуществляется в рамках «вариативной части» базового учебного плана, то есть целиком определяется вузом, факультетом.

В традиционной модели методической подготовки будущего учителя за основу берет-

ся методическая система, включающая цель, содержание, методы, средства и формы обучения, которые, выступая в качестве объектов изучения, последовательно рассматривались в ходе прохождения того или иного методического курса.

В настоящей статье рассматривается другая модель методической подготовки студентов – будущих учителей начальных классов, основанная на компетентностном и деятельностном подходах. Суть подходов в том, что в качестве цели изучения всего курса, а также его разделов ставится формирование той или иной методической компетенции, а в качестве средства формирования выступает деятельностный метод. При этом структура курса отражает не традиционные элементы методики (цель, содержание, методы, средства, формы), а структуру методических компетенций, составных частей общей методической компетенции – способности реализации той или иной школьной образовательной программы. Перечисленные элементы методики не игнорируются. И методы, и средства, и формы также рассматриваются, но уже не в качестве самостоятельного объекта изучения, а как средства формирования той или иной компетенции. Таким образом, при изучении методики того или иного школьного курса происходит лишь первичное ознакомление с частными методиками (технологиями) этого курса. Возможный путь такого ознакомления – при формировании той или иной методической компетенции, например, формировании способности обучать школьников знаково-символическому моделированию, показывается, как это делается в той или иной образовательной программе. Однако есть необходимость более глубокого ознакомления студентов и с авторскими курсами.

Особо стоит вопрос об ознакомлении студентов с авторскими методиками (технологиями, УМК). Их сейчас более десяти. Что делать в такой ситуации?

Очевидно, что невозможно в рамках одной методической дисциплины, например, «Методики обучения математике», одинаково глубоко подготовить студентов к работе по всем авторским курсам и соответствующим УМК. Необ-

ходим отбор. Критерий отбора – их соответствие принципам развивающего образования, новым образовательным стандартам. В настоящее время авторские курсы не в одинаковой степени готовы к переходу на новые образовательные стандарты. Кроме того, в полной мере освоить существующие развивающие технологии, особенно такие «элитные», как технология Эльконина-Давыдова, в рамках только одного методического курса невозможно. Необходим специальный дополнительный курс, посвященный технологическим особенностям того или иного авторского курса. Такую возможность сейчас предоставляют предусмотренные Стандартом курсы по выбору студента.

В целостном виде модель методической подготовки студентов можно представить в следующем виде (см. рис.1). Модель названа технологической, поскольку она показывает технологию (алгоритм) методической подготовки студентов.

Эта модель ориентирована на наиболее распространенный в настоящее время традиционный вариант компоновки научной и методической подготовки студентов. Вначале студенты осваивают научные основы школьной дисциплины (математику, языковедение, естествознание...), а затем изучают собственно методику преподавания соответствующей дисциплины.

Возможен и другой вариант методической подготовки студентов, без выделения блока «Освоение дисциплин, лежащих в основе школьных предметов» (блок 1 в технологической модели). Материал этого блока вводится в блок освоения технологий формирования предметных знаний, умений, отношений. Например, при рассмотрении раздела «Методика изучения темы «Экосистемы» в курсе «Окружающий мир» студенты рассматривают и научные основы этой темы: строение и функционирование экосистем, круговороты веществ в экосистемах и т.п. То есть речь идет об интеграции естественнонаучной, обществоведческой и методической составляющих подготовки студентов в рамках единого курса. В методическом плане этот вариант более продуктивен. Он позволяет отсекал материал, не востребованный в школьной практике, то есть усиливает профессиональную направленность подготовки студентов. Преимущества этого варианта структурирования содержания методической подготовки уже давно показывались

автором настоящей статьи. С идеей создания подобного интегрированного методического курса выступают и авторы «Окружающего мира» по «Школе-2100» (А.А. Вахрушев).

Однако этот вариант не прост для реализации. В вузах традиционно сложилась так, что научные основы школьных дисциплин ведут одни специалисты, а методики их преподавания – другие. Порой они и работают на разных кафедрах. Тем не менее, возможность второго (интегрированного) пути методической подготовки студентов нельзя сбрасывать со счета, особенно если речь идет о сокращенном варианте подготовки студентов: например, при работе с выпускниками педколледжей, или на курсах переподготовки учителей. Этот вариант приемлем и при малом количестве обучаемых, в этом случае у методиста появляется дополнительная нагрузка.

Как назвать современный методический курс – особый вопрос.

Использование традиционного названия: «Методика преподавания ...» - в современных условиях не корректно. В дидактике рассматривается понятие «обучение», но не «преподавание». По отношению к «Окружающему миру» уместнее использовать термин «изучение»: например, «Методика изучения окружающего мира в начальных классах». Изменением названия декларируется необходимость переноса акцентов в педагогическом процессе с деятельности учителя (преподавание) на деятельность учеников (изучение). Ориентируясь на новый Стандарт, курс вообще следовало бы называть «Руководство освоением школьниками дисциплины «Окружающий мир» или «Технологии освоения младшими школьниками «Окружающего мира», поскольку в Стандарте обозначено не содержание образования (обучения, преподавания или изучения), а требования к результатам освоения школьниками предмета «Окружающий мир».

Что же касается интегрированного курса, то в описанном выше варианте его можно назвать «Методика изучения окружающего мира младшими школьниками с научными основами естествознания и обществознания» или «Технологии освоения младшими школьниками «Окружающего мира» с научными основами естествознания и обществознания».

В целостном виде модель подготовки студентов к преподаванию школьных дисциплин можно представить следующим образом:

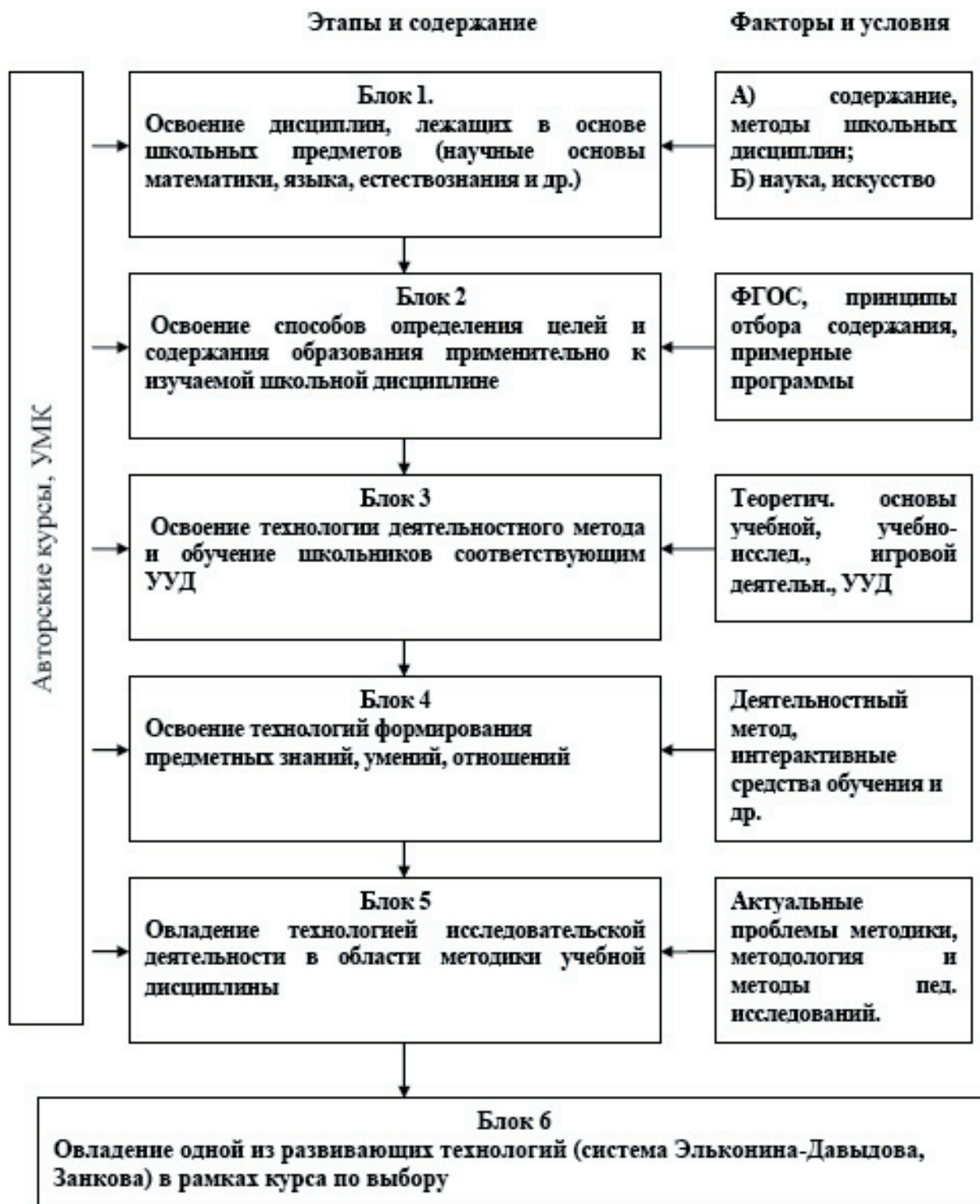


Рис. 1 Технологическая модель подготовки студентов к преподаванию школьных дисциплин

Реализация модели направлена на формирование следующих компетенций:

Общая компетенция: способность реализовать образовательную программу школьной дисциплины.

Блок 1

Способность соотнесения научного знания с учебным.

Блок 2

А) способность определять цели урока, внеурочного мероприятия;

Б) способность отбирать и структурировать содержание образования в школьной дисциплине, составлять рабочую программу курса.

Блок 3

А) способность проектирования и реализации урока, внеурочного мероприятия в технологии деятельностного метода;

Б) способность формирования и развития у школьников регулятивных УУД: определения учебной цели, составления плана действий, оценивания результатов деятельности.

Блок 4

Способность формирования у школьников предметных знаний, умений, отношений с

включением в образовательный процесс УУД. (Более частные компетенции определяются в зависимости от изучаемых тем и разделов учебной дисциплины).

Блок 5

Способность организовать педагогический эксперимент в области актуальных проблем методики обучения младших школьников.

Блок 6

Способность реализации авторской программы развивающей направленности.

Павлова Н.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ

Поиск путей совершенствования процесса формирования технологической готовности будущих учителей начальных классов, привел нас к заключению, что одним из них может быть использование педагогического потенциала межпредметных связей. В «Педагогическом энциклопедическом словаре» сущность понятия «межпредметные связи в обучении» характеризуется следующим образом: «Межпредметные связи отражают комплексный подход к воспитанию и обучению, позволяют вычленивать как главные элементы содержания образования, так и взаимосвязи между предметами. Межпредметные связи формируют конкретные знания обучающихся, раскрывают гносеологические проблемы, без которых невозможно системное освоение наук. Межпредметные связи включают обучающихся в оперирование познавательными методами, имеющими общенаучный характер (абстрагирование, моделирование, аналогия, обобщение и пр.). Организация учебно-воспитательного процесса на их основе может касаться отдельных уроков (чаще обобщающих), темы, подчиненной решению межпредметной проблемы, нескольких тем различных курсов, целого цикла учебных предметов или устанавливать взаимосвязь между циклами» [9: 140].

Значимость межпредметных связей в улучшении качества подготовки будущих специалистов способствовала тому, что в условиях модернизации системы профессионального образования одной из актуальных проблем пе-

дагогика высшей школы является осуществление межпредметных связей в системе преподавания учебных дисциплин, частных методик, объединенных в отдельные циклы или блоки. Изучению различных аспектов проблемы межпредметных связей посвящено большое количество исследований. Так, например, Л.А. Дитяткина предлагает технологию, которая, по ее мнению, обеспечивает выявление межпредметных связей в процессе преподавания. Она выделяет следующие методы выявления связей между отдельными предметами на основе аналогии (сходства) их содержания: матричный, тематический (построение сетевых графиков), поэлементный анализ содержания образования (элементы знаний, умений, навыков базового предмета).

Как считает ученый, анализ структурных знаний, умений, навыков по отдельным дисциплинам, а также графический анализ учебных планов и программ определяет построение матрицы смежности тем, узловых разделов программ, которые синтезируют знания из разных областей науки. Все это необходимо для того, чтобы обеспечить переход к логико-математическому моделированию учебного процесса. Автор рассматривает межпредметные связи как дидактическое условие, повышающее эффективность учебного процесса в совокупности его содержания, методов и организационных форм обучения [2: 9].

В ходе исследования И.В. Кошкиной было выявлено противоречие между потребностью

общества в учителе, готовом к педагогическому творчеству, и недостаточным вниманием педагогических вузов к решению этой задачи. По ее мнению, совершенствование процесса профессиональной подготовки будущих учителей зависит от методического подхода к его организации и содержанию. Решение данной задачи учёный видит в интеграции занятий по педагогическим учебным курсам, благодаря которым, как считает И.В. Кошкина, произойдет уплотнение учебного материала, установление зависимости между учебными дисциплинами и реализация идеи межпредметных связей [7: 9].

Автор определяет ряд требований к содержанию педагогических дисциплин, а именно: планирование содержания обучения будущих учителей должно исходить из заданных педагогической наукой и обществом качеств и видов деятельности учителя, ориентированных на будущее в профессиональной деятельности; выявление главных «сквозных идей» в каждой педагогической дисциплине; структура педагогических дисциплин должна основываться на создании ситуаций, когда потребность студентов в знаниях опережает процесс их приобретения; определение необходимых условий для непрерывного использования и развития усвоенных студентами понятий в процессе учебной деятельности и в период прохождения педагогической практики. В этих же целях И.В. Кошкина рекомендует использовать и основные правила модульного обучения: установление исходных и вертикальных уровней системы понятий и видов деятельности; выявление основных структурных элементов каждой темы, которые должны быть усвоены (закономерности, понятия, теории); актуализирование в сознании будущих учителей ранее сложившихся базовых понятий и способов действий; выявление связей между изучаемыми понятиями и усвоенными знаниями; подбор практических задач, которые необходимо использовать в системе новых понятий. Помимо межпредметной интеграции, с помощью модульного построения курса автор строит и внутриспредметную интеграцию с учётом элементов опережающего обучения, акцентируя внимание студентов на значимость изучаемого материала в дальнейшей работе.

По мнению автора, интеграция предметно-содержательной информации педагогических дисциплин на модульной основе должна рассматриваться с учетом междисциплинарных и внутрисциплинарных связей (репродуктив-

ных, поисковых, творческих), которые помогут студентам выполнить разные познавательные действия: накопление однородных фактов, установление качественно новых связей между фактами и понятиями, соотношение факторов, понятий и закономерностей.

По итогам исследования И.В. Кошкина делает вывод, что в условиях нарастающего объема педагогической информации высшая школа не успевает дать будущему учителю весь запас необходимых профессиональных знаний, но она обязана дать опорные, предельно обобщающие знания, которые составляют основу развития профессионального мышления. В свою очередь учебный материал может изучаться в полном, сокращенном или углубленном вариантах, что на практике приводит к более заинтересованному, лично значимому, осмысленному восприятию учебной информации, исключая при этом дублирование и повторение, которые неизбежны в преподавании различных дисциплин [7: 126].

Изучению особенностей межпредметных связей в области преподавания психолого-педагогических дисциплин большое внимание уделяли А.В. Усова, В.А. Черкасов, В.В. Завьялов. В ходе исследования учёные выявили, что не во всех вузах РФ осуществляются межпредметные связи в работе преподавателей. Отсутствие согласованности и преемственности в деятельности кафедр приводит на практике к серьезным разногласиям, даже в трактовке таких педагогических категорий, как методы обучения, формы учебных занятий, педагогические приемы, методы воспитания и др.

По их мнению, одним из путей решения данной проблемы остается установление тесных и постоянных связей в преподавании предметов психолого-педагогического цикла; нахождение основных точек соприкосновения предметов, их общих и специфических задач; повышение уровня научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности студентов в процессе обучения.

Их исследование показало, что реализация различных форм осуществления межпредметных связей педагогики с методикой преподавания частной дисциплины является эффективным средством повышения уровня профессиональной подготовки будущего учителя [10: 88].

Проблемы межпредметных связей в преподавании учебных дисциплин рассмотрены

и в исследованиях В.К. Кириллова и Т.В. Кирилловой. Авторы раскрывают психолого-педагогические условия реализации внутри- и межпредметных связей. Учёными представлена классификация следующих принципов реализации связей учебных дисциплин: целенаправленности; релевантности (органической вписываемости); разумной достаточности. Как справедливо отмечают они, «знание методов и средств реализации межпредметных связей, умение их использовать с учётом специфики учебного предмета, конкретных целей и задач изучения темы, раздела курса являются важным дидактическим условием повышения качественных показателей знаний, формирования их системной целостности» [6: 225].

В последнее десятилетие появляется ряд исследований ученых (А. Белогуров, Л. Гурье, Т. Елканова, Н. Долгополова, Л.В. Загрекова, А. Зерминов, В. Иванов и др.), которые, основываясь на личном опыте и результатах своих исследований, подчеркивают необходимость пересмотра традиционных подходов в образовании, которые в настоящее время не способны решить все проблемы, связанные с подготовкой студентов к профессиональной деятельности. Как считают учёные, общей целью педагогической технологизации процесса обучения высшей школы является интеллектуальное, творческое развитие будущего специалиста не только профессионально грамотного и компетентного, имеющего чувство ответственности за последствия своей педагогической деятельности, но и умеющего ориентироваться во всем многообразии межпредметных связей и взаимодействии окружающего его мира [1, 3, 4, 5].

Многие исследователи проблемы межпредметных связей видят в них дидактическое условие формирования системы знаний, умений, навыков или мировоззрения, познавательной активности учащихся (Л.В. Загрекова, М.М. Левина, Н.А. Сорокин, В.Н. Федорова, М.Н. Черкес-заде и др.).

Некоторые ученые трактуют межпредметные связи как составную часть и проявление принципа систематичности обучения (Ш.И. Ганелин, Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Б.П. Есипов, Н.А. Сорокин, К.П. Королева, П.Г. Кулагин и др.).

По мнению В.Н. Максимовой, межпредметные связи предъявляют особые требования к организации (в широком смысле слова) процесса обучения, а именно:

- в задачи уроков включаются применение, развитие, закрепление и обобщение знаний (фактов, понятий, законов, теорий, идей) и умений, полученных при изучении других предметов;

- включение в содержание уроков материала, способствующего раскрытию современных межнаучных контактов, постановка межпредметных проблем, познавательных задач, решение которых расширяет и углубляет знания учащихся о взаимосвязях разных предметных областей;

- широкое использование согласованных между учителями самостоятельных работ, домашних заданий межпредметного содержания, применение поисковых методов обучения;

- расширение дидактических материалов и средств наглядности за счет учебников, таблиц, приборов, карт, диафильмов, диапозитивов, кинофильмов, плакатов, муляжей и других пособий из смежных предметов;

- организация комплексных, межпредметных уроков, семинаров, факультативов, экскурсий, кружков, секций научных обществ, коллективного решения межпредметных проблем в сочетании с индивидуальными межпредметными заданиями учащимся с учетом их познавательных интересов и склонностей;

- формирование в учебно-познавательной деятельности учащихся обобщенных знаний и умений на межпредметной основе;

- координация деятельности учителей разных предметов, изучение учебных программ по другим предметам, включение межпредметных связей в тематическое планирование, взаимопосещение открытых уроков, согласование межпредметных вопросов, заданий и т.п.

«Межпредметные связи оказывают активное воздействие на все компоненты и функции процесса обучения, а межпредметность как современный дидактический принцип, – пишет ученый, – оказывает активное влияние на целенаправленную организацию учебного процесса» [8: 14–15].

Как указывает ученый, целенаправленность в системе учебного процесса обеспечивается тем, что межпредметные связи качественно изменяют все его компоненты и создают их единство:

- задачи конкретизируются прежде всего в плане формирования системы мировоззренческих взглядов учащихся;

- в содержании повышается идейно-теоретический уровень и роль обобщенных знаний, общенаучных теорий в отборе учебного материала и концентрировании фактических данных из разных предметов вокруг ведущих проблем и идей науки;

- в методах обучения усиливается роль дедуктивно-поисковых путей учебного познания и активизации познавательной деятельности учащихся;

- в формах организации возрастает их комплексное применение, сочетание индивидуальных, групповых и коллективных форм учебной работы при общем повышении роли последних в процессе выполнения межпредметных заданий.

Все это ведет к возрастанию воспитывающих функций обучения, к единому решению задач образования, развития и воспитания. А учебный процесс превращается в учебно-воспитательный на всех уровнях реализации межпредметных связей: на уровне урока, учебной темы, системы уроков, в разных темах учебного курса, цикла предметов [9, с. 15].

Для оптимальной организации учебного процесса на основе межпредметных связей предлагается создание общей программы, в рамках которой предполагается:

- уточнение специальных задач, которые будут решаться с помощью межпредметных связей;

- выбор комплексной межпредметной проблемы, отвечающей социальным задачам;

- выделение системы межпредметных идей и понятий, раскрывающих проблему;

- вычленение системы межпредметных учебно-познавательных умений, необходимых учащимся для выполнения различных видов деятельности при решении проблемы;

- определение объема межпредметных связей по учебным курсам, темам, урокам, их планирование;

- разработка системы межпредметных познавательных задач и заданий учащимся, методических приемов их использования [8, с. 15–16].

Итак, межпредметные связи – это современное дидактическое средство, выполняющее

функцию интеграции научных знаний, которыми в ходе обучения овладевают обучающиеся. Межпредметные связи раскрывают изучаемые процессы и явления в развитии и одновременно в их взаимосвязи. Разработка различных аспектов проблемы межпредметных связей требует согласования исследований ученых, творческих поисков педагогов и методистов.

Использование межпредметных связей в процессе обучения студентов в высшей профессиональной школе предопределяет появление новых форм его организации: интегрирующая лекция, комплексный семинар, комплексная экскурсия, межпредметная конференция, комплексные факультативы и т.д. Такие формы организации учебного процесса открывают большие возможности для реализации творческого потенциала не только преподавателя, но и будущих специалистов сферы образования.

В процессе формирования технологической готовности будущих учителей начальных классов на основе межпредметных связей очень важным, на наш взгляд, является: во-первых, уточнение общих проблем, понятий и вопросов; во-вторых, координация содержания рабочих программ учебных дисциплин (наглядным примером тому является программа курса «Изобразительное искусство и художественный труд», разработанной коллективом ученых-методистов под научным руководством Т.Я. Шпикаловой [11]); в-третьих, построение разработанного нами междисциплинарного модуля процесса формирования технологической готовности будущего учителя начальных классов; в-четвертых, внедрение в учебный процесс интегративного курса (таб.1).

Таким образом, мы рассмотрели поиск путей совершенствования процесса формирования технологической готовности будущих учителей начальных классов на основе межпредметных связей, создание которых на базе современного вуза, на наш взгляд, будет способствовать эффективному функционированию процесса формирования технологической готовности будущих учителей начальных классов.

Таблица 1

**Междисциплинарный модуль формирование технологической готовности
будущих учителей начальных классов**

Учебные дисциплины	Компоненты технологической готовности		
	когнитивный	операционально-деятельностный	мотивационно-ценностный
1	2	3	4
1. Изучение курса «Методика преподавания технологии с практиком»	<p>Ознакомление: с ролью и местом технологического образования в системе общего образования, закономерностями, законами и принципами обучения техническому и обслуживающему труду в общеобразовательных школах;</p> <p>изучение: психологических механизмов развития пространственных представлений, пространственного мышления, проектно-трудоу культуры, системы и содержания трудового обучения, системы учебно-наглядных пособий, педагогических технологий, значения продуктивной практической деятельности, методов, форм и средств обучения, используемых на уроках технологии, технологии обработки, видов и свойств материалов, применяемых на уроках технологии в начальных классах; познание способов обработки материалов, их утилитарно-конструкторского и художественного смысла, способов использования ручных инструментов и др.</p>	<p>Развитие умений: применять теоретические положения в практике технологического образования, проектировать уроки по дисциплине «Технология», проводить экскурсии, внеурочные работы, связанные с трудовым воспитанием младших школьников, в т.ч. и мероприятия по их эстетическому воспитанию, осуществляя при этом набор методов, методических приемов и средств обучения; составлять календарно-тематический план уроков труда; строить графические изображения на классной доске от руки, с помощью чертежных инструментов и информационных технологий; работать с простой технико-технологической документацией (эскиз, чертеж, схема и пр.); мысленно преобразовывать конструкции на плоскости или в объеме и практически их воплощать; творчески использовать декоративные и конструктивные свойства и формы материала, его цвет для решения проектно-художественной задачи и др.</p>	<p>Формирование: мотивации к педагогической деятельности вообще, в т.ч. и к технологическому образованию учащихся; понимания роли и места технологического образования в развитии младших школьников; воспитания социально-исторического и духовно-эстетического смысла вещей, представления о ценности культурных традиций своего народа, о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества, о материальной культуре как продукте предметно-преобразующей деятельности человека; эстетически-трудовых потребностей, ценностей и чувств; профессионального самосознания и профессиональной позиции; понимания значимости деятельности учителя начальных классов в трудовом обучении и трудовом воспитании младших школьников и т.д.</p>
2. Изучение курса «Методика преподавания изобразительного искусства с практиком»	<p>Ознакомление: с ролью и местом изобразительного искусства в системе общего образования, закономерностями и принципами обучения изобразительного искусства в общеобразовательных школах; изучение психологических механизмов художественно-преобразующей деятельности, формирования пространственно-композиционных представлений, творческого мышления, художественно-эстетической культуры; осознание роли</p>	<p>Развитие умений: применять теоретические положения в практике художественного образования, проектировать уроки изобразительного искусства, проводить экскурсии и другие внеурочные работы, связанные с художественным образованием младших школьников, в т.ч. и мероприятия по их эстетическому воспитанию, осуществляя при этом набор методов, методических приемов и средств обучения и воспитания; составлять</p>	<p>Формирование: мотивации к педагогической деятельности вообще, в т.ч. и к художественному образованию; понимания роли и места художественного образования в развитии младших школьников; восприятия социально-исторического и художественно-эстетического смысла вещей и явлений; представления о ценности культурных традиций своего народа, о созидательном и нравственном значении художественной деятельности</p>

1	2	3	4
	<p>изображения, украшения, построения в передаче художником своего отношения к предмету или явлению; изучение системы и содержания художественного образования, системы учебно-наглядных пособий, педагогических технологий, значения художественно-творческой деятельности, методов, форм и средств обучения, используемых на уроках изобразительного искусства; технологии изображения на плоскости и в объеме (с натуры, по памяти и по представлению), выполнения декоративной и конструктивной работы; изучение художественного наследия, многообразия природных форм, их рациональность и красоту и др.</p>	<p>календарно-тематический план уроков изобразительного искусства; проводить уроки рисования (с натуры, декоративно-художественное оформление изделия и т.п.), с помощью различных средств и информационных технологий; обучать учащихся изображать на плоскости и в объеме (с натуры, по памяти, по представлению) предметы и явления; творчески использовать декоративные и оформительские свойства и формы различных материалов, их цвет для решения художественно-творческой задачи и др.</p>	<p>и изобразительного искусства в жизни человека и общества, о материальной культуре как продукте художественно-декоративной деятельности человека; художественно-эстетических потребностей, ценностей и чувств; профессионального самопознания и профессиональной позиции; понимания значимости деятельности учителя начальных классов в художественном образовании и художественно-эстетическом образовании младших школьников и т.д.</p>
<p>3. Изучение курса «Организация деятельности младших школьников на занятиях по технологии и изобразительному искусству»</p>	<p>Овладение: теорией и технологиями обучения и воспитания детей младшего школьного возраста, сопровождения субъектов педагогического процесса; содержанием преподаваемого предмета;</p> <p>знаниями: о роли и месте технологического и художественного образования в системе общего образования младших школьников; закономерностей и принципов обучения техническому и обслуживающему труду, а также художественно-творческой деятельности в начальной школе; о способах формирования пространственного и творческого мышления, умения проектной и изобразительно-декоративной деятельности младших школьников; современных образовательных технологий; системы учебно-наглядных пособий и методики их изготовления для уроков труда и рисования; структуры и типов уроков технологии и изобразительного искусства;</p>	<p>Развитие умений: реализовывать дидактические требования к преподаванию учебных предметов в начальной школе; проектировать и проводить занятия на основе междисциплинарных связей технологии и изобразительного искусства; осуществлять внеурочную работу и различные внеклассные мероприятия, связанные с технологическим и художественным образованием младших школьников, осуществляя при этом набор методов, методических приемов и средств обучения и воспитания; составлять календарно-тематический план уроков; обучать учащихся практико-преобразовательной и художественно-изобразительной деятельности; универсальные учебные действия; использовать системно-деятельностный подход к обучению; реализовывать межпредметные связи в процессе обучения младших школьников; использовать различные, ,</p>	<p>Формирование: мотивации к педагогической деятельности, в т.ч. и к технологическому образованию и художественно-эстетическому воспитанию младших школьников; понимания роли и места труда и искусства в развитии личности; воспитания социально-исторического и художественно-эстетического смысла труда, вещей и явлений; представления о ценности культурных и трудовых традициях своего народа, о созидательном и нравственном значении проектно-преобразующей, художественно-изобразительной и трудовой деятельности в жизни человека и общества; о материальной и духовной культуре; художественно-эстетических и проектно-преобразующих потребностей, ценностей и чувств у обучающихся; профессионального самосознания и профессиональной позиции; актуализация понимания значимости деятельности учителя начальных классов в обучении и воспитании</p>

1	2	3	4
	о значении художественно-изобразительной и продуктивно-практической деятельности в жизни человека и общества и в развитии младших школьников; методов, форм и средств, применяемых на занятиях по технологии и изобразительному искусству в начальной школе; технологии обработки, видов и свойств материалов, применяемых на этих уроках; культуры организации труда и безопасной работы на уроках технологии и изобразительного искусства и др.	в т.ч. и интерактивные средства обучения и информационные технологии; использовать технологию проектно-деятельностного метода в обучении младших школьников в предметной области «Технология» или «Искусство» и др.	младших школьников, в т.ч. и в ходе преподавания технологии и изобразительного искусства и т.д.

Литература:

1. Белогуров, А. Общегуманитарный базис современной системы образования / А. Белогуров, Т. Елканова // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 64–66.
2. Дитяткина, Л.А. Конструирование межпредметных модулей обучения в процессе многоуровневой профессиональной подготовки в учебных заведениях профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Дитяткина. – СПб., 1988. – 17с.
3. Долгополова, Н. Взаимодействие как основа учебных технологий / Н. Долгополова // Alma Mater: вестник высшей школы. – 1999. – №1. – С. 41–44.
4. Загрекова, Л. Основы педагогических технологий / Л. Загрекова // Высшее образование в России. – 2007. – №4. – С. 97–98.
5. Иванов, В. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности / В. Иванов, Л. Гурье, А. Зерминов // Высшее образование в России. – 1997. – №4. – С. 44–49.
6. Кириллов, В.К. Научно-методические предпосылки межпредметных связей / В.К. Кириллов, Т.В. Кириллова // Известия Национальной академии наук и искусств Чувашской Республики. – 1996. – №2. – С. 68–77.
7. Кошкина, И.В. Интеграция предметно-содержательной информации педагогических дисциплин на модульной основе : дис. ... канд. пед. наук / И.В. Кошкина. – Саратов, 1998. – 205 с.
8. Максимова, В.Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе / В.Н. Максимова. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1979. – 80 с.
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Научное изд-во «Большая Российская Энциклопедия», 2002. – 528 с.
10. Усова, А.В. Межпредметные связи в преподавании психолого-педагогических дисциплин / А.В. Усова, В.А. Черкасов, В.В. Завьялов // Советская педагогика. – 1981. – №9. – С. 85–95.
11. Шпикалова, Т.Я. Изобразительное искусство и художественный труд : программа / Т.Я. Шпикалова, Л.В. Ершова, Н.Р. Макарова и др. – М.: Просвещение, 2008. – 92 с.

«ПРОЕКТНЫЕ МАСТЕРСКИЕ» – ВЕДУЩЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ФБГОУ ВПО НИСПТР

*Нам дано большое благо, потому что нам дозволено творить милость,
ибо иначе мы не могли бы расти и развиваться.
Свами Вивекананда*

С мая 2011 года наш институт переименован в Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов, и это определяет новые ориентиры развития в деятельности ВУЗа. В качестве главного достижения социальной политики государства принято рассматривать формирование эффективной стратегии в области социальной защиты и поддержки населения, направленной на соблюдение социальных прав человека. Это отражено и законодательно закреплено в ключевых нормативно-правовых документах (Семейном кодексе РФ, в Федеральных законах «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» и «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»), позволяющих нам руководствоваться ими в деятельности института.

Статья 1 Семейного кодекса РФ «Основные начала семейного законодательства» гласит, что семья, материнство, отцовство и детство в Российской Федерации находятся под защитой государства. Семейное законодательство исходит из необходимости укрепления семьи, построения семейных отношений на чувствах взаимной любви и уважения, взаимопомощи и ответственности перед семьей всех ее членов, недопустимости произвольного вмешательства кого-либо в дела семьи, обеспечения беспрепятственного осуществления членами семьи своих прав, возможности судебной защиты этих прав.

В настоящее время в качестве главной задачи управления социальной защитой населения рассматривается осуществление перехода к адресному принципу оказания государственной социальной помощи наиболее нуждающимся в ней гражданам. Это регламентируется Федеральным законом «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», где указывается: «Статья 2. Благотворительная деятельность осуществляется в целях: социальной поддержки и защиты граждан,

включая улучшение материального положения малообеспеченных, социальную реабилитацию безработных, инвалидов и иных лиц, которые в силу своих физических или интеллектуальных особенностей, иных обстоятельств не способны самостоятельно реализовать свои права и законные интересы; содействия укреплению престижа и роли семьи в обществе; содействия защите материнства, детства и отцовства; содействия деятельности в сфере образования, науки, культуры, искусства, просвещения, духовному развитию личности; содействия деятельности в сфере профилактики и охраны здоровья граждан, а также пропаганды здорового образа жизни, улучшения морально-психологического состояния граждан».

Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» определяет основные задачи и принципы деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: «Статья 2. Деятельность по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних основывается на принципах законности, демократизма, гуманного обращения с несовершеннолетними, поддержки семьи и взаимодействия с ней, индивидуального подхода к исправлению несовершеннолетних с соблюдением конфиденциальности полученной информации, государственной поддержки деятельности органов местного самоуправления и общественных объединений по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, обеспечения ответственности должностных лиц и граждан за нарушение прав и законных интересов несовершеннолетних». В этой связи исключительную актуальность приобретает индивидуальный социальный подход, предполагающий использование всех возможных методов и средств, призванных помочь человеку приспособиться к существующим социальным реалиям и содействовать тому, чтобы он смог выработать свою собственную жизненную программу.

Таким образом, перед государственной социальной политикой в современной России стоят задачи сохранения эффективных механизмов и социальных стандартов прошлого и использование новых социальных технологий. Именно поэтому в нашем институте реализуется Комплекс социальных проектов, объединённый общим названием «Проектные мастерские», целью которых является утверждение общечеловеческих ценностей в активной социально - практической деятельности; передача из поколения в поколение воспитательного потенциала семьи; самореализация и самораскрытие личности субъектов социального взаимодействия. Поставленные цели позволяют пошагово реализовывать следующие задачи, на решение которых ориентирован определённый социальный проект:

- развитие осознанного отношения к родительству современных подростков и лиц юношеского возраста через реализацию проекта общественного студенческого движения «Молодежное крыло – родительская забота»;

- привлечение внимания молодежи, общественности, органов власти к проблемам и нуждам ветеранов учительского труда через реализацию подпроекта «Благодарение»;

- создание системы поддержки пожилых людей через обучение в «Университете третьего возраста»;

- профилактика детской безнадзорности и правонарушений, социальная адаптация и психологическая поддержка детей из трудных семей через реализацию проекта «Другая жизнь».

Для повышения эффективности внедрения и реализации наших социальных проектов мы привлекаем к сотрудничеству заинтересованных партнёров: Управление образования и Управление здравоохранения, КДН УВД, ГДТДиМ №1 города Набережные Челны. Это определяет поуровневую структуру управления проектными мастерскими. На стратегическом уровне происходит координация деятельности между институтом и Управлениями образования и здравоохранения, КДН УВД города, и Международным общественным движением «Родительская забота». На тактическом уровне деятельность осуществляется руководителями проектов Малыхиной О.А., Хазратовой Ф.В., Галузо Т.В. Чирковой С.В., Беляевой Н.В. в сотрудничестве с «Университетом для родителей» (ГДТДиМ №1), «Университетом здо-

ровья» (семейная клиника «ТАНАР»), «Университетом третьего возраста» и лабораторией «СОНАТАЛ-ПЕДАГОГИКИ» (НИСПТР). Непосредственными исполнителями проектов на оперативном уровне являются студенты и преподаватели вуза, психологи города и волонтеры.

Итак, в нашем институте разработаны, успешно реализуются и дают результаты следующие социальные проекты:

Социальный проект «Общественное студенческое движение «Молодежное крыло – родительская забота», организованный на факультете дошкольного воспитания после выступления председателя Международного общественного движения «Родительская забота» Клары Шарафовны Мансуровой на родительских чтениях в нашем ВУЗе. Проект был инициирован Мустафиной Ф.З. – ректором НИСПТР. Активные участники проекта – студенты дошкольного факультета, обучающиеся по специальности «социальный педагог».

В рамках проекта происходит обучение студентов во взаимодействии с нашими социальными партнёрами: встречи студентов со специалистами ЗАГСа; участники проекта посещают «Родительский Университет», организованный специалистами ГДТДиМ №1; ведущие врачи частных клиник и семейной клиники «ТАНАР» организовали «Университет здоровья» для студентов и преподавателей, где проводят интересные лекции по проблемам здоровья. Регулярно организуется встречи с американским психологом Юджином Рэйсом и его супругой Альбиной.

Сильной стороной данного проекта является открытие лаборатории «СОНАТАЛ-ПЕДАГОГИКА», руководителем которой является автор программы д.м.н., профессор М.Л. Лазарев. В январе 2010 года на базе ГОУ ВПО «НГПИ» была создана лаборатория “СОНАТАЛ-ПЕДАГОГИКИ” под руководством профессора М.Л.Лазарева. На основании Соглашения о сотрудничестве между Министерством здравоохранения РТ и Учреждением Российской академии медицинских наук, научным центром здоровья РАНМ на 2011-2014 гг. в городе Набережные Челны проводится комплексное медико- психолого-педагогическое исследование когнитивно-соматического развития детей, в котором задействованы преподаватели и студенты нашего института. В рамках Всероссийской научно-практической конференции (17 марта 2011г.) «Современная семья и пробле-

мы семейного воспитания» был организован мастер-класс «Влияние дородовой педагогики на гармоничное развитие ребенка в условиях программы «СОНАТАЛ». В мае 2011 года прошла встреча с Мэром города Набережные Челны, где было подписано Постановление Мэра о проведении в городе Международного Дня пренатальной музыки. Силами коллектива лаборатории 26.06.2011 г. в Органном зале было проведено замечательное театрализованное мероприятие.

В поисках эффективных форм взаимодействия с родителями создана новая форма психолого-педагогического просвещения – «Университет для родителей». Он призван вооружить родителей необходимыми педагогическими и психологическими знаниями, основами педагогической и духовной культуры, познакомить с актуальными вопросами воспитания с учетом возраста детей и запросов родителей. Структура работы университета предусматривает еженедельные встречи ведущих специалистов. Студенты овладевают психолого-педагогическими знаниями о психическом, физическом, интеллектуальном развитии ребенка на различных возрастных этапах его жизни, что помогает в дальнейшем консультировать родителей по волнующим их проблемам.

Задача проекта «Университет здоровья» – научить слушателей использовать богатейшие возможности культуры для повышения «психологического иммунитета» к различным агрессивным факторам внешней среды. В качестве иллюстративного материала на лекциях используются различные музыкальные программы, видовые фильмы, показ произведений живописи и др. с целью достижения эффекта психологической релаксации.

Социальные проблемы учительства требуют неотложного решения. Учитывая актуальность данной проблемы, в 2008 г. в нашем институте инициативной группой студентов разработан долгосрочный социальный проект «Благодарение», направленный на поддержку ветеранов педагогического труда. Проект осуществляет следующие направления деятельности: оказание всевозможной помощи (материальная помощь, работа по хозяйству, оказание внимания, покупка лекарств и т.д.) ветеранам на дому; организация бесед, круглых столов по следующей тематике: «История школы», «Учителями славится Россия», «Моя первая учительница» и др. Студенты собирают

воспоминания о наиболее памятных событиях трудовой деятельности педагогов-ветеранов.

Четвертый год на базе НИСПТР реализуется социальный проект «Университет третьего возраста». Каждый год студентами университета становятся около 600 пенсионеров. Занятия ведутся на 7 факультетах института, где изучаются основы дизайна, иностранные языки, проводятся курсы по педагогике и психологии, занятия спортом и творчеством. Факультет компьютерной грамотности является самым популярным у старшего поколения. Открытие «Университета третьего возраста» дало возможность старшему поколению челнинцев успешно интегрироваться в современное высокотехнологичное общество.

Социальный проект по работе с детьми группы риска «Другая жизнь» направлен на социальную адаптацию и психологическую поддержку детей из трудных семей.

Результаты проектов. В рамках образовательных программ «Университета третьего возраста» за прошедшие три года прошли обучение свыше 2500 челнинцев старшего поколения, причем многие из них обучались на двух и более факультетах.

Была разработана программа курсов повышения квалификации «СОНАТАЛ-ПЕДАГОГИКА как система медико-психолого-педагогического сопровождения развития ребенка от зачатия до 10 лет». Всего было обучено 62 слушателя, которые на протяжении 3 месяцев прослушали курс и получили удостоверение.

В рамках проекта «Благодарение» подготовлено издание сборника о лучших работниках системы образования «Учительская слава Челнов», проведены традиционные акции «Молодежь-ветеранам».

Распространение опыта социально-практической деятельности. В рамках проекта студенты-исполнители приняли участие: в IV Международных Родительских Чтениях «Любовь – ведущее, творящее начало духовно-нравственного воспитания ребенка» (октябрь, 2010) и V Международных Родительских Чтениях (январь, 2012) в г. Москве; во Всероссийской научно-практической конференции «Современная семья и проблемы семейного воспитания»; в Республиканских Родительских чтениях «Речь – сильное средство. Но нужно иметь много ума, чтобы пользоваться им»; в Республиканской олимпиаде по социальной педагогике в г. Казани, где наш проект был признан

лучшим социально-педагогическим проектом; в Районной конференции г. Менделеевск «Педагогическая мудрость взрослых – залог счастья детей» и др.

Перспективы развития: расширение адресных зон благотворительной помощи: сотрудни-

чество с «Домом малютки» – дети, оставшиеся без попечения родителей, и «Детский орден милосердия» – дети с ограниченными физическими возможностями здоровья, разработка социальных проектов и обучение специалистов в регионе.

Усманов И.М., Газизова Ф.С.

О ПАРТНЕРСТВЕ РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА «СОЛНЫШКО» С НИСПТР В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ»

Установлено, что единство теории и практики является высшим выражением единства духовной и материальной сторон в деятельности людей. Наиболее важным является положение о том, что отрыв теории от практики, как и практики от теории, нарушение их единства чревато тяжелыми последствиями и для теории и для практики. Оторванная от практики теория не может дать правильного и своевременного ответа на запросы практики и теряет свое значение или, более того, приносит вред. Оторванная от теории практика становится слепой, и это с неизбежностью приводит к замедлению темпов ее развития, к застою.

Социальная работа является специфическим видом деятельности, прямо или опосредованно охватывающим практически все стороны общественного бытия. Она оказывает сложное и многомерное воздействие на личность и общество, далеко не всегда совпадающее по направленности с другими детерминантами общественного развития. Целью социальной политики государственных образовательных и реабилитационных учреждений, общественных и благотворительных организаций в отношении людей с инвалидностью является их интеграция в социальную среду. В связи с этим, особую важность приобретает подготовка квалифицированных специалистов, в частности, социальных педагогов, деятельность которых направлена на формирование личности инвалидов, их адаптацию и интеграцию в социокультурное окружение.

Взаимодействие между государственным автономным учреждением социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей подростков с ограниченными возможностями Министерства труда, занятости и социальной защиты РТ «Солнышко»» в городском округе

г.Набережные Челны (далее – Центр) и федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Набережночелнинский институт социально-педагогических технологий и ресурсов» (далее – НИСПТР) в плане подготовки студентов к практической деятельности осуществляется более пяти лет. Оно изначально было основано на принципах эффективного и взаимовыгодного сотрудничества, таких как:

- последовательность (позапное освоение всего комплекса профессиональных умений и навыков);
- преемственность (содержательная взаимосвязь всех видов практик);
- динамичность (постепенное усложнение задач различных видов практик);
- полифункциональность (одновременное выполнение в ходе практики различных функций);
- обратная связь теоретического обучения и практики (применение на практике теоретических знаний с постоянной актуализацией);
- перспективность (знакомство со сферами социально-педагогической деятельности с учётом их дальнейшего развития).

Именно эти принципы способствовали проявлению в ходе партнерства взаимной ответственности за результаты предстоящей работы. В цивилизованных обществах здоровье человека является высшей ценностью, важнейшим достоянием общества и государства, а не только семьи или отдельной личности. Повышение качества жизни социально уязвимых групп населения в них является одним из приоритетов государственной политики. При этом здоровье ребёнка приобретает первостепенное значение, является бесспорным национальным

приоритетом, основанием и залогом развития будущего нации. Зная, что достижение ощутимых результатов невозможно без тесного и конструктивного сотрудничества сторон, а также исходя из вышеназванных принципов, были определены цели и задачи нашего сотрудничества на выполнение конкретных проектов и на перспективу.

Целью сотрудничества являлось конструирование модели эффективного партнёрства в процессе прохождения социально-педагогических практик студентов НИСПТР в условиях Центра и поддержка различных социально значимых проектов в ходе совместной деятельности, а задачами являлись:

- углубление и совершенствование теоретических знаний студентов и установление связи с практической деятельностью в условиях Центра;

- развитие их личностных качеств в ходе непосредственного общения с детьми-инвалидами и их родителями;

- формирование необходимых для социального педагога профессиональных умений и навыков (коммуникативных, организаторских, диагностических, проектировочных, дидактических, аналитических), непосредственно общаясь с квалифицированными специалистами Центра;

- знакомство с деятельностью реабилитационного центра и направлениями работы специалистов;

- изучение современных социально-психолого-педагогических технологий работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, среди которых метод кондуктивной терапии; программы коррекции речи и слуха, развития бытовых и профессиональных навыков; программа социальной помощи; психологическая, образовательная, рекреационная программы и др.;

- создание условий для развития способностей и самореализации студентов, а также формирования их собственного стиля деятельности;

- формирование у них творческого и исследовательского подходов к работе в ходе прохождения практики.

Действительно, практика в Центре является связующим звеном между теоретическим обучением студентов в институте и их самостоятельной деятельностью в дальнейшем. Она осуществляется в два этапа: обзорно-ознакоми-

тельная (однодневный выход) и производственная (один месяц). В процессе ее прохождения студенты знакомятся с историей учреждения и его структурой; направлениями его деятельности в целом, а также научными интересами основных специалистов; нормативно-правовой базой функционирования Центра и условиями его взаимодействия с различными учреждениями, общественными организациями города; контингентом детей, методами и формами работы с ними и их родителями. Кроме того, они оказывают помощь в проведении различных мероприятий: проводят совместные занятия со специалистами, готовят различные наглядные пособия, методические материалы; пишут сценарии проведения развлекательных программ для детей, оформляют стенды и др. По итогам практики оформляется отчётная документация, проводится аттестация с участием и специалистов центра.

Высокая эффективность сотрудничества в данной области достигается благодаря наличию квалифицированных сотрудников в наших учреждениях и соответствующей базы в Центре. Кроме того, результативность подготовки студентов повышается за счёт применения дистанционного метода общения с применением сайтов реабилитационного центра «Солнышко» и НИСПТР.

Педагогическая теория и практика взаимосвязаны и взаимодействуют не как внешние друг другу силы, а как взаимно проникающие друг в друга, тесно сплетающиеся стороны единой человеческой деятельности.

Многолетнее сотрудничество между нашими учреждениями в области социальной работы показывает, что оно является одним из важнейших условий развития и совершенствования студентов-практикантов, достижения ими определенных навыков и опыта работы в условиях действующего реабилитационного центра. А это, в свою очередь, приводит к развитию устремленности поддержать социально нуждающиеся слои населения со студенческих лет, – следовательно, обуславливает их оптимальную подготовленность к будущей профессиональной деятельности, направленной на улучшение индивидуального и общественного бытия.

ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Асратян Н.М.

КАТЕГОРИЯ СМЫСЛА В ФИЛОСОФСКОМ ДИСКУРСЕ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Отечественная гуманитаристика сегодня свободна от прежних форм крайней идеологизации, и в настоящее время преподаватели общественных дисциплин ведут поиск методических принципов, в которых бы сочетались методологическая стройность и содержательный плюрализм. Современный образовательный процесс в вузе требует не только глубокой профессиональной подготовки, но и формирования мировоззрения, основу которого составляют гуманитарные науки, и прежде всего философия. На наш взгляд, фундаментом, на котором должен разворачиваться современный философский дискурс и, соответственно, вузовский курс философии, является исследование проблемы смысла. Ниже излагается авторский взгляд на некоторые важные аспекты преподавания философии.

Человеческой природе свойственно стремиться к тому, чтобы каждый день и час нашего существования, каждый год и вся жизнь были наполнены смыслом. Мы стараемся наделять им каждое свое действие, ищем его в своем прошлом, надеемся найти в будущем, в поисках смысла человек задумывается о мироустройстве, пытается разумно построить свое существование, заглянуть за пределы собственной жизни. Он докапывается до смысла произносимых слов, услышанных суждений, прочитанных книг, важных событий или значительных конфликтов, в которые вовлечен.

Каждый из нас перегружен множеством жизненных проблем, решать которые приходится непрерывно, однако решение одних ведет к появлению других, нередко более сложных. Нам приходится прилагать новые усилия, и мы не хотим допустить, чтобы они носили разрозненный, бессвязный, бесцельный и тем самым бессмысленный характер. Между нашими потребностями и мотивами, с одной стороны, целями и результатами, – с другой всегда

находится огромное множество наших частных действий, которые должны быть проникнуты определенной логикой, связаны между собой, составлять единство. Нам хочется, чтобы и вся жизнь, состоящая из огромного числа поступков, была цельной, проникнутой единым смыслом, и нас печалит, когда наши надежды не совпадают с результатами наших усилий. Наконец, человека в этом мире отличает то, что только он способен созерцать себя на фоне всего мироздания, в вечном течении времени и бесконечном пространстве. Самосознание заставляет размышлять о том, не являемся ли мы всего лишь микроскопической песчинкой в невообразимо огромном мироздании, человека страшит мысль, не дана ли жизнь только для того, чтобы, изо дня в день добывая пропитание, какое-то время физиологически просуществовать и навсегда исчезнуть в бескрайней космической пустоте.

Но человека также посещает мысль, что жизнь все-таки не «дар напрасный, дар случайный», он верит, что она все же содержит в себе какой-то великий неразгаданный смысл, что мы каким-то образом сопричастны вечности. Эту тайну нам не дано когда-либо разгадать полностью, но в этом состоит, пожалуй, основной парадокс нашего существования. Пока человек пытается расшифровать смысл мироздания, объяснить собственное нахождение в этом мире, он способен на духовные подвиги, он будет создавать удивительные мировоззрения, отстаивать свои убеждения, добывать научные истины, создавать великие художественные ценности, идти на жертвы, преобразовывать мир по законам красоты. Как только он прекратит подыскивать ключи к этим шифрам, как только он решит, что для него уже не осталось тайн, или они ему неинтересны, его существование совершенно обесмыслится, превратившись в сугубо биологическое. Но в таком случае и го-

ворить о нем как о человеке уже не придется. Человек является таковым до тех пор, пока тайна бытия манит его, напрягает все духовные и физические силы, заставляет заглянуть за горизонт простого эмпирического существования. Впрочем, люди свои воззрения, знания и силы, включая научные и технические, достаточно часто использует в деструктивных целях. История человечества полна величия и низости, свободы и подавления, созидания и уничтожения, всех проявлений добра и зла, незначительных конфликтов и мировых войн, при этом каждый человек, группа, сообщество, нация, конфессия, партия, государство и т.д. вкладывает в свои действия свой смысл. Человек и общественные группы всегда находятся в поисках смысла, даже если не задумываются об этом, и всегда стараются избегать бессмысленности.

Но что же это такое – смысл или его отсутствие, что означает наше желание обнаружить, раскрыть, понять смысл, поступить осмысленно или в соответствии со «здравым смыслом»? Что означает нежелание человека или даже страх оказаться в бессмысленной ситуации, что такое бессмысленность? Если мы находимся в поисках смысла, то, может быть, мы ищем то, что где-то вне нас существует, но спрятано (ведь говорим же мы о скрытых смыслах), а нам предстоит это обнаружить и извлечь? Если же мы рассуждаем о смысле или бессмысленности определенных событий или явлений, то, может быть, мы сами эти смыслы искусственно конструируем, а затем переносим вовне и приписываем событиям? Смыслы – это принадлежность внутреннего мира человека или они существуют вне нас, они субъективны или объективны? Почему мы в одних случаях постигаем смыслы, в других образуем, порожаем их, а в-третьих, утрачиваем?

Человеку, наконец, свойственно не только искать и обнаруживать (или не обнаруживать), обретать или утрачивать смыслы во множестве отдельных событий собственной жизни и в процессах, происходящих вокруг него. Из вопросов о смыслах многообразных частных событий оказывается сотканным общий, ключевой для каждого вопрос о наличии или отсутствии смысла в его собственной жизни, и, наконец, вопрос о смысле бытия вообще.

Образовательные аспекты проблемы смысла должны разворачиваться таким образом, чтобы содействовать изучению студентами ключевых философских проблем. Того, кто на-

чинает изучать философию, может удивить или даже обескуражить ее странная особенность, явно отличающая ее от всех наук. С одной стороны, она может рассуждать о чем угодно: о людях, их многообразных отношениях, звездах и планетах, животном и растительном мире, технике и науке, любви и вражде, политике и искусстве, прошлом и будущем человечества и т.д. – точнее, во всем мы обнаруживаем философский аспект. В этом проявляется ее предельно плюралистическая интенциональность, т.е. направленность на все без исключения предметы, тогда как другие науки строго ограничены своей предметной областью. С другой стороны, философия в предельной степени рефлексивна, т.е. всегда направлена на саму себя, постоянно возвращается к собственному предмету, как бы начиная все сначала. Каждое крупное философское учение оспаривает и пересматривает многое, если не все из того, что создано предшественниками, вкладывает свой смысл в понимание философии. Ни одна наука не позволяет каждому ученому пересматривать свой предмет и не создает по этому поводу множества точек зрения.

Однако здесь следует объяснить студентам, что это не слабость, а сила философии, ибо в этой ее удивительной особенности отражается важное свойство познавательного процесса вообще – познание внешнего мира и самопознание неразсторжимы и всегда являются предпосылками друг друга. Чем больше мы хотим постичь внешние предметы и шире охватить внешний мир, тем глубже мы познаем себя, тем объемнее и богаче наш духовный мир – и наоборот: богатство и глубина, напряженная внутренняя жизнь, наше недовольство и сомнения являются источником, рождающим желание познать мир вне нас. В этой диалектике и следует искать объяснение того внешне парадоксального положения философии, когда она занимается непрерывным самопознанием и переделыванием самой себя. Раз ей предназначено изучать весь мир, смысл бытия вообще, а не какую-то одну грань действительности, то ей неизбежно придется постоянно углубляться в саму себя, возвращаться к собственным истокам. Пересматривая взгляд на мир, философия вынуждена перестраиваться сама, переосмысливать свой предмет, в каком-то смысле рождаться вновь, а новая философия означает, в сущности, не что иное, как новый подход к пониманию мира.

Но переделывая свое содержание, философия должна каждый раз решать проблему, связанную с необходимостью не просто постигать мир и выступать как мировоззрение, но делать это с научной последовательностью. Впрочем, сами философы в XX веке – в пылу полемики и в стремлении к концептуальной определенности – создавали односторонние учения, существенно сужая предмет философии. В одних из них философия объявлялась знанием исключительно научным, а все мировоззренческие рассуждения, привычную «любовь к мудрости» считали бездоказательной метафизикой или просто бессмыслицей, в других философию относили только к вненаучному знанию о человеке и уникальных смыслах его бытия.

К настоящему времени сложилось большое число философских концепций, многие из которых, хотя и завершили цикл своего развития и уже пережили апогей своей популярности, продолжают сохранять актуальность и влияние, имеют сторонников и продолжателей. Двадцатый век в истории философии существенно отличался от предыдущих периодов тем, что многочисленные школы и течения специализировались на углубленном исследовании отдельных или нескольких философских проблем, считая их единственно важными либо ключевыми, сводя к ним всю философию. Трудно назвать учение, которое пыталось бы объять и связно изложить весь круг основных философских проблем; нередко заостренность на изучении отдельных проблем приобретала форму демонстративного отказа от создания универсальных систем, а сферу интересов других исследователей объявляли псевдопроблемами.

Такое кричащее многообразие, которое непосвященному взгляду может казаться подобием лоскутного одеяла, на самом деле связано с противоречивой сущностью философии, где мировоззрение и наука, воздействуя друг на друга, изменяют все сознание общества. Будучи принципиально противоположными типами знания, они должны интегрироваться в философии. Последняя должна осмыслить как мировоззрение и научные достижения своей эпохи, так и природу мировоззрения и науки как феноменов нашего сознания.

В прошедшем столетии колоссальные социально-исторические изменения – как позитивные, так и трагические – были предпосылкой и результатом огромных сдвигов в воз-

зрениях людей, больших групп и сообществ. В то же время в двадцатом столетии развитие наук также носило стремительный и взрывной характер, они дали невообразимый прежде объем знаний о мире, кардинально изменили представления о нем. Эти знания воплощались в технике, которая помогла человеку решить многие тяжелые проблемы, сделала жизнь более удобной и достойной. Однако наука и техника использовались и в самых жестоких и разрушительных целях. Все это вместе взятое не могло не сказаться на философии двадцатого века, которая по-своему отразила и осмыслила противоречия своего времени. Но она заплатила за выполненную сложнейшую миссию высокую цену: углубляясь и развиваясь по разным векторам, она сама оказалась крайне раздробленной.

Впрочем, философский ландшафт не только в наши дни, а во все времена был пестрым и разнообразным, ситуация в философии всегда производила впечатление войны всех против всех, хотя в действительности в каждый период и во всей истории философии при глубоком взгляде обнаруживается удивительное внутреннее единство, многообразие складывается в прекрасную мозаичную целостность. Но если в прошлом – от античности до девятнадцатого века – складывались и полемизировали друг с другом в основном крупные авторские школы, стремившиеся ответить на важнейшие вопросы и для этого разрабатывавшие все основные разделы философии, то в нашу эпоху разные аспекты философии серьезно и глубоко разработаны разными школами. Ни одно из течений XX века не смогло, да и не стремилось создать такую философию, которая бы цельно и связно исследовала и представила все ее ключевые разделы.

Но как бы в дальнейшем ни развивались события, не стоит сомневаться, что переход к новому этапу будет также происходить в нескончаемых дискуссиях и взаимных опровержениях. Можно лишь с уверенностью сказать, что трансформация философского дискурса должна означать переход к новому состоянию дискуссионности, плюрализма школ и индивидуальных точек зрения. Хотя это не должно означать отказа от попыток создания единого и внутренне непротиворечивого учения. И здесь мы сталкиваемся, несомненно, с самым глубоким противоречием и самым большим парадоксом философского, да, пожалуй, и все-

го гуманитарного сознания. Не только великие мыслители, но и каждый человек стремится к выводам, которые были бы окончательными и абсолютными, т.е. не пересматривались по чьей-то воле и не зависели от меняющихся обстоятельств. А того, кто ждет от философии бесспорного и готового знания – вроде геометрической теоремы или химической формулы, особенно раздражает ее слишком абстрактный и вечно поисковый характер, необходимость самому взвешивать и оценивать разные подходы, делать собственные выводы и отстаивать их. Существует немало тех, кто по складу ума или в силу особенностей жизненного опыта просто не имеют склонности к философским рассуждениям. Этому обстоятельству можно найти двоякое объяснение. Если претензии философии на роль мировоззрения небезосновательны, то в таком качестве она не слишком привлекательна для тех, кто не склонен рассуждать на отвлеченные и всеобщие темы, а предпочитает житейскую конкретику. Если же она является научным знанием, то непонимание философии и нелюбовь к ней также вполне объяснимы: ведь и философ не обязан любить и понимать, к примеру, химию.

Но те, кто любят философию за ее дискуссионность, замечают, что нескончаемые споры и опровержения не разрушают ее, а только укрепляют, обогащают и развивают, делают философию интереснее и многообразнее, наполняют новыми смыслами и тем самым, как это ни странно, не отдаляют, а приближают ее к объективности. Философия жива, пока в ней живет дух борьбы, ведутся диалоги, сталкиваются позиции разных школ, появляются новые школы с новыми идеями. Обогащение и открытый диалог – вот два основных взаимосвязанных источника, образующих ее внутреннюю пружину и позволяющих философии постоянно развиваться. Богатство и многообразие философских идей возникает в атмосфере дискуссий, широкого общественного диалога, который сам разворачивается и становится необходимостью только при условии растущего богатства знаний и множества мнений.

Философия обесмысливается и умерщвляется, когда подавляется разномыслие, полемика подменяется монополией на истину какого-то одного течения или авторитета. Наше стремление к единственной, неоспоримой, окончательной и абсолютной истине, столь привычное в естественно-математическом

знании, здесь оборачивается своей изнанкой: истины превращаются в догмы, дискуссии – в запоминание и повторение этих догм. Парадоксальность проблемы, следовательно, в том, что мы всегда должны стремиться к окончательным выводам и незыблемым истинам по каждой проблеме, ибо без такой цели любые рассуждения превращаются в набор ни к чему не обязывающих высказываний, без этого невозможен научный процесс вообще. Но как только в философии такая цель осуществлена, незыблемые истины установлены нами или тем более за нас, начинается интеллектуальный застой и деградация: мы получаем результат, противоположный ожидавшемуся. Выход из этого кризиса всегда связан с появлением свежих подходов, альтернативных идей, которые заставят и нас самих искать резервы в своей позиции, оттачивать аргументы, углублять исследование, либо отказываться от своей точки зрения.

Другая сторона парадокса в том, что при всем нашем желании быть обладателями единственно правильного взгляда, мы должны признать, что он всегда находится в контексте многих других мнений. Любая точка зрения рождается в определенной духовной атмосфере как продолжение или отторжение, обобщение или переработка взглядов предшественников, а также в диалоге с учениями современников. Сама по себе, изолированно от других никакая философская концепция даже возникнуть не может. Поэтому, будучи полностью уверенными в своей правоте, мы должны быть признательны и тем учениям, которые напрочь отвергаем. Мы должны понимать, что значимость любых взглядов, смысл всякой философии может быть правильно понят и по достоинству оценен только в плюралистическом духовном пространстве. В результате наши достижения не только возникают благодаря другим учениям, но и помогают им сверкать новыми гранями.

Эта особенность философии может приятно удивить тех, кто склонен к дискуссионному познанию, для кого поиск и диалог выше заучивания и запоминания. Они могут обнаружить, что их собственное мнение, даже если они сами его считают не слишком профессиональным, тоже полезно и необходимо. В физике или математике, к примеру, нам надлежит изучить и понять определенный закон, формулу, теорему, и было бы странно, если у нас стали спрашивать наше мнение об этом, как мы оцениваем формулу, согласны ли с законом, нравится

ли теорема. Но в философии все построено именно так! Конечно, и в ней никто не отменял необходимости выучивания и запоминания материала, однако уже в этом процессе от нас требуется активность особого рода. Чтобы понять разноречивые идеи философов, мы не можем их просто воспринять как таблицу умножения или алгебраическое уравнение, мы вынуждены становиться полноправными участниками диспута, в котором всегда несколько позиций по одному вопросу. Мы обязаны их сопоставлять, взвешивать, сомневаться, критически относиться к одним аргументам, более благожелательно к другим, вырабатывать по возможности свои представления, в дальнейшем критически относиться и к ним, пересматривать их и т.д.

Настоящее философское познание всегда творческий процесс, и если в изучении естест-

венных и математических наук самым бессмысленным можно считать ценностное отношение человека к законам и формулам, то в изучении философии самое бессмысленное, да и невозможное – это механическое запоминание определенной суммы знаний. Но самым худшим в философии, можно сказать, апофеозом бессмысленности является навязывание политическими методами определенных доктрин.

Таким образом, дискуссионный характер самого образовательного процесса должен способствовать воспитанию в будущем специалисте столь необходимых качеств, как умение вести полемику, корректно, но твердо отстаивать свои убеждения, внимательно прислушиваться к мнениям других, в необходимых случаях принимать точку зрения оппонентов.

Большакова Л.В.

ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Совершенствование речевой компетентности представляет собой сложный процесс, развивающийся во времени. Чтобы стать в современных условиях профессионалом, способным обеспечить передачу накопленных знаний посредством речи, необходима постоянная привычка к самостоятельному анализу событий и фактов, поиску путей и способов общения с учениками.

Публичное выступление требует от педагога высокой квалификации. Чтобы выработать у себя ораторские навыки, необходимы регулярная речевая практика и самоконтроль. Нужно знать, что ораторское мастерство приобретается путем длительных упражнений и может быть усовершенствовано. Важно замечать, фиксировать и анализировать все наиболее удачные или, наоборот, неудачные приемы и методы воздействия на аудиторию. Удачные отбираются для последующего использования, а неудачные после анализа и выяснения лежащей в их основе причины отбрасываются или корректируются.

Развитие многооперационного навыка устной речи по существу состоит в доведении до автоматизма всех составляющих простейших навыков и умений. Самым эффективным

способом достижения требуемого автоматизма является ситуационная отработка материала в определенных темпо-временных рамках.

Процесс овладения речью происходит неравномерно. Имеет место как бы качественный «скачок», в результате которого обучающийся, не умевший выражать свои мысли, понимать чужие мысли, «внезапно» приобретает эти умения. Качественный скачок приходит тогда, когда ведущие компоненты – количественные характеристики коммуникативных навыков – достигают необходимого уровня сформированности, а дальнейшее их развитие происходит более равномерным путем «подтягивания» остальных компонентов, т.е. путем выравнивания общего уровня владения речью [1, с. 360 – 361].

Известно, что характеристики речи: например, логичность, эмоциональность, - приобретаются в результате развития умения логично и последовательно излагать свои мысли. К устным видам речевого поведения, которые следует формировать на начальном этапе обучения, можно отнести следующие: определять тему сообщения, выделять смысловые отрезки (абзацы), устанавливать логические связи между элементами текста, выделять главную

мысль, определять коммуникативное намерение говорящего.

Реальным путем совершенствования речевой компетентности становится практическое применение научных знаний в области языка, речи и коммуникации. Только личный опыт, опирающийся на солидный теоретический фундамент, способствует повышению уровня речевой компетентности и создает условия для ее эффективного проявления.

Одним из способов тренировки выразительности устной речи является чтение готового текста вслух с записью на диктофон. В процессе громкого выразительного чтения своего текста оратор окончательно его отработывает, предупреждая орфоэпические и интонационные ошибки и недочеты. Естественность интонации публичной речи достигается предварительной работой. И чем лучше организован этот предварительный процесс, тем легче и естественнее поведение оратора перед аудиторией.

Выступление оратора, записанное на видеокамеру, дает возможность не только слышать свой голос, но и видеть кинесическое сопровождение речи. Такой видеотренинг способствует лучшей подготовке оратора, позволяет исключить мимические ошибки, которые не несут эстетической нагрузки, а всего лишь отвлекают от содержания речи. Такая тренировка помогает ликвидировать речевые и кинесические недочеты в лабораторных условиях, обеспечивает свободу, раскованность говорящего. Чем естественнее интонация, поведение перед аудиторией, тем скорее наступит контакт, необходимый для привлечения внимания слушателей.

Чтобы стать хорошим оратором, помимо желания следует понять, что значит владеть хо-

рошей речью и как этого достичь. Необходимо довести до совершенства компоненты речи: поиск слова, умение строить предложения, логически организовывать высказывание. Чувство аудитории, экспрессивное использование телесных движений, дополнение рационального содержания речи эмоциональным обеспечивают нужный ораторский успех.

Существуют определенные критерии оценки выступления:

- использование терминологической лексики и конкретное ее применение, обеспечение доступности материала через примеры, образные сравнения, метафоризацию, описательность;
- построение простых грамматических конструкций с ориентацией на понимание с определенным уровнем образования и подготовки;
- логичность и последовательность в изложении материала, основанные на развивающем педагогическом принципе «от простого к сложному»;
- качественные параметры техники речи: темпо-ритм, сила голоса, тональность, побудительность, сопровождение мимикой, жестами, движениями.

Кажущаяся власть, получаемая педагогом в незрелом возрасте, дает возможность не утруждать себя необходимостью наделять речь убеждающей и познавательной функцией. Дефицит времени заставляет учителя обходиться и довольствоваться побуждающей функцией речи. Уверенность в том, что независимо от содержания и формы высказывания ученики обязаны выслушать учителя, позволяет не заботиться об эстетике выражений, приучает к приблизительности и вседозволенности в речи, а это недопустимо для педагога [2].

Список литературы:

1. Далецкий Ч. Риторика: заговори, и я скажу, кто ты. – М.: Омега-Л; Высшая школа, 2003. – 488 с.
2. Мурашов А.А. Речевое мастерство учителя. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 394 с.

ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКИЕ УРАВНЕНИЯ И НЕРАВЕНСТВА В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В данной статье рассмотрены особенности преподавания раздела «тригонометрия» в школьном курсе математики. Выявлено, что наибольшие проблемы у учащихся возникают как в процессе решения, так и в ходе исследования решений тригонометрических уравнений и неравенств, что демонстрируют результаты ЕГЭ. Предложены возможные пути разрешения этих проблем.

Тригонометрия является одним из наиболее молодых разделов элементарной математики, получивших окончательное оформление лишь в XVIII в., хотя отдельные её идеи относятся к глубокой древности, античному миру и математическому творчеству индусов (К. Птолемей (II в.), Аль Баттани (IX в.) и др.). Европейские математики достигли высокой степени совершенства в вычислении таблиц натуральных синусов и тангенсов (Региомонтанус (XV в.), Ретикус и Питискус (XVI в.) и др.). Научная разработка тригонометрии была осуществлена Л. Эйлером в его труде «Introductio in analysis infinitorum» (1748). Он создал тригонометрию как науку о функциях, дал ей аналитическое изложение, вывел всю совокупность формул из немногих основных формул.

История изучения тригонометрии в системе образования России также чрезвычайно поучительна. Достаточно сказать, что в отечественных школах долгое время существовал отдельный курс, обеспеченный специализированными учебниками и задачками. Но постепенно он стал утрачивать свое значение как отдельная школьная дисциплина, что выразилось в распределении тригонометрического материала между курсами алгебры, геометрии и начал анализа. А ведь данный раздел математики, изучающий соотношения между сторонами и углами треугольника, а также свойства тригонометрических функций и связь между ними, является востребованным во всех областях науки и техники из-за возможности описания с ее помощью разнородных физических процессов и структурных свойств элементов систем. Не стоило бы разработчикам новых образовательных стандартов забывать эти факты и в настоящее время, когда идет реформирование начальной и основной школы.

Следует заметить, что в последние годы тригонометрический материал стал постепенно «выжиматься» из основной и старшей школы. Сейчас, если не учитывать раздел «решения

треугольников» в 7 классе, когда учащиеся знакомятся с основными понятиями, можно сказать, что весь материал по тригонометрии учащиеся усваивают только в 10 классе. Причем к основным знаниям, согласно государственным стандартам среднего (полного) общего образования, по данному разделу относятся лишь: синус, косинус, тангенс, котангенс произвольного угла и числа, радианная мера угла; основные тригонометрические тождества, формулы приведения; синус, косинус, тангенс суммы и разности двух углов, синус и косинус двойного угла; преобразования простейших тригонометрических выражений. А такой материал, как формулы половинного угла, преобразования суммы тригонометрических функций в произведение и произведения в сумму, выражение тригонометрических функций через тангенс половинного аргумента, подлежит изучению, но не включается в требования к уровню подготовки выпускников. Таким образом, несложно догадаться, на каком уровне изучается данный материал.

Согласно современному календарно-тематическому планированию за 10 класс, на тему «Тригонометрия» в среднем выделяется 35-40% учебного времени курса «Алгебра и начала анализа». Данная тематика традиционно популярна при проведении всевозможных конкурсов, олимпиад и отборов математически одаренных учащихся, поскольку чрезвычайно удобна для усложнения заданий. Другими словами, тригонометрический материал на практике все больше обретает характер селективного инструмента отбора учащихся. В заданиях Единых государственных экзаменов (ЕГЭ) прошлых лет только при хорошем знании тригонометрии можно было получить высокие баллы, так как для решения большинства заданий части С требуются углубленные знания по этому разделу математики. Например, в заданиях ЕГЭ 2011 года задачи раздела C1 были несколько упрощены по сравнению с 2010 годом: системы

тригонометрических уравнений заменены на классические тригонометрические уравнения. Однако, несмотря на это с ними смогли справиться всего 22 % выпускников. Следовательно, им и учителям школ при подготовке к экзаменам больше внимания следует обратить данному классу уравнений и неравенств, свойствам геометрических фигур и тел, доказательствам теорем геометрии. Соответственно возрастает роль методического обеспечения процесса обучения школьников этому разделу математики. Таким образом, анализу возможных подходов к планированию и организации изучения тригонометрии в школе, распределению материала и выбору его сложности в зависимости от вида школы, особенностей избранных программ обучения, предпочтений самого учителя, желаний и способностей учащихся должно быть уделено особое внимание. Эти проблемы в период перехода к новым стандартам образования становятся чрезвычайно актуальными не только для молодых преподавателей, но и для всего математического сообщества.

Несмотря на кажущуюся простоту изложения тригонометрии в средней школе (через отношения катетов и гипотенузы), эффективность усвоения этого курса действительно оказывается низкой, что подтверждается в ходе решения практических задач и выполнения контрольных работ школьниками, студентами-математиками и слушателями высших учебных заведений. И по проведенному среди них опросу первое место по сложности занимает тригонометрия, далее логарифмические и логические задания. Студенты с гуманитарным направлением подготовки специалистов при изучении курса математики испытывают те же самые проблемы. Следовательно, необходимо найти выход из создавшегося положения, обращая особое внимание на совершенствование существующих подходов и методик изучения данного раздела; сделать его более интересным для усвоения даже людьми с гуманитарным складом ума, широко используя при этом современные компьютерные технологии обучения.

Одним из способов разрешения данной проблемы может служить преподавание тригонометрии на основе деятельностного подхода. В рамках Федеральных государственных образовательных стандартов среднего образования в качестве основного результата обучения выделены метапредметные результаты. Они

включают в себя умение самостоятельно определять цели и составлять планы, осуществлять и контролировать урочную деятельность, использовать различные ресурсы для достижения целей, а также владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач. Особое внимание, на наш взгляд, необходимо обратить проблеме закрепления знаний по тригонометрии и геометрии в целом учащимися 8-9 классов. Возрастные особенности этого периода важны для становления личности, так как мышление приобретает абстрактный характер, формируются и начинают активно проявляться склонности и индивидуальные способности. Проблема развития последних тесно связана с выявлением условий, при которых деятельность становится средством развития личности в целом. Поэтому в последнее время педагоги и психологи вновь обратились к деятельностному подходу в обучении, в ходе которого формируются способы общения и мышления, понимания и действия. Для того, чтобы преподнести тригонометрию на основе деятельностного подхода, нужен другой, нежели в обычной школе подход. Здесь ученики должны не просто заучивать и соглашаться с учителем, а должны быть главными действующими лицами на уроке. А учитель должен направлять детей к открытию нового факта наводящими вопросами. При этом возможности использования данного раздела математики для этих целей многогранны.

Каково же место тригонометрии в школьном курсе математики, имеются ли актуальные и в настоящее время методологические и методические вопросы при ее изучении и другие? Отвечая на первый из них, заметим, что одним из вариантов усвоения основных ее разделов может быть следующий: вначале ученики изучают понятие числа, затем арифметику, потом алгебру и геометрию и только после этого переходят к тригонометрии, которая изучается как раздел алгебры с опорой на геометрию. При переходе от понятия числа к арифметике и в процессе ее изучения необходимо усвоить понятия о последовательностях и пропорциях, а на этапе завершения изучения курса арифметики ознакомиться с понятием предела. В курсе алгебры должно найти место для изучения среднего двух положительных чисел и его наглядного геометрического представления. После усвое-

ния основ тригонометрии следует продемонстрировать связь тригонометрических функций с другими понятиями и разделами математики. Сказанное может быть воспринято как предложение для размышления либо в качестве рекомендаций не только для школьников старших классов и студентов педагогических специальностей, но и для углубления и систематизации математических знаний учителями школ и преподавателями средних специальных учебных заведений.

Анализ школьных учебников по математике, опыт преподавания математики позволяют определить и оценить важность последовательности изучения тригонометрических уравнений и неравенств. Например, изучению темы «решение тригонометрических уравнений» предшествует изучение таких тем, как «преобразование тригонометрических выражений» и «основные свойства и графики тригонометрических функций». В разделе «решение тригонометрических уравнений и неравенств» мы знакомим учащихся с понятиями арксинус, арккосинус, арктангенс, арккотангенс, затем только переходим к изучению тригонометрических уравнений и неравенств. Заметим, что осознание важности данного материала приходит к ученикам не в процессе его изучения, а в процессе его применения при решении конкретного задания, т.е. тогда, когда он становится реальным средством для решения другой, более сложной задачи.

Так, например, решение уравнения $1 - \cos 3x \cos x = \sin 3x \sin x$ сводится к решению простейшего уравнения вида $\sin 2x = \sin x$, после применения формулы косинуса разности углов. Аналогичная ситуация возникает и при решении тригонометрического неравенства вида $\sin 2x > \sin x$. Оно становится решаемым лишь после его последовательного представления в следующих эквивалентных видах:

Решение последнего неравенства не будет вызывать затруднений у большинства учащихся при условии хорошего усвоения темы «Графики тригонометрических функций».

Мы видим, что именно здесь школьники могут наблюдать пользу от изучения формул тригонометрии и графиков тригонометрических функций. С их помощью, не разрешимые на первый взгляд и рассмотренные выше уравнение и неравенство принимают достаточно простой и, главное, стандартный вид. При таком подходе к изучению тригонометрии, когда уравнения и неравенства изучаются после формул преобразования тригонометрических выражений, место тригонометрических уравнений и неравенств определяется через систематизацию знаний по темам «Преобразование тригонометрических выражений» и «Основные свойства и графики тригонометрических функций».

Если же тригонометрические уравнения и неравенства изучаются до темы «Преобразование тригонометрических выражений», то их место определяется совершенно противоположным образом. Здесь на изучение тригонометрических уравнений отводится больше времени, и не формула преобразования является средством для решения тригонометрического уравнения или неравенства, а уравнение выступает как средство поиска подходящей тригонометрической формулы и ее закрепления. Следовательно, в учебниках и методических материалах уравнения должны быть подобраны соответственно применяемым при их решении тригонометрическим формулам. При этом издержки данного подхода скорее могут превысить появившиеся положительные моменты.

Таким образом, при любом подходе к изучению тригонометрии роль рассматриваемых уравнений и неравенств для развития мышления учащихся велика независимо от места их изучения. Ну и, как следствие из этого, велико и огромно значение изучения методов решения тригонометрических уравнений и неравенств.

Список литературы:

1. Азаров А.И. Функциональный и графический методы решения экзаменационных задач/ Азаров А.И., Барвенков С.А. – Минск: Аверсэв, 2004.
2. Бардушкин В. Тригонометрические уравнения. Отбор корней / В. Бардушкин, А. Прокофьев. // Математика. – 2005. – №12. – С. 23-27.
3. Бородин П. Тригонометрия. Материалы вступительных экзаменов в МГУ / П.Бородин, В.Галкин, В.Панфёров, И.Сергеев, В.Тарасов // Математика. – 2005. – №1. – С. 36-48.
4. Малыгин К.А. Элементы историзма в преподавании математики в средней школе/ Малыгин. К.А. – М.: Учпедгиз, 1956.

5. On-line Энциклопедия Кирилла и Гифорда.
6. Самусенко А.В. Математика: Типичные ошибки абитуриентов: справочное пособие / Самусенко А.В., Казаченок В.В. – Минск: Высшая школа, 1991.
7. Шарыгин И.Ф. Факультативный курс по математике: решение задач / Шарыгин И.Ф., Голубев В.И. – М.: Просвещение, 1991.

Гильмутдинова С.Р.

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Изучение изобразительного искусства в условиях общего художественного образования направлено на достижение следующих целей:

- развитие художественно-творческих способностей учащихся, образного и ассоциативного мышления, фантазии, зрительно-образной памяти, эмоционально-эстетического восприятия действительности;

- воспитание культуры восприятия произведений изобразительного, декоративно-прикладного искусства, архитектуры и дизайна; знакомство с образным языком изобразительных (пластических) искусств на основе творческого опыта; формирование устойчивого интереса к изобразительному искусству, способности воспринимать его исторические и национальные особенности;

- освоение знаний об изобразительном искусстве как способе эмоционально-практического освоения окружающего мира и его преобразования; о выразительных средствах и социальных функциях живописи, графики, декоративно-прикладного искусства, скульптуры, дизайна, архитектуры;

- овладение навыками художественной деятельности, разнообразными формами изображения на плоскости и в объеме (с натуры, по памяти, представлению, воображению); в декоративной и художественно-конструктивной работе; предоставление возможности для творческого самовыражения и самоутверждения, а также психологической разгрузки и релаксации.

Прежде чем рассмотреть проблему преемственности, рассмотрим, какова в целом тенденция развития современного художественного образования. Современное общество характеризуется постоянной сменой способов производства, изменениями в материальной, научной и других сферах жизни. Нельзя предугадать, ка-

кие специалисты, с какими знаниями и качествами понадобятся завтра. Общество нуждается в творческом человеке, обладающем аналитическим мышлением, воображением, готовом на диалог, сотрудничество и сотворчество в семейных, социальных, политических, национальных отношениях. Поэтому человек вынужден включаться в процесс непрерывного обучения и освоения новых технологий. Необходимыми становятся такие качества, как мобильность, умение адаптироваться к новым условиям. Эти требования влияют на изменение целей и содержания образовательного процесса.

Целями художественно-педагогического образования на современном этапе являются:

- повышение общего уровня значимости культуры и искусства в общем образовании;

- сохранение и развитие сложившейся в России уникальной системы учреждений художественного образования в области культуры и искусства. Исходя из них, художественное образование призвано обеспечить осуществление следующих задач:

- формирование и развитие эстетических потребностей и вкусов всех социальных и возрастных групп населения;

- создание эстетически развитой и заинтересованной аудитории слушателей и зрителей, активизирующей художественную жизнь общества;

- подготовка творческих кадров к профессиональной деятельности в сфере искусства и культуры, а также педагогических кадров для системы художественного образования;

- сохранение и передача новым поколениям традиций отечественного профессионального образования в области искусства;

- приобщение граждан России к ценностям отечественной и зарубежной художественной культуры, лучшим образцам народного

творчества, классического и современного искусства;

- реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических принципов и идеалов личности и общества;

- широкое внедрение художественного образования как фактора интеллектуального совершенствования, способствующего раскрытию творческого потенциала детей и юношества;

- формирование культуры межнационального общения через изучение художественных традиций народов России;

- использование возможностей искусства, художественно-творческой деятельности в целях коррекционной педагогики, психофизического оздоровления детей, подростков и других групп населения посредством внедрения современных методик арт-терапии;

- привлечение ресурсов художественного образования в целях социально-культурной адаптации детей и подростков для профилактики и коррекции асоциального поведения;

- вовлечение всех групп населения в активную творческую деятельность, предполагающую освоение базовых художественно-практических навыков;

- выявление художественно одаренных детей и молодежи, обеспечение соответствующих условий для их образования и творческого развития.

Осуществление вышеперечисленных целей и задач связано с необходимостью решения современных проблем в области культуры и искусства. К этим специфическим проблемам относятся:

- недооценка в социальной практике роли эстетического сознания, художественной культуры как влиятельных факторов динамического развития общества;

- культурный нигилизм значительной части молодежи, когда ценности высокого искусства и их эталонная роль в культуре подвергаются сомнению или даже отрицаются;

- усиление разрыва между массовой школой и высокой культурой, которая приобретает все более элитарный характер;

- второстепенная роль, которая отводится предметам художественно-эстетического цикла в общем образовании на всех его ступенях;

- распространение платных форм обучения на фоне низкого уровня жизни основной

части населения, невозможность приобретения специальных инструментов, современных технических средств и материалов, что становится препятствием на пути получения образования в области искусства части одаренной молодежи;

- чрезвычайно слабая материально-техническая и кадровая обеспеченность художественного образования, особенно в рамках общеобразовательного процесса.

Преодоление существующих противоречий и устранение острых проблем, стоящих перед обществом, являются составной частью тех целей и задач, которые стоят перед системой художественного и художественно-педагогического образования.

Содержание и методологические принципы художественного образования должны соответствовать актуальным задачам развития российского общества, мирового культурного процесса, способствовать всестороннему удовлетворению духовных запросов личности. Содержание художественно-педагогического образования включает:

- формирование культурно-исторической компетентности, подразумевающей изучение теории и истории искусства разных эпох и народов;

- формирование художественно-практической компетентности, подразумевающей овладение средствами художественной выразительности различных видов искусств;

- формирование художественного вкуса и оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов.

Реализация содержания художественного образования происходит на трех уровнях:

- формирование отношения к культуре как к важнейшему условию свободного и разностороннего развития собственной личности;

- формирование потребности в полноценном художественном общении с произведениями различных видов искусств на основе их адекватной эстетической оценки;

- формирование навыков самостоятельной художественной деятельности, восприятия этой деятельности как неотъемлемой части своей жизни.

Для каждого этапа художественного образования некоторые его стороны выступают как доминирующие, ведущие, другие же – как дополнительные и сопутствующие, причем важную роль здесь играют возрастные особенности.

В дошкольном возрасте главную роль играет формирование эстетического отношения к окружающему миру, которое в основном осуществляется через синкретические художественные проявления ребенка, органически вписанные в его собственную жизнедеятельность.

В начальной школе формируются базовые основы, приобретаются первичные сведения, на почве которых в дальнейшем сформируются как система эстетических знаний, так и собственные художественно-практические навыки ребенка.

В основной средней школе подростки овладевают языком различных видов искусства, что дает им возможность самостоятельного постижения произведений искусства, а также создает предпосылки для собственной художественной деятельности.

В средних специальных и высших учебных заведениях молодые люди приходят к полноценной социально-культурной самоидентификации, осознавая свою принадлежность к определенному культурному слою с его особыми художественно-эстетическими представлениями и вкусами, на основе которых складываются определенные приоритеты и в собственном художественном творчестве независимо от его профессиональной или любительской направленности.

Освоение содержания художественного образования осуществляется на основе следующих методологических принципов:

- начало обучения с раннего возраста, непрерывность и преемственность различных уровней художественного образования;
- мультикультурный подход, предполагающий включение в программы по искусству максимально широкого диапазона художественных стилей и национальных традиций с опорой на отечественную культуру;
- опора на национально-культурные особенности при составлении учебных программ по предметам искусства;
- комплексный подход к преподаванию художественных дисциплин на основе взаимодействия различных видов искусств;
- распространение вариативных образовательных программ разного уровня, адаптированных к способностям и возможностям каждого обучающегося;
- внедрение личностно-ориентированных методик художественно-образовательной деятельности, индивидуализированных под-

ходов к особо одаренным личностям и другим категориям учащихся.

Внедрение предложенной концепции предполагает комплекс организационно-управленческих, социально-психологических, материально-технических и кадровых условий, основными из которых являются:

- формирование на государственном уровне отношения к художественному образованию как особо значимой сфере человеческой деятельности, жизненно необходимой для развития российского общества;
- взаимодействие органов управления культурой и образованием на федеральном и региональном уровнях на основе межведомственных координационных планов и программ;
- сохранение и развитие сложившейся сети образовательных учреждений культуры и искусства;
- определение правового статуса и нормативной базы деятельности образовательных учреждений культуры и искусства (от дошкольного до высшего) в общей системе российского образования;
- непрерывное обновление программно-методического обеспечения, содержания, форм и методов художественного образования с учетом лучшего отечественного опыта и мировых достижений;
- усиление роли образовательной области «Искусство» на всех ступенях общеобразовательной школы, увеличение количества часов и перечня образовательных программ по видам искусства;
- активное участие средств массовой информации в художественно-просветительской деятельности;
- издание новых учебников, учебных пособий, монографий по искусству, истории и теории художественной культуры;
- совершенствование деятельности учреждений культуры и искусства по развитию массовых общедоступных форм художественного образования и художественно-творческой деятельности для различных групп населения;
- разработка и внедрение целостной системы критериев оценки эффективности функционирования системы художественного и художественно-педагогического образования;
- повышение качества и развитие системы подготовки и переподготовки педагогических кадров с учетом реальных общественных

потребностей, новых тенденций в развитии российской художественной культуры, мирового опыта;

- существенное укрепление материально-технической базы образовательных учреждений, разработка мер по материальному стимулированию и достойной оплате труда преподавателей художественных дисциплин, устранение дискриминации в области предоставления им социальных гарантий;

- повышение роли современных информационных средств и технологий в художественно-образовательном процессе.

В заключение предлагаю рассмотреть структуру последовательного обучения с учетом преемственности между существующими ступенями получения художественного и художественно-педагогического образования.

На сегодняшний момент каждое образовательное учреждение существует отдельно и по содержанию образовательных программ (целей и задач обучения), которые не подразумевают многоступенчатость или поэтапность. Художественная школа, художественное училище или колледж, ВУЗ или Академия работают только в рамках своего ГОСТА. Чтобы поступить в училище или колледж, не требуется начальная художественная подготовка – это не прописано в требованиях к поступающим, равно как и при поступлении в ВУЗ на художественно-графический факультет. Таким образом, абитуриент, получивший начальные знания в области теории и практики художественного образования в условиях ДХШ или школы Искусств, оказывается в равных условиях с абитуриентом, не получившим такие знания и навыки.

Исмагилова З.А.

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА СТАНОВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛИЧНОСТИ

Опасные для существования человечества явления современного мира: бесконечные войны и конфликты, обретающие все более жесткие и бескомпромиссные формы; уже окрещенный «чумой XXI столетия» терроризм; распространение в обществе всевозможных фобий и подверженность сознания каждого отдельного индивидуума вредным стереотипом – вызвали к жизни понятие толерантности. С материализацией идей толерантности связывают, ни много ни мало, надежды на выживание человечества в текущем столетии.

Понятие толерантности формировалось на протяжении многих веков, и этот процесс продолжается до сих пор. Накапливая разносторонние значения, термин «толерантность» стремится соответствовать действительности, в которой многообразные проявления нетерпимости требуют новых средств преодоления. Так что «копилка» толерантности постоянно пополняется.

Согласно определению, данному в Декларации принципов толерантности (подписана 16 ноября 1995 года в Париже 185 государствами членами ЮНЕСКО, включая Россию) толерантность означает «уважение, принятие и правиль-

ное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и проявлений человеческой индивидуальности».

Это определение, наиболее масштабное, подразумевает терпимое отношение к иным национальностям, расам, цвету кожи, полу, сексуальной ориентации, возрасту, инвалидности, религии, политическим или иным мнениям, национальному или социальному происхождению, собственности и пр.

На русский язык с английского Декларация была переведена как «Декларация принципов терпимости». Но понятие «терпимость» не только не отражает полноты «толерантности», но и может быть прямо противоположна ему. Русский глагол «терпеть» имеет негативную окраску: терпение всегда пассивно и означает лишь внешнее сдерживание своего отношения, никак не меняющее самой позиции нетерпимости. Напротив, «толерантность» толкуется в Декларации как «активное отношение, формируется на основе признания универсальных и основных свобод человека».

В истории человечества нетерпимость присутствовала всегда: порождая войны, религиозные преследования и идеологические про-

тивостояния. В повседневной жизни она выражалась и выражается в фанатизме, стереотипах, оскорблениях, а в государственном масштабе – в расовой дискриминации, преследовании по национальному, религиозному признаку, в нарушении важнейших демократических свобод.

Сама идея толерантности восходит к истории философской мысли. О толерантности в условиях сильной церковной цензуры писал Дж. Локк в «Очерках о терпимости» и «Письмах о терпимости». Как философская категория толерантность была сформулирована в связи с проблемой нетерпимости и первоначально воспринята как осмысление итогов тридцатилетней войны, в ходе которой представители враждующих религиозных конфессий почти поголовно истребили друг друга.

Представитель философского крыла при рассмотрении понятия толерантности Владислав Лекторский предлагает четыре возможных способа понимания толерантности. Первый, «толерантность как безразличие», предполагает существование мнений, истинность которых никогда не может быть доказана (религиозные взгляды, специфические ценности разных культур, особенные этические верования и убеждения и т.д.). Второй, «толерантность как невозможность взаимопонимания», ограничивает проявление терпимости уважением к другому, которого вместе с тем понять невозможно и с которым невозможно взаимодействовать. «Толерантность как снисхождение» подразумевает привилегированное в сознании человека положение своей собственной культуры, поэтому все иные оцениваются как более слабые, их можно терпеть, но при этом одновременно и презирать. И наконец, «толерантность как расширение собственного опыта и критический диалог» позволяет не только уважать чужую позицию, но и изменять свою в результате критического диалога.

В Российской Федерации главный документ для широкого определения толерантности – Конституция. В области расизма и расовой дискриминации основными признаются статья 136 УК РФ (Нарушение равенства прав и свобод человека и гражданина) и статья 282 УК РФ (Ответственность за действия, направленные на возбуждение национальной и расовой вражды, унижение национального достоинства, пропаганду исключительности, превосходства либо неполноценности граждан по признаку их национальной или расовой принадлежности).

Глобализация экономики, быстрое развитие коммуникаций, урбанизация и интеграционные процессы делают любую эскалацию нетерпимости потенциально опасной для всего мира. Осознание этой угрозы политиками и всемирной общественностью сделало одной из важных целей развития мирового сообщества достижение всеобщей толерантности. Декларируя ее принципы, различные правовые и культурные организации демонстрируют обострившийся кризис терпимости в современном обществе.

Касаясь проблемы толерантности в области образования, нужно подчеркнуть, что методологическая разработка основ толерантности для воспитания терпимости в обществе, которой занимаются педагоги, сталкивается с трудностями в обществе психологического порядка. Российскую аудиторию можно разделить на три типа: люди толерантные по природе; колеблющиеся; ксенофобы по природе. В нашем обществе, где быть меньшинством – плохо, больше всего страдает первая группа. Последняя находит подтверждение своей позиции в публичных выступлениях. Прослойка колеблющихся сильно подвержена влиянию большинства и актуальных событий в стране, где административная практика расходится с декларацией, «обречена» на нетерпимость. В области образования – важнейшей в достижении идей толерантности – точка зрения государства также способствует проявлению нетерпимости и закреплению вредных стереотипов через определенный подход в преподавании школьных предметов.

Эту же проблему рассматривает В.В. Шагин в своей монографии «Толерантность». Два исторических фактора – глобализация современного мира и трансформация российского общества – поставили на повестку дня переход к новому – толерантному – типу социальных отношений. Для его осуществления необходимо формирование и массовое воспроизводство такого типа личности, который обладал бы развитой культурой толерантности.

Воспитание нового типа личности немисливо без революционных изменений в системе образования.

Рост неопределенности резко изменил жизненную ситуацию человека, когда готовых решений нет и быть не может, когда нужно находить эти решения, принимать их, нести за них ответственность. Поэтому, – считает В.А.

Лекторский, – задача учить творчеству, воспитывать самостоятельную личность, умеющую принимать решения и нести за них ответственность, умеющую критически мыслить, вести дискуссию, аргументировать и учитывать аргументы оппонента, выдвигается на одну из первых мест в процессе образования.

Толерантность начинает выступать в качестве неотъемлемого элемента современного понимания свободы, являющейся высшей человеческой ценностью. Она же служит важной частью структуры творчества взаимодействия и творчества вообще. Но это, в свою очередь, означает, что принцип толерантности должен творчески применяться и во всех социальных отношениях. И прежде всего в образовательном процессе, во взаимоотношениях учителя и ученика.

Воспитание толерантных начал носит многоплановый характер и в условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности населения России не может не приобретать характер поликультурного образования.

Среди конкретных задач поликультурного образования, как правило, называются следующие задачи:

- глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа как непременное условие интеграции в иные культуры;
- создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;
- формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур;
- воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения.

Особое внимание в программе поликультурного образования уделяется обучению учащихся культуре мира и правам человека.

В качестве основных целей обучения правам человека, которое должно носить непрерывный характер, выдвигаются следующие цели:

- воспитание человеческого достоинства;
- формирование межличностных отношений в духе терпимости, ненасилия, уважения солидарности;
- трансляция знаний о правах человека в национальном и международном измерении;

- воспитание понимания неразрывной связи прав человека и поддержания мира на планете.

Важной частью поликультурного образования являются различные системы свободного воспитания, базирующиеся на принципах многофакторности и многофункциональности педагогического процесса. Так, в настоящее время уже получили распространение школы «вальдорфской педагогики», диалога культур, педагогики «нового гуманизма».

Формирование «человека культуры» требует преобразования самого содержания образования. При этом принцип диалога начинает приобретать всепроникающий характер.

Во-первых, диалог рассматривается не только в качестве эвристического приема усвоения монологического знания и умения, но начинает определять саму суть и смысл передаваемых и творчески формируемых понятий.

Во-вторых, диалог получает «реальный образовательный действенный смысл» в качестве диалога культур, «общающихся между собой – в контексте современной культуры, – в средоточии основных вопросов бытия, основных точек удивления нашего разума» [1].

Творческое использование принципа толерантности в процессе обучения становится залогом эффективности образования, с одной стороны, а также создает благоприятные условия для дальнейшей экспансии толерантности в другие сферы социальных отношений.

Проблема воспитания толерантности становится особенно актуальной в наши дни, когда в результате активизации международного терроризма резко возросла напряженность в человеческих отношениях. Силовые методы борьбы с терроризмом при всей необходимости их использования носят сугубо тактический характер. Стратегически же не обойтись без тщательного анализа причин ментальной несовместимости человеческих сообществ. Только на этой основе могут быть найдены эффективные средства предупреждения конфронтационных процессов, в том числе и с использованием возможностей сферы образования, одним из высших ценностных приоритетов которой должно стать воспитание толерантности.

В образовательном процессе обучающийся, становясь социально ориентированной личностью, приобретает первоначальные навыки не только профессионального, но и социального общения, усваивает как документально закреп-

ленные, так и неписанные нормы и правила, которые приняты в том или ином профессиональном сообществе, то есть овладевает основами культуры толерантного поведения. Участвуя в разнообразной познавательной деятельности, он сталкивается с теми или иными конфликтными ситуациями, требующими принятия продуктивных решений: обладая опытом разрешения проблемных ситуаций, выпускник ВУЗа к моменту его окончания приобретает знания, умения и навыки аксиологического характера, так необходимые в эмоционально-волевой сфере.

В процессе вузовского обучения применяются разнообразные средства и способы формирования толерантности социально-ориентированной личности:

- включение в содержание образования противоположных, взаимоисключающих сторон, свойств, отношений в изучаемых объектах, в процессах и явлениях – фактически иллюстрация диалектического закона единства и борьбы противоположностей;

- обращение к такому типу мышления, который ориентируется не столько на расчленение «противоборствующих» свойств и отношений, сколько на их единство, обеспечивающее целостность существования изучаемого объекта или процесса, их внутреннюю гармонию;

- представление изучаемого объекта или процесса, единых и целостных, по своей сути, в контексте многообразия методов, способов и средств, каждый из которых в отдельности не представляет полной и законченной картины – продуктивно лишь сочетание;

- использование историко-научных и биографических фактов и сведений, иллюстрирующих проявление отмеченных качеств в конкретных фрагментах научного познания.

Важный источник формирования толерантности – педагогическое общение преподавателя со студентом, когда первый предстает в качестве образца, эталона проявления этого качества в самых разнообразных ситуациях: во время аудиторного и внеаудиторного неформального общения; в период руководства дипломными, курсовыми, рефератными работами студентов; в ходе производственной практики, а также диспутов, творческих встреч и научных конференций.

Активное включение преподавателя в анализ противоречий вузовского образования способствует формированию диалектического мышления, на основе которого можно продук-

тивно разрешать познавательные и житейские противоречия. Безусловно, ни одно из них нельзя игнорировать, намеренно понижая степень его значимости, однако для нашего рассмотрения важно то, что его не следует и преувеличивать, преднамеренно обострять, предлагать без достаточных на то оснований радикальные меры для немедленного разрешения противоречий.

Толерантность преподавателя проявляется в ситуации, когда необходимо выявить истинные причины возникновения того или иного противоречия, требующие глубокого анализа и значительных затрат сил и времени. Это качество нами рассматривается в логике профессиональной компетенции преподавателя вуза.

Педагог должен осознать: конкретная дисциплина, которую он преподает, хотя имеет для него несомненную личную значимость и научную самооценку, является лишь звеном в цепи непрерывной подготовки студента как социально-ориентированной личности к будущей деятельности. Поэтому следует укладываться в жесткие временные рамки при проектировании содержания вузовского обучения, соблюдать пропорции между различными значимыми фрагментами материала, обеспечивать согласованность при изучении различных учебных дисциплин.

Это означает преобладание формирования у студентов фундаментальных базовых понятий. Желательно, чтобы в последующих дисциплинах не было трактовок и интерпретаций, противоречащих тем, которые использовались в предшествующих.

Коммуникативная составляющая профессиональной компетентности вузовского педагога формируется в толерантной образовательно-воспитательной среде, исключающей у студентов комплекс боязни перед преподавателем, нежелание высказывать собственное мнение, вести научный спор.

Всесторонний учет инновационных процессов, происходящих в развитии современного научного знания, будет способствовать формированию стратегий согласия, сосуществования, разумного уровня компромисса профессиональной и социальной деятельности. Рассматриваемая категория в контексте педагогической культуры преподавателя вуза – это сложное многокомпонентное качество социально-ориентированной личности, рассматриваемое как условие ее успешного и профессионального самоопределения.

Список литературы:

1. Анисимов, О.С. Методологические аспекты создания педагогики толерантности / О.С. Анисимов, С.И. Глазачев // ЭКО Экология. Культура. Образование. – Ставрополь, 2007. – №6. – С.13-19
2. Лекторский, В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1997. – № 11. – С.46-54.
3. Масленникова, В.Ш. Современная идеология воспитания студентов средних профессиональных учебных заведений / В.Ш. Масленникова. – Казань: ИСПО РАО, 2002. – 36 с.
4. Шалин, В.В. Толерантность: культурная норма и политическая необходимость автореф. ... д-ра филос. наук / В.В. Шалин. – Р/на/Д., 2000. – 69 с.

Исхакова Ф.Ф.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ РЕЧИ НА СЛУХ УЧАЩИМИСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

При аудировании учащимися начальных классов школы приходится сталкиваться с рядом разноплановых трудностей.

В методике преподавания русского языка специальных исследований по проблеме трудностей восприятия речи на слух и их классификации нет. Мы предлагаем классифицировать трудности аудирования следующим образом: 1) трудности, связанные с условиями предъявления информации; 2) с языковой формой сообщения; 3) с композиционно-смысловой структурой сообщения; 4) с психологическими особенностями учащихся младших классов.

Рассмотрим все эти трудности в следующей последовательности.

1. Трудности аудирования, связанные с условиями предъявления информации

На восприятие речевых сообщений большое влияние оказывает отчетливость и громкость произношения говорящего, его умение интонационно выделять смысловые предикаты и логические центры высказывания, а также количество предъявлений и темп речи. Большое влияние на аудирование оказывает также длительность звучания речевого сообщения, наличие или отсутствие зрительной опоры.

Каждое слово учитель должен произносить ясно, отчетливо, но в то же время негромко и спокойно. Речь учителя – образец для учащихся. Учащиеся в начальных классах очень часто подражают учителю, поэтому учитель должен следить за своей дикцией. Он должен, прежде всего, устранить неясность, неразборчивость, торопливость и ошибки в своей речи.

Исследования многих психологов подтвердили, что плохая дикция затрудняет восприятие речи и происходит потеря информации (до 30%), а также психологи подтвердили то, что дикция оказывает влияние на психологические особенности аудирования: на восприятие, понимание, запоминание и прогнозирование.

Необходимо также правильно пользоваться логическим ударением.

Ударение – один из важных элементов речи. Ударение – «указательный палец», отмечающий самое главное слово во фразе или тексте.

Художественные произведения наряду с открытым смыслом передают внутренний смысл (или подтекст). Выявить подтипы, то есть смысл и чувства, связанные с данным текстом, помогает правильная интонация. Поэтому речь учителя должна быть интонационно выразительной.

Большую трудность создает при восприятии речи на слух темп воспринимаемой речи, особенно на первоначальном этапе обучения аудированию как виду речевой деятельности. Медленный темп речи облегчает понимание предложений, но затрудняет синтетическое восприятие текста. Быстрый же темп мешает «аналитическому рассмотрению речевого потока». Наиболее благоприятным для восприятия является темп речи, который приближается к личному темпу говорящего.

Большое влияние на аудирование оказывает длительность звучания речевого сообщения. Психологами установлено, что сенсорное утомление у младших школьников наступает

после 4-7 минут непрерывного слушания речи. Поэтому на первоначальном этапе обучения аудированию необходимо предъявлять речевые сообщения длительностью от 1,5 до 3 минут звучания.

Учителя иногда в целях лучшего понимания текста учащимися прочитывают его несколько раз. Этого не следует делать. Текст надо предъявлять однократно, так как быстротечность и неповторимость слуховой рецепции – это те характерные факторы аудирования, которые и отличают его от остальных видов речевой деятельности.

Большое значение для понимания устной речи имеет наличие или отсутствие зрительной опоры, которая значительно облегчает восприятие информации, так как зрительный канал обладает большей пропускной способностью, чем слуховой. Использование зрительной наглядности ускоряет процесс образования прочных связей между словом, понятием, образом или явлением. Речь понимается лучше, если говорящий находится перед слушающим и тот имеет возможность наблюдать за тем, как он произносит звуки: органы речи слушающего как бы сами собой укладываются аналогичным образом, ему легче воспроизвести во внутренней речи и узнать звуки, слова, выражения, которые он слышит. Он может видеть мимику и жесты говорящего, что тоже облегчает понимание услышанного. Зрительной опорой могут служить предметы, действия, изобразительная наглядность, печатный текст, а также экстралингвистические средства (жесты, мимика).

Источники информации также по-разному влияют на восприятие речи. Источники звуковой информации по степени возрастания можно расположить в следующем порядке:

- а) речь учителя с зрительным подкреплением (картины, рисунки, различные схемы, таблицы, диапозитивы, диафильмы и т.д.);
- б) речь учителя без зрительного подкрепления;
- в) магнито- и грамзапись речи учителя со зрительным подкреплением (диафильм, диапозитивы);
- г) магнито- и грамзапись речи учителя без зрительного подкрепления;
- д) диафильмы и диапозитивы, озвученные незнакомыми ученикам голосами;
- е) магнито-и грамзапись незнакомых ученикам голосов;
- ж) речь по телевидению;

- з) звуковые кинофильмы;
- и) речь по радио.

Самым «трудным» источником информации является речь по радио.

На начальном этапе основное место займут три первых источника информации.

Условия приема информации зависят также от того, как распределены роли слушающего и говорящего в процессе коммуникации. Участвуя в диалоге, учащийся может переспросить своего товарища или учителя, уточнить смысл высказывания или повторить сказанное, если он его недостаточно хорошо понял или что-то не расслышал. При аудировании же монолога ученик вынужден прослушать все, не имея возможности прервать её, повторить, переспросить, чтобы уяснить для себя то, что не понял, не расслышал.

2. Трудности, связанные с языковой формой сообщения

Эти трудности могут возникнуть по причине содержания в сообщении незнакомого языкового материала или же вследствие имеющегося в сообщении знакомого, но сложного для восприятия на слух языкового материала.

В методике языковые трудности принято делить на три группы: фонетические, лексические, грамматические.

На начальном этапе обучения наиболее значительными являются фонетические трудности.

Рассмотрим основные фонетические трудности.

Передать

Для учащихся на первоначальном этапе обучения наиболее трудны для восприятия звуки, отсутствующие в их родном языке – [ж], [в], а также парные мягкие согласные [п], [б], [ф], [в], [м], [т], [д], [с], [з], [р], [л], [н].

Анализ устных ответов и письменных работ учащихся показывает, что наиболее характерные и устойчивые ошибки как в устной, так и письменной речи связаны с неумением различать твердые-мягкие согласные в речевом потоке.

Звук [в] очень часто подменяется звуком [ф].

В русском языке вполне обычным является стечение нескольких согласных фонем в начале слова, в середине и в конце, что часто вызывает затруднение у учащихся при их произношении.

Для того чтобы обучение аудированию было успешным, учащиеся должны хорошо

владеть словарным запасом. Лексика – основной носитель информации. Поэтому в текстах особо следует выделять группы слов, которые представляют определенную трудность для понимания на слух. К числу таких слов относятся сложные числительные, названия дней недели, месяцев, антонимы, синонимы, паронимы, омонимы, многозначные слова. Со слуха учащимся трудно воспринимать имена и фамилии людей, географические названия.

Если полнота понимания зависит от степени владения словарным запасом, то точность понимания зависит от усвоения грамматического строя русского языка.

Грамматический строй русского языка может вызвать затруднения у учащихся при аудировании русской речи. Категории рода, деление существительных на одушевленные и неодушевленные очень часто приводят к ошибкам. Сложным для учащихся является образование множественного числа существительных. Имеются ошибки и в употреблении глагольных форм. Так, наличие категории вида создает определенную трудность в усвоении инфинитива.

При аудировании русской речи, в которой наличествует большое количество предлогов, учащиеся путают их значения, в результате услышанное предложение воспринимается неверно, что может привести к непониманию всего высказывания в целом.

Учителя при ознакомлении учащихся с новыми звуками, словами, грамматическими категориями или речевыми образцами все внимание учащихся обращают на трудности воспроизведения этого материала, тогда как навыки узнавания остаются неотработанными. Поэтому учащиеся при аудировании не всегда узнают изученный языковой материал.

Однако все перечисленные выше лексические и грамматические трудности на начальном этапе обучения аудированию будут иметь меньшее значение, чем на среднем и старшем этапах. Лексический и грамматический материал, изучаемый в этот период, прост и большей частью однозначен и легко узнается при восприятии на слух.

Чаще всего лексические трудности возникают в связи с неумением различать слова в потоке речи (особенно плохо различимы в потоке речи односложные слова). Имеют значение и различия в системах ударения словесного и логического в русском языке.

В русском же языке ударение разноместное и подвижное.

3. Трудности, связанные с композиционно-смысловой структурой текста

Для восприятия на слух имеет значение композиционно-смысловая структура текстов, предназначенных для прослушивания, способ изложения мыслей и межфразовое единства.

Структурные особенности текста принято делить на внешние и внутритекстовые. К внешним относятся заголовки, рисунки; к внутренним – вступление, основная часть, заключение.

Заголовки к текстам бывают различные, но цель их – создать нужную направленность мысли, привлечь внимание к основной части текста, облегчить прогнозирование.

Большую трудность для понимания содержания может создать отсутствие в тексте вступления, которое представило бы слушающему героя или указало бы на место и время действия.

Трудны для восприятия тексты, в которых нарушена логика изложения, когда, например, концовка не соответствует общему содержанию рассказа.

Тексты для прослушивания должны быть построены логично, в одном временном плане.

В начале обучения аудированию важна одноплановость сюжета рассказа как во временном отношении, так и в количестве сюжетных линий; количество действующих лиц, персонажей должно быть ограничено.

Существенное значение имеют четкость и лаконичность изложения.

Для восприятия речи на слух важно и то, диалогическая или монологическая речь предназначена для аудирования.

В начальных классах учащимся приходится иметь дело чаще с диалогической речью, чем с монологической. На уроке они или участники диалога, или слушают его со стороны. В первом случае трудности восприятия сочетаются с трудностями говорения. Учащийся должен приспособиться к темпу и условиям общения, соблюдать определенную скорость речевой реакции, правильно выбирать интонационные и побуждающие модели, пользоваться трансформацией. При слушании диалога со стороны учащемуся приходится раздваивать внимание между участниками диалога, принаравливаясь к двум разным голосам и темпам речи. Диалогическая речь всегда ситуативна, эмоцио-

нальна, экспрессивна. И все это облегчает ей понимание. Монологическая речь строится по определенному плану, в ней больше последовательности, чем в диалогической речи. Но слушание монолога бывает более или менее длительным и требует достаточно развитой слуховой памяти.

При аудировании любого текста большую роль играет смысловое содержание. Если текст неинтересен или малосодержателен, непонятен или, наоборот, хорошо знаком, учащимся трудно сосредоточиться на аудировании подобного материала. Поэтому тексты должны быть интересны, содержательны, соответствовать возрастным особенностям учащихся. Именно желание понять смысл заставит слушателя мобилизовать внимание, заставит преодолеть трудности восприятия.

На аудирование оказывает влияние также характер текста для прослушивания – описательный, повествовательный.

На начальном этапе обучения большое место занимают описательные тексты: описание человека, семьи, класса и т.д. В таких рассказах нет развивающихся действий. Достоинство подобных текстов для начального периода состоит в том, что понимание их облегчено возможностью домыслить на основе знания темы и создания правильной направленности мысли то, о чем может быть рассказано, поэтому пропуск какой-либо детали, например, цвета глаз при описании внешности, может привести к неполноте понимания, но не приводит к непониманию текста вообще. Недостатком таких текстов является их неинтересность, малосодержательность. Но, тем не менее, на первоначальном этапе обучения они необходимы.

Наиболее трудны повествовательные рассказы, основной смысл которых заключен в подтексте. Подтекст, как уже отмечалось, часто не понимается детьми младшего школьного возраста. Но повествовательные рассказы, особенно с занимательной фабулой, вызывают живой интерес у учащихся. С другой стороны, понимание подобных рассказов сопровождается затруднениями, так как наличие развивающегося действия создает очень тесную взаимозависимость отдельных деталей друг от друга, и непонимание, пропуск какой-либо детали может повести к непониманию всего рассказа, при этом тема фабульного рассказа обычно мало помогает пониманию содержания, ибо на

одну и ту же тему можно построить несколько рассказов с разным содержанием.

4. Трудности, связанные с психологическими особенностями младших школьников

Для младших школьников характерен буквальный характер понимания текста. Они лучше понимают ход событий рассказа, поступки и действия персонажей, труднее – мотивы этих действий. Учащиеся плохо различают следствие, причину, цель (например, не видят разницы между вопросами «зачем?» и «почему?»). Затрудняются дети и при осмыслении пространственных отношений, описания признаков, обстоятельства времени и образа действия.

Хорошо понимают младшие школьники основную линию повествования, а вот подтекст им понять трудно.

Аудирование любого текста требует максимальной концентрации со стороны учащихся. Преобладающим же вниманием у младших школьников является произвольное. Учащихся в первую очередь привлекает все яркое, необычное. Даже при сосредоточении внимания учащиеся часто не замечают главного, существенного. Их внимание может отвлечь какая-нибудь незначительная деталь в тексте, незнакомое слово и т.д. Объем внимания у них также меньше, чем у взрослых, и распределение внимания у них слабее.

Внимание младших школьников отличается большой неустойчивостью, они легко отвлекаются, так как возбуждение у них преобладает над торможением. Одним и тем же видом работы младшие школьники могут заниматься непродолжительное время в связи с быстрым наступлением утомления, запредельного торможения.

Интенсивное, концентрированное внимание учащихся при аудировании русской речи направлено на смысловое содержание высказывания. Однако при недостаточном владении языком внимание учащихся может быть направлено не на смысловое содержание текста, а на языковую форму. Преобладание этой привычки над стремлением понимать содержание речи является большой психологической трудностью при аудировании.

Следовательно, нужно разнообразить виды упражнений. Необходимо также организовывать внимание учащихся.

Большое значение при аудировании имеет память. Особенно велико значение оперативной

памяти. По свидетельству психологов, младшие школьники запоминают из предложенных 15 слов от 6 до 8 слов (на родном языке). Нами была проведена экспериментальная проверка объема оперативной памяти у учащихся 1-4 классов. Учащимся 1-4 классов было предложено по 15 слов: тематически объединенных, хорошо усвоенных учащимися на предыдущих уроках, а затем тематически не объединенных, но также хорошо знакомых учащимся. Результаты данного эксперимента оказались следующими: в среднем учащиеся 1-4 классов могли воспроизвести от 4 до 6 слов, тематически объединенных, и от 3 до 5 слов тематически

не объединенных. Отдельные учащиеся могли воспроизвести до 7-8 слов (но таких было мало).

Таким образом, оперативная память ниже нормативной, и необходимы специальные упражнения по её развитию.

Слуховая память у младших школьников развита слабо, но и учителя не обращают на это должного внимания. Как только учащиеся начинают изучать грамоту, весь материал для заучивания им преподносится с печатного текста, а со слуха учащимся приходится запоминать мало.

Костылева Н.Е.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ И ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Анализ современных глобальных и региональных ситуаций показывает, что определяющим условием конкурентоспособности товаров и услуг становится их качество. С проблемой повышения качества столкнулась и система образования. Главная трудность, которую сегодня переживает система образования, заключается в обеспечении гарантий на получение качественного образования.

Одним из факторов, способствующих совершенствованию качества образования, является оценка функционирования системы образования и ее составных частей. Именно процесс оценки создает высокоэффективный инструмент познания, измерения, проведения демократического обсуждения и внесения изменений, так как в его основе лежит сбор, обработка и анализ достоверной информации.

Вопросы обеспечения качества, ее оценки и диагностики сегодня являются определяющими и в системе отношений образовательных учреждений, служб повышения квалификации и их заказчиков.

В феврале 2011 года факультет повышения квалификации и профессиональной переподготовки нашего института принял участие в проведении оценки уровня сформированности профессиональной педагогической компетентности, на основе которой выносилось суждение о соответствии педагога занимаемой должности.

В качестве объектов оценивания выступали преподаватели и мастера производственного обучения учреждений начального и среднего профессионального образования Закамского региона. В оценке приняли участие 342 респондента.

Основу критериальной базы для определения соответствия занимаемой должности и квалификационным требованиям задавал профессиональный стандарт, разработанный на основе анализа педагогической деятельности (В.Д.Шадриков, И.В.Кузнецова).

Разработанная модель профессионального стандарта педагогической деятельности с позиций системно-деятельностного подхода включает совокупность 5 компетентностей, обеспечивающих решение основных функциональных задач педагогической деятельности: компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности; компетентность в области мотивирования обучающихся; компетентность в области информационной основы педагогической деятельности; компетентность в области разработки программ и принятия педагогических решений; компетентность в области организации учебной деятельности.

Одним из вариантов методики оценки уровня квалификации педагогов является письменное квалификационное испытание: подготовка конспекта урока по предмету в присутствии экспертов.

Итоговый показатель уровня сформированности педагогической профессиональной компетентности варьировался в пределах от 0 до 1 балла. Интерпретировался следующим образом: от 0,5 до 1 балла – соответствует занимаемой должности: педагог продемонстрировал владение основным содержанием предмета и владение базовыми компетенциями, от 0 до 0,49 баллов – не соответствует занимаемой должности: педагог не продемонстрировал владение основным содержанием предмета и владение базовыми компетенциями.

Среднее значение по оценкам базовых педагогических компетенций в нашем исследовании составило 0,5 до 0,6 балла.

В ходе исследования также было выявлено, что готовностью к саморазвитию на момент оценивания не обладали около 56,8% педагогов независимо от конкретного образовательного учреждения. Данное состояние педагогов можно объяснить рядом причин: 32,6% педагогов не владеют в достаточной степени навыками самосовершенствования, так как не могут изменить собственную профессиональную деятельность в силу устойчивых стереотипов традиционной парадигмы образования, сложившихся в период длительной работы в системе образования; либо не имеют специального образования; 14,8% респондентов не нашли индивидуальный стиль профессиональной деятельности, так как не испытывают желание познать себя через анализ образовательных ситуаций и рефлексию профессиональной деятельности; 9,4% - не желают ни знать себя, ни изменять свою профессиональную деятельность.

Результаты исследования готовности педагогов к саморазвитию коррелируют с результатами изучения их самооценки. Так, адекватно оценкой собственной деятельности и межличностного поведения обладали на момент анкетирования 36,0% респондентов, неадекватной – 64,0%.

Однако мотивом стремления к успеху в профессиональной деятельности обладают лишь 27,3% респондентов. Это те педагоги, которые ставят реалистичные цели и всю свою профессиональную деятельность направляют на достижение результата и получение обратной связи о способах достижения результата, при этом считают значимым сам результат и ощущение успешности от его достижения. Однако, у большинства педагогов (72,7%) мотивом профессиональной деятельности является

страх потерпеть неудачу по разным причинам (таким, как невостребованность, потеря авторитета и уважения со стороны коллег и обучающихся, наличие конфликтной ситуации с администрацией и т.д.).

Среди стимулирующих факторов педагогической деятельности педагоги отмечают: обучение на семинарах, тренингах, курсах (100%), интерес к работе (89,6%), занятия самообразованием (53,7%), новизна деятельности (52,8%), доверие (70,8%). Вызвало тревогу то, что к препятствующим факторам педагогической деятельности были отнесены такие показатели, как организация труда на рабочем месте и отсутствие поддержки и помощи со стороны администрации (62,8%), а также отсутствие понимания и зависть окружающих (38,2%).

Факультет повышения квалификации видит изменение данной ситуации в совершенствовании профессиональной компетентности педагогов. Поэтому особо актуальной становится задача подготовки полноценных, профессионально-мобильных руководящих и педагогических кадров для системы образования.

Будучи стержнем профессиональной деятельности педагога, профессиональная компетентность позволяет характеризовать его как субъекта деятельности, определять качество этой деятельности, выраженное в способности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в постоянно меняющейся профессиональной ситуации.

Поэтому «главной задачей системы повышения квалификации является создание условий для самоактуализации педагогических работников, совершенствование приемов самообразования на основе имеющегося профессионального опыта» [1].

При этом главным результатом повышения квалификации педагога в условиях введения нового образовательного стандарта следует считать не сумму единиц усвоенной информации, а необходимые изменения, предполагающие:

- динамику личностного развития педагогов, осваивающих новый образовательный стандарт, что предусматривает оценку сформированности их самостоятельности, ответственности, креативности, структуры интересов и ценностей, умения самовыражаться и т.п.;

- достаточную сформированность базовых компетентностей и функциональной грамотности педагогов, что предусматривает оценку

их способности к решению различных проблем в предметном и метапредметном планах, то есть не только на основе приобретенных в ходе повышения квалификации знаний и умений, но и с учетом этического, ценностно-смыслового, коммуникативного, поведенческого и других аспектов, актуальных в данной ситуации.

Очевидно, что в этих условиях программа повышения квалификации должна представлять собой управленческо-педагогическую модель, включающую в себя анализ нового содержания образования (структура основных образовательных программ, требования к соотношению (объемам) составляющих основной образовательной программы, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, которая формируется участниками образовательного процесса; условия реализации основных образовательных программ; результаты освоения основных образовательных программ) на различных уровнях с учетом её восприятия педагогами, руководителями, специалистами и методистами.

А целью программы будет обеспечение готовности педагогических работников к реализации государственного стандарта общего образования второго поколения, чтобы ориентировать их на ценностные установки, цели и задачи, определенные государственным стандартом.

Чтобы обеспечить указанную готовность у педагогических работников, необходимо:

1. насытить рынок услуг повышения квалификации новыми дополнительными образовательными программами;

2. ведущим принципом ПК определить модульно-накопительную систему повышения квалификации в течение 5 лет, реализуя актуальные семинары, тренинги на опережающее обучение педагогов;

3. увеличить долю практических занятий, формируя способы деятельности педагогов, совместного решения с педагогами школьных проблем;

4. активнее реализовывать командный принцип обучения (обучение руководителей ОУ в составе школьных стратегических команд для решения актуальных проблем образования);

5. обеспечить максимальную адресность соответствия содержания и образовательных технологий повышения квалификации запросам заказчиков;

6. внедрить тьюторское сопровождение повышения квалификации педагогических работников.

Вышеназванные направления деятельности потребуют взаимодействия и интеграции всех кафедр института при разработке их содержания и реализации на курсах повышения квалификации.

Список литературы:

1. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – №4. – С. 21-31.
2. Рытов А.И. Модернизация системы повышения квалификации – ключевой фактор реализации государственной образовательной политики // Методическая работа в школе. – 2009. – №2.
3. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование в России. – 2005. – №3.
4. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование в России. – 2005. – №3.
5. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. – М., 2010. – 108 с.

Пырышева Е.В., Хаертдинова Р.М.

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Для детей, которые провели свое детство в стенах детского дома, выбор профессии и стабильная работа являются едва ли не самой

заветной мечтой. Однако дети чаще, чем их домашние сверстники, терпят неудачи, оказываются неспособными соотносить свои знания

и возможности с требованиями будущей профессии.

Научные публикации психологов, педагогов, социологов дают основание рассматривать проблему профессионального самоопределения как актуальную в целом и как проблему особой значимости для подростков. Проблема профессионального самоопределения долгое время не рассматривалась, в основном решались вопросы профориентации учащихся, то есть проблема выбора профессии и места в трудовой сфере с ориентацией на социальный заказ общества, профессиональную среду. Сегодня возникла необходимость решать эту проблему с ориентацией на личность ученика, в процессе профессионального самоопределения.

Самоопределение – это установление человеком своих собственных особенностей, возможностей, способностей, выбор человеком критериев, норм оценивания себя, «планки» для себя, ценностей, исходя из требований социума и к самому себе.

Е.А. Климов понимает самоопределение как важное проявление психического развития, как активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества «делателей» чего-то полезного, сообщества профессионалов [2].

Профессиональное и личностное самоопределение стало предметом исследования Н.С. Пряжникова. Он постоянно подчёркивал неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни [3].

Проведённый анализ профессионального становления личности позволяет выделить основные моменты этого процесса:

1. Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

2. Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учётом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

3. Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, её потребности в самореализации и самоактуализации.

Существуют различные подходы к изучению профессионального самоопределения.

Наиболее полно это понятие раскрыли в своих исследованиях Е.А. Климов и Н.С. Пряжников. Во всех своих работах они указывают на то, что процесс профессионального самоопределения тесно связан с самореализацией личности в целом. Соответственно, очень важно, чтобы выбор профессии был обдуманной, правильно мотивированный.

Профессиональное самоопределение, прежде всего, важно для самого подростка, воспитывающегося в детском доме; важно, чтобы он знал, чего сам хочет, какую профессию он выберет и сможет ли, в рамках своих особенностей и возможностей, ее освоить. И ввиду отсутствия родителей помощь ему в этом могут оказать специалисты, которые с ним занимаются и хотят ему помочь.

Недостаточная разработанность обозначенной проблемы обусловили выбор темы исследования. Цель исследования – определить эффективные способы работы социального педагога по оказанию помощи в профессиональном самоопределении подростков.

Опытно-экспериментальная часть нашей работы проходила в ГОУ для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Детский дом «Мэрхэмэт», где воспитываются дети от 3-х до 18-ти лет. Группы воспитанников сформированы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, в условиях, максимально приближенных к домашним.

На констатирующем этапе предусматривалось решение следующих задач: анализ годовых планов психолога и социального педагога по осуществлению профориентации воспитанников, анкетирование детей, опрос, беседа и наблюдение за детьми. В эксперименте были задействованы 12 детей экспериментальной группы и 12 детей контрольной группы. Подростки были подобраны по идентичности исходных данных: одного возраста, с приблизительно одинаковым уровнем развития.

С подростками было проведено анкетирование, они отвечали на такие вопросы, как: кем я хочу стать? Чем привлекает выбранная профессия? Какими качествами нужно обладать для того, чтобы получить выбранную профессию? Кто повлиял на выбор данной профессии? Можно отметить, что дети в основном выбирали рабочие специальности, такие, как: повар, строитель, парикмахер. Но также были и творческие профессии, например, музыкант или актер. Вопрос о качествах вызвал у них за-

труднение, многие выделяли общие качества, такие как трудолюбие, ответственность. Детям сложно было выделить конкретные качества, необходимые для получения выбранной профессии.

Для определения реальной принадлежности подростков к той или иной группе профессий они заполняли также опросник Е.А. Климова. При сравнении результатов двух методик нами было определено, что многие учащиеся склонны переоценивать свои профессиональные возможности, а некоторые дети, напротив, склонны недооценивать себя. В экспериментальной группе данные получились следующими: профессиональные намерения и способности совпадают лишь у 25 % детей (у 3 из 12 детей).

Таким образом, на констатирующем этапе эксперимента мы провели исследование с использованием выбранных диагностических методик. В результате чего было выявлено, что:

- несформированность системы ценностных ориентаций у подростков. Особое внимание было обращено на низкую значимость для подростков ценностей профессиональной самореализации (исполнительность, ответственность, трудолюбие, дисциплинированность);
- несформированность представлений о самом себе, интересах, возможностях, профессиональных предпочтениях и желаемом уровне образования;
- низкий уровень знаний о методиках и техниках самопознания, отсутствие навыков их использования;
- неосознанность выбора профиля обучения.

Целью формирующего этапа эксперимента стала разработка и апробация плана мероприятий, способствующих профессиональному самоопределению подростков.

В ходе занятий, которые проводились 1 раз в неделю, мы старались интегрировать различные виды деятельности: классный час на тему: «Время выбирает нас»; упражнение «10 качеств»; упражнение «Ищу друга» (аналог игры «Резюме»); психогеометрический тест; «Проективный рисунок» (1,5-2 часа); упражнение «Шаг за шагом»; просмотр видео-ролика о профессиях. Провели заключительное открытое мероприятие «Карнавал профессий», в котором дети представили популярные современные профессии: стилист-визажист, дизайнер, повар-кондитер, аниматор.

На контрольном этапе для повторной диагностики использовали те же методики, что и на констатирующем этапе. При сравнении результатов двух методик нами было определено, что по сравнению с констатирующим этапом эксперимента многие подростки стали более объективно оценивать свои профессиональные возможности (интерпретированные данные опросника Е.А. Климова и данные нашей анкеты совпадают в 58% случаев), это дает основание полагать, что дети более осознанно стали подходить к выбору своей будущей профессии.

Мы убедились, что процесс профессионального самоопределения учащихся происходил эффективнее при соблюдении следующих психолого-педагогических условий: реализации профессионально-ориентированного подхода в обучении; учете психолого-педагогических аспектов профессионального самоопределения учащихся, а также их возрастных и индивидуальных психологических особенностей; использовании форм и методов обучения, способствующих профессиональному самоопределению учащихся.

Список литературы:

1. Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова – М.: Академический Проект, 2006. – 192с.
2. Климов, Е.А. Как выбирать профессию: Пособие для педагогов и психологов/Е.А. Климов. – М.: Контур, 2000. – 159 с.
3. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения/ Н.С. Пряжников. – М.: НПО «Модэк», 2002. – 392 с.
4. Пряжникова, Е.Ю. Игры и методики для профессионального самоопределения старшеклассников/ Е.Ю. Пряжникова. – М.: Первое Сентября, 2004. – 203 с.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Андреева Н.П.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА КУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА

Формирование творческой личности – приоритетная задача общества и современной образовательной системы. Эффективность обучения и формирования творческой личности происходит интенсивно в условиях системной интеграции образовательной деятельности, воспитательного процесса, активного потребления информации, а также художественной деятельности детей и подростков.

Научная проблема формирования культуры детства как составной части культуры современного общества определяется спецификой социализации и культурного развития личности в социокультурных системах: школа – ребенок – досуг – творчество – родители – социальное окружение. «Рост общественного интереса к проблемам творчества, возникновение новых специальностей гуманитарного профиля и разработка инновационных моделей направлений подготовки педагогов в области культуры и искусства требуют переосмысления накопленного опыта с учетом современных реалий информационного общества» [1].

Формирование творческой личности учащегося в современной образовательной системе будет обеспечено, если:

- эстетическое и художественно-творческое развитие личности будет рассматриваться в обществе как важная часть воспитания творческой личности, а творческая личность будет расцениваться как национальное достояние;

- работа с учащимися будет осуществляться по определенной педагогической системе, построенной на концептуальных положениях художественно-творческого развития личности с младшего дошкольного возраста;

- максимально будет использоваться социокультурный ресурс современной педагогической и психологической науки для улучшения эффективности обучения и воспитания с

учетом возрастных особенностей восприятия и предпочтительных возрастных видов творческой деятельности;

- при наличии возможности органического перехода от одного вида творческой деятельности к другому благодаря высокой информативности участников педагогического процесса;

- в образовательном и воспитательном процессах обучения будут широко применяться содержательные национально-региональные компоненты, которые должны стать основой формирования базовой национальной культуры учащихся;

- передовой педагогический опыт будет обобщен и представлен системой новейших психолого-педагогических подходов формирования творческой личности;

- уровень профессиональной подготовки преподавателей будет соответствовать современным требованиям интегрированной художественной деятельности.

Наряду с накоплением эмпирического знания о детстве и молодости, дававшего представление об их значимости для становления и развития личности, возникал и чисто культурный интерес к миру детства и сфере материальной и духовной деятельности. Отношение к культуре детства как составной части культуры современного общества диктует следующие аспекты постановки проблемы:

1. Культура детства как отдельный феномен – ее составляющие и место в культуре информационного общества.

2. Специфика социализации и культурного развития в социокультурных системах: школа – ребенок – досуг – творчество – родители – социальное окружение.

3. Социальные и культурные приоритеты общества в процессе выстраивания кон-

цепции культуры детства как отдельного феномена.

Культура детства представляет собой феномен в культуре общества, является его структурным компонентом. Понимание феноменологии культуры детства предполагает неразделенность его со всей совокупностью компонентов культурного пространства, интегрированного сложной системой социокультурных связей, но, в то же время, представляющей относительно самостоятельную составляющую культуры как таковой. При этом состояние культуры детства характеризует не только каждого индивида, в нем находящегося, но большую социальную группу, слой с присущими возрасту видами деятельности, ценностями, представлениями о мире и о себе.

Процессы демократизации общественной жизни в культуре нового времени находят отражение и в педагогике и в психологии, которые открывают детство как самоценный период в жизни человека. Процессы культурного развития современного общества в динамике изменения человеком окружающего мира способствуют изменению и самого человека и представлений о самом себе. Постепенно нарастающий интерес к детству привел к ряду открытий в детской психологии и в определенной степени, можно сказать, и к открытию самого детства. Культура детства, являясь составной частью культуры общества, направляет, корректирует и отдельного индивида, и социальную группу в целом, что обуславливает необходимость вычленения структурообразующей энергии, развивающейся в детстве.

Преобладание в культуре одной из мировоззренческих доминант детерминировано как внешними, объективными обстоятельствами (ландшафтом, формой государственности, религией, традициями и национальной идентичностью), так и внутренними, субъективными факторами, в числе которых основным является традиционный для представителей того или иного народа (этноса) тип ментальности. Ментальность определяется как «интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него» [2]. Д.С. Лихачев, характеризуя русскую культуру, отмечал такие ее черты, как личностный характер, универсализм, открытость и восприимчивость к другим культурам, свободу творчества [3].

В современных исследованиях специфика «русской души» характеризуется символами детства и соответствующими психологическими чертами, присущими ребенку [4]. «Детскость» русской души помогает соединить такие взаимоисключающие типы, как апокалиптики, нигилисты, святые, юродивые, оборотни, атеисты, пророки, богоносцы, герои, аморалисты. Их характерные черты можно рассматривать как элементы единого смыслового целого, объединенного символами детства. Ментальными характеристиками «души русской», интегрированными в «культуру детства», являются также «тяга к выяснению границ дозволенного; способность к безграничной и безосновательной вере; открытость будущему и способность поверить в осуществление несбыточного, в обретение «другого мира» («неведомого царства»); интерес к концу, «краю» (желание узнать, чем закончится сказка, заглянув на «последнюю страницу»); страх смерти и надежда на бессмертие (воплощенные в исканиях русских космистов, в стихии революционного романтизма, подсознательно пытающихся опустить небо на землю, построив здесь «райскую жизнь»» [5].

Культура детства двуслойна. Один ее слой – культурные формы, создаваемые взрослыми для ребенка, второй – формы его собственной деятельности. Творчество взрослых позволяет ребенку приобщаться к достижениям истории культуры, осваивать их. Креативная деятельность ребенка служит развитию его индивидуальности и творческих способностей в доступных каждому возрастному этапу детства пределах. Дети не просто копируют взрослую созидательную активность, а созидают мир впервые, для себя, осваивая окружающий их мир в форме творчества.

Человеческая активность, в том числе и не продиктованная жизненными потребностями, может носить различный характер. По мнению Л.Н. Гумилева, «пассионарность – это стремление действовать без всякой видимой цели или с целью иллюзорной. Иногда эта иллюзорная цель оказывается полезной, но чаще бесполезной, но пассионарий не может не действовать. Это касается не только одного человека, но группы людей» [6].

В детской активности, как в зеркале, отражаются все противоречия и контрасты современного мира. Особенно показательно это происходит в движении к объединению детей и подростков. Разнообразие форм объединения

детей и подростков порой сочетается с отсутствием нравственных ориентиров, политической и религиозной всеядностью.

Отказавшись от вмешательства в жизнь и деятельность общественных объединений, в том числе и детских, государство стимулировало протекание демократических преобразований в нашем обществе, но, прекратив поддержку этих организаций, утратило один из мощнейших механизмов выполнения своей воспитательной функции.

Одной из важнейших задач детских общественных объединений – как социального института – является передача, привитие подрастающему поколению моральных норм и нравственных ценностей, составляющих основу устоев государства и общества. Из всех социальных институтов, как показывает мировой и отечественный опыт, именно детские общественные объединения справляются с этой задачей наиболее эффективно и корректно.

Человек как социальный субъект является носителем ценностей культуры, а, следовательно, тех или иных воспитательных традиций, установок, норм. При этом социальные факторы могут усиливать, развивать инстинкт, придавать ему культурную форму (занятия искусством, литературой, наукой, спортом) или, наоборот, заглушать его.

Таким образом, воспитание как культурное явление определяется духовным климатом общества, его идеалами, ценностными установками, традициями. Воспитание есть феномен, уникальное проявление культуры. Как педагогическое явление воспитание определяется развитостью педагогической науки, ее связью с практикой, с жизнью.

Культура детства – это двухсторонний процесс, в котором участвуют и взрослые, и дети. Причем дети создают свой авторский неповторимый мир, и лишь за счет этого происходит освоение мира культуры.

Культура содержит в себе своеобразную «духовную матрицу», позволяющую человеку идентифицировать себя с определенной системой ценностей и обрести тем самым личностную идентичность. В социальной плоскости она является тем уникальным механизмом, благодаря которому совершается процесс передачи духовных ценностей и опыта от поколения к поколению. Она обеспечивает самоощущенность и целостность социума, способствует общественному согласию и консолидации че-

ловеческих сообществ [7]. Поэтому гуманитарная культура трактуется как способ самопознания и самовыражения национально-культурной самобытности народа, а русская идея, по Н.А. Бердяеву – как «история русской духовности» и «собирательный образ России».

Специфика социализации и культурного развития личности в социокультурных системах: школа – ребенок – досуг – творчество – родители – социальное окружение – проектирует взросление детской души как этап инкультурационного вхождения в мир порядка и обязанностей. Попадая в образовательное пространство, ребенок сталкивается с принципиально новыми стратегиями освоения культуры – стратегиями, основанными не на творчестве, а на усвоении.

Культурное развитие связано с созданием как в индивидуальной истории человека, так и в истории человечества особых форм поведения, видоизменяющих деятельность психических и психофизиологических функций. В индивидуальной истории современного ребенка его культурное развитие осуществляется при условии динамического изменения органического типа. Оно налагается на процессы роста, созревания и органического развития, образуя с ним единое целое. Но необходимо различать две линии в развитии ребенка: натуральное (природное) и культурное.

Описывая возрастные особенности культурного развития ребенка в целом, Л.С. Выготский выделяет следующее психологическое содержание. Новорожденного ребенка он называет естественным существом в полном смысле этого слова. Культурное развитие новорожденного проявляется в овладении орудиями, оно разворачивается как движение от инстинктов к условным рефлексам и простейшим формам мышления.

Долгое время каждое действие ребенка носит смешанный социокультурный характер: природно-исторический, примитивно-культурный или органически-личностный. Л.С. Выготский называет это время магическим, так как у новорожденного отсутствует «Я», то есть личность и мировоззрение. Отношение к внешнему миру и другим людям нераздельно, как нераздельны личный и внешний миры. Следующая эпоха в культурном развитии ребенка начинается с овладения вертикальной походкой как органической переменной и с овладением речью как переменной культурной. Речь ма-

ленького человека становится универсальным средством воздействия на мир, даже на вещи ребенок пытается воздействовать через слова. И наоборот, учится воспринимать окружающий мир посредством услышанного слова. Воспитание словом, как и музыкой, песней, является достоянием народной педагогики. Понимание прекрасного в слове и мелодии, по народному представлению, предполагает творческое отношение к нему. Полный песенный цикл – это жизнь человека от рождения до смерти. «Песню поют младенцу в колыбели, не научившемуся еще понимать, старцу в гробу, переставшему уже чувствовать и понимать» [8]. Ученые доказали благотворную роль нежной песни в психическом развитии ребенка в утробе матери. Доказано также, что в младенческом лепете ребенка содержится ритмически организованная составляющая, то есть детский лепет – это уже то, что мы называем стихами. Вспомним, что колыбельные песни не только усыпляют младенца, но и ласкают его, успокаивают, доставляют радость. У итальянцев есть пробудительные песни – чтобы младенец проснулся в хорошем настроении и встретил наступающий день в радости. У народов Азии на ночь детям в стихах и с напевом перечисляются все родственники до седьмого колена. В христианских семьях читается «Молитва на сон грядущий», которая несет в себе определенную мелодику. Этнопедагогика выработала настоящую воспитательную сокровищницу, потенциал которой еще не до конца изучен фольклористами.

Решающим фактором в развитии ребенка является осознание им своего «Я». Это понятие развивается из понятия о других, являясь социально отраженным, строящимся на основе того, что ребенок применяет по отношению к себе те приемы приспособления, которые он использует по отношению к другим.

Следующей стадией в развитии детского мировоззрения является возраст игры как особой формы поведения. Внутри каждой игры ребенок уже не магически, а разумно расчленяет обращение с вещами и обращение с людьми, он уже не путает другие виды деятельности и игру, переходя со знанием дела из одной сферы в другую.

В период подросткового возраста происходят две крупные перемены в жизни: органическая – половое созревание, культурная – открытие своего «Я», оформление личности и мировоззрения. Появление жизненного плана как сис-

темы приспособления, осознанной подростком, завершает процесс культурного развития.

По мере развития общества, перехода его из одного в другое качественное состояние меняется и человек: его мировоззрение, интеллект, нравственность, степень информированности и другие свойства.

Весь ход развития человеческой общности, а вместе с тем школы и педагогической мысли наглядно показывает, что человек готовится не к жизни вообще как абстрактному понятию, а к жизнедеятельности в определенных социокультурных условиях. Поэтому воспитание, подкрепленное постоянными коммуникациями молодого человека, не может быть одинаковым для всех времен, народов, этнических групп, возрастных цензов. Тем более оно не может быть ограничено только школьным воспитанием или, например, детским возрастом. Социальная среда, различные сферы микросреды личности в разные возрастные периоды, в процессе всей жизни оказывают на человека соответствующее влияние, охватывая все фазы его онтогенеза. Определенность школы, цели воспитания, содержание и формы ее работы социально и культурно обусловлены. Школа, другие воспитательные институты проводят в жизнь заказ общества: формировать человека, адекватного требованиям данного общества, эпохи, растить, обучать и воспитывать молодые поколения с максимальным учетом тех социальных условий, в которых они будут жить и работать. Нельзя формировать личность только педагогическими средствами. Не только просвещение, тем более не только школьное воспитание предопределяет формирование личности. Жизнедеятельность любого человека происходит в условиях неповторимого, только ему свойственного окружения – его микросреды. И индивидуальная неповторимость каждой личности в значительной степени есть результат воздействия ее микросреды. Социальная микросреда является, с одной стороны, одним из важнейших факторов, ускоряющим или сдерживающим процесс самореализации личности, с другой – необходимым условием успешного развития этого процесса. Это объективная социальная реальность, представляющая собой совокупность материальных, политических, идеологических и социально-психологических факторов, непосредственно взаимодействующих с личностью в процессе ее жизни и практической деятельности.

В социологии типы микросреды выделяются по различным признакам: по виду деятельности (производственно-трудовая, семейно-бытовая, учебно-воспитательная, общественно-политическая и т.д.); по территориальному признаку (микросреда города, села, рабочего поселка и т.д.); по национально-этническому, возрастному, половому признакам.

Микросреду личности ребенка в школьном возрасте составляют семья, школьный коллектив, класс, разнообразные общности людей, в рамках которых дети объединены общими целями и интересами, близко знают и постоянно общаются друг с другом, где они приобретают жизненный опыт, осмысливают окружающую их жизнь, обретают свой внутренний мир, соотносят знание с наблюдением, деятельностью, практикой жизни, общения (и те только посредством личных контактов, а также путем общения в социальных сетях), отношений и пр.

Процесс формирования, развития личности имеет непрерывный характер и осуществляется в постоянном общении школьников со сверстниками, младшими, старшими, с родителями, всеми взрослыми, а также с неизвестными адресатами в интернете. Общение школьника в различных сферах его микросреды – это не только межличностное взаимодействие, но и определенная система социальных отношений. Характеристика совокупности этих отношений отражает систему всех сторон деятельности и общения учащихся — как в школе, так и вне ее коммуникативных пространств, в открытой микросоциальной среде, в среде обусловленной жизнью взрослых (как например, повсеместная реклама). Понимание формирования личности как целостного процесса, во всей совокупности объективных социальных условий и информационного процесса, требует от педагогики, прежде всего, преодоления типичной для массовой практики педагогической замкнутости, недооценки социальной среды, позитивного и негативного информационного окружения.

Просвещение – система социального порядка, не существующая изолированно в отрыве от культурных процессов. Развитая сеть коммуникативных связей, взаимозависимость и взаимодействие с другими социальными системами – среда ее существования, развития, совершенствования. В этом отношении среда школы – это не только внешние по отношению к ней сугубо педагогические образования самой системы просвещения. Это социальные

явления и образования окружающей ее жизни, с которыми данная система так или иначе взаимодействует, оказывая на них свое влияние, изменяясь при этом сама. Одновременно изменяются условия осуществления школой ее воспитательно-образовательных функций; информационная среда становится полноправным участником воспитательно-образовательного процесса.

Сложная целостная структура человека как субъекта и объекта полностью раскрывается лишь на фоне социального развития личности. Школа получает ребенка из среды как развивающуюся личность, формирование которой уже начато семьей, микросредой, и жизнь школы – часть и продолжение общественной жизни для каждого субъекта воспитательного процесса. Это обязывает педагогическую науку, постоянно развиваясь, рассматривать, изучать, исследовать всю совокупность воздействия на личность, весь процесс социального формирования культурного человека, всю сумму факторов, которые его определяют, закономерностей, которым он подчинен. Только такая постановка вопроса может проектировать правильную организацию воспитательной практики и предвидения результатов воспитательного процесса.

В последнее время все большее понимание и признание получает подход, который можно назвать унитарным. Он формулирует, по существу, единственную цель обучения, состоящую в том, что обучение должно быть развивающим, должно вести к развитию учащихся: к их общему психическому развитию, включая развитие умственное, нравственное и физическое. Школа как государственное воспитательное учреждение должна раньше, чем вся социальная жизнь, пропитаться новым духом, она должна возвыситься над бытом, от нее должны исходить воспитательные силы. Школа должна выправить те искривления, которые дает ребенку жизнь, расширяя горизонты его информативности.

Вопрос о развивающем и традиционном обучении позволяет говорить о том, что образовательную среду необходимо рассматривать как фактор, оказывающий определенное влияние на обучение и развитие учащихся, как фактор формирования их когнитивной культуры. Для развития познавательной активности детей, совершенствования интеллектуальных возможностей каждого ребенка необходимо создание соответствующих условий образовательной

среды, информационная открытость и широта, а также информационная безопасность.

Особенно значимым для школьника в подростковом возрасте становится расширение круга его общения и, следовательно, увеличение той микросоциальной сверхинформационной среды, которая оказывает на него большое влияние. Общение становится одним из основных видов жизнедеятельности подростков, своеобразным проводником влияния на него среды; в свою очередь ребенок, подросток также воздействуют на создание самой коммуникативной среды, превращаясь из объекта в субъект. Информационная микросреда, социальное окружение, малая группа непосредственно воздействуют на подростка. Взаимодействие членов группы, общность межличностных отношений, объединение на основе интересов, мотивов, ценностных ориентаций, – все это составляет механизм жизнедеятельности малых групп. Своевременное изучение и влияние на эти механизмы позволяет выработать модели ценностных ориентаций в качестве общего ориентира, отвечающего ценностным критериям общества, эпохи.

Общение позволяет подростку не только утверждать себя как личность, оно дает возможность постигать социальные нормы, ценности, ориентироваться как в ближайшем социальном окружении, так и усваивать правила общения в целом, выполнять различные социальные роли, активно избавляясь от инфантильности, формировать собственный социальный опыт. Ни требованиями, ни принуждением нравственные ценности привить невозможно. Необходимы конкретные жизненные примеры и предоставление возможности выбора системы ценностей самому воспитаннику. Это развивает самостоятельное мышление, свободное самоопределение и ответственность за свои поступки, побуждает беречь, уважать ценности, формирует соответствующее поведение. Такая возможность выбора предоставлена подростку и в сфере информационных потоков, регулирование которых остается одной из важнейших проблем воспитания. Под непосредственным влиянием ближайшего окружения школьника, его микросреды формируется система его ценностных ориентаций, жизненная позиция, которая выражается в деятельности, общении, повседневном поведении, формирует постепенно социальную позицию – важнейшее условие социальной и культурной безопасности лич-

ности. Этот сложный и многофакторный процесс будет комплексным и действенным, если обеспечивается сочетание воздействий (науки, искусства, политики, нравственного воспитания) на сознание школьника и вовлечение его в активную деятельность (учебно-познавательную, общественно-политическую, трудовую, культурно-досуговую, спортивную и др.), а также с побуждением к многоплановому и разностороннему общению в различных группах, коллективах, объединениях, интернете. В то же время нужно создавать такие условия и обстоятельства, которые бы обеспечили успех воспитанника в разнообразной деятельности и общении. Осуществление именно этих задач включает в себя общественное (социальное) воспитание как понятие комплексное, отражающее педагогически ориентированную и целесообразную систему общественной помощи в организации жизнедеятельности личности во всех сферах ее микросреды. Оно предполагает полноценное включение в воспитательно-образовательный процесс всего арсенала средств и возможностей, которым располагает общество в целях формирования личности, адекватной требованиям данного общества и в определенной мере отражающей его развитие.

Цель общественного воспитания может быть обозначена как формирование способности личности к активному функционированию в конкретной социальной ситуации при обеспечении полноценного развития этой личности как неповторимой человеческой индивидуальности.

Необходимость переосмысления самодетельного массива творческой человеческой деятельности в современных условиях определяется тем обстоятельством, что творческие личности составляют основной ресурс общества, являются стратегическим потенциалом его развития и конкурентоспособности. Ни стратегический ядерный потенциал, ни природные ресурсы, ни политический строй не в состоянии обеспечить условия сохранения и развития экономики, разработки и внедрения современных технологий. Творческие личности создают новые информационные технологии, осуществляют научные исследования, представляют художественно-творческую среду – культурное пространство функционирования и развития искусства, обеспечивают культурную преемственность.

Применительно к современной социальной ситуации в нашей стране целью обще-

ственного воспитания является формирование социально активной личности, способной к индивидуальной творческой деятельности по преобразованию действительности и самой себя,

с готовностью принимающей на себя ответственные дела и решения в этой деятельности и в полной мере реализующей свою индивидуальную неповторимость.

Список литературы:

1. Сукало А.А. Самодеятельное творчество: к вопросу о категориальном аппарате исследования феномена.
2. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 67-79.
3. Лихачев Д.С. Раздумья о России/ Д.С. Лихачев, - СПб., 1999.- С. 27.
4. Карасев Л.В. Русская идея (символика и смысл) // Вопросы философии. – 1992. – №8. – С.69-82
5. Марков А.П. Проектирование маркетинговых коммуникаций: Учебное пособие / А.П. Марков. – СПб., 2005. – С. 367.
6. Гумилев Л.Н. Конец и вновь начало: Популярные лекции по народоведению /Л.Н. Гумилев. – М.: Айрис –пресс, 2004. – 384 с.
7. Марков А.П. Аксиологические и антропологические ресурсы русской культуры как фактор национально-культурной идентичности (или ... как фактор воспроизводства духовной идентичности): Дис. ... д-ра культурол. наук / А.П. Марков; СПбГУКИ. – СПб., 2000. – 367 с.
8. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учебник / Г.Н. Волков. – М.: Academia, 1999. – 168 с.

Бабынина Т.Ф., Гильфанова Ф.Ф., Камаева В.И.

О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОГО КОМПОНЕНТА УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ПРЕДШКОЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время школа пока ещё продолжает ориентироваться на обучение, выпускающая в жизнь человека обученного – квалифицированного исполнителя. Однако сегодняшнее, информационное общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение жизни, готового к самостоятельным действиям и принятию решений. Для деятельности человека важно не наличие у него накоплений впрок, запаса какого-то внутреннего багажа всего усвоенного, а проявление и возможность использовать то, что есть, то есть не структурные, а функциональные, деятельность качества.

Актуальной задачей, в соответствии с требованиями Стандарта к современной школе, становится обеспечение развития универсальных учебных действий (УУД) как собственно психологической составляющей фундаментальной основы содержания образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин. Универ-

сальные учебные действия, как считают исследователи, обеспечивают «умение учиться», способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта.

Одной из особенностей УУД является их универсальность, которая проявляется в том, что они обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности.

Принято УУД представлять как целостную систему, в которой можно выделить взаимосвязанные и взаимообуславливающие виды действий: коммуникативные – обеспечивающие социальную компетентность; познавательные – общеучебные, логические, связанные с решением проблемы; личностные – определяющие мотивационную ориентацию и регулятивные – обеспечивающие организацию собственной деятельности.

Формирование способности и готовности обучающихся реализовывать в будущем уни-

версальные учебные действия, составляющие инвариантную основу образовательного процесса, должно быть обеспечено уже в период дошкольного образования, что в последующем обеспечит успешность в освоении начального общего образования.

Одной из основных задач преемственности дошкольного и начального образования, стоящих перед коллективом ДОУ №10 «Рябиночка» г. Менделеевска РТ, является целенаправленное развитие одного из видов коммуникативных действий умения с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владения монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка.

Первоначальный мониторинг речевого развития детей дошкольного возраста, проводимый по методике Ушаковой О.С. (изучались уровни развития словаря, грамматики, звуковой культуры речи и связной речи), показал сравнительно невысокий его уровень.

Для реализации поставленных задач мы отказались от ориентации педагогов коллектива на «знаниевый» компонент воспитательно-образовательного процесса. Для формирования коммуникативных действий нужен иной способ общения с детьми, иные технологии речевого развития. Одними из таких технологий нами выбраны педагогические технологии «Утренний сбор» и «Портфолио».

Технология «Утренний сбор» используется ежедневно в утренний отрезок времени после завтрака до занятий и играет важнейшую роль в ежедневной работе по организации сообщества детей и взрослых. Состоит из четырех базовых компонентов-этапов: «Приветствие», «Обмен информацией», «Групповая деятельность», «Ежедневные новости».

На этапе «Приветствие» участники «Утреннего сбора» приветствуют всех собравшихся в групповой комнате. Приветствуя друг друга, все называют имена, что помогает установить дружеские отношения между детьми, никого не позабыть. Воспитатель, приветствующий собравшихся, начинает свою речь так: «Доброе утро, Марат! Мы рады видеть тебя здесь!». Приветствие, как правило, начинается слева направо, пока каждый ребенок не будет назван по имени. Существуют и другие способы «Приветствия»: множество вербальных и

невербальных вариантов веселых, занимательных, уважительных приветствий. На этом этапе дети осознают, что они являются важными членами группы, что ни о ком не забыли; учатся уважительно относиться друг к другу.

Приветствие также задает спокойный и доброжелательный тон для следующего этапа «Утреннего Сбора» – «Обмена Информацией», на котором все делятся информацией, обсуждая вопросы и темы, которые важны для них. Сначала тема выбирается педагогом, затем дети сами предлагают вопросы для обсуждения. Другие дети, выслушав выступающего, задают ему вопросы или предлагают свои комментарии. Далее следуют ответы на вопросы. Таким образом, дошкольники получают возможность больше узнать друг о друге. Обсуждение способствует самовыражению участников, формированию ряда социально-коммуникативных умений: вести простой диалог со взрослым и сверстниками, спокойно отстаивать свое мнение, получать необходимую информацию в общении.

Деятельность детей в ходе «Обмена информацией» (формулировка вопросов, продумывание и нахождение ответов, комментирование выступлений своих сверстников, анализ комментариев других членов группы) способствует формированию у них академических умений, развитию словесно-логического мышления.

Вначале возникают трудности: дети затрудняются высказываться на определенную тему, затрудняются дать комментарии по поводу услышанного, задать вопрос по теме. Но постепенно привыкают к публичным выступлениям. Этому способствуют общепринятые правила обмена информацией (говорить нужно громко и понятно, представлять новости кратко и четко, отвечать на вопросы вежливо и уважительно и др.) и сам педагог, внимательность и чуткость которого к новостям обеспечивает обратную связь своим воспитанникам.

«Групповая Деятельность» – третий этап «Утреннего Сбора» – представляет собой активную деятельность: песни, игры, игровые элементы, которые должны быть короткими, бодрыми и веселыми. Главная задача этого этапа – сплочение детского коллектива. Необходимо обратить внимание, что в данной деятельности должен отсутствовать элемент соревновательности, что позволяет участникам учиться работать в команде и уважать ин-

дивидуальные особенности и умения каждого ребенка.

Совместные игры помогают развитию у детей выразительности речи и искусства самовыражения, формируют умения участвовать в коллективных играх. Следует практиковать такие виды игровой деятельности, которые заставляют детей смеяться; способствуют кооперированию и решению проблем; поддерживают положительный настрой в группе; развивают координацию движений, проворность, ловкость, выносливость. Педагоги вместе с детьми создают «банк» песен, считалок, стихов.

Заключительный этап «Утреннего Сбора» – «Ежедневные Новости». Зачитывается ежедневное письменное сообщение, подготовленное педагогом и расположенное на стенде или доске. В данном сообщении содержатся: особое приветствие; календарное событие; информационное сообщение по теме или вопросу дискуссии; план работы на день; информация, касающаяся специфических видов работ или ответственности за выполнение заданий; особые объявления.

В средней и старшей группах информация размещается в виде рисунков на карточках на специально подготовленном стенде. Воспитатель озвучивает все «Ежедневные Новости». Дети сначала с помощью педагога, затем самостоятельно заполняют каждый из компонентов «Ежедневных новостей», выставляя карточки определенного содержания. После того как все карточки выставлены на стенд, дети вместе расшифровывают содержание карточек и знакомятся с новыми делами на данный день.

«Ежедневные Новости» позволяют дошкольникам легко перейти к выбору видов деятельности и дневной работе в ходе режима дня. «Ежедневные Новости» – это интерактивная деятельность, касающаяся каждого члена группы, поэтому дети обычно воспринимают ее с удовольствием, им нравится участвовать в сообщении для всех новой информации и плана работы на день.

Рассмотренные компоненты-этапы «Утреннего Сбора» в практику вводятся постепенно. Для дошкольников срок введения всех четырех компонентов в действие может составлять около шести недель. Утренний групповой сбор не должен быть слишком долгим: 10-15 минут для маленьких детей; 10-20 минут для детей старшего дошкольного возраста. В начале учебного года Утренний сбор можно прово-

дить в течение нескольких минут, постепенно увеличивая время.

Поскольку позитивный опыт повторяется ежедневно, уроки доброты, эмпатии и толерантности становятся ценностями детей и взрослых группы.

Педагогическая технология «Утренний Сбор» – идеальная возможность сформировать коммуникативные умения уже у детей дошкольного возраста.

Сбор портфолио старшими дошкольниками, на наш взгляд, также является одним из средств решения обозначенной проблемы. Данный термин пришел в педагогику из политики и бизнеса. Портфолио – папка-накопитель для фиксации, накопления, оценки и самооценки информации о человеке и его достижениях за определенный период. Главный его смысл – показать все, «на что человек способен». Портфолио помогает развивать навыки рефлексии, формировать умение ставить цели, планировать и организовывать разнообразную деятельность. Так как детский портфолио – это не обязательные отчетные документы, оно может иметь разнообразную форму: копилка материалов, папка достижений, коллекция продуктов проектной деятельности, дневник.

Ребенку дошкольного возраста сложно самостоятельно организовать работу по сбору личного портфолио, к этой деятельности привлекаются все участники воспитательно-образовательного процесса: дети, педагоги, родители. Но работу следует организовывать таким образом, чтобы дети как можно чаще проявляли свою самостоятельность при оформлении материалов, особенно на завершающих этапах работы.

Использование этой технологии дает возможность ребенку регулярно заниматься интересной деятельностью вместе с членами своей семьи, продемонстрировать результаты своей деятельности в детском саду перед детьми и взрослыми; предоставляет право выбора содержания и вариантов оформления материалов в соответствии со своими желаниями.

Целесообразно использовать комплексные варианты портфолио, включающие в себя: портфолио документов ребенка, портфолио работ ребенка и портфолио достижений ребенка.

Детские портфолио предполагают различные способы оформления и многообразие разделов: «Как меня зовут», «Давайте познакомимся», «Наша дружная семья», «Именины»,

«Тайна имени», «Наши семейные традиции», «Моя любимая книга», «Мои коллекции», «Мое домашнее животное», «Что я могу», «Чем могу – помогу», «Каким я буду, когда вырасту», «Закончи фразы и продиктуй их взрослому», «Мне жалко, когда...», «Верю, что я еще...», «Мне грустно, когда...», «Мне бывает стыдно, когда...», «Мои работы» и др.

В процессе работы над сбором материалов может обнаружиться, что предлагаемых примерных разделов портфолио будет недостаточно, либо они не совсем близко подойдут конкретному ребенку по тематике. Родителям непременно стоит дополнить количество разделов. Имеет смысл наиболее полное отражение особенностей роста и развития каждого конкретного ребенка. Количество разделов можно сократить или увеличить.

Основным этапом работы над портфолио является сбор материалов. Дети вместе с родителями в течение нескольких месяцев собирают материал и оформляют папки-накопители.

Периодически дети приносят свои портфолио в группу с целью презентации своих материалов, и это становится групповым событием. Все дети с удовольствием рассматривают принесенные материалы, задают разнообразные вопросы автору, сообщают информацию о себе, выражают желание тоже собирать портфолио. Педагоги, учитывая увлечения, интересы, желания и возможности ребенка, предлагают изменить или пополнить некоторые разделы портфолио. Чтобы усилить активность детей при сборе материала и оформлении портфолио, детям для свободного выбора можно предложить бланки анкет, опросников, упражнений, схем, которые ребенок может заполнить без помощи взрослых. В результате обязательно появятся странички в разделах портфолио, оформленные детьми самостоятельно. Так, например, в опроснике «Я самый-самый» ребенку из перечня качеств характера предлагается выбрать качества, характерные только для него. С помощью схемы «Что мне помогает улучшить настроение» дети объясняют, как улучшить настроение с помощью органов чувств (например: «Мне хорошо от запаха костра и грибов»). Заполнение таблички «Отстаиваем свою точку зрения» помогает детям посредством рисунков делать предположения и доказывать собственное мнение по разным вопросам. Итогом всей деятельности становится представление детьми своих работ на «Конкурсе-презентации

детских портфолио». Условия конкурса должны быть разработаны и сообщены всем участникам заблаговременно. Критерии конкурса должны включать оценку содержания портфолио по объему и разнообразию информации. Обязательным критерием должна быть степень самостоятельности детей при сборе и оформлении материалов. Конкурс можно провести в виде праздника, на котором презентация детьми своих портфолио чередуется с различными познавательными-развлекательными играми, песнями и танцами.

Таким образом решая обозначенную задачу, мы исходили из ключевого значения коммуникации для психического и личностного развития ребенка: содействие и со-трудничество выступают как та реальная деятельность, внутри которой совершаются процессы психического развития и становления личности. Кроме того, благодаря знаковой (вербальной) природе общения изначально связано с обобщением (мышлением): возникая как средство общения, слово становится средством обобщения и становления индивидуального сознания (Л.С. Выготский, 1984).

Задача формирования УУД предполагает, что при поступлении в школу ребенок достигает определенного уровня развития общения. В состав базовых (т.е. абсолютно необходимых для начала обучения ребенка в школе) предпосылок входят следующие компоненты:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое (т.е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника.

Мы предполагаем, что использование разнообразных технологий поможет детям лучше понять самих себя, свой внутренний мир, чувства, желания; заставит детей поверить в свои силы и возможности; научит детей продуктивно взаимодействовать с разными людьми, а, главное, успешно повлияет на формирование универсальных учебных действий дошкольников.

Список литературы:

1. Анфисова, С.Е. Компоненты педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности дошкольников «Утренний сбор» / С.Е. Анфисова, И.А. Надежкина // Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Часть 1. – Тольятти, 2010. – С. 247-252.
2. Бейн, К. Доброе утро! Мы рады, что Ты здесь!: пособие для педагогов по проведению Утреннего Сбора с детьми дошкольного и школьного возраста / К. Бейн. – Самара : ООО «Офорт», 2004. – 76 с.
3. Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей дошкольного возраста : сб. науч.-метод. работ / Под ред. О.В. Дыбиной [и др.]. – Тольятти: ТГУ, 2008. – 138с.
4. Мокринская, Ф.Д. Формирование ключевых компетентностей дошкольников посредством портфолио / Ф.Д. Мокринская, С.Е. Анфисова // Компетентностно-ориентированный подход в образовании детей. Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Часть 2. – Тольятти, 2010. – С. 57-63.
5. Сизова, Л.М. Использование портфолио в педагогической деятельности /Л.М. Сизова //Управление ДОУ. – 2007. – № 7(41).

Бабынина Т.Ф., Камаева В.И., Абрамова Э.Ф., Гильфанова Ф.Ф., Федорова И.Г.

РЕСУРСЫ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ВОСПИТАНИИ МИЛОСЕРДИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

«Все начинается с детства» – эти крылатые слова как нельзя лучше относятся к вопросу воспитания милосердия. Особенно значимой эта проблема является сегодня, в период политических и социально-экономических преобразований, когда в духовной жизни общества проявляются равнодушие и грубость, отсутствие бережного и чуткого отношения людей друг к другу. И проектный метод обладает несомненными педагогическими возможностями в этом отношении и заслуживает внимания практики как способ воспитания сострадательного, доброжелательного и заботливого отношения к другому человеку. Ведь проектирование – это комплексная деятельность, ее участники автоматически, без специально провозглашаемой дидактической задачи со стороны организаторов осваивают новые понятия и представления о различных сферах жизни. Лучшим эпиграфом проектной деятельности коллектива МБОУ №10 «Рябиноушка» города Менделеевска являются слова В. Килпатрика, одного из основателей метода проектов: «Проект есть всякое действие, совершаемое от всего сердца и с определенной целью».

В Менделеевском муниципальном районе пожилые и одинокие люди, дети-сироты и ос-

тавшиеся без попечения родителей находятся под покровительством ГАУСО «Центр социального обслуживания населения «Берег надежды» МТС и СЗ РТ, с ними проводятся различные мероприятия, они не одни, государство оказывает им реальную помощь. К сожалению, ситуация в отношении детей-инвалидов, воспитывающихся в семьях, совсем иная. Социальная категория этих маленьких граждан оказывается наиболее уязвимой. Несмотря на приоритетность и актуальность социальной поддержки детей-инвалидов, ситуация в этой сфере остается проблемной. Увеличение числа детей-инвалидов, недостаточность финансирования программ социально-педагогической поддержки, разнообразия форм и методов обучения, воспитания, адекватных потребностям и способностям детей данной категории, дают основание сделать вывод о несовершенстве их социально-педагогического сопровождения. В Менделеевском районе детей-инвалидов насчитывается 89, из них детей дошкольного возраста – 21, и все они остаются без внимания образовательных учреждений, не общаются со сверстниками, не развиваются творчески. И вовлечь таких детей в интересную и насыщенную жизнь; расширить их кругозор и об-

щение помогает, как мы убедились, проектная деятельность.

В 2012 году в МБДОУ №10 «Рябинушка» г. Менделеевска стартовал проект «Детский сад – центр милосердия», направленный на воспитание у детей дошкольного образовательного учреждения чувства милосердия к пожилым людям и детям-инвалидам посредством проведения для них различных мероприятий, оказание коммуникативной, эмоциональной, деятельной поддержки. Приступая к исполнению проекта, мы отдавали себе отчет в том, что здоровые люди, здоровые дети должны уметь общаться с теми, кто имеет меньше возможностей в жизни для развития, чем они. Кроме того, мы понимали, что зачастую пожилые люди и люди с ограниченными возможностями здоровья чувствуют себя обделенными, не вовлеченными в социум, им тяжело посещать различные мероприятия. И по нашему разумению, дети дошкольного возраста должны привлекаться к работе с такой категорией людей, только тогда мы добьемся того, что все будут ценить и уважать друг друга, бескорыстно заботиться о близких и далеких, научатся сопереживать их несчастьям и радоваться их благополучию.

Мы понимали, что в последние годы эйджизм (дискриминация по возрасту) набирает свои обороты. И в рамках проекта мы активно стараемся изменить представления о пожилых людях как о больных, беспомощных, ненужных. Мы направляем их богатый жизненный опыт, творческие способности на развитие подрастающего поколения. Пожилые люди города, привлеченные к исполнению нашего проекта, вносят радость в нелегкую жизнь детей-инвалидов, учат их песням, танцам, знакомят с обрядами и традициями. В проекте мы по достоинству оценивали и использовали навыки и способности каждого пожилого человека. Так, значимым в этом отношении был городской конкурс-фестиваль «Зов милосердия», лейтмотивом которого была мысль Платона: «Стараясь о счастье других, мы находим своё собственное счастье». Не только на выявление талантливых детей, родителей, сотрудников, повышение их мастерства был направлен данный фестиваль. Главная его функция - воспитание через творчество нравственных черт личности, доброты, милосердия, взаимовыручки, взаимопонимания, желания помогать и делать добрые дела. А также интеграция пожилых людей, детей-инвалидов, молодых людей, педагогического

общества города, молодых родителей и детей, общественности.

В рамках главного проекта осуществлялась организация досуга для детей с ограниченными возможностями здоровья силами пожилых людей и детей дошкольного образовательного учреждения; была создана лекотека – служба психологического, социально-педагогического сопровождения и специальной педагогической помощи семьям, где есть дети с проблемами в развитии. Кроме того, в рамках проекта начал функционировать детский дневной клуб «Стрекоза». В нем созданы условия для полноценных занятий фитнесом, в его программу включены упражнения по профилактике плоскостопия, укреплению мышц-стабилизаторов для формирования правильной осанки, развитию чувства ритма, координации и освоению пространства; закаливание и массаж.

Ожидаемые результаты проекта оправдали себя. На базе нашего учреждения создан фонд милосердия «Теплое сердце» (привлечены организации города, частные лица), создана ассоциация родителей и специалистов; в детском саду работает комната релаксации для детей-инвалидов; действуют центр «Песочные фантазии», лекотека, дневной детский клуб «Стрекоза» (как было отмечено выше).

Ну и самым большим результатом, по нашему мнению, является повышение уровня развития чувства милосердия у детей дошкольного возраста и сложившаяся интеграция пожилых людей, детей-инвалидов, молодых людей, педагогического сообщества города, молодых родителей и их детей, общественности.

Развивающаяся педагогика ненасилия существенно изменяет отношение взрослых к детям и особенно к детям с ограниченными возможностями здоровья. Уровень развития ребенка, его социализация становятся мерой качества работы педагога и всей образовательной системы в целом. Уважение к ребенку, принятие его целей, интересов, создание условий для развития – неперенные условия гуманистического подхода.

Таким образом, деятельность взрослых и детей в рамках проекта «Детский сад – центр милосердия» наглядно показала, что технология проектирования является уникальным средством обеспечения сотрудничества, творчества детей и взрослых, способом реализации личностно-ориентированного подхода к образованию.

Список литературы:

1. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ. – М.: Сфера, 2006.
2. Кузнецова С.В., Гнедова Н.М., Романова Т.А., Котова Е.В. Проектирование развития ДОУ. – М.: Творческий центр, 2009.

Галиев Л.М.

РОЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА УЧИТЕЛЯ

Понятие интеллектуальной деятельности весьма содержательное и достаточно сложное. Ранее оно большей частью употреблялось как некая метафора, а не как категория социального знания. Сейчас ситуация изменилась. В постиндустриальном мире ведущую роль играют страны с высоким интеллектуальным потенциалом. Последний востребован именно как некая интегративная целостность. В жизни современного общества возрастает роль науки, образования, новых, в том числе информационных, технологий — всего, что имеет отношение к интеллектуальной деятельности. Переход развитых стран от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу, экономика которого основана на знаниях (интеллектуальная экономика), также выдвигает на первый план интеллектуальную составляющую человеческой деятельности. Это связано с тем, что:

Во-первых, одним из решающих факторов экономического развития сейчас представляется интеллектуальное производство, а ключевой формой собственности – собственность интеллектуала. Из этого можно предположить, что в настоящее время можно говорить о глобальном интеллектуальном переделе мира, что означает жесткую конкурентную борьбу отдельных государств за обладание интеллектуально одаренными людьми.

Во-вторых, интеллектуальное творчество, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности, выступает в качестве социального механизма. Продуктом интеллектуального творчества являются идеи. Слой идей в общественной атмосфере сходен озоновому в обычной земной атмосфере. Чем меньше в обществе разумных людей, тем в большей мере истончается интеллектуальный культурный слой, тем, следовательно, больше «озоновых дыр» и тем выраженнее деструктивные тенденции в обществе.

Важно отметить то, что большинство исследователей, на основе экспериментальных данных, уверенно говорят о возможности «обучения» интеллекта. Это обусловлено наличием потенциальных возможностей человека в различных психофизиологических аспектах.

Исследователи утверждают, что активизировать познавательную деятельность на любом возрастном этапе можно с помощью следующего алгоритма:

- 1) наличие мотива к изучению объекта;
- 2) знание истории и развития нового объекта;
- 3) качественная характеристика объекта;
- 4) взаимосвязь объекта с другими предметами и явлениями;
- 5) прогнозирование развития нового объекта;
- 6) результаты изучения объекта и его использование в практике;
- 7) личное мнение об этом объекте.

Используя данный алгоритм, можно достаточно эффективно организовывать процесс обучения с различными возрастными группами. Особенно важной представляется эта мысль в условиях организации непрерывного образования личности.

Особую актуальность все это приобретает в условиях проектирования образовательного процесса для тех, кто сам привык учить других, кто, по некоторым убеждениям, вышел из ученического возраста. Речь идет о преподавателях. Иначе говоря, сегодня особую актуальность для образовательной практики приобретает проблема обучения и переподготовки педагогических кадров.

Как известно, это сложная и трудоемкая задача. И здесь важно рассмотреть: каковы потенциальные возможности педагогов, в частности интеллектуальные (как взрослых людей), и каковы возможные мотивы их включения в

учебный процесс. В данном случае необходимо провести анализ проблемы, связанной с изучением потенциальных возможностей тех, кто становится слушателями факультетов повышения квалификации, обучается на различных курсах, занимается самообразовательной деятельностью и т.д.

В настоящее время в обществе наблюдается процесс самораспада его интеллектуального ядра, причиной которого является сокращение численности не только молодых специалистов, за счет которых пополняется научный потенциал, но и уже имеющегося контингента. Это происходит вследствие естественной убыли научных кадров, «утечки мозгов» за пределы страны и перехода в другие виды деятельности. Практика показывает, что все эти три потока носят необратимый характер – в отечественную науку мало кто возвращается.

Возможности заниматься наукой, повышать интеллектуальные способности, вести самостоятельные исследования у педагогов, в том числе и у работающих в районах, увеличились благодаря нововведениям последних лет. Меняются не только формы, но и содержание образования. Пользуясь определенной свободой научного поиска и педагогического творчества, вузы и колледжи разрабатывают новые учебные планы и программы. Они создаются на базе государственных образовательных стандартов, но с учетом особенностей и потребностей Республики. В учебном плане появились новые курсы, такие как «Компьютеризация учебного процесса», «Основы педагогического мастерства», «Школоведение», «Социальная психология и школьная психологическая служба».

Еще одной важной проблемой в развитии интеллекта является повышение квалификации в системе непрерывного образования. В современном информационном обществе скорость и темпы обновления информации значительно сократились по сравнению с теми, что были в индустриальном обществе. Чтобы соответствовать требованиям времени, иметь возможность транслировать современный уровень знаний, необходимо непрерывное образование. Педагоги ощущают острую потребность в повышении своей профессиональной компетентности.

В рамках данной статьи, по нашему мнению, изучение интеллектуального потенциала заключается в анализе следующих проблем:

- повышение квалификации учителя;

- предложение учителем инновационных методов в процессе обучения;

- участие учителя в городских, республиканских или федеральных конкурсах;

- улучшение качества процесса обучения путем непрерывного образования самого учителя;

- наличие публикаций учителя в педагогической периодике РТ и РФ, и т.д.

Решение этих проблем обусловлено тем, что у каждого педагога складывается свой педагогический опыт, вырабатывается свой стиль преподавания, каждый отдельный учитель вносит собственный вклад в повышение образовательного потенциала населения республики.

Серьезные затруднения вызывают новые требования, связанные с модернизационными процессами в системе школьного образования, в частности введение профильного обучения в старшей школе, предпрофильной подготовки в основной школе, введение ЕГЭ. Только каждый десятый учитель отметил, что готов к работе по новым образовательным стандартам, в профильной школе.

Следствием этой ситуации является недостаточный уровень подготовки учительства к введению инноваций в школе, внедрению новых технологий обучения, которые в современном обществе могут обеспечить эффективность школьного обучения, успешную социализацию детей. Поэтому институты, занимающиеся повышением квалификации и профессиональной переподготовкой, активизировали свою деятельность по обучению педагогов.

Отсутствие или недостаточное количество специальной учебно-методической литературы, ограниченность профессионального общения, отдаленность методических центров не способствуют эффективности этого процесса. Данную проблему, связанную с недостаточным информационным, методическим ресурсом, могли бы снять дистанционные формы обучения, возможность получения необходимой информации, профессиональных консультаций через систему Интернет.

Однако отсутствие созидательной социальной политики государства порождает в обществе состояние социальной инверсии, заменяющей в сознании и поведении граждан, в том числе и учителей, установку на творческий, интеллектуальный педагогический труд примитивной жизненной ориентацией на выживание, на добывание.

ПРИМЕНЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ

В данный период развития общества одной из важнейших задач является воспитание творческой активности и самостоятельности студентов. Н.А. Читалин отмечает, что «формирование этих черт наиболее успешно будет осуществляться при наличии последовательной связи между обучением и активными формами организации учебного процесса» [3]. Присоединяясь к этому, считаем, что основная цель подготовки в вузе заключается не только в приобретении знаний, умений, навыков студентами, сколько в формировании и воспитании творческого стиля деятельности. В этом наибольшими возможностями обладают эффективные образовательные технологии.

От технологии обучения зависит, в деятельность какого характера будет включаться обучающийся в процессе овладения содержанием образования, а, следовательно, какие личностные качества будут проявляться, и закрепляться в такой деятельности. Ещё известный дидакт М.А. Данилов главным результатом образования называл не объём фактических знаний, а способность учащихся к их самостоятельному добытию и применению как инструментария для дальнейшего познания и преобразования действительности, в том числе и самого себя [1].

Итак, нами в части раздела «Теория обучения, педагогические технологии» по дисциплине «Педагогика» используются следующие эффективные образовательные технологии: метод проектов, метод кейсов и технология «дебаты». С учетом новых образовательных стандартов по системе бакалавриата данная дисциплина направлена на формирование элементов следующих компетенций в соответствии с ФГОС ВПО и ООП ВПО по данному направлению подготовки:

ОК-13 – готов использовать нормативно-правовые документы в своей деятельности;

ПК-2 – готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения.

Следовательно, то, что применялось в деятельности со студентами, может быть адапти-

ровано ими для работы с учащимися в школе. Поэтому с этой целью, до проведения и применения методик, студентам объясняются основные этапы, задачи и цели на которые ориентируется та или иная технология, методика.

Например, суть технологии «дебатов»: «убедить нейтральную третью сторону – судей, в том, что ваши аргументы лучше, чем аргументы вашего оппонента» [1]. Но при этом, хотя суть проста, стратегия и техника, с помощью которых достигается желаемый результат, могут быть сложными и требующими самостоятельной подготовки студентов. Технология «дебатов» направлена на формирование и развитие у студентов: терпимости и уважения к различным взглядам; способности концентрироваться на сути проблемы; критического мышления; ораторского искусства; умения работать в команде; умения выступать в роли лидера; навыков цивилизованной дискуссии; навыков работы с непопулярными идеями и убеждениями. Темы, предлагаемые для дебатов по дисциплине «Педагогика», раздел «Теория обучения, педагогические технологии», таковы:

1. Традиционные и инновационные методы обучения учащихся (давайте просто обучать (традиционно), так как инновации – это иллюзии).

2. Простые и сложные средства обучения (их достоинства и недостатки).

3. Мозговой штурм как метод обучения – это не утопия.

4. Проблемное обучение – это не миф.

Следующая технология: метод кейсов (метод конкретных ситуаций) – это метод обучения проблемного ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач (решение кейсов).

Учебный материал подается в виде микропроблем, а знания приобретаются в результате активной исследовательской и творческой деятельности студентов по разработке (решению).

Задачами данного метода являются:

- научить учащихся анализировать информацию, выбирать пути решения,
- оценивать и находить оптимальный вариант решения;

- развить навыки групповой, командной работы;
- развить навыки анализа и планирования;
- развить умение говорения.

Главное требование к методу кейсов – чтобы ситуация для изучения была реальной, а не надуманной, поэтому кейс-метод ценен тем, что учит анализировать конкретные реальные ситуации. Особое внимание уделяется фактам и анализу. Преподаватель и ученик постоянно взаимодействуют. Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации довольно сильно тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил поведения, общения. Темы, предлагаемые для метода кейсов по дисциплине «Педагогика», раздел «Теория обучения, педагогические технологии», таковы:

1. Новые стандарты образования – это реальность, влияющая на качество образовательных услуг.
2. Новые технологии в обучении эффективнее традиционного урока.
3. Теория познания и его особенности, механизмы и тайны очевидны.
4. Деловая игра, как бы ни влияла на познавательную деятельность, расслабляет учащихся.

Следующий, не менее интересный метод (технология) – это метод проектов. Его цель – ориентировать на интеграцию фактических

знаний (путем самообразования) для активного включения в освоение новых способов человеческой деятельности. Условиями успешности проектной деятельности являются:

1. Четкость и конкретность постановки цели проекта.
2. Определение планируемых результатов.
3. Констатация исходных данных.

«В основе проектирования лежит усвоение новой информации, но процесс этот отличается значительной неопределенностью, его нужно организовать и моделировать» [2]. Поэтому самым сложным для преподавателя является выполнение роли независимого консультанта. «Реальные работы над проектом, а главное – рефлексивная оценка планируемых и достигнутых результатов помогут студентам осознать, что знания не только самоцель, сколько необходимое средство, обеспечивающее способность человека грамотно выстраивать свои мыслительные и жизненные стратегии, принимать решения, адаптироваться в социуме и самореализовываться как личность» [там же].

Таким образом, профессиональная культура студента-будущего учителя закономерно выходит на новый уровень подготовки и приобретает инструментальный характер, не утрачивая при этом гуманистической ценности. С овладением данными технологиями меняется и педагогическое мышление будущего учителя.

Список литературы:

1. Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие для студентов пед. ин-ов / под ред. М.А.Данилова и М.Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. - С. 146-185.
2. Советова, Е.В. Эффективные образовательные технологии / Е.В.Советова. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 285 с.
3. Читалин, Н.А. Проблема оптимального соотношения фундаментального и профессионального в содержании начального, среднего и высшего профессионального образования / Н.А.Читалин // Казанский педагогический журнал. – №2. – 2006. – С. 18-20.

Тихонова О.А.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА ПО ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ДОУ НА БАЗЕ ФГБОУ ВПО «НИСПТР»

Сложившаяся в настоящее время отечественная система физического воспитания (ФВ) в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) оценивается многими специалистами

как недостаточно эффективная. Это проявляется прежде всего в ухудшении состояния здоровья детей. Результаты углубленных медицинских осмотров показывают, что от 50 до

80% детей, посещающих дошкольное учреждение, имеют отклонения в состоянии здоровья. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы здоровья, правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей, формируется интерес к физической культуре и спорту.

Необходимость и важность совершенствования системы ФВ детей в ДОУ представляют собой сложную комплексную проблему, которая обусловлена предстоящей школьной жизнью детей, где физические, психические и интеллектуальные нагрузки выдерживают далеко не все, и ее кадровым обеспечением педагогического коллектива. Авторы многочисленных публикаций отмечают, что состояние здоровья, уровень физического развития и физической подготовленности детей ДОУ во многом зависят от профессиональной компетентности специалистов по ФВ. Низкий уровень профессионализма значительной части преподавателей ФВ в сочетании с недостаточной профессиональной активностью препятствует продуктивному и компетентному решению оздоровительных, образовательных и воспитательных задач.

Разнообразие, объем физкультурно-оздоровительной работы, охват всех возрастных групп требуют от инструктора ФВ глубоких знаний возрастных особенностей развития ребенка по циклам медико-биологических, философско-социальных, психолого-педагогических и практических дисциплин по физической культуре.

Создать возможности для освоения знаний и профессионально-педагогических умений и навыков целесообразно в условиях факультета дошкольного воспитания ФГБОУ ВПО «НИСПТР». На дошкольном факультете в программу обучения студентов третьего курса введена специализация «Физическая культура в ДОУ», которая направлена на подготовку студентов к педагогической практике и формирование у них первоначальных представлений и знаний методики физического воспитания детей дошкольного возраста.

С целью повышения конкурентоспособности нашего специалиста в рамках избранной специализации «Физическая культура в ДОУ», а также укрепления и сохранения здоровья детей дошкольного возраста на нашем факультете в октябре месяце 2008 года стартовал проект «Усиленная двигательная активность в ДОУ как средство укрепления здоровья детей». В проекте участвуют студенты дошкольного факульте-

та в количестве 80 человек, которые непосредственно проводят работу в 10 ДОУ г.Набережные Челны. Разработанный проект направлен на углубленное изучение дисциплины «Теория и методика физического воспитания и развития ребенка», включающей помимо лекционных и семинарских практических занятий прогулки с усиленной двигательной активностью, которые проводятся в базовых детских садах и направлены на формирование педагогических умений и навыков; студентами апробируются также новые нетрадиционные методики физвоспитания детей дошкольного возраста на свежем воздухе. Например, были использованы следующие формы проведения прогулки с усиленной двигательной активностью:

- 1) с преимущественной направленностью на развитие общей выносливости (на воздухе);
- 2) подвижные игры с высокой интенсивностью;
- 3) элементы спортивных игр;
- 4) спортивные упражнения в ДОУ;
- 5) малоподвижные игры.

Мы считаем, что предложенный проект способствует формированию у студентов педагогических умений и навыков, развитию творческих способностей, повышению интереса к процессу обучения, дает возможность овладеть новыми нетрадиционными методиками ФВ детей дошкольного возраста.

Уровень подготовленности студентов оценен инструкторами по физической культуре дошкольных учреждений г. Набережные Челны. Опрос студентов выявил повышение удовлетворенности учебной работой по предмету «Теория и методика физического воспитания и развития ребенка» благодаря проекту «УДА на прогулке в ДОУ».

Выводы:

1. Система подготовки специалистов дошкольного факультета НИСПТР через проведение оздоровительных проектов в ДОУ повышает конкурентоспособность выпускников.
2. Систематическое проведение оздоровительной работы в ДОУ, а также тематических семинаров-практикумов по проделанной работе можно рекомендовать как эффективную форму повышения квалификации инструкторов физического воспитания в ДОУ.
3. Тесная связь ДОУ города с НИСПТР обеспечит повышение профессиональной компетентности специалистов по физическому воспитанию детей дошкольного возраста.

МНОГООБРАЗИЕ ФОРМ РАБОТЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В настоящее время происходит бурный рост патриотического самосознания, тяга к изучению истории и культуры своего родного края, своего народа. Сейчас, как никогда, обсуждается вопрос о патриотизме. По утверждению исследователей (Р.И. Жуковская, М.И. Богомолова, С.А. Козлова, Р.А. Акбашев, Ф.Г. Ибатуллин, Ф.Ф. Харисов, Т.Х. Талибеев и др.), эту задачу нужно решать с раннего детства. Дошкольные образовательные учреждения вносят свою лепту в эту работу, являясь первой ступенью единой системы образования. Именно в детском саду закладываются основы патриотического воспитания. Педагоги отмечают, что для того, чтобы эта работа была педагогически эффективной, она должна быть содержательной, характеризоваться высокой эмоциональностью и иметь определенную внутреннюю логику.

Каждый возраст имеет свое представление о стране. Это представление следует поддерживать, расширяя детский кругозор и непрерывно наполняя его новым, все более совершенствующимся содержанием. Основным источником впечатлений дошкольников является их ближайшее окружение, общественная среда, в которой они живут. С самого раннего детства ребенок наблюдает все то, что его окружает. Он получает массу впечатлений, пытается освоить их в своем сознании. Помочь со временем увидеть растущему человеку нашу жизнь во всем ее разнообразии и величии – задача взрослых. Наблюдая, как меняется окружающая жизнь, как появляются новые скверы, парки, дома, общественные учреждения, ребенок не остается ко всему этому равнодушным. Из всего увиденного он делает выводы, которые отражаются на формировании его отношения к социальной действительности. Вместе с расширяющимся кругом интересов к делам страны зарождаются первые чувства патриотизма. Суть патриотического воспитания состоит в том, чтобы посеять и взрастить в детской душе семена любви к родному городу, к родной природе, к родному дому и семье, к истории и культуре, созданной трудом родных и близких людей – тех, кого зовут соотечественниками.

В настоящее время патриотизм призван дать новый импульс духовному оздоровлению

народа, формированию в России единого гражданского общества. Поэтому разработка научно обоснованных концептуальных подходов к организации патриотического воспитания граждан, его теоретических основ является актуальной задачей. Это обусловило наш интерес к проблеме патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

В понятие «патриотизм» входит когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты, которые реализуются в сфере социума и природы. Дети дошкольного возраста эмоциональны, впечатлительны, для них характерна яркость образов. Поэтому для дошкольников ведущим является эмоциональный компонент. Когнитивный компонент «обеспечивает» содержание, а поведенческий выполняет проверочно-диагностическую функцию. Говоря о когнитивном компоненте, отметим, что информация о социальной действительности, о фактах, событиях, явлениях вызывает у ребенка какое-то отношение, затрагивает не только его ум, но и душу. Малыш переживает события, радуется им или огорчается, дает им моральную оценку. Переживание информации и её усвоение делают знания значимыми для ребенка, благодаря чему они вносят вклад в становление его морального облика, в формирующуюся картину мира. Для дошкольников характерно явление «опережающего отношения», когда знания еще неточны, неполны, а отношение к явлению, факту уже складывается. Вероятно, оно является следствием подражания взрослым в их оценках и мнениях. Конечно, как начальный этап формирования у детей отношения к социальному миру такая «заражаемость» чувствами взрослого вполне оправданна и важна. Но для последующего развития и углубления чувств необходимы знания, которые бы позволили формировать осознанное отношение к воспринимаемым явлениям. Очень важно, чтобы знания были «действенно значимыми» для ребенка, служили своего рода регулятором его поведения и деятельности. Одни знания могут иметь прямой выход на деятельность и взаимоотношения. Тогда эти знания становятся содержанием для игр, рисования. Через усваиваемые нравственные нормы они определяют характер

взаимоотношений ребенка с другими детьми и со взрослыми. Есть и такие знания, которые не могут быть перенесены и реализованы в конкретной деятельности. Они составляют своеобразный багаж, перспективу для дальнейшего развития.

Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста реализуется через определенные формы. Понятие «форма» нами рассматривается как внутренняя организация, которая выступает определяющей стороной целого, совокупностью частей (элементов) предмета. Для определения эффективности работы по патриотическому воспитанию нами была осуществлена опытно-экспериментальная работа с детьми старшего дошкольного возраста. Первый этап нашего исследования был направлен на изучение состояния проблемы патриотического воспитания у старших дошкольников. При этом решались следующие задачи:

1. Изучить документацию ДОУ №62 (годовой план, перспективный и календарный планы воспитателей старшей группы).
2. Изучить оснащенность методического кабинета по проблеме патриотического воспитания.
3. Выявить отношение педагогов детского сада и родителей воспитанников к обозначенной проблеме.
4. Диагностировать начальный уровень воспитания патриотизма у детей старшей группы.

Для реализации намеченных задач был осуществлен многосерийный эксперимент, который включал опрос детей, наблюдения за поведением детей в разных видах деятельности, использование игровых и проблемных ситуаций, изучение и анализ документации, оснащенности методического кабинета.

Для определения уровней воспитания патриотизма использовали следующие критерии:

- правильность и полнота представлений детей о своей семье, о детском саде, о городе, о республике;
- положительные и отрицательные эмоции, чувства, проявляемые в играх, в продуктивной деятельности, в самостоятельной деятельности;
- умение переносить полученные представления и знания на поступки и виды деятельности.

Данные критерии позволяют определить уровни воспитания патриотизма детей старшего дошкольного возраста:

- высокий уровень – отнесены дети, которые проявляют доброе отношение к своей семье, детскому саду, городу, республике, обладают определенными знаниями и представлениями о них. Для них характерен перенос знаний и представлений на практическую деятельность;

- средний уровень – у детей, отнесенных к этому уровню, преобладает индифферентное отношение к своей семье, детскому саду, городу, республике. Характерны поверхностные знания о них. Эмоции, чувства и интересы у детей ситуативные;

- низкий уровень – отнесены дети, у которых знания о своей семье, детском саде, городе, республике отсутствуют или ошибочны. Не отражают их в практической деятельности.

Обобщив результаты проведенного опроса, наблюдений за играми детей, изучения продуктов их деятельности, получили следующие уровни воспитания патриотизма у детей старшего дошкольного возраста:

Низкий уровень – 39% (7 детей).

Средний уровень – 39% (7 детей).

Высокий уровень – 22% (4 детей).

Таким образом, констатирующий этап показал, что проблема патриотического воспитания актуальна на современном этапе.

Следующим этапом нашей опытно-экспериментальной работы явился формирующий этап. Цель этого этапа – экспериментально апробировать использование многообразия форм работы по теме исследования. Активно использовали такие формы работы с детьми, как занятия, экскурсии, целевые прогулки, сюжетно-ролевые игры, кружковая работа. Очень интересно проходила работа в группе перед празднованием великой Победы на тему «Моя семья причастна к той Победе...». К этой работе были привлечены родители, которые рассказывали детям о подвиге их прадедушек, прабабушек во время войны, показывали им разные реликвии, которые остались от них: фотокарточки, письма, медали, ордена. На основе рассказов родителей и их детей был оформлен альбом. На одном занятии дети рассказали о подвиге родственников в Великой Отечественной войне. Катя рассказала о своем прадеде Смирнове Николае Ивановиче, что он был партизаном, был ранен, живым вернулся с войны. Данил рассказал о своем прадедушке Степане Федоровиче. Он сражался в Ленинграде, был храбрым, смелым, отважным курсантом. Катя

тоже много рассказала о своем прадедушке Иване Степановиче, гордилась тем, что у него много орденов и медалей. Такая работа с малышами способствует воспитанию гордости, патриотизма, уважения к старшим. Прикосновение к истории своей семьи вызывает у ребенка сильные эмоции, заставляет сопереживать, внимательно относиться к памяти прошлого, к своим историческим корням. Взаимодействие с родителями по данному вопросу способствует бережному отношению к традициям, сохранению семейных связей. Поэтому нужна последовательная, систематическая работа.

Таким образом, на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами было использовано многообразие форм и методов работы по патриотическому воспитанию старших дошкольников:

- с детьми: занятия, экскурсии, сюжетно-ролевые и дидактические игры, викторины, музыкальные развлечения, беседы, составление рассказов, наблюдения, игра – путешествие;

- с педагогами: педагогический совет, самообразование, оформление выставки методической литературы, периодической печати;

- с родителями: консультация, родительское собрание, конкурс на лучшую поделку из природного материала, оформление альбома «Моя семья причастна к той Победе...».

Итак, анализ психолого-педагогической литературы и проведенное исследование позволяют отметить актуальность проблемы патриотического воспитания старших дошкольников.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Ахметов А.М.

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ВИДАМ СПОРТА У СТУДЕНТОВ НИСПТР

Форма организации занятий по физическому воспитанию в группах по видам спорта является для студентов более приемлемой в сравнении с традиционным подходом к проведению этой работы. Выявлена позитивная мотивация к занятиям двигательной активностью у студентов института и параллельно открыто проблемное поле в отношении учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию студентов средствами физической культуры и спорта.

Введение

Одной из важнейших задач физического воспитания в высших учебных заведениях является формирование у студентов устойчивого интереса и потребности к физическому самосовершенствованию как к основному фактору их качественной жизнедеятельности.

Система образования и воспитания, сложившаяся в России, не формирует у студентов должной мотивации к здоровому образу жизни. Студенческой молодежи присущ довольно оптимистический взгляд на состояние своего здоровья и уровень личностной физической культуры. Противоречия между воображаемым состоянием здоровья, физической подготовленностью и их реальными показателями очевидны. Анализ результатов специального социального опроса свидетельствует, что менее 10% населения России старше 16 лет регулярно занимаются физкультурно-оздоровительными занятиями и спортивной деятельностью.

Занятия физической культурой студентами оцениваются не как возможность улучшения состояния здоровья, а как вынужденная необходимость. 60% студентов не посещали бы занятия, если они не были бы обязательными. Традиционная система физического воспитания в высшем учебном заведении не оказывает содействия эффективному решению проблемы уменьшения недостатка двигательной активности, который является одной из причин различных отклонений в состоянии здоровья студентов. По мнению исследователей, дефицит двигательной активности у студентов

составляет 30-40%. Организованные занятия физической культурой, предусмотренные учебной программой, удовлетворяют лишь 25-30% от общей суточной потребности студентов в двигательной активности. Положение усугубляется отсутствием у большинства из них необходимого интереса к занятиям физической культурой. Повышение мотивации студентов к занятиям физическими упражнениями во многом зависит от формы и содержания учебных занятий по физическому воспитанию, использованию популярных видов двигательной активности.

Ситуация осложняется переходом на кредитно-модульную форму обучения, которая предполагает перемещение объема часов, отводимых на физическое воспитание, в разряд самостоятельной работы, что при несформированной мотивации к занятиям может проявиться в снижении двигательной активности студентов в целом.

Работа выполнена по плану НИР кафедры физического воспитания НИСПТР.

Цель работы

Результаты исследований показали, что в настоящее время формирование у молодежи потребности к физическому самосовершенствованию актуально и должно быть долгосрочным позитивным результатом всей работы по физическому воспитанию. Вопрос физического воспитания рассматривался многими специалистами. Однако проблему повышения эффективности физического воспитания студентов в настоящее время нельзя считать достаточно

решенной. Анализ основных концептуальных положений базовой программы по физическому воспитанию, которые определяют приоритеты и ценности деятельности преподавателя во время обучения студентов, показал наличие многих противоречий. Сегодня актуальной задачей для преподавателей физического воспитания является формирование у студентов ценностного отношения к физической культуре и спорту. Успешное решение этой задачи возможно при условии сформированной позитивной мотивации студентов к систематическому физическому самосовершенствованию средствами физической культуры и спорта. Поэтому наиболее важным в структуре личной физической культуры студента является мотивационный компонент.

Результаты исследования

Одним из путей решения этой проблемы может быть организация занятий групп по видам спорта по выбору самих студентов. Определение того или иного вида спорта, которое сознательно осуществляет студент, является началом осмысленного выбора форм двигательной активности, удовлетворяющих индивидуальным физическим и психологическим потребностям.

Процесс организации занятий групп по видам спорта по выбору должен быть хорошо спланированным и продуманным. Одним из основных моментов здесь является определение самих видов спорта, по которым могут быть организованы занятия. При этом следует учитывать популярность вида спорта среди студентов, что определяется путем анкетного опроса, возможности и состояние спортивных сооружений, которыми располагает высшее учебное заведение, а также наличие специалистов по видам спорта в преподавательском составе кафедры физического воспитания.

Необходимость проведения анкетного опроса обусловлена рядом причин. Стремление разработать эффективную систему физического воспитания студентов должно в максимальной степени учитывать особенности конкретной выборки студентов. К этим особенностям относятся: уровень «физкультурной» образованности студентов, характер предшествующей двигательной активности, степень декларируемой и реальной включенности в занятия двигательной активностью, характер и степень ожиданий от занятий физическим воспитанием. Индивидуализация занятий по физичес-

кому воспитанию возможна только при учете социально-психологических факторов, а не только результатов оценки состояния здоровья и физической подготовленности студентов.

Для понимания побуждающих причин деятельности конкретного человека в сфере физического воспитания и спорта целесообразно проанализировать потребности, мотивы, установки, которые могут найти удовлетворение в двигательной активности.

В результате исследований, проведенных в НИСПТР в 2010-2011 учебном году, установлено, что из 1266 студентов, посещающих занятия по физическому воспитанию, к основному отделению по состоянию здоровья были отнесены 1043 студента. В спортивном отделении занимались 232 студента. А 223 студента имели отклонения в состоянии здоровья и были направлены в специальные медицинские группы.

При подготовке к организации в учебном процессе занятий по физическому воспитанию групп по видам спорта в 2011-2012 учебном году было выделено три основных направления двигательной активности: шейпинг (аэробика, атлетическая гимнастика, оздоровительный бег и танцы); спортивные игры (баскетбол, волейбол, настольный теннис, футбол) и единоборства (бокс, борьба греко-римская, борьба на поясах, армспорт). Выбор данных направлений был обусловлен возможностью спортивных сооружений института и предполагаемой популярностью у студентов. В результате опроса студентов, проведенного в начале учебного года, были получены следующие результаты: шейпингом и танцами изъявили желание заниматься 34,1%, спортивными играми – 37%, единоборствами – 23%. В опросе участвовало 788 студентов, обучающихся на 1 - 4 курсах.

Через месяц (после прохождения студентами медицинского осмотра и определения их состояния здоровья) было проведено распределение студентов по направлениям двигательной активности. За это время студенты-первокурсники успели познакомиться с преподавателями по физическому воспитанию и возможностями спортивных сооружений института. Поэтому реальная картина распределения студентов показала, что из 1043 студентов, относящихся по состоянию здоровья к основному отделению, шейпинг выбрали 30,1%, спортивные игры – 47,2%, а 19% решили заниматься единоборствами. Многие студенты по прошествии

длительного временного интервала решили изменить выбор, причем 10% из них отдали предпочтение традиционной форме занятий по физическому воспитанию и выбрали занятия в группах общей физической подготовки.

В начале второго учебного семестра 4,3% студентов изменили свое решение по выбору вида двигательной активности, что не превысило прогнозируемый результат.

На повышение интереса к занятиям выбранным видом спорта положительное влияние оказывает привлечение студентов к участию в спортивных соревнованиях, проводимых в высшем учебном заведении.

Выводы

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы:

- студенты в основной массе сознательно относятся к физической культуре как способу улучшения собственной физической подготовленности и здоровья и определяют

оздоровительную направленность как приоритетную;

- желание повысить свою физическую подготовленность высказывают около 92 % студентов, а активность для достижения цели проявляет только половина из них;

- форма организации занятий по физическому воспитанию в группах по видам спорта является для студентов более приемлемой в сравнении с традиционным подходом к проведению этой работы;

- выявлена позитивная мотивация к занятиям двигательной активностью у студентов института и параллельно открыто проблемное поле в отношении учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию студентов средствами физической культуры и спорта.

Дальнейшие исследования предполагается провести в направлении изучения других проблем организации учебных занятий по видам спорта у студентов высших учебных заведений.

Список литературы:

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб., 2000. – 512 с.
2. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: Учебн. для институтов и факультетов физической культуры. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.Герцена, 2000. – 486 с.
3. Андрущенко Л.Б. Спортивно ориентированная технология обучения студентов по предмету «физическая культура» // Теория и практика физической культуры. – 2002. – №2. – С 47-54.
4. Физическая культура студента: Учебник / под ред. В.И.Ильинична. – М.: Гардарики, 2001. – 448с.

Галямова Э.Х.

НАУЧНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

В среде современных информационных технологий естественна смена способов представления и усвоения знаний, а характер взаимодействия между субъектами образовательного процесса меняет процесс профессионально-методической подготовки будущего учителя математики. Профессионально-методическая деятельность будущего учителя складывается из следующих компонентов: поиск и сбор информации, планирование, организация и проведение учебно-воспитательного процесса, рефлексия собственной деятельности. В условиях информатизации системы образования проектирование процесса обучения должно

происходить с позиции влияния на содержание учебного процесса современных средств информационных технологий.

В настоящее время все более утверждается мнение о необходимости генетического подхода в обучении математике, использующего законы диалектики и гносеологии при построении процесса обучения. За генетический подход к преподаванию математики выступали такие известные методисты, как Д.Пойа, М.Вагеншайн, Х.Фройденталь, В.Ф.Лебединцев, Н.М. Бескин, В.М.Брадис, В.В.Бобынин, Н.Л.Извольский, П.Ф.Каптерев, математики – А.Пуанкаре, О.Теплиц, Ф.Клейн и другие. Методику обуче-

ния математике в соответствии с генетическим подходом целесообразно разрабатывать, «следуя логике развития самой науки и общим законам процесса познания, в соответствии с естественными путями происхождения, развития и применения математического знания». Анализ отечественных и зарубежных исследований генетического подхода к обучению показал, что в настоящее время в науке сложились предпосылки для теоретической разработки методической системы подготовки будущих учителей математики к применению генетического подхода в обучении математике учащихся. Генетический подход к обучению математике реализуется через деятельностный метод. Поэтому при построении технологии организации уроков разных типов должен сохраняться деятельностный метод обучения и обеспечиваться соответствующая ему система дидактических принципов как основа для построения структуры и условий взаимодействия между учителем и учеником.

Для построения урока в рамках ФГОС важно понять, какими должны быть критерии результативности урока, вне зависимости от того, какой типологии мы придерживаемся.

Цели урока задаются с тенденцией передачи функции от учителя к ученику.

Учитель систематически обучает детей осуществлять рефлексивное действие (оценивать свою готовность, обнаруживать незнание, находить причины затруднений и т.п.).

Используются разнообразные формы, методы и приемы обучения, повышающие степень активности учащихся в учебном процессе.

Учитель владеет технологией диалога, обучает учащихся ставить и адресовать вопросы.

Учитель эффективно (адекватно цели урока) сочетает репродуктивную и проблемную формы обучения, учит детей работать по правилу и творчески.

На уроке задаются задачи и четкие критерии самоконтроля и самооценки (происходит специальное формирование контрольно-оценочной деятельности у обучающихся).

Учитель добивается осмысления учебного материала всеми учащимися, используя для этого специальные приемы.

Учитель стремится оценивать реальное продвижение каждого ученика, поощряет и поддерживает минимальные успехи.

Учитель специально планирует коммуникативные задачи урока.

Учитель принимает и поощряет выражаемую учеником собственную позицию, иное мнение, обучает корректным формам их выражения.

Стиль, тон отношений, задаваемый на уроке, создают атмосферу сотрудничества, сотворчества, психологического комфорта.

На уроке осуществляется глубокое личностное воздействие «учитель – ученик» (через отношения, совместную деятельность и т.д.).

В соответствии с данными критериями строится методическая подготовка будущего учителя математики.

Информатизация системы образования позволяет обеспечить формирование у студентов представлений об электронных источниках математической информации, приобретение ими опыта получения информации, ее переработки, приобретение опыта создания мультимедиа материалов математического содержания, приобретение опыта использования ИКТ при осуществлении обучения учащихся математике на основе генетического подхода, использование компьютерного тестирования в процессе данного вида подготовки. В этой связи целесообразно включить в содержание методической подготовки задания, при выполнении которых у студентов будет формироваться опыт поиска, обработки и представления математического содержания с использованием новых информационных технологий.

Некоторые компьютерные программы по геометрии дают возможность «открывать» и проверять геометрические факты, то есть являются средствами реализации генетического подхода к обучению геометрии. Такие программы, как Geometer's Sketchpad и Cabri (особенно последняя версия), демонстрационные версии которых бесплатно распространяются по Internet, создают динамическую геометрическую среду, что позволяет «оживлять» чертежи, плавно изменяя положение исходных точек. Общими для такого рода программ являются следующие черты:

- Динамическое моделирование школьной евклидовой геометрии и ее инструментов (“Черчение”);
- Возможность объединения элементарных построений в более сложные построения (“Макроконструкции”);
- Возможность визуализации передвижения точек с сохранением геометрических зависимостей между ними (“Геометрические места”).

Динамическое геометрическое окружение, несомненно, может, под руководством преподавателя, способствовать развитию геометрических представлений учащихся. Например, перемещая точки с сохранением геометрических зависимостей между ними, можно показать, что одна и та же геометрическая задача (например, связанная с треугольниками и окружностями) может использовать самые разнообразные чертежи, соответствующие к тому же различным возможным случаям. Программы рассчитаны в основном для школьной евклидовой планиметрии, однако включают и элементы аналитической геометрии. В частности, эти программы позволяют наглядно показывать взаимосвязь между коническими сечениями: меняя эксцентриситет, можно на экране наблюдать, как окружность плавно переходит в эллипс, потом в параболу и, наконец, в гиперболу. Разумеется, такого рода «анимации» тоже можно эффективно использовать для прояснения геометрических понятий, общего взгляда на них.

В условиях функционирования современных информационных технологий происходят изменения и в используемых методах обучения. Происходит отказ от традиционных методов обучения в пользу активных методов – дискуссии, диспуты, проекты и т.д. На занятиях разработанного нами методического курса по подготовке будущего учителя математики к применению генетического подхода используются методы, ориентированные на реализацию личностно-ориентированного обучения, включающие каждого студента в активную познавательную деятельность (дискуссии, постановка проблемных вопросов, моделирование деятельности ученика, проектирование деятельности учителя). Очевидно, что без самостоятельной работы с информационными ресурсами, объяснений методиста, показа образцов составления моделей, учебных материалов невозможен процесс приобретения знаний.

В среде современных информационных технологий организационные формы проведения занятия остаются прежними, но при этом меняются приемы и содержание их проведения. В зависимости от конкретных применяемых средств можно использовать такие организационные формы, как проблемная лекция, лекция-консультация с использованием динамических и статических компьютерных слайдов, семинар-диспут, мастер-класс презентаций, практическое занятие с моделированием

на компьютере. Современные информационные технологии порождают и новые формы обучения: видеоролики в реальном или отложенном времени, видео-мастер-класс или лабораторный практикум на основе интернет или CD-технологий. Использование видеоматериалов и цифровых образовательных ресурсов позволяет иллюстрировать сформулированные на лекции теоретические положения и выводы, фрагменты уроков ведущих учителей, методистов, студентов-практикантов.

Наличие целенаправленной активизации необходимых психолого-педагогических знаний, их систематизации в виде схем, таблиц, графов и воспроизведение с привлечением информационных технологий являются особенностями лекции спецкурса. Например, с целью обобщения знаний из педагогики и анализа различных классификаций методов обучения, ставим студентам задачу – используя цифровые образовательные ресурсы, составить презентацию, где схематично отражена классификация методов обучения. Замечаем, что в работе должен отражаться ответ на вопрос: «Какое место занимает генетический метод в системе методов обучения?»

Информатизация образования позволяет использовать как аппаратные средства (компьютер, локальная сеть, мультимедийный видеопроектор и т.п.), так и программные (педагогические программные средства в виде электронных учебников и учебных пособий, электронной энциклопедии, виртуальных плакатов и т.п.). Основную группу средств обучения составляют методические рекомендации, пособия, отражающие содержание и организацию методической подготовки в рамках различных форм и видов учебной работы.

На семинарских занятиях и в рамках самостоятельной работы студентов осуществляется работа по выполнению поисковых и конструктивных учебно-исследовательских проектов, в том числе по созданию электронных образовательных ресурсов с математическим содержанием. Семинарские занятия предназначены и для защиты проектов. Формирование рефлексии деятельности по применению генетического подхода в обучении является важной особенностью этих занятий. Структура семинарского занятия подразумевает устное обсуждение актуальных вопросов и проблем методики обучения математике при предварительной самостоятельной работе студентов с информационными

ресурсами и выполнение практических заданий с последующим анализом результатов.

Проведение практических занятий в форме мастер-классов придает большую профессионально-педагогическую направленность методической подготовке будущего преподавателя. Основная задача проведения творческих мастерских – формирование приемов учебной деятельности исследовательского характера при работе как с математическим учебным материалом, так и с цифровыми образовательными ресурсами. Последнее занятие разработанного нами спецкурса предполагает проведение смотра мастерских знаний, где демонстрируются индивидуально разработанные уроки в форме мастерских построения знаний с привлечением различных компьютерных программ по геометрии. Каждый студент предварительно получает тему по школьному курсу математики. Перед ним ставится задача проектирования мастерской знаний по «открытию нового факта» учащимися, применяя генетическую разработку материала, и последующая демонстрация результатов с привлечением таких программ, как: «Живая математика», «The Geometer's Sketchpad», «Winggeom», «Geogebra», «Poly», «Geometric Constructions». При создании анимации студенты должны придерживаться подробных пошаговых описаний геометрических построений с помощью циркуля и линейки. В план-конспектах, наряду с целями урока и методами обучения, будущие учителя перечисляют используемые средства, аргументируют актуальность их использования; описывают вид деятельности со средствами информационных технологий, указывают используемые программное обеспечение, программные педагогические средства, определяют методическое назначение необходимых образовательных электронных ресурсов: обучающие, имитационные, информационно-поисковые, демонстрационные, контролирующие; отдельно перечисляют источники информации, в том числе из сети Интернет. Блок разработок мастерских знаний по определенной теме может пойти на апробацию в школу в ходе непрерывной педагогической практики и стать основой для написания курсовых или дипломных работ.

В связи с гуманизацией современного отечественного образования снова стал востребованным метод проектного обучения. В блок исследовательской подготовки кроме выполнения рефератов, курсовых и дипломных ра-

бот по методике преподавания математики мы включили подготовку портфолио в виде индивидуальной подборки материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения студента. Использование данной технологии обусловлено тем, что будущие учителя математики должны не только владеть навыками проектной деятельности на достаточно высоком уровне, но и быть достаточно компетентными для формирования проектных и исследовательских умений своих учеников.

К началу прохождения непрерывной педагогической практики студент должен уметь: грамотно составлять план-конспект урока любого типа, выполнять тематическое планирование учебного материала, составлять анализ урока, применять современные ИКТ, организовывать внеклассные мероприятия, осуществлять дифференцированный контроль знаний, изготавливать наглядные пособия. Формированию перечисленных методических умений у студентов способствует работа над портфолио.

В теоретической части курса мы знакомим студентов с различными подходами к определению портфолио, их видами, обязательными элементами, примерами. При запуске портфолио мы вместе со студентами определяем цели его использования, составные части, процесс оценки. В свои портфолио студенты включают: сопроводительное письмо (цель, предназначение, краткое описание портфолио), оглавление, таблицу с текущими баллами по пройденному курсу, методические разработки по определенной теме, которая сообщается студентам еще в начале курса.

Методические разработки оформляются в виде план-конспектов уроков основных типов, самоанализа одного из уроков, тематического планирования учебного материала, учебной презентации к одному из уроков или деморолика, программированного контроля знаний учащихся по теме, виртуальных плакатов, сценария внеклассного мероприятия. Также портфолио содержит самоанализ балльно-рейтинговых результатов и предполагаемые перспективы в виде тематики и направления проектной деятельности в процессе изучения частной методики. Технология «портфолио» позволяет сформировать основы методической компетентности, оценить реальные достижения студентов и их личный прогресс. Кроме того, будущие учителя математики не только детально знакомятся с технологией «портфолио», но

и получают опыт практической работы с ним, который могут применить в своей профессиональной деятельности в будущем.

Мастер-класс презентаций предусматривает представление студентами индивидуальных проектов с комментариями в виде методических рекомендаций по их применению в учебном процессе. В рамках методического курса студентами математического факультета разработан комплект учебных материалов по предметам алгебра и геометрия для 7-9 классов, в которых созданы цифровые образовательные ресурсы и учебно-методические материалы. На зачете студент представляет результаты своей индивидуальной конструктивно-проектировочной деятельности в виде портфолио с учеб-

но-методическими материалами, обсуждает с преподавателем возможные направления проектной деятельности.

Разработанный курс методической подготовки к применению генетического подхода в обучении позволяет эффективно решать следующие задачи: одновременное развитие всех компонентов методической компетентности будущих учителей математики; реализация методов активного обучения; активизация психических процессов студентов; мотивирование к будущей профессиональной педагогической деятельности и использованию в ней современных информационных технологий; индивидуализация траектории обучения студентов; усиление междисциплинарных связей.

Исакаева Г.И.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

За последние годы в обучении русскому языку произошли существенные изменения. Впервые школы отказались от единых типовых программ и учебников, открылись факультативы, дополняющие и расширяющие основной курс русского языка. Обучение стало вариативным. Появились разные по уровню и профилю школы, работающие по разным программам и учебникам. Предупредить нежелательный разрыв, обеспечив единый базовый уровень общего образования для всех учащихся, призван прежде всего стандарт. Содержание нового государственного образовательного стандарта ориентировано в первую очередь на формирование определенной языковой и духовной культуры школьников.

Доминирующей идеей федерального компонента государственного образовательного стандарта по русскому языку является интенсивное речевое и интеллектуальное развитие учащихся на всех ступенях обучения. Особое внимание уделяется целенаправленному развитию общеучебных компетенций: коммуникативных, информационных, лингвистических, языковых, интеллектуальных, организационных.

Уже не первый год проводится единый государственный экзамен. Опыт показывает, что наиболее сложными для выпускников являют-

ся задания, связанные с основными нормами русского языка: лексическими, морфологическими, синтаксическими, стилистическими и др. Анализ работ старшеклассников показывает, что значительная часть школьников допускает в своих сочинениях неуместный повтор лексических и грамматических средств; сочинения нередко хаотичны, непоследовательны; их авторы не умеют использовать необходимые языковые средства; стилистическую дифференциацию пытаются показать, используя только лексические средства языка, не затрагивая при этом синтаксические; не задумываются над значением, которое имеет языковая единица, не могут ее стилистически оценить и употребить уместно в речи.

Как справедливо отмечает А.Ю. Купалова; «Представляется оправданным идти не от основ науки о языке к тому, что может дать их изучение для практики речи, а от ведущих умений и навыков речевой деятельности к отбору теоретического материала, который обеспечит сознательную работу над ними» [2].

Школьники не умеют грамотно решать коммуникативные задачи, использовать средства языка для выражения собственных мыслей, участвовать в актах общения, чему прежде всего должен учить учебник. Поэтому на уро-

ках русского языка, наряду с традиционным разбором, необходимо использовать описание стилистических, экспрессивных возможностей языковых единиц, изучать сферу их употребления. Как признает Г.А. Золотова, «новые идеи должны пройти этап обсуждения, утверждения их жизнью, практикой» [1].

Формирование коммуникативной компетенции – процесс длительный и достаточно сложный. Главная роль отводится не только урокам русского языка, спецкурсам, но и занятиям на подготовительных курсах, направленным на практическое соотнесение предметного курса и реального речевого опыта учащихся на их подготовку к ЕГЭ.

На протяжении ряда лет нами внедряется программа подготовительного курса по русскому языку «Говорим и пишем правильно. Курс подготовки к ЕГЭ по русскому языку. 10-11 класс» (Авторы программы: С.А.Войтас, Н.Г.Акопова). Данный подготовительно-тренировочный курс рассчитан на 68 часов. Он обеспечивает осмысление системы знаний о языке, углубленное изучение основных разделов русского языка, формирование устойчивых навыков владения языком и совершенствование речевой культуры.

Совместная деятельность ученика и учителя направлена на формирование умений в области практического использования языка в процессе речевой деятельности. Это соотносится и с реализацией воспитательных задач по формированию социально активной личности, ориентирующейся в современном мире. Коммуникативная компетенция здесь становится частью культурной компетенции, ведёт к повышению общей гуманитарной культуры выпускника школы, формированию у него высоких творческих, мировоззренческих и поведенческих качеств, необходимых для включения его в разнообразные виды деятельности как конкурентоспособной личности.

Актуальной проблемой для современной методики преподавания русского языка остаётся проблема развития всех видов речевой деятельности в их единстве и взаимосвязи. Ориентация на речевую деятельность в учебном процессе соответствует главному требованию коммуникативной лингвистики, согласно ко-

торому язык всегда следует рассматривать и исследовать в конкретной ситуации общения. В методике преподавания русского языка основные принципы такого подхода представлены в работах М.Т. Баранова, Е.А. Быстровой, Т.К. Донской, Н.А. Ипполитовой, С.И. Львовой, Л.П. Федоренко и др. Одним из главных требований к организации учебной деятельности по усвоению языка при таком подходе должно быть пристальное внимание к различным языковым значениям (лексическому, грамматическому, словообразовательному и др.).

Несмотря на то, что проводится единый государственный экзамен, результаты которого показывают, что у выпускников недостаточно сформирована способность анализировать язык на функционально-семантической основе, то есть с учётом семантической характеристики языкового явления и его функциональных особенностей. Подобный анализ, являющийся основой формирования лингвистической компетентности выпускников, развивает способность не только опознавать и анализировать языковые явления, но и правильно, стилистически уместно, выразительно употреблять их в собственной речи.

Реализация данного аспекта в обучении требует повышенного внимания к формированию языковой компетентности. Это связано с отсутствием представления о многофункциональности языкового явления как грамматического, коммуникативного и эстетического феномена.

С целью совершенствования умений учащихся необходимо решать творческую коммуникативную задачу, связанную с текстом. Для этого проводить работу по формированию у учащихся навыков осознанного чтения, аналитических умений различать понятия «тема», «проблема», «авторская позиция», расширять их словарный запас за счет коммуникативно значимых слов и словосочетаний.

Результаты ЕГЭ по русскому языку убеждают нас в необходимости использования в работе учителя современных способов проверки знаний учащихся, освоения критериального подхода к оценке их творческих работ, выработке определенных требований к подготовке педагогических кадров.

Список литературы:

1. Золотова Г.А., Онипенко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М.: Просвещение, 1998.

2. Купалова А.Ю. Совершенствование или перестройка? (О курсе русского языка). // РЯШ. – 1988. – №5. – С. 37-42.
3. http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/00075263_0.html
4. <http://bogor-khv.ucoz.ru/publ/1-1-0-1>
5. schabaeva.ucoz.ru/private/konkurent_rod_sobr.doc

Киямова А.Г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ

На современном этапе развития образования возникла необходимость обновления содержания, методов, средств и форм организации обучения, вызванная происходящими в нашем обществе изменениями. Современная школа должна воспитать самостоятельно мыслящую личность, способную к самореализации. Поэтому необходимо применение таких методов обучения, которые в наибольшей мере реализуют теорию развивающего обучения и обеспечивают высокую результативность.

Традиционная технология представляет собой, прежде всего, авторитарную педагогику требований, обучение весьма слабо связано с внутренней жизнью ученика, с его многообразными запросами и потребностями, отсутствуют условия для проявления индивидуальных способностей, творческих проявлений личности. Поэтому обновление образования в современном обществе требует внедрения в учебный процесс новых педагогических технологий. Однако внедрение технологического обучения не означает, что они заменяют традиционную методику преподавания. Новые технологии применяют не вместо методов обучения, а наряду с ними, так как они являются составной частью методики преподавания предмета. Ведь педагогическая технология – это совокупность методов, приемов, форм организации обучения и учебной деятельности, опирающихся на теорию обучения и обеспечивающих планируемые результаты. Основная цель педагогических технологий – такая организация взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся (т.е. методов обучения), которая направлена на обеспечение планируемых результатов.

Рассмотрим педагогические технологии, применяемые в обучении географии.

1. Среди них наиболее известна технология формирования приемов учебной работы, изложенная в виде правил, образцов, алгоритмов, планов описаний и характеристик геогра-

фических объектов. Данная технология нашла достаточно широкое отражение в методическом аппарате ряда учебников географии, в методических пособиях и хорошо освоена в практике работы многих учителей географии.

2. Технология применения опорных логических конспектов (сигналов) является достаточно разработанной технологией и давно применяется в обучении географии. Необходимым условием применения данной технологии является то, что при подведении итогов изучения какого-либо содержания каждый школьник воспроизводит опорный конспект, что позволяет определить уровень усвоения, получить сведения о результатах обучения.

Лучше всего, когда ЛОК рождается на глазах у учеников, при непосредственном их участии, так как в таком случае учащиеся активно включаются в творческий процесс. В этом случае учитель имеет возможность иллюстрировать основные идеи логического опорного конспекта и подробно разъяснять трудные моменты, совершить воображаемое путешествие или рассмотреть фрагменты реальных географических сведений.

ЛОК способствуют самостоятельному усвоению новых званий, систематизации учебного материала и формируют целостное восприятие взаимосвязей, существующих в географической оболочке. Их применение органично сочетается с привлечением учебника, карт и других источников знаний, активизирует познавательную деятельность учащихся, повышает интерес к предмету.

3. Технология формирования учебной деятельности школьников направлена на приобретение знаний с помощью решения учебных задач. Если традиционная методика описывает, что должен делать учитель, то технология формирования учебной деятельности предписывает, как школьник должен решать учебную задачу.

4. При применении технологии дифференцированного обучения учащиеся класса делятся на условные группы с учетом типологических особенностей школьников. При формировании групп учитываются личностные отношения школьников к учебе, степень обученности, обучаемости, интерес к изучению предмета, личности учителя. Создаются разноуровневые программы, между которыми существует строгая преемственность.

5. Школьная география имеет большие возможности для применения игровой технологии. Но следует отметить, что учебная игра как педагогическая технология дает положительный результат лишь при условии ее серьезной подготовки, когда активны и ученики, и сам учитель. Особое значение имеет хорошо разработанный сценарий игры, где четко обозначены учебные задачи, каждая позиция игры, обозначены возможные методические приемы выхода из сложной ситуации, спланированы способы оценки результатов.

6. Технология коммуникативно-диалоговой деятельности – это обучение на основе общения: позволяет формировать у школьников навыки общения, умений работать в коллективе. Организация дискуссий требует от учителя формулировки таких вопросов и заданий, которые привлекали бы учащихся к обсуждению, к высказыванию многообразных точек зрения, их анализу и аргументации своей позиции. Также учитель должен владеть приемами эвристической беседы, уметь вести дискуссию с классом и создать условия для возникновения дискуссии между школьниками. У школьной географии есть широкие возможности для применения коммуникативно-диалоговой технологии. В темах каждого курса немало проблем и вопросов для организации учебного спора: «Надо ли осушать болота Западной Сибири?», «Есть ли перспективы развития атомной энергетики?», «Как решить водную проблему Урала?» и т.д.

Во время таких дискуссий ученики свободно высказывают различные суждения по данной теме, мобилизуя свои знания и жизненный опыт, рассуждают, спорят, пытаются найти решение самостоятельно. Хорошо проведенная дискуссия учит более глубокому пониманию проблемы, умению защищать свою позицию, считаться с мнениями других.

7. Модульная технология также применима в обучении географии. Основная идея: ученик должен учиться сам, а учитель осуществ-

ляет управление его учебной деятельностью. Основополагающее понятие в этой технологии – модуль. Модуль – это целевой функциональный узел, в который объединены учебное содержание и технология овладения им. Учитель разрабатывает специальные инструкции для самостоятельной работы школьников, где четко указана цель усвоения определенного учебного материала, дает точные указания к использованию источников информации и разъясняет способы овладения этой информацией. Здесь же приводятся образцы проверочных заданий.

Следует отметить, что внедрение в учебный процесс уроков с применением модульной технологии нужно осуществлять постепенно, сочетая традиционную систему обучения с модульной. При разработке модульных уроков необходимо выбрать такие темы, которые в плане самостоятельного усвоения не вызывают больших трудностей. В модульной технологии важно оценивать выполнение каждого учебного элемента (оценки накапливаются в ведомости, на основании которой выставляется итоговая оценка за работу над модулем). Также необходимо предвидеть возможные затруднения учащихся при работе с модулем.

8. Технология проблемного обучения характеризуется тем, что в рамках проблемного обучения учащиеся систематически включаются учителем в проблемные ситуации и решение проблем. Данная технология основана на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящих в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умение видеть за отдельными фактами явление, закон.

9. Смысл технологии проектной деятельности школьников состоит в организации исследовательской деятельности, чаще всего на краеведческой основе. Данная технология обеспечивает проблемно-поисковую познавательную деятельность учащихся, выражающуюся в процессе создания проекта – прообраза предполагаемого или возможного природного или социально-экономического объекта, состояния природных комплексов.

Содержание школьной географии обладает богатыми возможностями в плане применения проектной технологии, что подтверждено требованиями к уровню подготовки выпускников основной и полной средней школы по географии. Эти требования предполагают, что

учащиеся должны уметь прогнозировать, например, тенденции изменения природных и социально-экономических объектов и природного комплекса в целом в результате хозяйственной деятельности человека.

При выборе тем проекта учитель руководствуется следующими критериями: возможность постановки проблемы; значимость данной информации для учащихся; социальная значимость проекта; наличие в проекте воспитательного потенциала; связь с изучаемыми темами курса географии; возможность реализации межпредметных связей.

Основными этапами разработки проекта являются: а) разработка проектного задания; б) разработка проекта; в) оформление результатов; г) презентация.

В школьных курсах физической географии учащимся можно предложить задачи на составление простейших прогнозов-проектов по синоптической карте, на создание проектов озеленения территории, проведения мелиоративных работ, освоения территорий с экстремальными природными условиями и т.д. Учащиеся с большим желанием разрабатывают туристические маршруты по регионам и дают их описание. Например, в теме «Дальний Восток» предлагается задание: составить проект туристической карты по территории Дальнего Востока для любителей острых ощущений; любителей редких растений и животных; любителей комфортабельного отдыха; предложить свои варианты маршрутов и обосновать.

В курсе экономической и социальной географии учащиеся разрабатывают проекты прокладки железных дорог, развития отраслей хозяйства, размещения территориально-производственных комплексов, создания СЭЗ, решения водных, экологических проблем регионов и т.д. Например, после изучения темы «Транспортный комплекс России» учащиеся составляют проекты прокладки новых железных дорог по Сибири и Дальнему Востоку. При этом они должны учитывать природные ресурсы прилегающих территорий, технические возможности и сложности строительства, влияние на экологическое состояние района, особенности географии населения и перспективы развития хозяйства.

Интересен также проект организации в одном из регионов России центра международного туризма, где учащиеся должны обосновать: а) выбор района; б) маршрут для туристов; в) услуги, предлагаемые туристам; г) экологи-

экономическую эффективность маршрута и подготовить рекламу для туристов.

В курсе географии Республики Татарстан может быть организован проект «Набережные Челны – экологически чистый город», целью которого является изучение экологической ситуации, экологических проблем своего города и выдвижение путей их решения. Данный проект ориентирован на самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся.

На первом этапе происходит теоретическое изучение проблемы «Человек и город. Экологические проблемы города». Учитель создаёт проблемную ситуацию: «Обострение экологических проблем на территории города Набережные Челны требует решения этих проблем, так как они влияют на население, его здоровье, на окружающую среду». Необходимо оценить экологическую ситуацию в городе, спрогнозировать её дальнейшее развитие и создать проект по улучшению экологической ситуации в нашем городе.

Разработка таких проектов учит школьников самостоятельно добывать информацию из разных источников, пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач, принимать нестандартные решения и создает широкие возможности для развития опыта творческой деятельности, рационального стиля мышления, эмоционального, теоретического и практического познания окружающего мира.

Компьютерные технологии открывают новые варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. В школьной практике уже имеется большой опыт использования электронных учебников, также достаточно перспективно использование учебных геоинформационных систем, которые позволяют быстро производить поиск необходимых данных, графически отображать на картах, изменять масштаб. С помощью ГИС можно показывать пространственные взаимосвязи природных и антропогенных процессов, оценивать и прогнозировать степень воздействия человека на природу.

Таким образом, в профессиональной деятельности учителя всегда есть простор для поиска, педагогического творчества и уже не на уровне традиционной методики, а на следующем – технологическом уровне. Педагогически грамотный специалист должен ориентироваться в широком спектре современных технологий и успешно внедрять их в учебный процесс.

Список литературы:

1. Душина, И.В. Методика и технология обучения географии: пособие для учителей и студентов пед. инст. и ун-тов / И.В. Душина, В.Б. Пятунин. – М.: ООО «Издательство АСТРЕЛЬ», ООО «Издательство АСТ», 2004.- 203с.
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / И.В. Душина. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.
3. Финаров, Д.П. Методика обучения географии в школе: пособие для студентов вузов / Д.П. Финаров. – М.: АСТ: Астрель, ХРАНИТЕЛЬ, 2007.-382с.
4. Ром, В.Я. Школьный практикум. География России: Население и хозяйство. 9 класс / В.Я. Ром, В.П. Дронов. – М.: Дрофа, 1999. – 128с.

Файзрахманова Л.М.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ФОНЕТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Сущность современной системы профессионального образования заключается в воспитании культурно развитой и образованной личности. С позиций этой системы в структуре общей культуры специалиста особое место занимает умение правильно и выразительно говорить. В связи с этим при подготовке специалиста в области профессионально-педагогической языковой деятельности необходимым требованием становится не только владение устными и письменными нормами литературного языка (как родного, так и иностранного), но и умение использовать выразительные средства, характерные для того или иного языка, в условиях межкультурного общения. Формирование звуковой культуры речи, выразительных качеств речи специалиста в области иностранного языка приобретает особую важность, так как речь преподавателя служит образцом для подражания.

Начинающие студенты часто говорят, что их первостепенные задачи – хорошо знать грамматику и выучить как можно больше слов и разговорных фраз. Многие студенты думают, что фонетика – роскошь, без которой они могут обойтись.

В статье приведен обзор основных подходов, методов, приемов в обучении практической фонетики, а также подчеркивается важность дисциплины в реализации основной цели обучения иностранному языку в языковом вузе.

Важность изучения фонетики, а именно овладение ее слухо-произносительными и ритмико-интонационными навыками можно показать на следующем факте. Речь говорящего трудно понять или вообще не понять, если он не соблюдает

фонетические нормы языка; слушающий в свою очередь, тоже не поймет речь полностью или поймет, но искаженно, если он не владеет фонетическими знаниями и слухо-произносительными навыками. В.А. Бухбиндер и В. Штраусс считают: «знание фонетических явлений и закономерностей их функционирования – предпосылка для понимания иноязычных высказываний или «озвучивания собственных мыслей» [1, с.149]

Учебная дисциплина «Практическая фонетика» является одной из основных дисциплин факультета иностранных языков, готовящего специалиста в области профессионально-педагогической языковой деятельности. Основная цель дисциплины – коррекция и совершенствование английского произношения, и формирование профессиональной ориентации студентов, т.е. обучение студентов тому, как использовать полученные знания и умения в дальнейшей педагогической деятельности.

Задачами курса «Практическая фонетика» являются:

- обобщение, систематизация и углубление знаний и сведений, полученных на занятиях по практике языка;
- коррекция и дальнейшее развитие навыков и умений с помощью системы специальных фонетических упражнений и тренировок;
- обеспечение профессионально-направленного владения произносительными автоматизмами, аутентичными английской норме, для успешного развития и совершенствования умений самокоррекции и самоконтроля, которые предполагают умение обобщать и систематизировать ошибки в произношении и выбирать

методически грамотные приемы их предупреждения и устранения.

На первом курсе факультета иностранных языков НИСПТР обучение начинается с вводно-коррективного фонетического курса, целью которого является формирование произносительных навыков. При этом основное внимание уделяется, с одной стороны, развитию фонематического слуха, позволяющего четко и правильно слышать и различать звуки иноязычной речи во время обучения, с другой стороны, постановке артикуляции, позволяющей четко и правильно произносить звуки, отработке интонационных образцов, характерных для принятого английского произносительного стандарта. Овладение данными навыками способствует формированию корректного произношения.

Дальнейшая работа над произношением в течение года сводится к декламации стихотворений английских классиков, заучиванию наизусть и инсценированию диалогов. В арсенале преподавателей первого курса находятся многочисленные фонетические упражнения коррекционного характера. Однако, несмотря на прилагаемые усилия, как со стороны преподавателей, так и студентов, отсутствие англоязычного окружения и влияние родного языка нередко приводят к интерференциям. В процессе говорения студенты больше внимания уделяют грамматической и лексической стороне речи, а произношение уходит на второй план. Приобретенная на первом курсе чистота произношения постепенно утрачивается.

В связи с этим целью курса фонетики английского языка на втором курсе является формирование у студентов системы научных знаний о фонетическом строе английского языка на коммуникативно-речевой основе, предполагающей коррекцию и дальнейшее совершенствование произносительной стороны речи.

Таким образом, условно можно выделить два основных этапа в обучении английскому произношению. На первом, начальном этапе (1 курс) происходит становление фонетических навыков. Задачей среднего и старшего этапов (2, 3 курс) становится расширение и углубление отработанного на первом курсе материала, воспроизведение и употребление изученных интонационных структур, поддержание приобретенных навыков.

Большинство методистов в области фонетики (Дальтон, Сейдхофер, Морли) выделяют

следующие традиционные подходы в реализации задач данного курса:

1. Сознательно-имитативный подход.

Сочетание сознательности и имитативности в обучении произношению (сознательно-имитативный путь). Понимание того, какие операции необходимо произвести органами речи. Опора на слуховую память, имитативные способности. Обучение произношению строится на основе сознательного усвоения артикуляции русских звуков, ритмических моделей, системы интонации. Перед обучающимися ставится задача – осознать артикуляционные движения в единстве с их звуковыми соответствиями, понять разницу в произношении звука на родном и русском языке. Необходимо, чтобы учащиеся умели анализировать своё произношение звуков родного и изучаемого языка. Произношение иноязычного звука должно стать сознательной операцией. А затем эта операция должна превратиться в бессознательный, автоматизированный навык. Осознание артикуляторных движений особенно необходимо при изучении звуков, отсутствующих в родном языке учащихся или существенно отличающихся по характеру артикуляции. При изучении сходных артикуляций возможно использование имитации, её следует вводить после объяснения произношения звука. Интерактивные технологии, аудио - курсы, видео – уроки, компьютерные программы и вебсайты предлагают в наше время прекрасную возможность слышать и имитировать носителей языка. При тренировке фонетического материала, учащиеся должны консультироваться с «эталоном». Работа включает в себя два типа упражнений: активное слушание образца и осознанную имитацию.

2. Аналитико-имитативного подход.

Данный подход используется в ознакомление с новым материалом. Для того чтобы урок не был перегружен теорией, студенты получают задание просто копировать учителя, который при необходимости дает краткие и оригинальные правила-инструкции. Учитывая, что единицей обучения является фраза, учащиеся повторяют пример за учителем или записью. Если учащиеся не допустили ошибок в произношении, они переходят к работе над следующими примерами. Если же преподаватель заметил какие-либо недочеты, звуки, подлежащие специальной отработке, вычлняются из связного целого и объясняются на основе артикуляционного правила. Это аналитическая

часть работы. Затем эти звуки снова включаются в целое, которое организуется постепенно: слоги, слова, словосочетания, фразы, и проговариваются учащимися вслед за образцом. Это имитативная часть.

3. Аналитико-лингвистический подход

Студенты получают знания об артикуляционных характеристиках английских звуков, о строении речевого аппарата, изучают фонетический алфавит и т.д.

Стоит отметить, что применение только данных подходов не реализует главной цели обучения иностранным языкам. Все общественные процессы в меньшей или большей степени связаны с языковой коммуникацией. Под коммуникацией понимается « специфическая форма общественной деятельности человека, с помощью которой при определенных (внутренних и внешних) условиях происходит обмен мыслительным содержанием при помощи языковых средств» [1, с.143]. Жизнь в новых условиях выдвигает новые, повышенные требования в области обучения иностранному языку, прежде всего к коммуникационному взаимодействию, групповому и коллективному сотрудничеству. Одним из методологических оснований обновления содержания высшего образования в области иностранных языков выступают деятельностный и компетентностный подходы. До применения данного подхода обучение произношению строилось только на «бессмысленных некомуникативных тренировочных упражнениях».[6, с.6]. Большинство методов, учебных материалов по обучению фонетики на сегментном, супraseгментном уровне были отвергнуты. По мнению лингвиста Пурсела целью обучения произношению должно быть не « достижение превосходного произношения, а более реалистичные цели развития навыков общения, говорения вне классной аудитории» [7, с.87]. Сегодня обучение фонетике строится на коммуникативно-деятельностном подходе.

4. Коммуникативно-деятельностный подход

Коммуникативно-деятельностный подход предполагает усвоение иностранного языка непосредственно в функции общения. Одним из ключевых понятий данного подхода в зарубежной и отечественной теории обучения иностранным языкам выступает коммуникативная компетенция, отражающая способности человека к речевому общению. Формирование

коммуникативной компетенции включает сознательную ориентацию обучающихся на позицию других людей как партнеров в общении, умение слушать и вести диалог в соответствии со стратегиями и тактиками общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии совместного решения. Коммуникативная компетенция выступает как интегративная, ориентированная на достижение практического результата во владении английским языком как средством общения. При обучении иностранному языку в языковом вузе обучению фонетике отводится важная роль, так как от качества и чистоты произношения во многом зависят коммуникативные возможности человека. Корректное произношение оптимизирует коммуникативный процесс, снижая риск непонимания и повышая самооценку говорящего.

Реализация коммуникативно-деятельностного подхода на занятиях по практической фонетике в НИСПТР происходит с применением следующих организационных форм: групповая (ролевая игра, инсценирование диалогов, скетчей); работа в «гудящих» группах (транскрипционный диктант, интонационный диктант); работа в малых группах (игра «Имитация»); парная (чтение упражнений, текстов, составление диалогов).

Дисциплина «Практическая фонетика» составляет специфику и является наиболее сложной для студентов, в силу того, что в школе постановке фонетических навыков уделяется мало внимания, и абитуриенты поступают в ВУЗ с выработанными ошибками и часто с отсутствием какого-либо представления о правильном произносительном механизме английских звуков, интонации. Обучение фонетике – довольно долгий изнурительный процесс. Как сделать этот процесс наиболее продуктивным и интересным?

Вот некоторые приемы и виды упражнений, которые позволят сделать занятия более интересными и занимательными.

1. Работа со звуками

Один из наиболее эффективных методов – творческие задания, такие как сочинение рифмовок, скороговорок, частушек. Чтобы запомнить звук, его артикуляцию, студенты в группах выбирают звуковую пару (дифтонг), готовят презентацию. Презентация включает демонстрацию звука, упражнения на его отработку, скороговороки, лимерики, сочиненные студентами.

2. Английский ритм

Некоторым студентам трудно дается английский ритм, что часто приводит к монотонной устной речи или к трудностям в восприятии речи: с помощью каких материалов можно работать над данным аспектом? Анализ педагогической периодики показал, что работа над ритмико-интонационными навыками происходит на материале лимериков. Обладая большим юмористическим “зарядом”, лимерики легко запоминаются благодаря простоте, изяществу, легкости звучания, а также благодаря их характерному ритму. Вот один из примеров лимериков:

There `was a young `lady of `Niger,
Who `smiled when she `rode on a `tiger.
They re`turned from the `ride
With the `lady in`side –
And the `smile on the `face of the `tiger.

3. Фразовое ударение

Раздайте диалог с пропусками. Предложите предугадать пропущенные слова, а затем сравнить диалог с записью.

Раздайте «телеграммы». Объясните, что “телеграмм” содержит всего два предложения: н-р, “Mom’s sick. Come home.” Текст самой телеграммы пропущен. Задача студентов составить текст телеграммы и прочитать текст с верным фразовым ударением.

Раздайте диалоги. Предложите студентам составить «карту» ударений каждого предложения в диалоге: повышения – над ударными слогами, понижения – над безударными.

4. Логическое ударение

Расскажите известную шутку сначала с правильным логическим ударением, а затем с

неправильным. Покажите как достигается юмористический эффект постановкой правильного логического ударения.

В заключение следует отметить, что формирование звуковой культуры речи, выразительных качеств речи специалиста в области иностранного языка приобретает особую важность, так как речь преподавателя служит образцом для подражания. Подготовке специалиста в области профессионально-педагогической языковой деятельности обучению фонетике следует отводить важную роль. Работа над совершенствованием слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков должна строиться учетом перечисленных подходов, так как владение речевой культурой является основным условием профессионального успеха, психологического комфорта, а также способствует интегрированию личности в мировое сообщество и культуру.

Работа над формированием произносительных навыков, должна быть подчинена развитию речевых навыков и умений. Кроме того, особый интерес представляет и формирование ритмико-интонационных навыков, без которых не возможно в полной мере выработать у студентов английское произношение. Особого внимания заслуживает вопрос о том, как формировать слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки в комплексе. Для этого проанализированы и разработаны соответствующие типы упражнений, что создает перспективу дальнейших исследований в методике преподавания практической фонетики в высшей школе.

Список литературы:

1. Бухбиндер В.А. Основы преподавания иностранных языков / В.А. Бухбиндер, В. Штраусс. – К., Высшая школа, 1986. – 336 с.
2. Аракин В.Д. Практический курс английского языка: 2 курс: учеб. для студентов пед. вузов/ В.Д. Аракин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 520 с.
3. Соколова М.А. Практическая фонетика английского языка учеб. для студентов высш. учебн.заведений/М.А. Соколова, К.П. Гинтовт. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 384 с.
4. D. Dalton, Some techniques for teaching pronunciation / from http://iteslj.org/Techniques/Dalton_Pronunciation.html
5. J. Gilbert, Clear Speech: Pronunciation and Listening Comprehension in American English. Teacher’s manual and answer key. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 258 p.
6. J. Morley, (1991). The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages. /TESOL Quarterly, 1991. – 520 p.
7. E. Purcell, Suter R. Predictors of Pronunciation Accuracy: a reexamination // Purcell, Suter R., 1980. – Vol. 30. – №2.

ТАТАРСКАЯ КУЛЬТУРА

Мингалимова Л.Г.

ХЭСЭН ТУФАН ШИГЪРИЯТЕНДӘ КӨНБАТЫШ ҺӘМ КӨНЧЫГЫШ СИНТЕЗЫ

Көнчыгыш әдәбияты гасырлар буена классик әдәбият белән үрелеп үсеп килде. Укучыгына түгел, хәтта шул өлкәне тикшерүчеләр дә төгәл генә әйтеп бирә алмыйлар, кайсы элементлар фольклордан поэзиягә, ә кайсылары киресенчә, поэзиядән фольклорга күчкән. Фольклорда да, поэзиядә дә без Ләйлә-Мәжнүн, Фарһад-Ширин, Йосыф-Зөләйха образларын очрата алабыз. Көнчыгыш әдәбияты көнбатыш һәм рус әдәбияты классиклары тарафыннан да югары бәяләнде. Бөек немец Иоганн Вольфганг Гете көнчыгыш әдәбиятына зур хөрмәт белән карый. Үзенең ижатында Коръәнгә таянган, Мөхәммәд пәйгамбәр турында дәлилләрен өйрәнгән. Ул немец телендәгә тәржемә ителгән Коръәнне укыган, аның 6 сүрәсен латин теленнән тәржемә иткән. 1772-73 елларда Гете “Мөхәммәд” дигән драма яза, ә 1773 елны “Мөхәммәд җырлары” исемле шигъри әсәрен тудыра. 1819 елны Гете “Көнбатыш һәм Шәрәк диваны”н нәшер итә. Ул 12 шигъри китаптан тора. Аларда Көнбатыш һәм Шәрәк сәнгәте әдәби, әхлакый яктан бергә кушыла, тарихы һәм культурасы тамырларының берлеге турындагы фикер кызыл сызык булып үтә. Шәрәк та Аллаһы тәгаләнең, Көнбатыш та Аллаһның, дигән сүзләр аның яраткан әйтеменә әверелә. Шагыйрь дөньяны юктан бар итүче, гадел һәм киң рәхмәтле Аллаһ, Аның илчәсе образларын тудыра. Шәрәкның сүзне олылау традицияләрен кулланып, Гете кешелеклә хакыйкәткә, миһербанлыкка һәм сабырлыкка илтүче, үлмәс жанлы сүз образы тудыра. Көнчыгыш классикларын Л.Толстой кызыксынып өйрәнә, аеруча да Саадиның әхлак темаларын чагылдырган хикәяләрен яратып укый. Кайберләрен ул аларның үзенең “Русских книг для чтения” жыентыгында куллана. Хафиз ижаты белән А.Фет күптәннән мавыга, газәлләр ижәт итә. Шунысын да әйтергә кирәк иң беренчә булып, Европа һәм хәтта фарсы

галимнәреннән дә алданрак фарсы фольклорын кызыксынып Петербург университетеның профессоры В.А.Жуковский өйрәнә. Соңрак ул күзәткәннәрен китап итеп бастыра. Тикшерүләр күрсәткәнчә, иң киң таралган көнчыгыш поэтик формасы булып робагый тора. Рус галиме А.А.Ромаскевич, Көнчыгыш Иранга сәяхәте вакытында робагыйлар язып ала. Галим фикеренчә, робагый ислам диненә хәтле булган. Утка табынучыларның ягъни, зооастрийларның изге китабы “Авест” дүртюллыклардан, 11 ижәктән торган. Робагыйларның төп геройлары яшь кыз белән егет. Аларның хис кичерешләре – робагыйларның төп эчтәлеге.

Шагырь Хәсән Туфан XX гасыр башлаганда дөньяга килә. Талантлы шагыйрь булып таныла. Гомәр Хәям, Кол Гали, Тукай Такташлар эстафетасын дәвам итә.

Хәсән Туфан ижатында көнчыгыш һәм көнбатыш синтезының ачык мисалы булып, Шәрәк һәм рус әдәбияты классикларына ияреп язуы тора. Үзенең шигърьләрендә ул аларны еш искә ала, аларны “остазларым” дип атый.

Остазларым Хәйям һәм Ширази!
Реаль сүрәт сездә аз дисәм,
Керфекләре уклар шикелле лә”, –
Дигәнегез реаль, рас икән.

(Гүзәл ямь, 1966)

Байрон, Пушкин кыю җилкәннәрдә
Киләчәккә кереп яшәде.
Кайсы аның, кайсы шул җирләргә
Киңлекләргә сине дәшмәде

(Җилкән, 1956)

Өстәлдә Есенин һәм Сәгъди
Синең төс турында серләшә.
-Шигърия! – дип сиңа, Тәнәкә
Мин түгел, тик шулар эндәшә.

(Тәнәкә, 1959)

Бөекләренң мин тормышын беләм
Байрон бөек. Пушкин бөек. Хафиз бөек.
Әмма алар барыбер кеше,

Синең кебек, минем кебек,-

Юк дисэн дә, табып була бер кимчелек.

Әйтик Байрон азрак аксак булган,

Хафиз дәрвиш булган, дөнья гизгән.

Уңмаганнар мэхэббэттән Пушкин, Гейне

Ә Хәйямның сәрхуш булып гомере узган

(Бөеклек турында)

Хәсән Туфан – романтик рухлы шагыр.

Ул табигатькә гашыйк. Табигатькә ул бала-
чактан мәкиббән, аның әнисе дөньядан ямь
табарга, аның матурлыгын күрергә өйрәтә. Бу
хакта Туфан болай дип яза “Әни миндә: “Бар
нәрсәнең дә жаны бар икән, чишмәләр генә
түгел, жыллар дә, яфрактар да, йолдызлар да
сөйләшә икән”, – дигән иман тудырды. Шуңа
күрә дә Туфан табигатькә сокланып баш ия:

Бирелдем мин аңа, баш идем мин,

Табигатькә-санигь алдына,-

Динче булсам, намаз укый-укый

Сәждә кылыр идем анарга.

Намазлыкка килеп баскан кебек

Сәждә кылам яшел чирәмгә.

Табигатькә табынучы булып,

Сәждә кылам сиңа хәзер мин.

Гөлләр сорый миннән: Нишләп Туфан,

Уйга калдың әле син шулай?

– Белмим, гөлләр, уйга калып шулай

Гүзәллеккә сокланам бугай.

(Гүзәл, 1957)

Әнә бит хәтта каенга да ул якын итеп
“сеңелем” дип дәшә:

Арыды бугай сезне сагынып йөрәк

Арыды бугай газиз башкаем,

Яшел шәлең белән күлгәләп

Ял иттер бер, сеңелем ак каен.

(Аралагыз мине, 1956)

Әдипнең көнчыгыш әдәбиятка ияргән
алымнарының берсе, ул да булса сүрәтләнгән
жанлы һәм тере булмаган табигать образлары
лирик геройның хис-кичерешләрен, тойгы ом-
тылышларын чагылдыруга ярдәм итүе:

Киек казлар каңгылдаша

Жырлашалар микәнни?

Туган илләр кала бит, дип

Елашалар микәнни?

(Киек казлар, 1956)

Көнчыгыш классикларын акылдан
паштырган мэхэббәт, сөю темасы Туфан
ижатында аерым урын били. Хәсән Туфан
өчен ярату хисе-иң олы, иң изге, яшәүгә көч

бирүче хисләрнең берсе. Әдипнең “Гүзәл”,
“Сина”, “Тамчылар ни диләр?”, “Жилләр исә”,
“Ромашкалар”, “Кояшта тудың мәллә?”, “Мин
күнектем инде авырлыкка” кебек парчаларын
кат-кат укыйсы килеп тора. Алар бер-берсен
дәвам иттергән лирик романны хәтерлэтәләр.

Шәрык классиклары яратып кулланган об-
разларны Хәсән Туфан да очратырга була:

Мэхэббәт ул шулай итә икән:

Акылны да санга алмыйсың,

Сөйгән ярың Ләйлә булмаса да,

Мәжнүн кебек йөри башлыйсың

(Мэхэббәт, 1956)

-Чәчкәләр аша түгел шул,

Бүтәнгә буласылар...

-Татарның жирдә дә аның

Чулпаны, Зөһрәсе бар!

(Вахтадан кайта егетләр, 1959)

Жил киләдә миңа

Сырпалана,

Әйтмәсме ди бугай исеменне,

-Ләйләләренең кайсы?-дигән була,-

Биләде соң, Мәжнүн, хисеңне?

(Син дә шундый шул, 1970)

Шулай ук хатын-кызның матурлыгы
исемнәре белән (Ландыш, Луиза, Хәят, Фирүзә)
атаган шигырьләре бар. Анда Туфан фольклорда
һәм шәркый халкының классик шигъриятендә
популяр булган образларга мөрәжәгать итә.
Ул сүрәтләнгән кызлар – йөзләре кояш һәм ай
белән чагыштырыла, кашлары – яңа туган ай-
дай нечкә, күзләре кара, тавышлары – көмеш
чимәдәй матур.

Эзим сине, ләкин табалмыйм:

Күп икән, кү-үп

Синең төслеләр, –

Ландыш кебек ап-ак күңелле,

Кояш кебек якты йөзлеләр

(Ландыш, 1956)

Керфегенән гөлләр тамып тора,

Сөйкемле бер зифа, чибәр кыз.

(Тәрәзәле гөлле өйнеке, 1938)

Керфеге нурлар укасы

Йөзкәе кояш Ләлә, –

Карлыгач канатлары күк

Кашлары кыйгач Ләлә

(Тимеркәй турында жырлар)

Фирүзәнең күзләре

Зәңгәр фирүзә кебек,

Житен чәчкәсе кебек

Зәп-зәңгәр иде элек

(Фирүзә, 1957)

Нәкъ жәядәй тартым да,
Киерелә дә кашларың
Һәр нахалны телсез итә
Бер сүз әйтеп ташлавың.

(Рифә Райханова, 1956)

Кошлар –кыйгач, йөзләр-көләч
– Кояш болар! – диярлек
И сез-безнең сеңелкәйләр!-
Кашларыгыз кыйгачлар.

(Луизаның биографиясе, 1956)

Нәкъ жәядәй тартыла да
Киерелә дә кашларың,
Һәр нахалны телсез итә
Бер сүз әйтеп ташлавың.

(Зәңгәр гөлләр исе кулымда, 1957)

Хатын-кызны олылау, алиһәләштерү шулай ук шәрык әдәбиятына хас күренеш:

Кер чайкыйлар кызлар бозлы суда! –
Алтын куллар күшегә, күгәрә...
Кадрләргә кирәк бу кулларны
Кадрләргә кирәк, үбәргә.

(Кер чайкыйлар кызлар, 1957)

Син бәхеттәй, фәрештәдәй булып

Тоела идең шушы чагында

(Саф жаннарда гына була торган, 1956)

Хәсән Туфан поэзиягә үзенчәлекле шигырь формасы алып килде. Ул беренче һәм соңгы юллары кабатланып килгән биш юллы строфа кулланып яза. Әйтергә кирәк, әлеге шигырь язу алымын шәрык поэзиясенә күренекле вәкилләре Хәйям, Фирдәүси, Нәваи, рус әдәбиятынан С.Есенин яратып кулланган. Шигырьдә беренче һәм соңгы строфа юлларын кабатлау авторның уй фикерләренә мөгънәсен тирәнәйтергә, эмоциональ тәэсир итү көчен арттырырга булыша.

Гөлләр инде яфрак яралар,
Хәбәр итеп язлар житәсен
Язлар житкәч сугыш бетәсен
Көтеп утыра сабий балалар
Гөлләр инде яфрак яралар.

(Гөлләр инде яфрак яралар)

Агыла да болыт агыла
Туган үскән жирләр агына;
Тәрәзәгә чиртер дә яңгыр
Нәрсә әйтер туганнарыма?!
Агыла да болыт агыла

(Агыла да болыт агыла, 1951)

Шундый ук кабатлауларны “Халыклар капкасы янында”, “Сүз кушасы килә талларга”,

“Матур бу дөнья”, “Хәят” һ.б шигырьләрендә очратырга була.

Хәсән Туфан ижатында рус әдәбиятының күренекле шагыйрьләре Есенинга, Маяковскийга хас шигырь язу алымын куллана. Ул аларны үзенең шигырьләрендә еш искә ала. Алай гына да түгел ул Маяковский шигырьләренә яштың үк гашыйк була, аның шигырь язу алымына соклана, аннан үрнәк ала.

Чигенермен артка-Кандалыйга,
Актык тамчы сабыр калганчы,
Маяковский монументы
Күзләремнән жуела язганчы...

(Күрәсездер: күкрәгемә бүген, 1936)

Белгәнәбезчә, әлеге шагыйрьләр үз шигырьләрендә “тыелган сүзләр” куллана, мондый күренешне Хәсән Туфан ижатында да күрергә була.

Бу турыда үзенең кискен сүзен
Әйтеп куйды Такташ туп-туры:
“Һәр заманның була үзенә күрә
Сволочы, каһәр суккыры”

(Нарком килде, 1957)

“Аздыра” – дип аздыра да,

Заго тәртип, “культура”, –

Культурасыз аздыруны

Аны черт та булдыра.

(Аккуратно “ эш итә, 1957)

Иһ, жил булсам әгәр мин бүген,
Килеп чыгып шуның каршына,
Сыпырып ташлар идем сукинны,
К черту матер чикләр артына.

(Син “бу айның беренче бише”, 1957)

Үз теленнән француз теленә күчкән

Барчуноклар кебек шифырт син:

“Телсез ул, дип әни каргый икән,

Каргый бирсен, дескать, чорт с ним.

(Син “бу айның беренче бише”, 1957)

Үз әсәрләрендә Алланы олылау Шәрәкьнең әдәбияты өчен хас күренеш. Шулай чор әдипләре кешене дә олылыйлар, Алланың берлегенә, барлыгын һәм бөек ижатчы, кодрәт иясе булуын да таныйлар.

Туфан шигырьләренә Ислам белән бәйлә лексика үтеп керә, шәрәкь терминнары табигы күренешкә әйләнәләр.

Мәсәлән, «Яз да яз инде хәзер» (1961) шигырендә:

Алтмышның аргы ягы да,

Билләһи, ямьле икән.

Шулай ук:

Ах, билләһи, матур Мари иле,
Карыйсың да – күзләр камаша!

Син бәхеттәй, фәрештәдәй булып
Тоела идең шушы чагында.

1962 елда «Тугызынчы дулкын»
шигырендә дә күрәбез:

Тормыш миңа тынгы бирмәде,
Моннан соң да бирмәс, иншалла!

Монда инде чиста дини термин кертәп
жибәрелә, димәк Туфан мөселманча фикерли,
аның шул кысаларда, дини анда булуның ачык
бер мисалы булып тора.

Йөрәк минем тына белмәде,

Моннан соң да тынмас, иншалла.

Ә без башта аны аңламадык.

Һәм ул кабатлады: «Иншалла,

Бездән генә торса, план – нәрсә?

Һавалар ни әйтер, эш – анда.

Шунысын әйтергә кирәк: ул өзекләрдә ту-
рыдан-туры Аллаһы сүзе искә алына.

«Сүнмәде дә, сүрелмәде дә» шигырендә:

Кая барыйм зиярәт кылып

Шул ишеккә килмәсәм эгәр?

Остазымның газиз сөяге

Кайдалыгын белмәсәм эгәр?..

Монда күрәбез, ислам дине йогынтысы
сизелә, зиярәт сүзе куллануы нәкъ менә дини
гыйбадәтнең төре булып тора. Исламда изге
урыннарда барып кайтуны әйткәндә шул сүз
кулланыла. Мәккәгә бару гына аерым сүзләр
белән характерлана – хаж яки гомрә кылу дип,
ә инде Мәккәдән башка бөтен изге, истәлекле
зиярәт урыннарны күрәп кайту – ул зиярәт дип
атала.

Еллар үтү белән дини мохит шигырьләренә
тагын кинрәк кайта. «Әстерхан кремлендә»
исемле шигырендә болай диелә :

И, борынгы изге, иске ташлар! –

Кайда иде сезнең илегез?

Кайсы хәрабәнең нигезе сез,

Кайсы гүрнең төсе идегез?..

1966 елдагы «Буран» шигыре:

Жеп эрли әни. Догалар

Укый ул акрын гына:

«Адашкан бәндәләреңне

Бураннан коткар, Хода!

Юл күрсәт, Раббем, аларга». –

Дип теләк тели әни.

1969 елда ул Фатих Әмирханга багыш-
лап «Могикан» поэмасын яза. Монда ул Казан
буйлап Һади Такташ белән йөрүен һәм кинәт
кенә Ф. Әмирханның хәлен беләп чыгу теләге
турында яза:

Барыйктыр без,

Барыйк бүген аңа,

Хәер-дога алып калырга.

Һәм шул очрашу мизгеле дә дини контек-
стта сурәтләнә:

Гөнаһлылар кебек, кердек тә

Кердек аның

Изге өенә...

Күрәбез, Хәсән Туфан хөрмәтләү, баш ию
кебек хисләренә белдергәндә интуитив рәвештә
дини терминнар куллана.

Шушы шигырьдәге истәлекләрдә ул каен
агачына мөрәжәгать итә:

«Әссәлам, каенкай, әссәлам!»

Билгеле инде – ул мөселманча сәлам
бирүе.

Аннары ул авыл зиратына юл тотта һәм
баруының сәбәбен менә ничек аңлата:

«Барыйм да

Сәламнәр бирим, – дип,

Бабайлар ягына юнәлдем.

Әлеге шигырдә нәкъ менә мөселманнарда
хас зиярәт этикасы күренә. Мөселманнар
эрвахларны үлмәс дип саный һәм зиратка
кәргәндә рухларны сәламлиләр. Менә шушы
мөселман гадәтен Х. Туфан үти дә инде. Исламча
эрвахларга мөнәсәбәттен шушы гыйбарәсеннән
дә тоемлап була:

«Кыямәт көнгәчә...» – дип кенә

Зиратта йокларга ятканнар.

Туган авылы йортының болдырында уты-
рып ул йолдызларга карап галәм белән әңгәмә
алып бара, фикерли:

«Офыклар буталып бетсә дә,

Кыйбланы бутама, кыйбланы!»

Мөселман динендә андый тәфәккүр кылу
гыйбадәтнең бер төре дип санала. Андый
фәлсәфи уйланулар, хаятнең мәгънәсен эзләү,
ул уйлануларга илаһият үлчәвен бирү Х. Туфан
иңгәтият аерата хас нәрсә. Һәм ахырдә исә ул
Ходай белән әңгәмә алып бара:

Син безгә биргән бу жан

Уянмас, тормасмыни?

Бигрэк тә репрессиялэнгән вакытта Хо-
дайга мөрәжәгать итү Х.Туфанга хас була:

Берәү малга өйләнә
Берәү данга өйләнә.
Йа илаһи, безләрене дә
Шундый бәндә әйләмә.

Бу юллар классик дога рәвешен алалар:
татар теленә уелган дога формасы кулланыла.

Кеше белән Алла арасына тигезлек бил-
лгесе кую-шулай ук Шәрәкьнең һәм дөнъяви,
һәм суфичылык әдәбияты өчен хас пантеизм
күренеше. Шул чор әдипләре кешене дә олы-
ыйлар, Алланың берлегенә, барлыгын һәм
бөек ижәтчы, кодрәт иясе булуын да таны-
лар. Шуңа карамастан кайбер шигырләрендә
диннән ваз кичү, Аллага тел тидерү мотивлары
да күренгәли башлый, әйттик:

Шыгырмамый гына яшик имеш,
Дегет белән майлап арбаны
Гаеп саен берәр корбан чалып,
Сарык белән жайлап... Алланы.

(Нәни поэма)

Йолдыз атыла жиргә. Ник атыла?
Бармы монның берәр мәгънәсе?
Бар билгеле: “Фәрештәләр шулай
Шайтаннарны дәмби”, – янәсе.
(Хәерле юл теләп калган иден”)

Даулы чорда кердең шаулы юлга,
Жаннар төннән таңга килгәндә,
Гафурилар, илгә оран салып:
“Юктырсың ла, Алла!” – дигәндә.

Идеалга, аңга инанулар
Дүндерделәр безне диннәрдән:
Ходай Мөхәммәте түгел инде,
Тукай иде безнең “пәйгамбәр”
(Гөмер эзләре буйлап)

Әгәр мин атеист булмасам,
Булса әгәр берәр дин минем,
Бер Ходайга түгел, халкыма
Тезләнер дә табыныр идем.

Инде Х.Туфан ижәты белән тулысынча та-
нышып чыккач күреп була ки, ул гади бер ате-
ист булмаган, әлбәттә. Бәлкем, яшьлек чакла-
рында диннең тышкы ягы белән килешмәгән
булса да, ахыр чиктә Х.Туфан диннең асыл
кыйммәтләренә кире кайткан булса кирәк.
Ләкин бер нәрсә мәглүм: үлем алдыннан Хәсән
ага үзен мөселманча жирләүләрен үтенә. Бу исә
аның атеист булмаганлыгына дәлил булып тора.

Хәсән Туфан робагылар, газәлләр дә яза.

Хәтерлә син :дуслар белән бергә мәлне,
Ул көннәрдә безнең ниләр күргәнне;
Бүген инде очрашулар читен чорда –
Искә төшер сине өзәләр сөйгәннәрне...
Хәтерлә син: иренне гамь кыйдергәндә:
“Дускай, берәз авыз итче!...” – дигәннәрне...
Искә ал син, йөрәккәем, чын дусларны,
Бу көннәрдә кайгы йотып йөргәннәрне...
Онытма син:шундый авыр көннәрдә дә
Хаклык улы була белгән ирәннәрне...
Зандерудның елгаларын хәтерлә син,
Күреп бүген күздән яшьләр түккәннәрне...
Чын дусларны искә төшер бүген, шагырж:
Зинданда да серне саклый белгәннәрне..

Робагылар

– Артмыйм да мин, кимемим дә... – дисең,

Матдә. –

Яшим, үсәм һәм үзгәрәм... – дисең, Матдә.
Бу Галәмдә бер атом да арталмагач,
Бу эшеңнең төп мәгънәсе ни соң, Матдә?!

Бу инкярне инкяр итеп үтәсең син,
Саннарыңнан сыйфатларга күчәсең син.
Бу мәңгелек, бу чиге юк тәҗрибәңнең
Әйтерсең лә нәтижәсен көтәсең син...

Космик тузан очкан юлларда
Бу жырны бит кемдер жырлады.
Моннан мең ел гына элгәре,
Ул-син идең бугай, Жир шары:

“Тормыш дигән органик Матдә
Миндә туды һәм миндә үсә –
Потенциаль бер көч хәленнән
Кеше дигән кодрәткә күчә”

Такташ – көнчыгыш традицияләрен
дә, Европа традицияләрен алган шагыйрь.
М.Горький, тикмәгә генә аны Байрон белән ча-
гыштырмаган бит!

XX гасыр башы рус әдәбиятында Гумилев,
Блок, Северянин, Брюсов, Есенин һәм Ма-
яковскийлар, ягъни көмеш гасырның тулы бер
төркем рус шагыйрләре тутырган уемны татар
әдәбиятында Такташ тудырды.

Кулланылган әдәбият исемлеге

1. Татар әдәбияты тарихы: Алты томда. 3 том: XX гасыр башы әдәбияты. – Казан: Татарстан китап нәшрияты, 1986. – 506 б.
2. Татар әдәбияты тарихы: Алты томда. 4 том: Татар совет әдәбияты. – Казан: Татарстан китап нәшрияты, 1989.
3. Әсәрләр: 5 томда / Хәсән Туфантөз. М.Гайнетдинов. – Казан: Татар кит.нәшр., 2007-2008. – 3 т.: шигырьләр, поэмалар.

Салахутдинова З.Ф.

ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ МИРЕ ВАХИТА ИМАМОВА

В области ономастики татарского языковедения особого внимания заслуживают труды Г.Ф. Саггарова, М.З. Закиева, Ф.Г. Гариповой, Л.Ш. Арсланова и др. Как известно, для определения имен собственных в художественных произведениях употребляется термин «поэтическая ономастика» [Подольская, 1988, с. 96]. Поэтическая ономастика произведений татарских писателей и поэтов – сравнительно малоизученная область в татарской лингвистике, исследованию которой посвящены отдельные работы Г.Ф. Саггарова, Ф.Г. Гариповой, Д.А. Салимовой, Р.Х. Гарраповой, А.Р. Биктимеровой, С.С. Арслановой, Г.Х. Зиннатуллиной, Л.М. Хамитовой и др.

Как показал лексический анализ, в художественном мире известного татарского прозаика Вахита Имамова ономастическая лексика выступает как заметное, стилистически и семантически маркированное выразительное средство, как яркая примета идиостиля. Однако, несмотря на это, ее функционирование в художественном пространстве писателя до настоящего времени не становилось предметом специального научного исследования.

Цель нашей работы заключается в комплексном исследовании ономастикона прозы В.Имамова, освещении особенностей функционирования этих средств как идиостилевых черт и установлении целостной ономастической системы писателя.

При исследовании антропонимов нами была предпринята попытка выявить генетические пласты ономастикона исследуемых произведений В. Имамова. Ее результатом стало выделение следующих групп антропонимов:

1) имена тюрко-татарского происхождения: Айсылу (ай ‘луна’ + сылу ‘прекрасная’) и др.;

2) имена монгольского происхождения: Чыңгыз ‘великий и могучий’ и др.;

3) имена арабского происхождения: Әкбәр ‘величайший’ и др.;

4) имена персидского происхождения: Маһитап ‘лунный свет’ и др.;

5) имена арабо-персидского происхождения: Ахияр/Әхияр ‘последний возлюбленный’ и др.;

6) производные имена с тюркским и арабским компонентами: Тимер-Мөэмин (тимер ‘железо’ + мөэмин ‘мусульманин’) и др.;

7) производные имена с тюркским и персидским компонентами: Гөлйөзем ‘красивая, как цветок’ и др.;

8) имена еврейско-арабского происхождения: Гайса ‘божья милость’ и др.;

9) имена древнееврейского происхождения: Иосиф ‘бог прибавит’ и др.;

10) имена греческого происхождения: Алексей ‘защитник’ и др.;

11) имена латинского происхождения: Устин ‘справедливый’ и др.;

12) имена древнегерманского происхождения: Глеб ‘предоставленный богу’ и др.;

13) имена древнескандинавского происхождения: Ольга ‘святая’ и др.;

14) имена древнеславянского происхождения: Ярослав ‘ярко + слава’ и др.

Исследование показало наибольшую распространенность в исторических произведениях автора личных имен арабского (48%), древнегреческого (11%) и тюрко-татарского (9%) происхождения, что, несомненно, объясняется хронотопом событий, нашедшим отражение в произведениях писателя, а также мировоззрением общества того периода.

Следует отметить, что в прозе В. Имамова, за исключением исторических произведе-

ний, частотность мужских и женских личных имен приблизительно одинакова; в исторических же текстах преобладают мужские имена, с помощью которых автор создает неповторимые образы воинов, защитников Отечества.

Вошедшие в исторические произведения из реального ономастикона женские имена отражают высокие чувства автора к женщине, ее красоте, величию и мудрости (Зөлфия, Айзирәк, Саждә и др.).

Активно используются как древние, устаревшие в современном литературном языке имена (Илбуга, Осланбикә и др.), так и не устаревшие имена (Булат, Ләйлә и др.). Также употребляются антропонимы из легенд (Алтын – хан; Бигеш – герой легенды, основатель деревень возле Камы и др.), встречаются и вымышленные онимы (Борак и др.).

Заметный пласт в художественном пространстве писателя занимают имена, фамилии и псевдонимы выдающихся исторических личностей, что в общем-то характерно для всех исторических произведений: Чыңгызхан, Кол Гали, Петр I, Екатерина II, Николай II, Ленин, Сталин, Троцкий, Колчак и др.

Широко представлены в произведениях В. Имамова имена богов как традиционных религий, так и языческих, имена пророков, святых: Аллах, Тәңре, Мөхәммәт, Иисус Христос, Хозыр Ильяс, Изге Мария, Перун и др.

Качественно своеобразную группу антропонимов в пространстве литературного текста автора представляют прозвища людей. Прозвища входят в число «говорящих» имен. Они употребляются с личными именами в постпозиции и препозиции (Бакыр Зыя ‘Медный Зыя’, Сәүбән Мәргән ‘Саубан Меткий Стрелок’ и др.). Нами выделены следующие виды прозвищ:

1) прозвища, выражающие положительные черты характера героя (Бөркет Саруч ‘Орёл Саруч’ – храбрый воин, Аккош Ульяна ‘Ульяна-Лебедь’ – самая красивая девушка в поселке и др.);

2) прозвища, выражающие отрицательные черты характера героя (Каты кабык Харис ‘Жестокий Харис’ и др.);

3) прозвища, выражающие физические недостатки героя (Бөкре Карун ‘Горбатый Карун’ и др.);

4) прозвища, связанные с профессией, родом занятий героя (Адай оста ‘Адай мастер’, Озынколак ‘Лазутчик’ и др.).

Если в практической антропонимике прозвища выполняют вспомогательную функцию в общении, то в рассматриваемых произведениях они являются выразительным средством характеристики действующих лиц, обогащают образы эмоционально-экспрессивными оттенками. Их выбор стилистически обусловлен, автор обращает внимание и на их формальные элементы, и на звуковой облик, и на значение основ.

В ходе анализа словообразовательной структуры антропонимов нами были отмечены

1) личные имена синтетической структуры, представляющие, в основном, корневые слова (Гата и др.),

2) личные имена аналитической структуры, представленные собственно сложными (Хәсәншәех и др.), парными (Нух-Мансур и др.) и составными словами (Талиб Шәмси и др.).

Итак, совокупность различных моделей имен в произведениях В. Имамова создает богатую и целостную антропонимическую систему.

Изучение топонимов показало, что они, как и антропонимы, принимают непосредственное участие в формировании лингвистической структуры художественных текстов. Топонимика писателя включает в себя реальные географические названия, основной функцией которых является создание пространственности, достоверного фона для изображаемых событий. В работе проводится историко-лингвистический анализ 3 групп топонимов: гидронимов, ойконимов и оронимов.

Самую многочисленную группу составляют гидронимы: Нургали чишмәсе ‘родник Нургали’, Мыштым инеш ‘Тихая речка’, Этил ‘Итиль’, Идел ‘Волга’, Агыйдел ‘Белая’, Сөн ‘Сюн’ и др., вторую по численности группу – ойконимы: Болгар ‘Булгар’, Биләр ‘Биляр’, Суар ‘Сувар’, Шайтан шәһәрчеге ‘Чёртово городище’, Казан ‘Казань’, Мәскәү ‘Москва’, Боголюбово и др., наконец, третью группу – оронимы: Елантау ‘Зилантова гора’, Жигүле тау ‘Жигулёвские горы’, Йомрытау ‘Круглая гора’, Таш-билбау ‘Уральские горы’, Көбә үзән ‘Кубань’, Ямансаз ‘Страшное болото’ и др.

Поскольку география событий, описываемых В. Имамовым, очень обширна, в его книгах часто встречаются названия крупных географических объектов: Кавказ, Рәсәй ‘Россия’, Япония, Корея, Кара диңгез ‘Чёрное море’, Бәхре Хәзәр ‘Каспийское море’, Тын океан ‘Тихий океан’ и др.

Следует отметить, что, в отличие от реальных топонимов, поэтические топонимы выполняют описательную функцию, они не только называют предмет, но и придают ему стилистическую окраску. Топонимы в прозе писателя отражают географию, быт, традиции народа, а также любовь и уважение к родному краю. Топонимические единицы, сохраненные в исторических произведениях, передают современному читателю древние народные названия объектов, исторические изменения, происходившие в названиях. Изученный топонимический материал позволяет выявить отражение социально-экономических, общественно-политических перемен и природных изменений в топонимии региона.

История народов, изображенная в произведениях писателя, является важной составной частью истории человечества. Исторические предки народов, населяющих Поволжье и Приуралье, создали цивилизацию, которая оказала влияние на ход исторических процессов на обширных просторах Евразии. Исследование этнонимов исторических произведений писателя может способствовать прояснению некоторых вопросов этнической истории татарского на-

рода, дать сведения о степени участия тех или иных народов в формировании татар.

Хотя этнические корни татарского народа связаны с его языконесущими компонентами – тюркскими племенами, в произведениях В. Имамова обнаруживаются названия десятков не только тюркских (алан, суар, бортас, болгар, татар, башкорт, казах, чуаш и др.), но и нетюркских племен и народов (касога ‘черкес’, яс ‘осетин’, монгол, калмык, чин ‘китаец’, швед, япон и др).

Изучение этнических и культурных связей между народами имеет важное значение для восстановления картины этнических контактов в прошлом. Этнонимы исторически обусловлены и представляют ценность прежде всего как исторические свидетельства.

Итак, ономастическая лексика в художественном мире Вахита Имамова представляет собой самостоятельную сложную систему, несущую в себе отдельные черты истории развития татарского народа и татарского языка с древнейших времен до наших дней. Как и любые другие изобразительные средства, ономастика в прозе писателя выполняет важные идейно-эстетические и стилистические функции.

Список литературы:

1. Калинин В.М. Поэтика собственных имен в произведениях романтического направления. – Одесса, 1989.
2. Карпенко М.В. Русская антропонимика. Конспект лекций спецкурса. – Одесса, 1970. – 42 с.
3. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1988. – С. 96.
4. Саттаров Г.Ф. Татар антропонимикасы. – Казан: Казан ун-ты нәшр., 1990. – 278 б.
5. Саттар-Муллиле Г.Ф. Татар исемнәре ни сөйлә? – Казан: Раннур, 1998. – 488 б.
6. Хигир Б.Ю. Энциклопедия имен. – М.: ООО изд-во “Яуза”, изд-во “ЭКСМО”, 2002. – 512 с.

Хажиев Р.И.

МИНЗӘЛӘ ШӘҺӘРЕ

Минзәлә шәһәре Татарстан территориясендә урнашкан кызыклы тарихка ия калаларның берсе санала. Шәһәрнең төзелү вакыты да төрле галимнәр тарафыннан төрлечә күрсәтелә.

Минзәлә – исеме Болгар дәүләте чорларыннан ук килүче борынгы кала. Минзәлә кальга-

сына 1645 нче елда Чулман аръягы линиясенен бер ныгытмасы буларак нигез салына.

Академик Г.Ф. Саттаров фикеренчә, бу урында Болгар һәм башка “төнъяк илләре” белән сәүдә итүче гарәпләрнең тукталыш пункты – минзәлә була. Бу хакта бер риваятьтә дә сөйләнелә. Риваятьтәге мәгълүматларның чын-

барлыкка туры килүе бик тә ихтимал. Идел буе болгарлары ераклыкны көнлек юл һәм айлык юл берәмлекләре белән үлчәгәннәр. Гарәпләр ара ераклыгын махсус үлчәү берәмлеге – мәнзел, мәнзил белән исәпләгәннәр [Саттаров Г.Ф., 1984, 77-78]. Гарәп телендәге мәнзил сүзе түбәндәге мәгънәләргә ия: 1) “төшә (инә) торган урын, тук тап китә торган урын, станция”; 2) “йорт, торак”; 3) “дәрәжә” [ГТРАС, 1993, I т., 315]. Бәлки монда мәнзилханә дә корылган булгандыр. Мәнзилханә – “юлчылар туктый торган йорт, мөсафирханә”.

Ибн-Фадлан һәм башка гарәп сәяхәтчеләренең язмаларындагы мәгълүматларга нигезләнеп, X йөзгә беренче чирегендә (921-922 нче елларда) гарәп илчәсе һәм сәяхәтчесе Әхмәт Ибн-Фадланның Болгар иленә башкорт жирләре аша көньяк-көнчыгыш юлдан, ягъни Жәек, Агыйдел, Ык, Минзәлә, Чирмешән һәм башка елгаларны кичеп килүен күрәбез. Болгар, Рус князьлекләре белән гарәп илләре арасында сәүдә бәйләнешләре шул юл аша жайга салынган. Минзәлә елга сы буенда борынгы сәүдә юлының бер мәнзеле (бер мәнзел 87 чакрымга тиң) – тукталып ял итә торган урыны булган. Шуңа нисбәтле рәвештә бу елгага Минзәлә исеме кушылган, ә Минзәлә шәһәре атамасы шушы елга исемнән алынган булуы ихтимал [Саттаров Г.Ф., 1984, 78].

Шәһәрнең нигезләнеше белән кызыксынганда “Зур совет энциклопедиясе” нәмрәжәгать итү дә урынлы булыр. Анда түбәндәге юллар бар: “Минзәлә 1652-1656 нчы елларда Кама аръягындагы беренче чикне үткәргәндә острог (“крепость”) сыйфатында салынган” [II басма, 27 том, 148].

Минзәлә шәһәренең кайчан һәм кемнәр тарафыннан нигезләнгән булуы татар зыялыларын элек-электән үк уйландыра килә. Әйтик, В. Имамның “Минзәлә – кем каласы?” дигән бер мәкаләсендә түбәндәге юллар бар: “Минзәлә кирмәне басу уртасына китереп салынмаган. Әле урыс баскыннары безнең бабайларны талау-изү өчен килеп житкәнче үк, бүген Минзәлә каласы жәелгән яр буенда берьюлы 4 татар авылы гомер итеп яткан. Баскыннар шуларның иң зурысын сайлап һәм андагы бар халыкны куып, бу төбәктә колониаль изү үзәге нигезләгән. Минзәләнең туган елын XVI гасыр азагына кайтарып калдырулар – һич урынлы түгел” [Имамов В., 2006, 9].

Минемчә, танылган тарихчы-әдип В. Имамов сүзләренә ышану урынлы булыр,

чөнки моның шулай икәнлеген археологик табылдыклар да дәлилләде. Тарих институтынан килгән бер төркем археологлар 2006 нчы елның жәй айларында гына Минзәлә районына керүче Гөлөк авылы янында XI гасырга караган мөселман зиратын һәм аның янәшәсендә ике шәһәрчек урынын ачтылар.

Минзәлә волостенда халык санын алу буенча беренче ревизия 1722 нче елда үткәрелә. Жәмгысы 42 авыл һәм 2220 ир-ат женесе теркәлгән. Волость буенча исәпкә алынган авыллар барысы да диярлек Ык буена, Минзәлә тирәсенә һәм Сарман районының көнбатыш өлешенә карыйлар. Димәк, хәзерге Әлмәт, Бөгелмә, Лениногорск, Азнакай (Ык буеннан кала) районнары территорияләрендә һәм Сарман районының көнчыгышында авыллар нигезләнмәгән булган.

1781 нче елның 23 нче декабрдә Екатерина II тарафыннан Минзәләгә өяз шәһәре статусы бирелә. 1782 нче елның 8 нче июнендә шәһәрнең туграсы да раслана. Ул вымпел рәвешендә эшләнгән. Аның өске өлешендә йөгереп баручы сусар, ә аскы өлешендә бөркет сурәтләнә.

Димәк, рәсми тарихка ышансак, 2006 нчы елда Минзәлә каласына 225 ел тулды.

1865 нче елның 5 нче май Указы белән Уфа Оренбург губернасыннан аерыла һәм мөстәкыйль губерна буларак оеша. Минзәлә өязе шул вакыттан бирле Уфа губернасы составына карый һәм 1920 нче елга кадәр Минзәлә өяз шәһәре статусын йөртә.

Минзәлә бер үк вакытта татарларны көчләп чукундыру, милли һәм дини изү үзәге дә була. Бу аяныч хәл төбәк крестьяннарын соңгы чиккә китереп житкерә. Алар 1707-1708 нче елларда старшиналар Алдар һәм Касыйм житәкчелегендәге баш күтәрүләрдә катнашалар.

Төбәкне бөтен Россияне дер селкеткән Е. Пугачёв житәкчелегендәге крестьяннар сугышы да айкап уза. Алай гына да түгел, ул аның иң актив үзәкләреннән берсенә әверелә.

Әлбәттә, Минзәлә крепосте сөңге, сәнәк, балта белән коралланган, тиешле хәрби эзерлекләре булмаган пугачёвчылар өчен “каты чикләвек” булган.

Баш күтәрүчеләрнең һөжүме 23 нче декабрь көнне башлана. Биредә 10 меңгә якын фетнәче туплана. Алар 14 туптан атып, каланы утка тотта башлыйлар. Ә 26 нчы декабрьдә күмәк штурмлауга күчәләр. Ләкин кала гарни-

зонына тәҗрибәле патша офицерлары Ф. Петров, Н. Голов, Я. Ляхович, И. Тихановский һәм башкалар житәкчелек итә. Крестьяннар теләкләренә ирешә алмыйча Дәвек һәм Мажын авылларына таба чигенәләр. 12 нче январьда карательләр шәһәрдән чыгып, фетнәчеләр лагерена һөжүм оештыралар. Баш күтәрүчеләр күпсанлы югалтулар кичерәләр. Минзәләгә ярдәмгә Зәйдән капитан Евсеев командасы килеп житә. Крестьяннар тагын ачы жиңелүләргә тарыйлар. Ләкин әле сугышлар моннан соң да давам итә. Баш күтәрүчеләр арасыннан Байсак Биктимеров, Ярмөхәмәт Кадермәтов һәм башкалар кебек житәкче каһарманнар үсеп чыга [Имамов В., 1994, 211-214].

Камап тору дүрт айга сузыла (1773 нче елның 13 нче декабреннән алып 1774 нче елның март ахырларына кадәр). Шул камалыш вакытыннан калган ерым-калкулыклар (валлар) безнең көннәргә кадәр килеп житкәннәр.

Минзәлә республикабыздагы үзенчәлекле архитектурага ия шәһәрләрдән исәпләнә.

Шундый тарихи истәлекләренң берсе – Минзәлә күпере. Күпер аркалар рәвешендә ясалган чыдам ныгытманы тәшкил итә.

Әлеге күпернең гамәли әһәмияте нәрсәдән гыйбарәт булган соң?

Белүбезчә, Минзәлә – зур ярминкә-базарлар үзәге исәпләнгән. Күпернең барлыкка килүе Минзәләгә тимер юл сузу планнары белән бәйле. Ул сәүдә үсешенә уңай йогынты ясарга тиеш була. Моның шулай булуы аңлашыла да, чөнки Уфа губернасының 40 %тан артыграк табышын нәкъ менә Минзәлә ярминкәсе биргән. Әмма Кама елгасы аша күпер салуның бик кыйммәткә төшү мөмкинлеге әлеге планнарны жиңеләткән. Минзәләгә тимер юлны Бөгелмә аша

сузарга карар кылалар. Шушы максат белән кыска гына вакыт эчендә тимер күпернең сызымнары эшләнә һәм Сормовога заказ бирелә. Тимер конструкцияләренә баржаларга төяп Чулман буендагы Курья пристанена (хәзерге вакытта су астында калган) китерәләр, аннан күпер салыначак урынга кайтаралар. Ул арада тимер юл станциясен төзү башлана, күпмедер шпаллар да салына. Ләкин 1914 нче елда Беренче бөтендөнья сугышы башлану бөтен планнарны пран-заран китереп ташлый. Тимер юл төзү эше ахыргача туктатыла. Халык телендә күпер “Әби патша күпере” дип тә йөртелә.

Алга табан тарихи корылмалардан Минзәлә мәчетен (1910 нчы елда салынган), Казанско-Богородицкая чиркәвен (XIX гасыр истәлегә) һәм Никольский соборын атый алабыз. Византия стилиндәге соборның мәйданы 1198 квадрат метрны тәшкил итә. Ул 1813 нче елда дин тотучылар акчасына төзелә.

Шәһәрдә Пророк Илья исемен йөртүче хатын-кызлар монастыре да булган. Ул 1837 нче елда купец Стахеев акчасына төзелгән. Монастырь эре жир биләүче дә була.

Минзәлә урамнары кайбер атаклы шәхесләребезне дә хәтерли әле. Мәсәлән, 1941 нче елның азагында Минзәләгә Муса Жәлил килә. Ул монда нибары 58 көн тора. Шул вакыт эчендә район халкы белән очраша, район газетасы редакциясендә, авылларда була. Очрашуларда шигырьләрен укый, спектакль куюда катнаша.

Хәзерге көндә Минзәләдә өч махсус уку йорты, һөнәри училище бар. Шәһәрдә 15,5 мең кеше яши [Иванова Е.Е., Галимов Ш.Ш., Гайсин И.Т., Мустафин М.Р., Хусаинов З.А., 2005, 92].

Файдаланылган әдәбият исемлеге:

1. Гарәпчә-татарча-русча алынмалар сүзлеге. – I том. – Казан, 1993.
2. Иванова Е.Е. Экономическая и социальная география Республики Татарстан / Е.Е. Иванова, Ш.Ш. Галимов, И.Т. Гайсин и др. – Казан, 2005.
3. Имамов В. Сәет батыр / В. Имамов. – Яр Чаллы: “Камаз” газета-китап нәшрияты, 1994.
4. Имамов В. Минзәлә – кем каласы? / В. Имамов // Мәйдан. – 2006. – № 12.
5. Саттаров Г.Ф. Мәктәптә туган як ономастикасы / Г.Ф. Саттаров. – Казан, 1984.

МИЛЛИ ГОРУРЛЫКНЫҢ НИГЕЗ ТАШЛАРЫ

Яр Чаллы – Көнчыгыш Татарстандагы иң зур шәһәр. Ул бик борынгы заманнарда ук нигезлэнгән. 1930 нчы елда аңа шәһәр статусы бирелгән. Казаннан 225 чакрым ераклыкта урнашкан. Майданы – 139,9 кв.чакрым, халкы – 525 мең кеше. Биредә “КамАЗ” заводы, Түбән Кама ГЭСы кебек зур объектлар бар. Бигрәк тә “КамАЗ” заводының даны еракларга таралган. Биредә 3 миллионнан артык автомобиль житештерелгән. Россия хөкүмәте житәкчесе В.В. Путинның шәһәребезгә килүе дә шушы вакыйга уңаеннан иде.

Шәһәр тарихы турында күп сөйләргә, күп язарга мөмкин булыр иде, ләкин безнең максат – шәһәребездә урын алган атамалар белән таныштыру.

Биредә нинди генә атамалар юк? Жирле географик үзгәртүләргә, тарихи вакыйгаларга, атаклы шәхесләрнең исем-фамилияләренә нигезләнеп ясалганнары дисеңме... Без биредә күренекле якташларыбызның исем-фамилияләренә нигезләнеп ясалган атамаларга гына тукталырбыз.

Сөембикә проспекты – Яңа шәһәрдәге зур проспект исеме. Атама Казан ханбикәсе Сөембикә хөрмәтенә кушылган. Ул – халкыбыз тарихында лаеклы урын тоткан шәхесләрбезнең берсе. Ләкин аның язмышы бик аяныч рәвештә төгәлләнә. Сөембикә 1551 нче елның августында руслар тарафыннан кулга алына һәм улы Үтәмешгәрәй белән бергә Мәскәүгә озатыла.

М.М. Вахитов проспекты – Яңа шәһәрдәге проспектларның чираттагысы.

Кем соң ул М. Вахитов?

Мулламур Вахитов – 1918 нче елның августында Казанны акгвардиячеләрдән саклауда катнашкан һәм шунда аklar тарафыннан атып үтерелгән шәхес. Шуңа да карамастан, М. Вахитов татар халкы тарихында зур эшләр башкарырга өлгерә. Мәсәлән, татарларга автономия алу һәм башка мәсьәләләрдә.

Яр Чаллы шәһәрендәге 2 нче санлы татар гимназиясе дә М. Вахитов исеме йөртә.

Башкалабызда да аның исеме мәнголәштерү ниятеннән зур эшләр башкарылган. Казан үзәгендә куелган һәйкәл – шуның ачык мисалы.

Хәсән Туфан проспекты – Яңа шәһәрнең үзәк проспектарынан өченчесе. Проспект татар классик поэзиясе традицияләрен үстерүче һәм киңәйтүче шагыйрь Хәсән Туфан исеме йөртә.

Хәсән Туфан ижатына битараф кеше юктыр ул. Мин үзем дә аның шигырьләрен яратып укыйм. Мәсәлән, “Иртәләр житте исә”, “Төлләр инде яфрак яралар”, “Агыла да болыт агыла”, “Тамчылар ни диләр”, “Әйткән идең” кебек шигырьләренә аеруча гашыйкмын.

Муса Жәлил проспекты – ГЭС бистәсендәге проспект атамасы. Герой-шагыйрь Муса Жәлил истәлегенә аталган. Ул фашистлар тоткынлыгында күрсәткән батырлыгы өчен Советлар Союзы Герое исеме һәм “Моабит дәфтәрләре” жыентыгы өчен Ленин премиясенә лаек була.

Тагын, шәһәребездә шагыйрь исеме белән аталган китапханә һәм аның хөрмәтенә куелган һәйкәл бар.

Р.К. Беляев проспекты – шәһәрнең төньяк-көнчыгыш өлешендә урнашкан проспект исеме.

Рәис Кыям улы Беляев исеме яштыгларемә таныш та булмаска мөмкин, ләкин ул – шәһәребезне, “КамАЗ”ны төздә зур эшчәнлек күрсәткән шәхесләрнең берсе. Р. Беляев 1970-1984 нче елларда Яр Чаллы КПСС шәһәр комитетының беренче секретаре булып эшли. Бу – хезмәт фронтындагы зур батырлыктар чоры. Халык үз улы алдында бурычлы булып калмаган: аның исеме белән югарыдагы проспектны атаган, ГЭС бистәсендәге бер майданга Р.К. Беляевның бюсты урнаштырылган.

Г.Г. Камал урамы – Яңа шәһәрдәге Мәскәү һәм Тынычлык проспектларын тоташтыручы урам атамасы. Татар дөньясында Галиәсгар Камал исеме белмәгән кеше юктыр. Ул – татар профессиональ театр сәнгәтенә нигез салучы шәхес. Казан шәһәрендә урнашкан Татар академия театры да аның исеме йөртә.

С.Ж. Сәйдәшев урамы – ГЭС бистәсендәге урам. Атама атаклы композитор Салих Сәйдәшев исеме мәнголәштерү максатыннан чыгып кушылган.

Кол Гали урамы – атаклы “Кыйссаи Йосыф” поэмасының авторы Кол Гали хөрмәтенә аталган урам исеме.

К. Насыри урамы – Яр Чаллы шәһәре со-
ставына карый торган Сидровка бистәсендәге
урам.

Каюм Насыри – татар халкы өчен генә
түгел, ә дөньякүләм киң кырлы эшчәнлеккә ия
шәхсләрнең берсе. Ул балалар укыту, тарих,
тел, әдәбият, медицина, музыка, календарьлар
төзү, сәгатъләр төзәтү һәм башка өлкәләрдә
хезмәт куйган. Димәк, универсаль кеше бул-
ган.

Г. Тукай исемендәге яр буге урамы – ГЭС
бистәсендә урнашкан. Ул татар халкының
сөекле улы Габдулла Тукай исемен йөртә.
Без аның “Туган тел”, “Шүрәле”, “Су анасы”,
“Кәжә белән сарык” һәм башка шигырь-поэма-
ларын яратып укыйбыз.

2011 нче елда шәһәрбездә шундый шат-
лыклы вакыйга булды: Г. Тукай хөрмәтенә
һәйкәл куелды. Ул сынчы В. Земченко тара-
фыннан эшләнган. Шәһәрбезнең әлегә урыны
“Тукай бульвары” исемен йөртә.

Мондый типтагы атамаларны алга таба
да санарга мөмкин булыр иде, ләкин шушы
урында тукталып торабыз. Бу төр атамаларны
өйрәнү – безнең киләчәктәге бурычыбыз булып
кала.

Гомумән алганда, һәрбер кеше үзе яшәгән
төбәкнең тарихын, аның атаклы шәхсләрен
белергә-өйрәнергә тиеш. Чөнки милли
горурлыкның нигез ташлары шул рәвешле генә
салына.

Хафизова Г.М

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРАЗДНИЧНЫХ ОБРЯДОВ СИБИРСКИХ ТАТАР

Во время праздника происходит своеобразный процесс передачи детям способов общения с социумом и навыков практической деятельности в социальной сфере; осуществляются приобретение ребенком определенных социальных позиций и включение его в активную творческую деятельность.

Исследователь середины XIX в. И.Юшков упоминает лишь главные мусульманские праздники, называя их байрам – праздник по поводу завершения поста рамазан, курбан – «жертва» [3].

Кроме общемусульманских праздников, проводимых по скользящему лунному календарю, у сибирских татар имелись местные, приуроченные к определенному астрономическому времени года.

Особым праздником эмәл отмечалось наступление весеннего равноденствия – 22 марта. Название связано с иранским хәмәл, обозначающим месяц март [2: 127]. Это был не столько праздник встречи весны (т.к. в марте в Тобольском Прииртышье еще глубокие снега) сколько начало Нового года. Об этом свидетельствуют и проводимые в этот день обряды. Готовились к этому празднику в каждом доме: накануне хозяйки стряпали, с вечера расчищали площадку возле крыльца, утрамбовывали снег. А рано утром деревенские ребяташки с криком «Сатака!

Сатака!» начинали подворный обход. Иногда скандировали: «Сатага-га-га, сатаганы сатып ал, көчен етсә, тартып ал...» (Сатага, сатага купи, а если хватит силы – отними) – д.Исенево Тобольского района.

Хозяйка с крыльца разбрасывала заранее приготовленные угощения, участники обхода с криком, смехом начинали собирать. Каждый складывал в заранее приготовленный мешочек и поблагодарив хозяев, пожелав им благополучия, все отправлялись в следующий двор. У заболотных татар (д.Лайтамак) поздравлять с праздником и собирать угощение ходили все жители деревни. В целом Сатака являлось главным действием этого праздника. В некоторых аулах, например, Юрты Медяньские, Иртышакские, Б.Туралы даже сам праздник назывался Сатака. Во многих деревнях после Сатака устраивались скачки, катания на подводах. Кататься выезжали семьями. Лошадей, подводы украшали, каждый стремился показать красоту своей лошади, упряжи, продемонстрировать достаток – «Атларны яратып куятылар, ленталар бәйләп». В деревнях Юрты Медяньские, Иртышакские отмечали, что в день Сатака, в каждом доме обязательно готовили кашу из пшеничной крупы – питайтан тартып, реже – рисовую. В д. Кайнавыл в этот день приглашали в гости родственников – кунаклашканнар [2: 128-129].

У тарских татар, кроме «обряда хождения детей и подростков по домам своих односельчан за получением праздничных подарков, в день эмэл проводили обряд «приучения стригунов к верховой езде» [1: 131].

На примере некоторых традиционных праздников можно проследить их воспитательное значение для детей. Одна из характерных особенностей таких праздников – включенность в них родных и близких людей разного возраста.

В некоторых деревнях особо отмечали прилет грачей – карга туй (д. Б. Туралы), карга боткасы – д.Ембаево,Тураево, или прилет скворцов – пакчар боткасы (д.Янтык), кара пачкар туге (д.Байбы). В этот день старушки готовили и угощали соседских детей кашей, приготовленной из принесенных ими круп. Кашу раскладывали на столбы ворот, заборов, приговаривая: «Кара каргасы аш булсын, ала каргага таш булсын» – пусть грачу будет пищей, а вороне – камнем (д.Ембаево). В д.Байбы дети ели кашу, поднявшись на крышу сарая – түбәлек башына.

Общим для всех сибирских татар и поволжских, было превращение дня ледохода в своеобразный деревенский праздник.

В этот день все жители деревни выходили на берег реки, чтобы полюбоваться этим явлением, пожелать друг другу здоровья, чтобы все хвори уплыли вместе со льдом, а девочки бросали в реку самодельные куклы, изготовленные из тряпок или бумаги. «Аны борып-борып баш очыннан суга ташлаганнар» (д.Кубяково). Мальчики же и взрослые селяне с этой целью бросали в воду серебряные монеты, а в деревнях Байбы, Летнее, Кубяково – что-нибудь из старой одежды [1: 140].

Дети, участвуя в праздниках, ощущали свою принадлежность к большому роду, защищавшему от невзгод, знакомились с обычаями семейного общения, видели образцы поведения, которым начинали подражать.

Перед севом яровых проводили день поминовения предков – Цым. К этому дню каждая хозяйка красила куриные яйца. В день праздника их раздавали детям, несли на кладбище.

Молодежь д. Епанчино в этот день отправлялась на гору возле деревни (Кыз убасы - Девичья гора), где устраивали различные игры.

В этот день и дети, и взрослые развлекались, устраивая различные состязания с использованием яиц, крашенных и некрашенных.

Самая распространенная игра проводилась так: в руке каждого участника было по яйцу, выигрывал тот, чье яйцо не разбивалось при ударе о другие – сугыштырып уйныйлар. Он и забирал себе все разбитые яйца.

Праздник Цым проводился в д.д.Епанчино, Иртышакские, Юрты Медянские, Кубяково, Кулларово, Митькино, Кайнавыл, т.е. условно в деревнях Тобольского куста. В основном там, где праздновали Эмэл (Сатака), там праздновали и Цым. Исключение: д.д.Лайтамак («заболотные татары»), Б.Туралы, где бытовало Сатака, но не было Цым [2: 131-132].

У сибирских татар особое место занимал летний (после завершения сева, появления всходов яровых) обряд пожелания благополучия, хорошего урожая, сопровождаемый коллективным жертвоприношением, обрядовым приемом пищи и обрядовым обливанием водой (помимо мусульманского обряда жертвоприношения и праздника по этому поводу - Курбан).

Со времен глубокой древности сибирские татары отмечали праздник Сабантуй. На этом празднике соревновались в силе, ловкости, сноровке мальчишки, юноши, старики; молодежь состязалась в искусстве пения, танца, игры. Устраивали его после завершения сева. Даже в куплете песни об этом сказано достаточно ясно:

Сабантуйлары пулаты
Басуда сабан беткәч.
Утармадым, сөйләшмәдем
Арада дуслар беткәч [2: 133].

В деревне перед праздником создавалась комиссия, члены которой брали на себя всю организаторскую работу по проведению праздника, а именно: сбор средств, подарков для одаривания победителей (средства жертвовали деревенские купцы), подготовка места проведения праздника на берегу реки Туры. Недалеко от деревни находилась пристань, к которой приставали пароходы с гостями из г. Тюмени и других мест [2: 134]. В летние вечера во многих деревнях проводились молодежные гулянья и игры на берегу Иртыша.

На празднике ребенок вновь и вновь обращался к уже освоенным в других видах деятельности знаниям и навыкам, но в праздничных действиях это происходило на сильном эмоциональном фоне.

Праздники являлись не только совместным времяпрепровождением, но коллективным действием, когда каждый вносил свой вклад в

общее дело: был организатором, или музыкантом, или исполнителем песен, от его участия зависел весь настрой праздника. Общее угощение, награды, складывавшиеся из взноса каждого, взаимопомощь также превращали его в коллективное действие, т.е. веселились не просто вместе, а были объединены общими заботами, интересами, совместной подготовкой и проведением праздника, что рождало добрые

чувства. Дети на празднике, наблюдая поведение взрослых, осваивали этикетные нормы, принятые в народе, постепенно включались в совместную деятельность, что очень важно для последующего включения во взрослую жизнь, адаптации к ее требованиям и выполнения необходимых социальных функций. Участвуя в праздниках, дети радовались, у них открывался простор для выдумки и фантазии.

Список литературы:

1. Валеев, Ф.Т. Сибирские татары/ Ф.Т.Валеев. – Казань, 1993. – 208с.
2. Сибирские татары. / Монография. – Казань: Институт истории АН РТ, 2002 -240с.
3. Юшков, И. Сибирские татары./ И.Юшков // Тобольские губернские ведомости. – 1861. – №34-35.

ВУЗОВСКАЯ НАУКА

Абрамова Д.Н., Косьяненко Л.А.

НАЗВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПРОФЕССИЙ

Цель работы: проанализировать некоторые названия современных профессий, определив пути их появления в языке и источники формирования лексемы.

Термин «профессия» происходит от латинского корня, означающего: говорить публично, объявлять, заявлять. Профессия, наряду с национальностью, религией и семейным положением, является наиболее высокой характеристикой любого человека. По профессиональному признаку люди делятся на большие группы или категории людей, занимающиеся официальным видом трудовой деятельности. Следовательно, выбрать себе профессию – значит, не только выбрать себе работу, но и быть принятым в определённую группу людей, принять её этические нормы, правила, принципы, ценности и образ жизни.

Профессия – это социальная характеристика человека, указывающая на его принадлежность к определенной категории людей, которые занимаются одинаковым видом трудовой деятельности.

Все профессии нужны, все профессии важны – однако потребность в тех или иных специалистах зависит от эпохи, поскольку то, что было востребованным 100 лет назад, сегодня не имеет никакой ценности. С развитием технологий исчезли с рынка труда ткачи, чистильщики обуви, сокольничие, придворные шуты и фонарщики. Об одних специалистах у нас остались лишь воспоминания, другие существуют и по сей день – правда, и выглядят уже не так, и занимаются не тем, да и называются иначе. Извозчики превратились в таксистов, мытари – в налоговых инспекторов, половые стали официантами. Практически у каждой современной профессии есть своя интересная история.

Предком современного *копирайтера*, или *журналиста* был человек, который создавал таблички. Говорить гадости в лицо считалось

моветоном, поэтому, если кто-то хотел высказать соседу всё, что о нём думает, он обращался к создателю табличек. После чего заказчик нес табличку в храм и римляне считали, что текст на табличке прочтёт божество и выполнит обещанное. Работа создателя табличек была нелёгкой – он часами выслушивал жалобы горожан, изошряющихся в выдумывании проклятий, а затем записывал их, облакая в художественную форму.

PR-менеджеры (англ. PR, public relations – «общественная информация») работают с организациями и движениями, фондами и партиями, фирмами и агентствами, частными лицами. В истории человечества одной из самых успешных пиар-компаний считают идею о строительстве пирамид в Египте. Тот, кто предложил фараону построить гробницу в виде гигантского четырехгранника, может с полным правом считать себя выдающимся пиар-менеджером. Прошли тысячелетия, а имя Хеопса известно каждому и сегодня.

Не всякий *event-менеджер* знает, что его далёкий предшественник значился в реестре профессий Древнего Рима как организатор оргий. Оргией в то время называли религиозные обряды, связанные с культами богов, а также пиршества, куда приглашались знатные и богатые люди. В его обязанности входили чисто технические вопросы: он договаривался о закупке и доставке провизии, находил подходящее помещение и занимался его украшением, следил, чтобы всем хватило места, приглашал артистов. Организаторы самых разных событий, праздников, встреч и прочих «эвентов» существуют и в наши дни.

Рассмотрим такие названия профессий, которые сохранились и в наше время, но изменили смысл.

В царской России *аудитор* – это чиновник, исполнявший при военных судах долж-

ность следователя, прокурора и секретаря, а во время походов заведовавший обозом.

Сейчас же аудитор – лицо, уполномоченное финансовым органом или приглашенное предприятием, фирмой провести проверку его отчетности и финансового положения.

Такая профессия, как *метрдотель* (фр. *matitre d'hotel*, букв. хозяин гостиницы) – первоначально употреблялась в значении владельца или руководителя гостиничного хозяйства; в современном понимании – специалист-управляющий, осуществляет контроль и управление персоналом низшего звена (официантами и т.д.).

Некоторые профессии со временем изменили свое название, но они сохранили свое назначение. Так, например, *водило* – старое название проводника, гида и экскурсовода. Современных магов, чародеев, волшебников и фокусников на старый лад можно было бы называть *обаятелями*. Грузчиков – *крючниками*. Библиотекаря – *избачом*. Пчеловода – *бортником*.

Другие профессии потеряли свой смысл. **Фактор** (происходит от лат. *factor* «делающий, производящий; создатель, виновник», из *facere* «делать, производить» (восходит к праиндоевр. **dhe* – «девать, делать»). Русск. фактор – раньше в знач. «поверенный в делах» – в эпоху Петра I; заимств. через польск. *faktor* или нов.-в.-нем. *Faktor*) – это управляющий технической частью типографии (в старой России). Еще одно значение слова фактор – это посредник, комиссионер. В словаре Ожегова фактор – это момент, существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе, явлении.

Обратимся еще раз к словарю Ожегова и найдем толкование слова дантист (от фр. *Dentiste* – зубной врач, не имеющий в отличие от стоматолога высшего специального образования). В дореволюционной России так называли специалиста-практика по лечению зубов, не прошедшего зубоврачебной школы. А в начале XIX века в России так называли полицейских солдат, мастеров рукоприкладства; позднее это название распространилось на помещиков, исправников и пр., бывших крестьян и людей иных “подлых” званий “по зубам”. Впервые употреблено, по-видимому, Гоголем в “Мертвых душах”.

Оператором в XIX веке называли врача-хирурга, который делал операции. В современном русском языке оператор – это, во-первых,

лицо, осуществляющее какие-нибудь производственные процессы, операции; во-вторых, специалист, производящий съемку кинокартины. (Ожегов)

На смену устаревших и совсем исчезнувших профессий пришли новые. Такие как валеолог – специалист, занимающийся вопросами сохранения здоровья человека (валеология – наука о том, «как быть здоровым»); работает в области охраны труда, эргономики и психогигиены.

Спичрайтер – специалист по написанию статей, речей, докладов. Достаточно редкая специальность.

Спрингер – профессия не очень редкая, но с интересным названием. Специалистами в этой области считают внештатных корреспондентов, в компетенцию которых входит создание репортажей из экстремальных точек мира: зон стихийных бедствий, военных действий и т.п.

Названия современных профессий бывают и необычными.

Осериватель управляет станком, наносящим серу на спички на заводах по производству спичек. Появление зажигалок ставит эту профессию под угрозу «вымирания».

Нюхач – очень редкая профессия в сфере парфюмерии. В обязанности специалиста в этой области входит оценка запаха и составление парфюмерных композиций. Отличная память на ароматы и четкая в них разборчивость – неотъемлемые качества профессионального нюхача.

Трамбовщик. Профессия сравнительно молодая – появилась с развитием метро. Главная обязанность такого человека – помощь людям во вхождении в переполненный вагон. На востоке таких специалистов уже немало, в Киеве она только начинает осваиваться, а в Москве к услугам профессионалов в этой области еще не прибегали.

Прогресс не стоит на месте – и сегодня появляются новые специальности, которые, возможно, для наших детей и внуков тоже станут только воспоминанием: web-дизайнеры, наномедики, коучеры, тренинг-менеджеры, трейдеры и виртуальные юристы. Как сложится судьба этих профессий, какие из них получат новое воплощение, а какие – забудутся потомками? Возможно, будущее за гидами по космическому туризму и брокерами времени?

ЭМОТИВНОЕ ПРОСТРАНСТВО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Эмотивное пространство или эмотивная информация имеют для художественного текста первостепенное значение, ибо, как писал Л.С. Выготский, «искусство систематизирует совсем особую сферу психики общественного человека – именно сферу его чувств» [Выготский, 1987. - С. 15].

В.Н. Телия под эмотивностью понимает выражение эмоционального в своей основе отношения субъекта речи к обозначаемому [Телия, 1991 б. – С. 33], объединяя таким образом под понятием эмотивности эмоциональность и оценочность, однако она отмечает, что утверждение о совпадении эмоции и оценки нуждается в уточнении. Она подчеркивает, что «эмоциональная окраска может сопровождать оценку, сливаясь или амальгируясь с ней, но тогда само оценочное значение воплощается в другую материальную форму, чем собственно оценочный экспонент. Ср., приятный человек, хороший человек, ангел, душечка и т.д., где видна неравнозначность этих выражений» [Там же. - С.19]. Далее В.Н. Телия уточняет, что функциональные нагрузки эмоции и оценки распределяются по-разному. «Частно оценочные явления способны задавать объем множества, оперируя критерием нормы (характерной для данной картины мира), а эмотивно оценочные не задают класса (они оперируют стереотипом, но не стандартом)» [Там же. - С. 21]. Эту же мысль высказывали чуть раньше другие исследователи, подчеркивая, что «эмоциональное в лингвистическом смысле нельзя отождествлять с оценочным, хотя они и взаимосвязаны, и оценочный элемент наслаивается на эмоциональный» [Блох, Ильина, 1986. - С. 21].

Понятие *эмотивности как выраженной или скрытой эмоциональности* будет принято в данном исследовании в качестве рабочего определения.

При этом мы разделяем точку зрения Л.Г. Бабенко относительно того, что эмотивное пространство художественного текста неоднородно. Она различает чувства, приписываемые персонажу, и чувства, испытываемые и выражаемые автором. Первые предстают в тексте как объективно существующие в действительности (диктальные), вторые же имеют субъективную окраску и получили название мо-

дальных. «В целостном тексте гармонически переплетаются диктально-эмотивные смыслы (уровень персонажей) и модально-эмотивные смыслы (уровень авторского сознания), совокупность которых и составляет ядро эмотивного содержания текста» [Бабенко, 2005. - С. 122]. Таким образом, модальные эмотивные смыслы передают эмоциональное отношение субъекта речи, т. е. автора, к обозначаемому.

При этом не следует отождествлять автора и образ автора в произведении, ибо образ автора – это тоже персонаж, создаваемый автором. По мнению М.М. Бахтина, «образ автора – это *contradictio in adjecto*. Так называемый образ автора – это, правда, образ особого типа, отличный от других образов произведения, но это *образ*, а он имеет своего автора, создавшего его. Образ рассказчика в рассказе от я, образ героя автобиографических произведений (автобиографии, исповеди, дневники, мемуары и др.), автобиографический герой, лирический герой и т.п. Все они измеряются и определяются своим отношением к автору-человеку (как особому предмету изображения), но все они – изображенные образы, имеющие своего автора, носителя чисто изображающего начала» (Бахтин, 1986).

Тем не менее, образы автора и персонажа не равновелики, так как образ автора, являясь творением автора, обладает определенной самостоятельностью, выходящей за рамки замысла автора, в то время как «сознание героя, его чувства и желания – предметная эмоционально-волевая установка – со всех сторон, как кольцом, охвачены завершающим сознанием автора о нем и его мире» [Бахтин, 1986. - С. 14-15].

Однако для читателя наибольшее значение имеют его собственные эмоциональные переживания, которые он испытывает под воздействием художественного произведения. Поэтому кроме диктальных (эмотивных смыслов в структуре образа персонажа) и модальных (эмотивных смыслов в структуре образа автора) Л.Г. Бабенко выделяет экстенциональные эмотивные смыслы, наведенные в сознание читателя содержанием текста [Бабенко, 2005, - С. 156]. Эта дифференциация осуществляется на основе принципа соотнесенности: с кем соотносятся те или иные эмотивные смыслы.

Эмотивная информация может различаться и по способу репрезентации: эмоции могут быть просто *выражены*, а могут быть *названы* и *описаны*. И в этом смысле между ними огромная разница, ибо последние выражаются через интеллект, интеллектуальное, логическое переосмысление информации. Ряд исследователей считают, что эмоциональное в языке неотделимо от интеллектуального (В.В. Виноградов, Г.В. Колшанский, В.В. Шаховской и др.), так как эмоции выражаются языком, рациональной знаковой системой. Так, В.В. Виноградов считал, что «эмоциональный язык не может быть в полном и резком разрыве с интеллектуальной речью..., поскольку эмоциональная жизнь людей, отражаемая языком, находится в органической связи с деятельностью интеллекта» [Виноградов, 1971. - С. 585].

Еще большую связь между эмоциональным и интеллектуальным видел Г.В. Колшанский, который считал, что эмоции выражаются в языке через мысли, понятия [Колшанский, 1965. - С. 17-18]. Но с этим вряд ли можно согласиться. В языке наряду с рациональным описанием, названием эмоции существует способность передавать непосредственную эмоцию, не называя ее [Асратян, 2000. - С. 12]. Так, В. В. Шаховской отмечает, что «эмоция может быть либо названной, либо выраженной – прямо или косвенно» [1987. - С. 45].

Здесь хотелось бы обратить внимание на последнюю работу Р. Барта «Camera lucida», посвященную фотографии, в которой ученый выделяет два вида информации, передаваемой этим видом искусства, и для которых он находит два термина, заимствуя их из латыни: *stadium* и *punctum*. Под первым он видит «охват, протяженность поля, воспринимаемого... вполне привычно в русле... знания и культуры...» (nova.iatp.by/03/barthes_camera_lucida.pdf). Второе «как стрела вылетает со сцены и пронзает» [Там же]. *Punctum* - это «слово для обозначения этой раны, укола, отметины, оставляемой острым инструментом» [Там же].

Бартовский *punctum* в отношении литературы может означать эту непосредственную пульсирующую эмоцию, которая сродни тем чувствам, которые передает музыка: тоски и ликования, ужаса и восторга, горя и радости.

Непосредственное эмоциональное воздействие осуществляется через выраженную эмотивную информацию [Блох, Асратян, 1996. - С. 4]. Эмоции в этом случае передаются

через форму художественного произведения: его синтаксис (параллельные конструкции, инверсия, парцелляция и т.д.), лексико-синтаксические средства (анафора, эпитифора, симплока, обрамление), просодические средства, рифму для большинства стихотворных произведений. Именно эти средства переводят информацию в форму иррационального, пульсирующего чувства. В этом смысле эмотивность словесного произведения сродни эмотивности музыкального или изобразительного творения.

Случаи называния эмоций Ш. Балли определял как идентификацию и считал, что они относятся к области лингвистической логики [1961. - С. 128-129]. Идентификация конкретизирует эмоцию, делает ее определенной, однако она совсем не передает живую, непосредственную эмоциональность; эту задачу выполняет форма художественного произведения.

В этом смысле интересно посмотреть на роман Гете «Страдания юного Вертера». Несмотря на то, что произведение посвящено страданиям, язык его совсем не эмоционален. Более наглядно эту эмотивность формы художественного произведения можно наблюдать в поэзии. Если сравнить три небольших фрагмента из Н.А. Некрасова:

1. *Помнишь ли труб заунывные звуки,
Брызги дождя, полусвет, полутьму?*
2. *Плакал твой сын, и холодные руки
Ты согревала дыханьем ему.*
3. *Вдоволь поплакал и умер ребенок.,*

то можно увидеть, что с точки зрения логики самым эмоционально нагруженным является последний отрывок, в то время как непосредственное, пульсирующее чувство тоски и тревоги, хотя и не вполне ясное, не идентифицированное, несомненно, наиболее ярко выражено именно в первом отрывке с его четырехкратным повтором однородных членов.

Кроме того, даже выраженная эмотивность может быть непосредственной, как в приведенном примере, а может быть опосредованной, когда для ее осознания не достаточно эмоционального переживания, а необходимо еще и понимание, т.е. интеллект. Это происходит, например, при использовании семасиологических и ономасиологических выразительных средств. Одним словом, впечатление, удовольствие в широком смысле, от произведения искусства может быть *непосредственным* и *опосредованным* пониманием, осознанием его эстетической ценности. Здесь, говоря сло-

вами Р. Барта, достигается «аффект, связанный с особым рода дрессировкой» (nova.iatp.by/03/barthes_camera_lucida.pdf).

«В любом случае информация, передаваемая литературно-художественным текстом, – искусственная, специально приспособленная для воздействия на читателя своей эстетикой, художественной выразительностью» [Блох, Асратян, 1996. - С. 4]. Такая эстетическая информация несет экстенциональные эмотивные смыслы, но они вторичны, опосредованы эстетической информацией.

Рассмотрим эмотивные смыслы, представленные в художественном произведении.

Диктальные эмотивные смыслы в образе персонажа могут быть представлены по-разному. Способы передачи эмоционального состояния героя различны. Л.Г. Бабенко выделяет следующие функционально-типологические разновидности эмотивных смыслов в образе персонажа: интерпретационно-характерологические, эмоционально-жестовые и эмоционально-оценочные [2005. - С. 134]. Представляется целесообразным добавить к этому еще и эмоционально-речевые. Рассмотрим их подробнее.

Интерпретационно-характерологические эмотивные смыслы – это авторская характеристика состояния души персонажа, его описание чувств и переживаний героя. Это то, к чему применим термин Ш. Балли «идентификация».

Эмоционально-жестовые эмотивные смыслы, по мнению В.В. Виноградова, относятся к приемам косвенной, побочной символизации переживаний героев [1980. - С. 222]. Выявление особенностей моторной изобразительности «чрезвычайно важно для анализа художественного текста, ибо вскрывает портретную характеристику персонажа [Бабенко, 2005. – С. 137].

Однако портретные характеристики персонажей создаются не только за счет моторной изобразительности, но и эмотивными способами передачи чужой речи (речи персонажа) т. е. через *эмоционально-речевые эмотивные смыслы*.

И, наконец, эмоционально-оценочные эмотивные смыслы выражаются в оценочных высказываниях персонажей. Эти оценки могут быть двояконаправленны: на говорящего, т.е. на самого себя, и на собеседника.

Модальные эмотивные смыслы связаны с образом автора. М.М. Бахтин отмечал, что в состав образа всегда входит отношение автора,

которое является конститутивным моментом образа. Однако это отношение чрезвычайно сложно. «Его недопустимо сводить к прямолинейной оценке. Такие прямолинейные оценки разрушают художественный образ» [1986]. Субъективно-модальные значения в образе автора проявляются через интенциональность художественного текста. Именно интенция автора формирует художественный текст. «Все персонажи и их речи являются объектами авторского отношения» [Там же].

Экстенциональные эмотивные смыслы, как мы уже отмечали, могут быть непосредственными, навешанными формой художественного произведения. Это происходит, когда форма произведения передает непосредственное, пульсирующее чувство. И переживаемые читателем/слушателем эмоции могут быть опосредованы многими факторами, часть которых выходят за рамки чисто лингвистических. Кроме того, эмотивная информация, воспринимаемая читателем / слушателем, напрямую зависит от информации эстетической.

Проанализируем эмотивные смыслы в образе главного персонажа рассказа К. Мэнсфилд «Мисс Брилл».

Авторская характеристика эмоционального состояния героини в один из обычных для нее воскресных дней характеризуется при помощи таких предикатов, как *was glad, smiled, looked forward, was part of the performance, nearly laughed out loud, was on the stage, made you want to sing, looked smiling*, которые передают ее приподнятое настроение, ожидание чего-то замечательного, единения со всеми, прогуливающимися в парке (*it seemed to Miss Brill that in another moment all of them, all the whole company, would begin singing*), ощущения себя актрисой на сцене, своей важности для этого спектакля.

Для создания праздничной атмосферы в парке автор использует прием ономапопеи: *Tum-tum-tum tiddle-um! tiddle-um! tum tiddley-um tum ta! blew the band.*

Эмоционально-жестовые эмотивные смыслы читаются в действиях мисс Брилл по отношению к символу ее благополучия, меху, который она надела в это утро: *Miss Brill put her hand and touched her fur... She could have taken off and laid it on her lap and stroked it. She felt a tingling in her hands and arms...*

Однако более ярко и наглядно эмоциональное состояние героини передают эмоцио-

нально-речевые эмотивные смыслы, которые присутствуют во внутреннем монологе мисс Брилл, которая обращается к своему одушевленному меху, и в ее несобственно-прямой речи: *'Dear little thing! It was nice to feel it again... "What has been happening to me?" said the sad little eyes. Oh, how sweet it was to see them snap at her again from the red eiderdown!... Little rogue! Yes, she really felt like that about it. Little rogue biting its tale just by her left ear... And when she breathed, something light and sad – no, not sad, exactly – something gentle seemed to move in her bosom.*

Oh, how fascinating it was! How she enjoyed it! How she loved sitting here, watching it all! It was like a play. It was exactly like a play. Who could believe the sky at the back wasn't painted?

Как видим, внутренняя речь мисс Брилл очень эмоциональна. Об этом свидетельствуют и восклицательные предложения, и структура предложений с эмфатическим интродуктором *'how'*, и риторический вопрос.

Эмоционально-оценочные эмотивные смыслы проявляются в оценке героиней окружающих, к которым она относится либо с восторгом (*little children, little boys, little girls, little French dolls, a tiny staggerer, beautiful smoke-coloured donkeys, a beautiful woman*), либо с некоторым чувством превосходства (*... there was something funny about nearly all of them. They were odd, silent, nearly all old, and from the way they stared they looked as though they'd just come from dark little rooms or even – even cupboard!*)

Нейтральное в эмотивном и оценочном плане слово *'little'* в устах мисс Брилл, несомненно, наполняется положительными коннотациями. Она характеризует им детей, звуки музыки (*little chain of bright drops*) и свой одушевленный мех, символ ее благосостояния и превосходства.

В своих оценках окружающих мисс Брилл бывает не только снисходительной, но и нетерпимой: ей хотелось встряхнуть ворчащую англичанку, она услышала в звуках оркестра осуждение джентльмена в сером (*...and the drum beat, "The Brute! The Brute!" over and over*).

Мисс Брилл никак напрямую не оценивает себя, однако ее снисходительное отношение к окружающим свидетельствует о ее чувстве превосходства над ними.

Все меняется в конце рассказа, когда она слышит, как молодая преуспевающая пара смеется не только над ней, но и над символом ее

превосходства, ее одушевленным мехом. Этого оказалась достаточным, чтобы мисс Брилл совсем по-другому взглянула на себя и на свою жизнь: *...she passed the baker's by, climbed the stairs, went into the little dark room – her room like a cupboard – and sat on the red eiderdown. She sat there for a long time. The box that the fur came out of was on the bed. She unclasped the necklet quickly; quickly, without looking, laid it inside. But when she put the lid on she thought she heard something crying.*

Плач мертвого зверька – это метафора горя мисс Брилл, осознавшей жалкость своего существования.

Два полюса в эмоциональном состоянии мисс Брилл помимо всего прочего представлены в тексте антитезой в «поведении» меха-зверька:

... how sweet it was to see them (little eyes of the little rogue) snap at her again from the red eiderdown! - VS - But when she put the lid on she thought she heard something crying.

А теперь проанализируем авторское отношение к главной героине рассказа К. Мэнсфилд «Мисс Брилл». Автор относится к ней с легкой иронией. Это проявляется в некотором несоответствии поведения мисс Брилл ситуации. Вначале это несколько экзальтированное отношение к меху как живому существу. Затем ее неумный восторг, когда ей казалось, что все посетители парка вот-вот запоют от переполнявшей их радости, ее неадекватное счастье от ощущения себя актрисой на сцене. Авторская ирония и создается за счет неадекватности восторга и причин его вызывающих.

Однако автор не разделяет грубую прямоту молодой, преуспевающей пары, которые высмеяли и саму мисс Брилл, и ее наряд. Сочувствие автора своей героине проявляется в том, что он рисует настоящее, неподдельное горе человека, счастливый мир которого был грубо, походя разрушен, и плач меха-зверька в финале, который чудится мисс Брилл, уже не вызывает иронии, а вносит элемент настоящего трагизма в описание жизни главной героини.

Экстенциональные эмотивные смыслы возникают у читателя под воздействием диктальных и модальных эмотивных смыслов, выраженных в тексте, однако они также напрямую связаны с личностью читателя, его способностью сопереживать и сострадать.

Список литературы:

1. Асратян, З.Д. Семантическая роль синтаксических выразительных средств / З.Д. Асратян. – Набережные Челны, 2000. – 144 с.
2. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2005. – 496 с.
3. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М.: Изд-во иностр. лит-ры, 1961. – 385 с.
4. Барт, Р. Camera lucida [Электронный ресурс] / Р. Барт. Режим доступа: nova.iatp.by/03/barthes_camera_lucida.pdf - Заглавие с экрана.
5. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа [Электронный ресурс] / М.М. Бахтин // Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г.Бочаров; Текст подгот. Г.С.Бернштейн и Л.В.Дерюгина; Примеч. С.С.Аверинцева и С.Г.Бочарова. — Изд.2-е. - М.: Искусство, 1986. — [С.297-325, 421-423]. Режим доступа: www.infoliolib.info/.../bahtin/probltext.html - Заглавие с экрана.
6. Блох, М.Я. Коммуникативное воздействие высказывания / М.Я. Блох, З.Д. Асратян // Bridge. – Наб.Челны, 1996. - № 1. – С. 2-5.
7. Блох, М.Я., Ильина Н.В. Структура и семантика оценочной конструкции / М.Я. Блох, Н.В. Ильина // Функциональная семантика синтаксических конструкций. – М., 1986. – С. 14 - 23.
8. Виноградов, В.В. О теории художественной речи / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1971. – 238 с.
9. Виноградов, В.В. О языке художественной прозы: изб. тр. / В.В. Виноградов. – М., 1980.
10. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1987. – 371 с.
11. Колшанский, Г.В. Логика и структура языка / Г.В. Колшанский. – М.: Высшая школа, 1965. – 230 с.
12. Телия, В.Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация / В.Н. Телия [и др.] // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. – М.: Наука, 1991. – С. 5 - 35.
13. Шаховской, В.И. Категория эмоции в лексико-семантической системе языка / В.И. Шаховской. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1987. – 191 с.

Галиуллин Р.Р., Нургатина Г.Р.

ОСОБЕННОСТИ ФАНТАСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В узком смысле фантастика – жанр художественной литературы, кино и изобразительного искусства; её эстетической доминантой является категория фантастического, состоящая в нарушении рамок, границ, правил репрезентации («условностей»). Основным признаком фантастики является наличие в произведении фантастического допущения.

Фантастическое допущение, или фантастическая идея – основной элемент жанра фантастики. Он заключается во введении в произведение фактора, невозможного с точки

зрения читателя либо героев произведения. Фантастическое допущение противопоставляется реалистическому допущению: вымыслу, не противоречащему возможному, который применяется в реалистической художественной литературе. При этом остальные элементы: проблематика, литературные приемы, построение сюжета – у фантастических произведений принципиально не отличаются от реалистических.

Украинские писатели – фантасты Дмитрий Громов и Олег Ладыженский, работающие под

псевдонимом Генри Лайон Олди, предлагают такую классификацию допущений:

1. Научно-фантастическое – введение в произведение научного нововведения. Бывает двух видов:

а) Естественнонаучное – технические изобретения, открытия новых законов природы. Характерно для твёрдой научной фантастики.

б) Гуманитарно-научное – допущение в области социологии, истории, политики, психологии, этики, религии. Введение новых моделей общества или сознания. Характерно для утопии, антиутопии, социальной фантастики.

2. Футурологическое допущение – перенесение действия в будущее. Характерно для научной фантастики: космической оперы, постапокалипсиса, антиутопии.

3. Фольклорное допущение (сказочное, мифологическое, легендарное) – введение в произведение существ, предметов, явлений из человеческой мифологии (допущение их реального существования). Характерно для фэнтези.

4. Миротворческое допущение – перенесение действия в полностью вымышленный мир (допущение существования такого мира). Характерно для фэнтези, космической оперы.

5. Мистическое допущение – введение в произведение фантастического фактора, которому не дается рационального объяснения. Характерно для жанра хоррор.

6. Фантасмагорическое допущение – введение в произведение фактора, противоречащего любому здравому смыслу и не способного иметь никакого логического обоснования [6].

Они же условно делят научно-фантастические допущения на естественно-научные и гуманитарно-научные. К первым относится введение в произведение новых изобретений и законов природы, что характерно для твёрдой научной фантастики. Ко вторым относится введение допущений в области социологии, истории, психологии, этики, религии и филологии. Таким образом создаются произведения социальной фантастики, утопии и антиутопии. При этом в одном произведении может сочетаться несколько видов допущений одновременно [6].

Писатель Юрий Зубакин делит допущения просто на научно-фантастические (не противоречащие науке и законам природы) и ненаучно-фантастические (противоречащие им) [1: 135].

В одном и том же произведении могут сочетаться разные виды допущений.

Фантастическое допущение используется, чтобы полнее раскрыть проблематику произведения, характеры персонажей за счет помещения их в нестандартные условия; для предложения научных и ненаучных гипотез; для создания экзотического антуража.

Фантастика в литературе – область художественного творчества, основанного на широком использовании методов первосоздания и свободного преобразования элементов реальной действительности, которая в рамках каждой конкретной художественной модели подчинена особенностям замысла и специфики функционального воздействия произведения на читателя. Не скованная фактически никакими условными ограничениями (например, научной достоверности, логики причинно-следственных связей, традиции художественной типизации и т.п.), литературная фантастика в каждом конкретном произведении свободно и раскрепощено преобразует исходную субстанцию литературного творчества и делает это прежде всего потому, что цели авторского замысла наиболее действенно могут быть достигнуты только при «соединении несоединимого». И само по себе широкое использование подобных методов не является чаще всего главным содержательным началом того или иного произведения, а лишь исходным условием для выражения главных мыслей и идей, ради которых писатель создал такое произведение. В частности, фантастические вещи, происходящие в повести Н. Гоголя «Нос» (то есть самостоятельная жизнь носа, отделившегося от лица героя повести), не являются главным объектом читательского внимания (ведь он понимает всю условность приема) – читатель легко изначально воспринимает их как художественную условность.

Фантастика в целом – явление очень древнее в литературе, имея в активе самые разнообразные формы и приемы проявления и трансформации исходного материала, куда органически вошли и сатира, и гротеск, и метафора, и притча, и иносказание. Отталкиваясь в корневых связях от фольклорной сказки, мифа, фантастика в общепринятом смысле слова многообразна и эстетически раскованна, выступая чаще всего в качестве приема для возврата к «вечным» проблемам бытия и комплексу гуманитарных проблем вообще [4: 57].

Выражение «фантастическая литература» обозначает определенную разновидность литературы, или, как обычно говорят, – литератур-

ный жанр. Изучение литературных произведений с точки зрения жанра – дело совершенно особое. Наша задача заключается в том, чтобы обнаружить в некоем множестве текстов определенное правило их построения, позволяющее нам называть эти тексты «фантастическими произведениями» [2: 302].

В настоящий момент существуют три основных жанра фантастики: научная фантастика, фэнтези, ужасы.

1. Литература ужасов (часто просто «ужасы» или даже «ужасстики», иногда «мистика», или заимствованное из английского «хоррор») – жанр литературы, имеющий целью вызвать у читателя чувство страха. Часто, но не всегда в литературе ужасов повествуется о сверхъестественном в прямом смысле слова; имеется ограниченный набор тематизированных персонажей, заимствованных, как правило, из мифологии разных народов: вампиры, зомби, оборотни, призраки, демоны и др.

2. Фэнтези – вид фантастической литературы, основанный на использовании мифологических и сказочных мотивов. В современном виде сформировался в начале XX века.

Произведения фэнтези чаще всего напоминают историко-приключенческий роман, действие которого происходит в вымышленном мире, близком к реальному Средневековью, герои которого сталкиваются со сверхъестественными явлениями и существами. Зачастую фэнтези построено на основе архетипических сюжетов.

В отличие от научной фантастики, фэнтези не стремится объяснить мир, в котором происходит действие произведения, с точки зрения науки. Сам этот мир существует в виде некоего допущения (чаще всего его местоположение относительно нашей реальности вовсе никак не оговаривается: то ли это параллельный мир, то ли другая планета), а его физические законы могут отличаться от реалий нашего мира. В таком мире может быть реальным существование богов, колдовства, мифических существ (драконы, гномы, тролли), привидений и любых других фантастических существей. В то же время, принципиальное отличие «чудес» фэнтези от их сказочных аналогов – в том, что они являются нормой описываемого мира и действуют системно, как законы природы.

В наши дни фэнтези – это также жанр в кинематографе, живописи, компьютерных и настольных играх. Подобная жанровая универ-

сальность особенно отличает китайское фэнтези с элементами восточных единоборств.

3. Научная фантастика – жанр в литературе, кино и других видах искусства, одна из разновидностей фантастики. Научная фантастика основывается на фантастических допущениях в области науки и техники, в том числе как естественных, так и гуманитарных наук. Произведения, основанные на ненаучных допущениях, относятся к другим жанрам. Типичные элементы научно-фантастических произведений – новые открытия, изобретения, неизвестные науке факты, исследования космоса и путешествия во времени. Действие научной фантастики часто происходит в будущем, что роднит этот жанр с футурологией.

Автором термина «научно-фантастическая» является, вероятно, Яков Перельман, известный ученый, автор книг «Занимательная физика», «Занимательной математики» и т.д., популяризатор математики, физики и астрономии, который в 1914 году написал и опубликовал дополнительную главу «Завтрак в невесомой кухне» к роману Жюль Верна «Из пушки на Луну», которой дал термин «научно-фантастическая» [2: 206].

Существует много споров среди критиков и литературоведов о том, что считать научной фантастикой. Тем не менее, большинство из них сходятся на том, что научной фантастикой является литература, основанная на некоем допущении в области науки: появлении нового изобретения, открытии новых законов природы, построении новых моделей общества.

Зачастую действие научной фантастики происходит в далеком будущем, что роднит научную фантастику с футурологией, наукой прогнозирования мира будущего. Многие «научно-фантастические» писатели посвящают своё творчество литературной футурологии, попыткам угадать и описать реальное будущее Земли, как это делали Артур Кларк, Станислав Лем и другие. Другие писатели пользуются будущим лишь как сеттингом, позволяющим полнее раскрыть идею их произведения.

Однако фантастика о будущем и научная фантастика – не совсем одно и то же. Действие многих научно-фантастических произведений происходит в условном настоящем («Великий Гусляр» К. Булычёва, большинство книг Ж. Верна, рассказы Г. Уэллса, Р. Брэдли) или даже прошлом (книги о путешествиях во времени). В то же время в будущее иногда поме-

щают действие произведений, не связанных с научной фантастикой. Например, действие многих произведений фэнтези происходит на Земле, изменившейся после ядерной войны («Шаннара» Т. Брукса, «Пробуждение каменного бога» Ф. Х. Фармера, «Сос по прозвищу «верёвка» П. Энтони). Поэтому более надежный критерий – не время действия, а область фантастического допущения [1: 206].

Современный писатель Сергей Снегов в 1992 году в предисловии к своей книге «Люди как боги» писал: «Раз фантастика, значит, нечто выдуманное, нечто отличное от реальной действительности. А раз научная, то, стало быть, в чём-то соответствует законам развития и познания мира, выражает какую-то реальность природы и человека – хоть и выдуманное, но правдивое зеркало глубинной человеческой сущности» [3: 5].

Появление фантастики было вызвано промышленной революцией в XIX веке. С приобретением популярности фантастику стали разделять на научную и развлекательную, в которой фантастический антураж использовался для освежения старых сюжетов. Первоначально научная фантастика была жанром литературы, описывающим достижения науки и техники, перспективы их развития и т.д. Часто описывался (как правило, в виде утопии) мир будущего. Классическим примером такого типа фантастики являются произведения Жюль Верна.

Позднее развитие техники стало рассматриваться в негативном свете и привело к появлению антиутопии. А в 1980-е годы начал набирать популярность её поджанр киберпанк. В нём высокие технологии соседствуют с тотальным социальным контролем и властью всемогущих корпораций. В произведениях этого жанра основой сюжета выступает жизнь мар-

гинальных борцов с олигархическим режимом, как правило, в условиях тотальной кибернетизации общества и социального упадка. Известный пример: «Нейромант» Уильяма Гибсона [1: 126].

В 1934 во время всесоюзного съезда писателей известный детский писатель Самуил Яковлевич Маршак фактически раздавил своим авторитетом зарождающуюся советскую фантастику, полностью загнав её в прокрустово ложе детской литературы, определённое им самим лично.

Тем не менее, в Советском Союзе были замечательные авторы-фантасты: Иван Ефремов, братья Стругацкие, академик Обручев В.А., Александр Беляев, Кир Булычёв и другие. В детских издательствах они публиковали зачастую далеко не детские (или не только детские) книги, нередко имея проблемы с разрешением на публикацию и цензурой. Рассказы было опубликовать легче, чем большие произведения. Существовали семинары молодых фантастов, кружки, выходили альманахи с рассказами начинающих авторов. Многие произведения выдающихся советских фантастов относятся к социальной фантастике.

Социальная фантастика — жанр научно-фантастической литературы, в котором ведущую роль играет описание отношений между людьми в обществе. Использование фантастических мотивов позволяет показать развитие общества в необычных, никогда не существовавших в реальности условиях. Социальная фантастика получила особенно широкое распространение в социалистических странах Восточной Европы [6].

Таким образом, мы видим, что фантастическая литература весьма разнообразна и требует более тщательного исследования.

Список литературы:

1. Бугров В.И. 1000 ликов мечты. О фантастике всерьёз и с улыбкой: Очерки и этюды. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. издательство, 1988. – 288с.
2. Осипов А.Н. Фантастика от «А» до «Я» (Основные понятия и термины): Краткий энциклопедический справочник. – М.: Дограф, 1999. – С. 302.
3. Снегов С. Люди как боги. – М.: Амфора, 2006. – 864 с.
4. Тодоров Ц. Введение в фантастическую литературу. Перевод с французского Б. Нарумова. – М.: Дом интеллектуальной книги, 1999. – С. 113-115.
5. <http://www.oldie.ru>
6. <http://cyberclock.net>

НОМИНАТИВНОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА CHILD И ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В РАССКАЗЕ РИЧАРДА ЙЕЙТСА «ИСПЫТАНИЕ ЖИЗНЬЮ» («TRYING OUT FOR THE RACE»)

Основополагающий для культуры ценностный принцип предопределяет исследование того концепта, который представляет собой универсальный элемент картины мира. Семья, образование, возрастная стратификация общества, смена поколений, детское здравоохранение – все эти реалии общества находят отражение в коммуникации, где одним из концептов в языковой картине мира выступает «ребенок» (англ. “child”). С точки зрения сферы употребления данный концепт функционирует в самых различных видах дискурса: бытовом, педагогическом, религиозном, юридическом, медицинском и др. Детализация обозначаемого фрагмента реальности, множественное вариативное обозначение и сложные смысловые оттенки обозначаемого являются отражением коммуникативной значимости данного концепта, что подтверждается исследованием словарных статей, содержащих элементы номинативного поля концепта child.

Анализ словарных дефиниций лексемы child позволяет выделить следующие компоненты, входящие в структуру значения данного слова: young, son or daughter. Из различных примеров сочетаемости лексемы child с прилагательными и глаголами выведены многочисленные признаки, характеризующие данный концепт. Номинативное поле концепта child содержит следующие языковые средства:

- прямые номинации концепта – child/children (ключевое слово-репрезентант) son, daughter, boy, girl, baby, infant, junior, non-adult, juvenile, teenager, kid (системные синонимы);

- производные номинации концепта – young child, babe in arms, grandchild, grandson, granddaughter, younger sister/half-sister, younger brother/half-brother, niece, nephew, pupil, student;

- однокоренные слова, единицы различных частей речи, словообразовательно связанные с ключевым словом-репрезентантом – childie, childbirth, childing, child-bearing, childbed, childminder, child-wife, childhood, childish, childishness, childness, childless, childlessness, childship, childlike, childly, Childermas; childe;

- фразеологические сочетания, включающие имя концепта – child’s play, a child of

nature, a child of sixties, a flower child, a latchkey child, the child of the fortune, a child of shame, a child of the forest, child of the soil, the child unborn, fancy’s child, from a child, be with child, four months gone with child, natural child, to own a child, this child, the kid lay, Mother/Virgin and Child, child of our grandmother Eve, child of the Renaissance, children of the East; childe welfare; childe hygiene; childe prodigy; child’s primer; children in the wood;

- паремии (пословицы, поговорки и афоризмы) – A burnt child dreads the fire; The child is father of the man; Children and fools must not play with edged tools; He that has no children knows not what is love; Kiss the child for the nurse’s sake; Throw out the child along with the bath; When children stand quiet, they have done some harm; Dreams ... the children of an idle brain; Children should be seen, and not heard; A child may have too much of his mother’s blessings; Children and chicken must be always picking; Children learn to creep ere they can go;

- свободные словосочетания, номинирующие те или признаки, которые характеризуют концепт:

- прилагательное/причастие + child: male/female, adopted, foster, illegitimate, love, legitimate, only, unwanted, delinquent, disobedient, incorrigible, mischievous, problem, recalcitrant, stubborn, unruly, self-willed, willful, wayward, indulged, pampered, spoiled child, own child, sweet child, disciplined, obedient, well-behaved, bright, gifted, intelligent, sensitive, precocious, dull, slow, handicapped, retarded, underprivileged, happy, loving, well-cared, abused, mistreated, neglected, high-school child;

- child+существительное: child abuse, child benefit, children’s allowance, children’s hour, child guidance clinic, child in need;

- глагол+child: adopt, bear, give birth to, have, carry, beget, conceive, bring up, raise, rear a child, feed, nurse, wean a child, indulge, pamper, spoil, toilet-train, train, acknowledge, marry off one’s child;

- child (субъект действия)+глагол: a child develops, grows into adulthood.

Приведенные примеры включают преимущественно понятийно-дефиниционные

характеристики, что является недостаточным для установления смыслового объема концепта. Для описания концепта в его синхронном состоянии необходимо изучение дискурсивного функционирования слов, являющихся лексическими репрезентациями концепта. Такой анализ позволяет увидеть, какое содержание вкладывает носитель языка в данное понятие, и выявить связи анализируемого концепта с другими концептами. Выявление когнитивных, в том числе, образных, оценочных, ассоциативных характеристик концепта невозможно без определения и анализа максимально возможных референтных ситуаций, представленных в художественном тексте. Несмотря на то, что в художественном произведении всегда создается условный или вымышленный мир, «строительным материалом» служит реальность, которую писатель, используя языковые средства, преобразовывает, исходя из идеи произведения, представляющей, в свою очередь, индивидуально-авторское понимание и отражение действительности. В то же время писатель является выразителем той или иной национальной культуры, и на идею его произведения накладывает отпечаток национальная картина мира, картина мира отдельных групп, слоев, единомышленников, говорящих на данном языке. Следовательно, автор произведения – субъект реальной действительности – обладает хотя бы частичкой истины, понимаемой каждым по-своему, а исследовать формы репрезентации авторских концептов – значит попытаться понять и «национальный дух», и особенности концептуализации мира отдельной личностью. Кроме того, концептуальный анализ произведения способствует решению одной из насущных проблем литературоведения – проблемы адекватной интерпретации, так как в силу присущей художественному образу сложности, а иногда и многозначности многие художественные произведения могут порождать различные, зачастую прямо противоположные интерпретации.

Обратимся к рассказу американского писателя Ричарда Йейтса (1926-1992) *Trying Out for the Race*, впервые опубликованному в сборнике рассказов *Liars in Love* в 1981 году. В произведении повествуется о детях двух разведенных мам, решающих пожить в общем, отдаленном от города доме с тем, чтобы сэкономить на арендной плате и скрасить свое одиночество дружеским общением. Идиллия женщин о

счастливой жизни рушится из-за их слабости, мелких ссор и нежелании общаться ни друг с другом, ни с детьми. Тема рассказа – одиночество. Девятилетней Нэнси помогает справиться с ним ее самостоятельность и некоторая твердость характера, а ее ровесник Рассел постоянно оскорблен и унижен.

В тексте содержатся упоминания о повседневных действиях и состояниях детей: *be ready for bed, eat supper, be in/wear one's pajamas, grow out of (cloths), start junior high school, be a great help to mother, get out of one's way, get in one's way, go outside, stuff the ball in one's pocket, come down to eat nothing, hurry out to the school building, leave for school, be late for school, have to go home, produce no real friends, hunker down over tin soldiers, be tardy, fall asleep, play with the stuff, get somebody out of the room, seat in the chair, stand near the window*. В описании внешности, поведения и психологического состояния детей используются следующие ассоциативные номинации концепта, содержащие предикативное значение: *fool around, look up briefly at, bounce a ball moodily, nothing to do but stand there, be pressed into acquaintance with somebody, shy away from somebody, be stuck with nobody else, smile uncertainly, look quickly down, watch with apparent interest, wave vigorously, like a courteous sentinel posted at the driveway, always dismay, be ashamed, miss/want somebody, creep out for home, hang around the open door, slouch away to his own room, pantomime stiffness and gruffness, stumble deliriously like clowns, slam the door, rely on mother for interpretations of adult behavior, look wounded, walk around and talk to on oneself, reward with laugh, reel back in shock, crumple to the dirt, say defensively, mess with somebody, sit silent*. Номинативное значение концепта присутствует в именных сочетаниях: *casual, loafing kind of friendship; impossible girl; stubborn and sulky and a terrible crybaby; shameless in pursuit; not very attractive child; awful child; ill-equipped to serve; humiliated; snot-nosed little mother's boy; sissies; tough with his thumbs hooked into the belt, talkative and high-spirited, inquisitive about other people's private business; performance of agony and dusty sprawling; sad-looking kids, rigid face and downcast eyes; tall, slim girl; serious profile*.

Плачи свойственное ребенку необузданное и капризное поведение передается следующими языковыми средствами: *throw dreadful fits of temper and crying, go all the way, fake a collapse,*

make a racket, go into action, mouth began to fall apart, twitches of the lips, cry wretchedly.

Примечательны изображенные автором факты рефлексии в виде несобственно-прямой речи ребенка с присущими для сознания девятилетнего мальчика особенностями репрезентации собственного состояния:

But there was worse trouble by now in that Russell Towers had found himself ill-equipped to serve, even if only symbolically, as man of the house. There wasn't anything quiet or self-assured or dignified about him.

Harry had cried because he wanted his mother to leave him alone; Russell had cried because he didn't - and therein lay the very definition of a mother's boy.

... he was appalled at the shrillness of his own voice.

Russell Towers found it amazing that Nancy didn't know where her mother was and gave no sign of being eaten alive with worry – seemed, in fact, not even to care.

He was an anxious, skinny little kid, forever too young for his age, and anyone opening the lid of his toy chest would only find sickening proof of it.

He was a mother's boy, all right, and at times like this it seemed useless ever to deny it.

В речи взрослых персонажей, а также относящихся к ним авторских описаниях репрезентация концепта *child* встречается очень редко: Sometimes I wish that this child were at the bottom of the sea. ...I need my child. ...I want you to send me my child tonight. Pretend to take

pleasure in her child, give more freedom, look in on the child, the children would love every minute of it, the kids don't like it, scold the little girl to death, spread vicious lies, upbraiding.

Указанный перечень значительно дополняет словарные понятийно-дефиниционные характеристики и позволяет констатировать объемное интерпретационное поле концепта *child*, которое включает в себя многочисленные когнитивные признаки, характеризующие отношение автора к персонажам и различные выводные знания об их душевном состоянии и характерах. В интерпретационное поле индивидуально-авторского концепта *child* входят следующие когнитивные признаки: грустный, одинокий, необщительный, резкий, грубый, устраивает сцены, плакса, самостоятельный, маменькин сынок, пассивный.

Многообразие различных по содержанию компонентов концепта *child* не позволяет читателю отвлечься от созерцания поведения и душевных переживаний детей, их взаимоотношений со взрослыми. Йейтс настолько мастерски передает настроение и внутреннее переживание ребенка, что события, вероятно, полувековой давности воспринимаются как современные. Именно не имеющий временных ограничений психологизм данного произведения может стать решающим аспектом при его выборе для когнитивного анализа исследователями в области психологии, лингвокультурологии, социологии, а также для чтения и обсуждения в студенческой аудитории.

Список литературы:

1. Yates, R. Trying Out for the Race / R. Yates. The Collected Stories. Vintage Books. London, 2008. – P. 219-239.
2. http://www.richardyates.org/bib_about.html
3. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И.Карасик. – М.:ГНО-ЗИС, 2004. – 390с.
4. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д.Попова, И.А.Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314с.
5. Чубур Т.А. Теоретические основания лингвокультурологических сопоставительных исследований: Автореферат дис. ... докт. фил. наук: 10.02.19; / Т.А. Чубур; ВГУ; науч. конс. З.Д.Попова. – Воронеж, 2011 – 46с.

ЭМФАТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ АНГЛИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ АВТОРОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РАБОТ О. ГЕНРИ)

Речевая экспрессия во всем ее многообразии присуща не только звукам, словам и их грамматическим формам, но еще в большей степени синтаксической организации речи. Стил любого речевого произведения, в том числе и художественного, как и стиль отдельного автора, в значительной степени определяется синтаксисом. Нередко синтаксическая организация речи оказывается основным средством художественной изобразительности.

Основной единицей синтаксического уровня языка является модель предложения, которая определяется по-разному в различных направлениях лингвистики. Модели предложений, как и элементы языка других уровней, могут содержать основную и дополнительную информацию, входить в синонимичные отношения друг с другом и, как следствие этого, образовывать синтактико-стилистические парадигмы. Основой для образования оппозиций между различными моделями предложений является наличие общего инвариантного значения предикации, а также общего синтаксического значения (предложения повествовательные, вопросительные, отрицательные).

Выразительное средство было определено ранее как маркированный член стилистической оппозиции элементов языка данного уровня. Применительно к синтаксису стилистически немаркированной моделью предложения является модель простого распространенного предложения S – P – O(dir) – O(ind) – A, которая не несет никакой дополнительной информации. В данной модели дополнительная информация может образовываться только за счет стилистического значения слов, которые входят в нее. Все остальные модели предложения английского языка можно рассматривать как трансформы исходной модели.

Трансформация исходной модели в модели вопросительных и отрицательных предложений приводит к изменению ее синтаксического значения, но, как правило, редко ведет к стилистическим преобразованиям. Трансформация исходной модели в иные модели повествовательных предложений приводит к тому, что последние превращаются в стилистически маркированные модели предложений. Таким

образом, выразительные средства на синтаксическом уровне представляют собой синтаксические модели предложений, которые несут дополнительную логическую или экспрессивную информацию, способствующую повышению эффективности высказывания и речи в целом.

Любой язык имеет в своем запасе те или иные лексические и грамматические средства, которым отводится роль так называемой эмфазы, или усиления. Основные эмфатические конструкции английского языка представлены следующими средствами: а) Эмфаза с использованием предваряющего *it*: *It was Peter who told me about that.* – Никто иной, как Пумер сказал мне об этом; б) Дублирование глагольсвязки *do/ did* перед смысловым глаголом: *I do know the truth.* – Я действительно знаю правду; в) Предложения, в которых именная часть сказуемого выражена причастием или наречием *as/though*, что переводится на русский язык с использованием “*хотя ни, как ни*”: *Silly though it may seem.* – Каким бы глупым это ни показалось; г) Сложные предложения с союзами *not only but also/ hardly when/ no sooner...than*, которые в английском предложении стоят раздельно: первая часть союза в придаточном предложении, вторая в главном, при этом порядок слов в придаточной части предложения неправильный. Варианты перевода данных конструкций: “*едва, как только*”: *Hardly had I come, Jack entered the room.* – Едва я появился, как Джек вошел в комнату; д) Эмфатическая модель с использованием *not until*, которая переводится на русский язык утвердительным, а не отрицательным, как в английском, предложением: *Not until he came ...* – Только после того, как он пришел...; е) Конструкции *if any/ if anything* очень распространены в самых разных стилях английского языка. На русский язык передаются с помощью выражений “*в общем, вообще, во всяком случае, хотя*”: *His answer, if strange ...* – Его ответ, хотя и был странным...

В соответствии с типами трансформаций исходной модели все выразительные средства синтаксиса можно разделить на три группы:

1) выразительные средства, основанные на редукции исходной модели;

2) выразительные средства, основанные на экспансии исходной модели;

3) выразительные средства, основанные на изменении порядка следования компонентов исходной модели.

Мы остановимся на второй группе выразительных средств. Сюда относятся такие выразительные средства, как повтор, перечисление, тавтология, полисиндетон, вставные предложения, эмфатические конструкции *it is (was) ... who (which, that, when) ...* и эмфатическая конструкция с глаголом *do*. Эмфатической конструкцией называются синтаксические структуры, в которых выделяется тот или иной член предложения для достижения эмоционального эффекта. Конструкция *it is (was) ... who (which, that, when) ...* позволяет выделить любой член предложения, кроме сказуемого. Обычно при ее переводе употребляется частица «именно». Усилительное *do* употребляется в утвердительных и повелительных предложениях в сочетании с инфинитивом смыслового глагола, причем сохраняется прямой порядок слов. При переводе сказуемого усилительных эффект можно передавать при помощи слов «действительно», «все-таки», «несомненно», «фактически», «на самом деле», «все же». Например: *He does love you!* – *Он все-таки любит тебя!* Иногда усиление сказуемого передается интонационно. Если в предложении есть еще наречие со значением «действительно», например *actually, really, indeed*, то *do* не переводится.

Необходимо учитывать то, что приведенные модели и варианты их перевода не являются исчерпывающими, они могут проявляться в языке весьма вариативно и способы их перевода находятся в прямой зависимости от контекста и смысловой нагрузки того или иного текста или речи. Данные выразительные средства характерны для языка произведений многих английских и американских авторов и являются наиболее часто употребляемыми для достижения эмоционального эффекта.

В художественном произведении любая языковая единица может стать стилистически значимой и превратиться в средство художественной изобразительности и выразительности. Индивидуальность проявляется в использовании оценочных, эмоционально окрашенных и экспрессивных речевых средств. Художник слова творчески преобразует единицы языка, расширяя рамки привычных способов отбора и соединения слов, приемов использования

синтаксических конструкций и интонаций, и таким образом обогащает речь средствами выразительности. В сатирических произведениях в любом элементе можно обнаружить комическое – начиная от простых слов, имен и прозвищ, выражений и оборотов, пословиц и поговорок, афоризмов, комических повторов, от видов метафоры до литературных цитат, эпиграфов, вводных слов и предложений, слов, выражающих оценку, одобрение. Сатирик может использовать в обличительных целях и словообразовательные средства языка. В значительных сатирических произведениях находит отражение богатство выразительных средств общенародного языка [2].

О. Генри – один из наиболее ярких представителей американской литературы второй половины 19 – начала 20 вв. Практически любой текст включает в себя разнообразные тропы, фигуры речи и другие средства придания выразительности высказываниям. А произведения О. Генри могут явиться исключительным экземпляром для того, чтобы продемонстрировать особенности стиля. Для его произведений также характерны рассматриваемые нами выразительные средства.

Приведем несколько примеров:

“Коварство Харгрейвза” (“*The Duplicity of Hargraves*”): “She possessed a thrifty common sense; and *it was she who* handled the finances of the family, and met all comers when there were bills to pay.” – “Она умела трезво оценивать события и знала счет деньгам; она, а не отец, ведала семейным бюджетом и вела переговоры с посетителями, когда пора было платить по счетам”; “De war had done left old mars’ poor himself.” – “Ведь он и сам обеднял после войны”;

“День, который мы празднуем” (“*The Day We Celebrate*”): “We were without decorous clothes or ways and means of existence; and, as the saying goes, misery certainly *does enjoy* the society of accomplices.” – “Оба в лохмотьях, без денег, без видов на лучшее, а нищие, как говорится, всегда заодно”; “I *did notice* bunting and bouquets decorating the town, reverend, says I, but I didn’t know what it was for.” – “–мы заметили, – говорю, – преподобнейший, что город украшен цветами и флагами, но не сразу сумели смекнуть, что за день вы тут празднуете”;

“Обед у ...” (“*A Dinner At -*”): “And I will feel indebted to you if, after you *do appear*, your deportment and manners are such that it will not be

necessary to inform the public, in order to appease its apprehension, that you have taken a bath.” – “И вы чрезвычайно меня обяжете, если в дальнейшем будете держаться и вести себя так, что у автора не возникнет необходимости заверять обеспокоенных читателей, что вы не преминули принять ванну.”

“Пимиентские блинчики” (“*The Pimienta Pancakes*”): “*It’s an old recipe that’s been* in the family for 75 years.” – “Это старинный рецепт, он сохраняется в семье уже семьдесят пять лет”;

“Высочайшая особа” (“*The Lady Higher Up*”): “*It’s in the West* – I should think that gold plank would have calmed the air out in the direction.” – “Ах нет, это с запада. Позолота совершенно не защищает от ветра”;

“Шахерезада с Медисон-сквер” (“*A Madison Square Arabian Night*”): “He *did drop down*, but the bank account was gone and so was Mr. Banker.” – “И он отправился в банк, но его

денег там уже не оказалось, как, впрочем, и самого банкира”;

“Дороги, которые мы выбираем” (“*The Roads We Take*”): “These orifices so impressed the engineer with their possibilities that he raised both hands in a gesture such as accompanies the ejaculation “*Do tell!*” – “Это произвело на машиниста такое сильное впечатление, что он мгновенно вскинул обе руки вверх, как это делают при восклицании: “Да что вы! Быть не может!”

Это лишь небольшой перечень некоторых выразительных средств, которые использовал в своих произведениях О.Генри. Как мы отмечали выше, любая эмфатическая конструкция используется для достижения эмоционального эффекта. Их использование дает читателю возможность лучше приблизиться к героям художественного произведения, а также окунуться в атмосферу эпохи, в которой творил автор.

Список литературы:

1. Знаменская, Т.А. Стилистика английского языка. Основы курса / Т.А.Знаменская. – Учебное пособие. Изд. 5-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 224 с.
2. Мысоченко, И.Ю. Каламбур: способы и условия его создания / И.Ю. Мысоченко. – Язык и речь в парадигмах современной лингвистики: Сб. науч. тр. – Краснодар, 2006. – С. 167-173.
3. Старцев, А. О. Генри и его рассказы / А.Старцев. – О.Генри. Полное собрание рассказов: В 3 т. Т. 1. – Екатеринбург: У-Фактория; М.: АСТ МОСКВА, 2008. – С. 5-35.
4. Henry, O. Selected Stories / O. Henry. – М.: «Издательство Менеджер», 1999. – 304 с.

Слепцова Ю.М., Шакиров И.А.

ЧИСЛЕННЫЕ РАСЧЕТЫ ФУНДАМЕНТАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ТРИГОНОМЕТРИЧЕСКОГО ИНТЕРПОЛИРОВАНИЯ

Работа посвящена исследованию функций и констант Лебега при тригонометрическом интерполировании по четному числу узлов. Приведены численные результаты на языках программирования Turbo Pascal и Visual Basic, которые подтверждают, что с ростом числа узлов интерполирования n константы Лебега с большой точностью вычисляются простейшей формулой, зависящей только от натурального числа n .

Введение. Приближение и интерполирование функций – раздел теории функций, посвященный изучению вопросов приближенного представления функций.

Приближение функций – нахождение для заданной функции f функции g из определённого класса (например, среди алгебраических либо тригонометрических многочленов), в том

или ином смысле близкой к f , дающей её приближённое представление. Существует много разных вариантов задачи о приближении функций в зависимости от того, какие агрегаты используются для приближения, как ищется приближающая функция g , как понимается близость функций f и g . Интерполирование функций – частный случай задачи приближения,

когда требуется, чтобы в определённых точках (узлах интерполирования) совпадали значения функции f и приближающей её функции g , а в более общем случае совпадение значений некоторых их производных.

На практике используются разные виды интерполирования. Если интерполирующую функцию искать в виде алгебраического многочлена степени не выше n , то интерполирование называется алгебраическим; если же на всей оси интерполируется периодическая функция, естественно искать интерполирующий агрегат в виде тригонометрического многочлена с тем же периодом. Иногда в качестве интерполирующей функции удобно и выгодно выбирать рациональную функцию и др.

Ниже подробнее изучим тригонометрическое интерполирование.

1. Функции и константы Лебега при тригонометрическом интерполировании.

Рассмотрим интервал $[0, 2\pi]$ и конечное множество точек $x_i \in [0, 2\pi]$, $i=0, 1, \dots, n, \dots, 2n$ называемых узлами интерполяции. Пусть даны значения $f(x_i)$, $i=0, 1, \dots, n, \dots, 2n$. Требуется построить тригонометрический полином

$$T_n(x) = \frac{a_0}{2} + \sum_{k=1}^n (a_k \cos kx + b_k \sin kx) \quad (x \in [0, 2\pi]), \quad (1)$$

называемый интерполирующей функцией, которая в узлах x_i принимает значения $f(x_i)$, $i=0, 1, \dots, n, \dots, 2n$.

Для решения этой задачи нужно найти коэффициенты $a_0, a_1, \dots, a_n, b_1, \dots, b_n$ полинома $T_n(x)$.

Полином

$$l_j(x) = \frac{\sin \frac{x-x_0}{2} \dots \sin \frac{x-x_{j-1}}{2} \cdot \sin \frac{x-x_{j+1}}{2} \dots \sin \frac{x-x_{2n}}{2}}{\sin \frac{x_j-x_0}{2} \dots \sin \frac{x_j-x_{m-1}}{2} \cdot \sin \frac{x_j-x_{m+1}}{2} \dots \sin \frac{x_j-x_n}{2}}$$

есть тригонометрический полином порядка n и называется фундаментальным полиномом, т.е.

$$l_j(x_i) = \begin{cases} 0, & \text{если } i \neq j \\ 1, & \text{если } i = j. \end{cases}$$

Тогда полином

$$T_n(x) = \sum_{j=0}^{2n} f(x_j) l_j(x) \quad (2)$$

удовлетворяет условиям $T_n(x_i) = f(x_i)$ ($i=0, 1, \dots, 2n$)

Если даны $2n+1$ различных точек x_0, x_1, \dots, x_{2n} и $2n+1$ чисел $f(x_0), f(x_1), \dots, f(x_{2n})$, то существует [1] единственный тригонометрический полином вида (1) такой, что $T_n(x_i) = f(x_i)$ ($i=0, 1, \dots, 2n$).

Рассмотрим более подробно случай четного числа $N=2n$ узлов интерполирования

$$t_k = \frac{\pi k}{n} \quad (k = \overline{0, 2n-1} \vee k = \overline{1, 2n}).$$

Предварительно введем соответствующий интерполяционный оператор

$$P_n: \tilde{C} \rightarrow \tilde{H}_n^T, \text{ где } \tilde{C} = C_{2\pi} = C[0, 2\pi],$$

$$\tilde{H}_n^T = \left\{ T_n(x) \mid T_n(x) = \frac{a_0}{2} + \sum_{k=1}^{n-1} (a_k \cos kx + b_k \sin kx) + a_n \cos nx; a_k, b_k \in \mathbb{R} \right\}.$$

Исследователей всегда интересует оценка допущенной погрешности

$$\varepsilon_n = \|f - P_n f\|_C = \max_{x \in [0, 2\pi]} |f(x) - P_n(f, x)|,$$

называемая уклонением полинома $P_n(f, x)$ от функции $f(x)$. Величина $E_n(f) = \inf_{T_n \in \tilde{H}_n^T} \|f - T_n\|_C$

называется наименьшим уклонением или наилучшим приближением функции $f(x)$.

Теорема. Для выбранной системы узлов интерполяции и произвольной периодической функции $y=f(x)$ верна следующая оценка погрешности приближения в пространстве \tilde{C} :

$$\|f - P_n\|_C \leq (1 + \lambda_n) \cdot E_n(f),$$

где λ_n – константа Лебега, определяемая по формуле

$$\lambda_n = \left\| \sum_{j=0}^{2n-1} |l_j(x)| \right\|_C = \max_{x \in [a, b]} \sum_{j=0}^{2n-1} |l_j(x)| = \max_{x \in [a, b]} \sum_{j=1}^{2n} |l_j(x)|.$$

Функция, которая выражается равенством

$$\lambda_n(x) = \sum_{j=0}^{2n-1} |l_j(x)| = \sum_{j=1}^{2n} |l_j(x)|,$$

называется функцией Лебега интерполяционного процесса Лагранжа.

При рассмотрении вопросов, связанных с проблемой погрешности приближения заданной функции, приходим к необходимости исследования функций $\lambda_n(x)$ и констант Лебега λ_n ($n \in \mathbb{N}$).

Известно [2], что с ростом n константы Лебега медленно растут к бесконечности и для них верна оценка $\lambda_n \leq const \cdot \ln n$.

В этой работе мы получили явное выражение функции Лебега и более точно оценили погрешность ε_n ($n \in \mathbb{N}$) в случае четного числа узлов интерполяции.

Лемма. При тригонометрическом интерполировании в $2n$ равноотстоящих узлах

$$t_j = \frac{\pi}{n} j \quad (j = \overline{0, 2n-1} \quad \forall j = \overline{1, 2n})$$

фундаментальные полиномы Лагранжа порядка n выражаются при помощи формул

$$l_j(t) = l_j(n; t) = \frac{1}{2n} \frac{\sin n(t - t_j)}{t g \frac{1}{2}(t - t_j)} = l_0(t - t_j).$$

Если положим $j=0$, то получим основной фундаментальный полином

$$l_0(t) = \frac{\sin nt}{2n} \cdot ctg \frac{t}{2}, t \in (0; 2\pi).$$

Функции Лебега вычисляются по формуле

$$\lambda_n(t) = \frac{|\sin nt|}{2n} \sum_{j=1}^{2n} \left| ctg \frac{t - t_j}{2} \right|,$$

а соответствующие им точные значения констант Лебега λ_n – согласно формуле [3]:

$$\lambda_n = \frac{1}{n} \sum_{j=0}^{n-1} ctg \frac{(2j+1)\pi}{4n} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n ctg \frac{(2j-1)\pi}{4n} \quad (n \in \mathbb{N}),$$

Действительно,

$$\begin{aligned} \lambda_n(t) &= \sum_{j=0}^{n-1} |l_0(t - t_j)| = \left| \sum_{j=0}^{n-1} \frac{\sin n(t - t_j)}{2n} \cdot ctg \frac{t - t_j}{2} \right| = \\ &= \frac{1}{2n} \sum_{j=0}^{n-1} \left| \frac{\sin n(t - t_j)}{1} \cdot ctg \frac{t - t_j}{2} \right| = \frac{1}{2n} \sum_{j=0}^{n-1} \left| \sin n \left(t - \frac{\pi j}{n} \right) \cdot ctg \frac{t - t_j}{2} \right| = \\ &= \frac{1}{2n} \sum_{j=0}^{n-1} \left| \sin n \left(t - \frac{\pi j}{n} \right) \right| \cdot \left| ctg \frac{t - t_j}{2} \right| = \frac{1}{2n} \sum_{j=0}^{n-1} |\sin(n t - \pi j)| \cdot \left| ctg \frac{t - t_j}{2} \right| = \\ &= \frac{1}{2n} \sum_{j=0}^{n-1} |(-1)^{j+1} \sin n t| \cdot \left| ctg \frac{t - t_j}{2} \right| = \frac{|\sin nt|}{2n} \sum_{j=0}^{n-1} \left| ctg \frac{t - t_j}{2} \right|. \end{aligned}$$

Используя определение модуля, получим

$$\begin{aligned} \lambda_n(t) &= \frac{\sin nt}{2n} \sum_{j=1}^{2n} \left(ctg \frac{t - t_j}{2} \right) \cdot \text{sign} \left(ctg \frac{t - t_j}{2} \right) = \\ &= \frac{\sin nt}{2n} \sum_{j=1}^n \left(ctg \frac{t_{j-1} + t}{2} + ctg \frac{t_j + t}{2} \right) \quad \left(t \in \left(0, \frac{\pi}{n} \right) \right). \end{aligned}$$

2. Численные результаты. Данный раздел посвящен численному подтверждению теоретического результата о том, что константу Лебега λ_n с достаточно большой точностью можно вычислить асимптотически точной формулой вида $\lambda_n \cong \mu_n, n \rightarrow \infty$. Для этого написаны программы на языках программирования Turbo Pascal и Visual Basic, которые позволяют вычислить константы Лебега согласно точной формуле [3]

$$\lambda_n = \frac{2}{n} \sum_{k=1}^{\frac{n}{2}} \text{cosec} \frac{2k-1}{2n} \pi$$

и приближенной формуле

$$\mu_n = 1 + \frac{2}{\pi} \ln n \quad (\lambda_n \cong \mu_n, n \in \mathbb{N}).$$

Программа на Turbo Pascal:

Program Вычисление_констант_Лебега;

uses crt;

const P=3.14;

var l:real;

r, s, E:real;

n, m, i:integer;

begin clrscr;

s:=0;

n:=0;

repeat

n:=n+2;

for i:=1 to (n div 2) do begin

s:=s+(1/sin(((2*i-1)/(2*n))*P));

end;

l:=(2/n)*s;

r:=1+(2/P)*ln(n);

E:=l-r;

s:=0;

writeln('n= ', n; '2,' l=', l; '5:6, ' r=', r; '3:6, '

E=', E; '3:6);

until n=40;

readkey;

end.

Программа на Visual Basic:

Private Sub Command1_Click()

Dim l As Single, m, n, s, r, k, PI

PI = 3.14

s = 0

For n = 2 To 40 Step 2

For k = 1 To (n / 2)

s = s + (1 / (Sin(((2 * k - 1) / (2 * n)) *

(PI))))

Next

l = ((2 / n) * s)

m = 1 + ((2 / PI) * (Log(n)))

r = 1 - m

s = 0

Print " n="; n, "l="; l, "m="; m, "r="; r

Next

End Sub

n	l	r	E
2	1=1.414777	r=1.441495	E=-0.026718
4	1=1.848521	r=1.882990	E=-0.034469
6	1=2.105285	r=2.141248	E=-0.035963
8	1=2.287994	r=2.324485	E=-0.036491
10	1=2.429879	r=2.466615	E=-0.036736
12	1=2.545874	r=2.582743	E=-0.036869
14	1=2.643978	r=2.680928	E=-0.036950
16	1=2.728978	r=2.765980	E=-0.037002
18	1=2.803963	r=2.841001	E=-0.037038
20	1=2.871046	r=2.908110	E=-0.037064
22	1=2.931734	r=2.968817	E=-0.037083
24	1=2.987141	r=3.024238	E=-0.037097
26	1=3.038112	r=3.075221	E=-0.037108
28	1=3.085306	r=3.122423	E=-0.037117
30	1=3.129243	r=3.166368	E=-0.037125
32	1=3.170345	r=3.207475	E=-0.037130
34	1=3.208954	r=3.246090	E=-0.037135
36	1=3.245357	r=3.282496	E=-0.037139
38	1=3.279791	r=3.316934	E=-0.037143
40	1=3.312459	r=3.349605	E=-0.037146

Константы Лебега

Вычисление констант Лебега

$$\lambda_n = \frac{2}{n} \sum_{k=1}^{\frac{n}{2}} \operatorname{cosec} \frac{2k-1}{2n} \pi$$

$$\mu_n = 1 + \frac{2}{\pi} \ln n$$

$$\varepsilon_n = \lambda_n - \mu_n$$

n = 2	l = 1,414777	m = 1,44149501946493	r = -0,02671798
n = 4	l = 1,848521	m = 1,88299003892987	r = -0,03446869
n = 6	l = 2,105285	m = 2,14124806957201	r = -0,0359629
n = 8	l = 2,287994	m = 2,3244850583948	r = -0,03649067
n = 10	l = 2,429879	m = 2,46661470891341	r = -0,036736
n = 12	l = 2,545874	m = 2,58274308903694	r = -0,03686945
n = 14	l = 2,643978	m = 2,68092823542373	r = -0,03694988
n = 16	l = 2,728978	m = 2,76598007785973	r = -0,03700216
n = 18	l = 2,803963	m = 2,84100111967909	r = -0,03703794
n = 20	l = 2,871046	m = 2,90810972837834	r = -0,03706366
n = 22	l = 2,931734	m = 2,96881684927281	r = -0,03708276
n = 24	l = 2,987141	m = 3,02423810850188	r = -0,03709721
n = 26	l = 3,038112	m = 3,07522072485445	r = -0,03710832
n = 28	l = 3,085306	m = 3,12242325488866	r = -0,03711733
n = 30	l = 3,129243	m = 3,16636775902048	r = -0,03712462
n = 32	l = 3,170345	m = 3,20747509732467	r = -0,03713051
n = 34	l = 3,208954	m = 3,24603950612494	r = -0,03713541
n = 36	l = 3,245357	m = 3,28249613914402	r = -0,03713934
n = 38	l = 3,279791	m = 3,31693385969833	r = -0,03714274
n = 40	l = 3,312459	m = 3,34960474784327	r = -0,03714576

Вычислить

Список литературы:

1. Натансон И.П. Конструктивная теория функций. – Государственное издательство технико-теоретической литературы, Москва, 1949.
2. Дзядык В.К. Аппроксимационные методы решения дифференциальных и интегральных уравнений. – Киев: Наук. Думка, 1988.
3. Шакиров И.А. Новые формулы для фундаментальных характеристик лагранжевом интерполяции//Тезисы докладов международной конференции «Современные методы и проблемы теории операторов и гармонического анализа и их приложения», 22-26 апреля 2012 г., г. Ростов/на/Д. – С. 44-46.

ЭПИСТЕМИЧЕСКАЯ МОДАЛЬНОСТЬ: ПЛАН СОДЕРЖАНИЯ

Эпистемическая модальность связана со значением достоверности, философское определение которой состоит в подходе к ней как к одному из способов существования истины, при котором совпадение соответствия между познанием и объектом и знание этого соответствия на определенном этапе исторического развития выступает для общественного субъекта как полностью установленное [Философская энциклопедия, 1962: 55]. Важным является положение о том, что «в зависимости от формы познания различают непосредственную достоверность и опосредствованную, полученную посредством сообщения или путем теоретического доказательства» [там же]. Из этого следует, что понятие достоверности характеризует высказывания, сформулированные на основе типов источников информации, чувственного или рационального познания, а также знания «из вторых рук». При этом считается, что «знание обладает различной степенью достоверности» [Философская энциклопедия, 1962: 192].

С точки зрения количества информации в лингвистической литературе принято выделять три основные ситуации достоверности: категорическую достоверность (в дальнейшем КД), проблематическую достоверность (в дальнейшем ПД) и простую достоверность (в дальнейшем ПрД). Заметим, что выделение этих видов модальных значений в языкознании не случайно. В отдельных языках мира, например в нивхском, имеются даже специальные формы проблематического и категорического наклона [Панфилов, 1982: 168]. Однако в отношении семантического потенциала каждого из данных видов модальных отношений можно отметить разногласия во мнениях исследователей, которые связаны в первую очередь с разным подходом к пониманию характера или типа источника получения информации.

В более ранних работах отечественных лингвистов, в частности В.З. Панфилова [Панфилов, 1982], В.Н. Бондаренко [Бондаренко, 1979] и А.А. Корнилова [Корнилов, 1985], при описании модальности достоверности не учитывается тип источника информации, на котором базируется высказывание. Например, по мнению В.Н. Бондаренко [Бондаренко, 1979: 58], ПД отражает самый начальный этап про-

цесса познания объективной действительности, в которой объект или явление настолько мало познаны, что высказывание носит проблематический характер. Знания, приобретаемые на этой ступени, квалифицируются как проблематические. В ходе дальнейшего познания объекта достигается такой уровень познания, что знания характеризуются как просто достоверные. На завершающей стадии познания объект познается настолько полно, что знание о нем оценивается как категорически достоверное.

Модальность как ПД, так и КД может иметь, по мнению исследователей, несколько степеней. В рамках КД В.Н. Бондаренко [Бондаренко, 1978: 34-35] выделяет на материале немецкого языка три семантические группы. Высокую степень категоричности демонстрируют следующие слова и словосочетания: *tatsächlich, in der Tat, wirklich, in Wirklichkeit, wahr, wahrhaftig, in Wahrheit*. Более высокую степень категоричности, воспринимаемую как нечто закономерное, естественное, эксплицируют лексемы: *natürlich, selbstverständlich, selbstredend, wohlverstanden, gewiß, allerdings, freilich, versteht sich*. И наконец, КД с оттенком абсолютной уверенности передают следующие маркеры: *zweifellos, ohne Zweifel, fraglos, ohne Frage, unstreitig, bestimmt, sicher, sicherlich, mit Sicherheit*, причем словосочетания *ganz bestimmt, aufs bestimmste, ganz sicher, ziemlich sicher* свидетельствуют о наивысшей степени достоверности.

В комплектации значений ПД, согласно В.Н. Бондаренко [Бондаренко, 1978: 34], участвуют несколько семантических групп слов. Сомнение передают следующие слова и словосочетания: *kaum, schwerlich, unsicher, ungewiß, zweifelhaft, fraglich, wenig, wahrscheinlich*. Еще большее сомнение выражают словосочетания: *sehr unsicher, sehr ungewiß, stark bezweifelt*. Другая семантическая группа, эксплицирующая значение ПД с оттенком возможности, представлена такими словами, как *möglich, womöglich, möglicherweise, vielleicht, vermutlich, etwa, hoffentlich*. В эту группу отнесены и лексемы *wahrscheinlich, aller Wahrscheinlichkeit nach*, передающие оттенок вероятности. Последняя группа, состоящая из слов *sehr (höchst) wahrscheinlich, mit größter Wahrscheinlichkeit, a*

также слов с оттенком очевидности, кажимости, видимости: *offenbar, offensichtlich, offenkundig, scheinbar, anscheinend, allem Anschein nach, augenscheinlich, dem Augenschein nach*, выражая значение ПД с оттенком высокой степени достоверности, приближаются, по мнению автора, к значению простой достоверности. Как показатели ПД рассматриваются автором МГ во вторичной функции.

В.З. Панфилов [Панфилов, 1982: 169] отмечает, что в русском языке ПД имеет своего рода шкалу от наименьшей до наибольшей степени достоверности, крайние значения которой выражаются, например, словосочетаниями с модальными значениями *мало вероятно* и *весьма вероятно* или *вполне вероятно*.

Более подробная семантическая интерпретация данных модальных отношений дана В.Н. Бондаренко [Бондаренко, 1979: 58]. Представляя на одном полюсе модальное значение ПД с оттенком наибольшего сомнения, а на другом – модальное значение КД с оттенком наибольшей уверенности говорящего в сообщаемом, он получает некую модальную шкалу степеней достоверности. Средства выражения модальных значений и их оттенков располагаются на этой шкале в порядке уменьшения «удельного веса» сомнения, неуверенности, колебания и, соответственно, постепенного увеличения доли уверенности говорящего в достоверности содержания предложения отображаемой в нем действительности. Например: *Крайне маловероятно (весьма сомнительно, вряд ли), чтобы он уже вернулся; Маловероятно (сомнительно), чтобы он уже вернулся; Вероятно (возможно, может быть), он уже вернулся; Весьма вероятно (вполне возможно, очень может быть), он уже вернулся; Он уже вернулся; Естественно (конечно), он уже вернулся; Естественнонее всего (конечно же), он уже вернулся.*

Подобный подход, имеющий лишь незначительные расхождения в семантической интерпретации отдельных подвидов модальных значений, представлен также А.А. Корниловым, для которого модальности ПрД, КД и ПД образуют шкалу субъективно-модальных значений, начиная от слабого предположения говорящего в соответствии передаваемого им содержания фактам действительности и кончая констатацией очевидного для него факта [Корнилов, 1985: 43-47]. Автор включает в модальность КД и ПД значения уверенности, неуверенности, возмож-

ности, предположения, сомнения, маркерами которых выступают следующие слова и сочетания слов: *конечно, разумеется, само собой разумеется, несомненно, безусловно, бесспорно, без сомнения, естественно, уверен, я уверен: может быть, возможно, вероятно, очевидно, по-видимому, кажется, мне кажется, полагаю*. Причем указывается на возможность дифференциации значений КД и ПД путем осложнения словами и частицами, передающими большую степень уверенности говорящего в достоверности (*возможно – вполне возможно, весьма возможно; вероятно – по всей вероятности, вполне вероятно; видимо – по всей видимости; вне сомнения – вне всякого сомнения; я почти уверен – я уверен – я более чем уверен; конечно – уж конечно – конечно же и т.д.*).

Повторно отметим, что рассмотренная точка зрения не разграничивает знания в качественном отношении, то есть в зависимости от источника приобретения информации.

В работах данных авторов уделяется мало внимания ПрД; указывается лишь возможность выражения ее значения формой изъявительного наклонения. Более подробно ситуация ПрД анализируется Е.И. Беляевой [Беляева, 1990: 167-168], которая связывает ее с теми случаями, когда утверждение или отрицание связи предикатных предметов не нуждается в обосновании. Простая достоверность, по мнению автора, основывается на пропозициях двух типов. Первые отражают сферу существования самого говорящего и представляют собой общеизвестные и очевидные истины (*В году двенадцать месяцев*), а также пропозиции восприятия, сформулированные в момент наблюдения (*Однозвучно звенит колокольчик*). Вторые соотносятся с верифицируемыми пропозициями, основанными на прошлом опыте говорящего или с информацией, полученной из авторитетного источника, указание на который свидетельствует об истинности пропозиции: *В Арктике живут пингвины – я читал об этом; Борис пришел вчера очень поздно – я видел, как он поднимался по лестнице*. Сюда же относятся различного рода описания при условии наличия у автора достаточных оснований для подтверждения истинности сообщения, а также оценочные пропозиции типа *Анна умница, Вы влюблены, Он голоден*.

В последующих исследованиях Е.И. Беляевой [Беляева, 1990] и Е.С. Яковлевой [Яковлева, 1994] проводится уже четкая грань меж-

ду знаниями, основанными на чувственном восприятии действительности, и знаниями, являющимися результатом интеллектуальной деятельности человека. В отличие от приведенных выше подходов В.Н. Бондаренко, А.А. Корнилова, В.З. Панфилова, в которых они совместно формируют значение ПД, результат выводного знания рассматривается уже, например, как особое микрополе вероятности [Беляева, 1990].

О ситуации КД или подчеркнутой достоверности, по мнению Е.И. Беляевой [Беляева, 1990: 168-169], можно говорить в случае достаточности оснований для подтверждения истинности содержания высказывания. К показателям КД на материале русского языка автор относит такие модальные модификаторы достоверности, как *действительно, правда, на самом деле, верно, да, впрямь, точно, вот те крест, ей-богу*. В ситуации непосредственного наблюдения употребляются наречия *явно, определенно*. Кроме того, сюда причисляются и глаголы пропозитивного отношения *уверен, не сомневаюсь, модальные слова конечно, безусловно, не может быть, несомненно, бесспорно* и модальные частицы *впрямь, точно*. Семантическая структура отрицательных высказываний с инфинитивом СВ и формами настоящего-будущего СВ содержит также имплицитное значение уверенности (*Его не уговоришь*).

Ситуация ПД, по мнению автора, соотносится с неполнотой знаний говорящего, обусловленной несовершенством памяти или помехами при восприятии. Для передачи значения ПД в русском языке используются лексемы: *кажется, вроде (бы), как будто, что ли*, а в ситуации отсутствия непосредственного контакта с объектом оценки – частицы: *вряд ли, едва ли, ну уж*.

Несколько иной подход к «количественному» аспекту информации представлен в работе Е.С. Яковлевой [Яковлева, 1994: 218-232], в которой рассмотренные выше термины не находят применения. Как было указано выше, по мнению автора, в качественном отношении различаются два типа информации: характерная и нехарактерная, первый из которых связан с непосредственными знаниями. Ситуация характерной информации соотносится с такими параметрами, как непосредственное восприятие явления и наличие предварительного знания говорящего. Автор выделяет три основные ситуации, лежащие в основе характерной ин-

формации: 1) ситуацию чувственного восприятия, предполагающую контактность распознающего субъекта – адресата – с описываемым, которая приводит к непосредственному свидетельству; 2) ситуацию воспоминания, отождествляющуюся с ретроспективным непосредственным восприятием; 3) ситуации, в которых говорящий основывается на данных чужого опыта. Заметим, что последняя ситуация выводится нами за рамки непосредственных знаний как особый, вторичный, тип информации.

Количественная оценка дифференцируется автором по признаку 'достаточность'/ 'недостаточность'. «Недостаточность» непосредственной информации обусловлена помехами в «канале восприятия»: либо слабой выраженностью воспринимаемого признака, либо затруднениями восприятия. Недостаточная непосредственная информация, таким образом, поступает недостаточно извне. К показателям характерной достаточной информации относятся слова *явно, определенно*, тогда как слова *кажется, как будто, вроде* рассматриваются в качестве средств выражения характерной недостаточной информации.

Таким образом, при исследовании модальности достоверности, точнее ПД, можно выделить две точки зрения, одна из которых включает в ПД значения и проблематичности, и вероятности, тогда как другая разграничивает их.

В нашем понимании, ситуация КД соотносится с настолько достаточными, по мнению говорящего, знаниями, что выражается высокая степень достоверности сообщаемой информации об объективном мире. Основное прагматическое назначение маркеров КД, как индикаторов позиции говорящего, состоит в его попытке навязать получателю информации свою точку зрения относительно правдоподобности высказанного. Тем самым реализуется иллюкутивная функция, которая направлена на снятие возможного сомнения, неуверенности адресата. Так, маркеры КД отражают полноту информации, имеющуюся в распоряжении говорящего, и это является важным фактом для адресата.

Ситуация ПД возникает при недостаточности или затруднении восприятия, связанного с «капризами» самого восприятия из-за недостаточной выраженности воспринимаемого объекта по каким-то внешним причинам (плохая видимость, плохая слышимость, значительная отдаленность говорящего от объекта

наблюдения) или с ослаблением функций органов чувств (слабое зрение, тугоухость, плохая чувствительность), а также при забывании какой-либо части информации.

Думается, что ситуацию ПрД можно исключить из комплекта значений эпистемической модальности в силу того, что не имея специальных маркеров, она не подает сигналов ни о характере, ни о степени полноты знаний

автора высказывания о сообщаемом. Поэтому отсутствует трактовка этой ситуации с позиции эпистемической модальности.

Итак, семантика эпистемической модальности связана с актуализацией различной степени достоверности высказывания, сформулированного на базе чувственного или рационального познания, а также знания «из вторых рук».

Список литературы:

1. Философская энциклопедия: Т. II / Гл. ред. Ф.В.Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1962. – 575 с.
1. Панфилов В.З. Гносеологические аспекты философских проблем языкознания / В.З.Панфилов. – М.: Наука, 1982. – 356 с.
2. Бондаренко В.Н. Аналитические и синтетические способы выражения модальности в немецком языке / В.Н. Бондаренко // ИЯШ. – 1978. - №4. – С. 31-37.
3. Бондаренко В.Н. Виды модальных значений и их выражение в языке / В.Н. Бондаренко // НДВШ Филологические науки. – 1979. – №2. – С. 54-61.
4. Корнилов А.А. Субъективно-модальная характеристика высказывания с точки зрения достоверности-недостоверности его содержания / А.А. Корнилов // Функциональный анализ грамматических аспектов высказывания. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1985. – С. 43-51.
5. Беляева Е.И. Достоверность / Е.И.Беляева // Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. / Отв. ред. А.В.Бондарко. – Л.: Наука, 1990. – С. 157-170.
6. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени, восприятия) / Е.С.Яковлева. – М.: Гнозис, 1994. – 343 с.

Шебалков С.В.

К ВОПРОСУ О КРИТИКЕ КОНЦЕПЦИЙ АНАРХИЗМА М.А. БАКУНИНА И П.А. КРОПОТКИНА

Анархизм как самостоятельное идейное направление общественной мысли известен со второй половины XVIII в., а еще через столетие он вышел на новые рубежи в своем развитии, значительно расширив армию своих приверженцев и получив признание в международном масштабе. Этому событию в огромной мере способствовала деятельность Михаила Александровича Бакунина (1814-1876) и Петра Алексеевича Кропоткина (1842-1921). Эти два выдающихся деятеля международного анархического движения стали создателями оригинальных концепций, заложивших основы двух важнейших направлений в анархистской теории – анархо-коллективизма и анархо-коммунизма. Однако привязывать имена Бакунина и Кропоткина лишь к этим направлениям было бы явно несправедливо: масштабы личностей

двух корифеев были столь значительны, что оказывали влияние на умы анархистов всех последующих поколений вплоть до современности. К слову, М.А. Бакунин еще при жизни получил прозвище «отец анархии». После его смерти эту роль взял на себя П.А. Кропоткин, который вплоть до своей смерти в 1921 г. был самым влиятельным теоретиком анархизма в мире.

Как известно, главной идеей анархизма является отрицание государственной власти, а также провозглашение свободы каждой отдельно взятой личности. Необходимость обратиться в настоящее время к теме анархизма и его теоретических положений объясняется быстрым ростом общественного и, в частности, политического сознания граждан России и других государств мира. На подобное явление

оказывают влияние различные факторы. Это, прежде всего, личный жизненный опыт человека, межличностные коммуникации, влияние СМИ и общественных институтов (школа, церковь, политические партии и т.д.). Быстрая череда политических событий в мире вынуждает человека регулярно выяснять свою позицию по отношению к этим событиям. В конечном счете, на выбор каждого конкретного человека влияет политическая идеология, а также господствующая в данном обществе система ценностей.

Анархизм сложно назвать идеологией – он скорее представляет собой философию. Пожалуй, не подлежит сомнению тот факт, что элементы анархического сознания наблюдаются у абсолютного большинства людей. Философская сущность анархизма проявляется в том, что каждый человек может самостоятельно выбирать образец поведения, жизненные цели, моральные и нравственные принципы, религиозные убеждения. Анархизм выступает за терпимость к людям других национальностей и рас. Эти основные принципы анархического сознания были сформулированы во второй половине XIX - начале XX вв. и нашли отражение в трудах М.А. Бакунина и П.А. Кропоткина.

Вполне естественно, что концепции анархизма М.А. Бакунина и П.А. Кропоткина не избежали разного рода противоречий и слабых мест, на которые неоднократно указывали многочисленные критики анархистских идей. В роли последних выступали как идеологи марксизма, так и представители либеральных кругов общественной мысли. Некоторые аспекты учений корифеев анархизма подвергались критике со стороны самих же анархистов, представителей так называемого постклассического периода в развитии данного учения. Критика анархизма, надо сказать, имела под собой достаточно веские основания, однако не всегда носила объективный характер. Речь идет, прежде всего, о неправильном понимании сути анархистских представлений, весьма распространенном и сегодня. Слово «анархия» нередко воспринимается как синоним слова «хаос», что неверно в корне. Известный теоретик анархизма второй половины XIX в. П.Ж. Прудон выдвинул известный тезис: «Анархия – мать порядка». Это высказывание является общепризнанным постулатом для всех направлений в анархистской теории.

Критике анархизма положил начало К. Маркс, который выступил идейным противни-

ком М.А. Бакунина. Вскоре после вступления русского мыслителя в Первый Интернационал в 1868 г. началась борьба двух великих деятелей мирового революционного движения за первенство в международном союзе рабочих. Главным в полемике Маркса и Бакунина оставался вопрос о революции, ее движущих силах и конечных целях. Бакунин был не согласен с марксистской теорией диктатуры пролетариата и отрицал возможность ее осуществления с помощью государства. Доля правды, безусловно, была на его стороне, однако Марксу удалось весьма четко подметить ряд изъянов в анархической доктрине русского мыслителя. В первую очередь, Маркс раскритиковал бакунинскую идею федерализма, полагая, что полностью отказаться от использования государства после революции невозможно. Пожалуй, здесь Маркс был прав, что подтверждает естественный ход истории.

Утопичный в целом характер бакунинской концепции анархизма четко был отмечен Марксом и Ф. Энгельсом в ряде трудов, среди которых можно назвать следующие: «Мнимые расколы в Интернационале» (1872), «Альянс социалистической демократии и Международное Товарищество Рабочих» (1873), «Бакунисты за работой или Записки о восстании в Испании летом 1873 года» (1873). Так, во второй из перечисленных выше работ К. Маркс утверждает, что в рамках «Альянса социалистической демократии» (так называлась революционная организация бакунистов) Бакунин стал фактически диктатором, разработав устав и правила, регламентирующие деятельность этой организации. Далее Маркс пишет: «Итак, в этой анархистской организации баррикад-трибун имеется прежде всего совет коммуны, затем исполнительные комитеты, которые для того, чтобы исполнять что бы то ни было, обязательно должны быть облечены какой-то властью и опираться на силу общественного принуждения; далее имеется целый федеральный парламент, главной задачей которого должна быть организация этой силы общественного принуждения. <...> Таким образом, постепенно восстанавливаются все элементы «авторитарного государства»; и то, что мы называем эту машину «революционной коммуной, организованной снизу вверх», имеет мало значения» [1].

Итак, Маркс и Энгельс отмечали, что объявленное целью революции уничтожение

государства сочеталось у Бакунина с восставлением в планах будущего общества всех элементов авторитарного государства, хотя и под другим названием. Пожалуй, правда и здесь была на их стороне. При внимательном рассмотрении ряда бакунинских произведений можно заметить важную закономерность: в общественном идеале Бакунина, пусть и в завуалированном виде, присутствуют элементы разрушенной ранее им самим государственной машины. Отказа от правительственных структур в форме парламентов, конституций, исполнительных директорий так и не последовало, ибо не было предложено принципиально новых подходов к организации общественных отношений «негосударственным способом».

Далее Маркс высмеивает организацию революции по Бакунину: «Для обеспечения успеха революции необходимо единство мысли и действия. Члены Интернационала стараются создать это единство путем пропаганды, дискуссий и открытой организации пролетариата, — Бакунину же требуется только тайная организация сотни людей, привилегированных представителей революционной идеи, находящийся в резерве генеральный штаб, сам себя назначивший и состоящий под командой перманентного «гражданина Б.». Единство мысли и действия означает не что иное, как догматизм и слепое повиновение. <...> Перед нами настоящий иезуитский орден»[1]. Очевидно, что К. Маркс не всегда был объективен в своей критике бакунизма. Это и понятно: он, главным образом, стремился очернить своего идейного противника и представить свои взгляды на общественное устройство после революции как единственно верные. Между тем, и Бакунину удалось выявить слабые места в теории Маркса. Русский революционер, в частности, отмечал недостаточную разработку Марксом вопроса о взаимодействии пролетариата с крестьянством во время революции. Трудно сказать, кто был ближе к истине в этой дискуссии. Формально победу праздновал Маркс, фактически же — ни он, ни Бакунин не смогли преодолеть противоречий, присущих их взглядам на революционное переустройство общества.

Роль критика анархизма взял на себя и Г.В. Плеханов. В своем труде «Анархизм и социализм» (1894) он рассматривает, в том числе, и бакунинскую концепцию анархо-коллективизма. Плеханов убежден, что вся концепция Бакунина состоит из простого сложения двух

абстрактных принципов — свободы и равенства. «Эти два принципа, — продолжает Плеханов, — он применяет один за другим и один независимо от другого в целях критики существующего положения вещей; он не спрашивает себя, могут ли ужиться результаты одного из этих отрицаний с результатами другого» [2]. В качестве третьего принципа, на котором строится анархизм Бакунина, Плеханов называет принцип солидарности, который применяется, по его мнению, столь же отвлеченно, как и два других. Действительно, при чтении ряда работ М.А. Бакунина чувствуется некий дисбаланс между вышеуказанными понятиями, что и было четко указано Плехановым. Далее критик утверждает, что Бакунин «совершенно не усвоил материалистического понимания истории, он был лишь «софистизирован» этим учением. <...> Он «желает» отмены культов. Но раз «государство упразднено», кто же их отменит? Он «желает» упразднения наследственной частной собственности. Но что делать, если «упраздненное государство» все-таки будет продолжать существовать? Бакунин сам чувствует, что все это не совсем ясно, но он очень легко утешается»[2]. Плехановская критика бакунизма, в отличие от критики марксовой, по нашему мнению, более последовательна и логична, с ней трудно спорить.

Если говорить о марксистской критике анархической концепции П.А. Кропоткина, то здесь главным критиком выступил В.И. Ленин. В своем труде «Государство и революция» он так высказался о разногласиях марксистов с анархистами: «Различие между марксистами и анархистами состоит в том, что первые, ставя своей целью полное уничтожение государства, признают эту цель осуществимой лишь после уничтожения классов социалистической революцией, как результат установления социализма, ведущего к отмиранию государства; вторые хотят полного уничтожения государства с сегодня на завтра, не понимая условий осуществимости такого уничтожения. Первые признают необходимым, чтобы пролетариат, завоевав политическую власть, разрушил полностью старую государственную машину, заменив ее новой, состоящей из организации вооруженных рабочих, по типу Коммуны; вторые, отстаивая разрушение государственной машины, представляют себе совершенно неясно, чем ее пролетариат заменит и как он будет пользоваться революционной властью; анархисты даже от-

рицают использование государственной власти революционным пролетариатом, его революционную диктатуру. Первые требуют подготовки пролетариата к революции путем использования современного государства; анархисты это отрицают» [3]. Вождь мирового пролетариата не разделял многих идей П.А. Кропоткина, однако ценил его как одного из первых русских революционеров, который, хотя и не без оговорок, поддерживал на первых порах советское правительство, призывая население западноевропейских стран воздержаться от интервенции против России.

Вопросу о расхождении анархизма с марксизмом посвящено большое количество трудов. Идеологи марксизма всегда отмечали неспособность анархистов к практическому взгляду на проблемы современного общества, отмечая чрезмерный, с их точки зрения, уклон анархизма в сторону философии. Несмотря на наличие ряда общих черт, анархизм и марксизм всегда разделяла пропасть. Неприятие анархистами и, в частности, П.А. Кропоткиным классового подхода к анализу социальных явлений никак не способствовало сближению с марксизмом. Анархическое движение в России никогда не отличалось однородностью. Участвовавшие в Российских революциях 1905-1907 и 1917 гг. анархистские группы так и не смогли объединиться в единую партию. Спорным был вопрос о терроре как методе революционной борьбы. Большинство стояло за террор, однако Кропоткин и его сторонники были категорически против такого метода борьбы. Во время гражданской войны в России окончательно стало ясно, что анархистское движение не в состоянии оказать существенного влияния на политическую жизнь общества. На протяжении практически всего периода существования советского государства анархизм трактовался как чуждое марксизму, мелкобуржуазное общественно-политическое течение. Однако такая трактовка феномена анархизма вряд ли могла претендовать на объективность. Достаточно сказать, что П.А. Кропоткин в своем труде «Речи бунтовщика» (1885) пишет: «Мы с восторгом приветствуем приближение дня, когда крик: «Долой буржуазию!» вырвется из всех уст с тем единодушием, с которым провозглашалось некогда падение династий» [4]. Можно ли говорить после этого о мелкобуржуазной сущности анархизма?! На различных этапах развития анархизма ряды сторонников этого учения пополняли рабочие,

крестьяне, часть буржуазии, деклассированные элементы. Пожалуй, вопрос о классовой основе анархистских теорий более сложен, нежели его пытались представить марксисты.

Критика идей анархизма со стороны либерального направления общественной мысли, в отличие от марксистской критики, не ставила своей целью опровергнуть на корню анархический идеал общественного устройства. Основной мишенью такой критики, как правило, становились утопичные идеи, которые пусть и в разной степени, но стабильно присутствовали во всех анархических концепциях. Либеральные круги капиталистического общества задавались вопросом: как будет функционировать на практике построенное анархистами общество свободы. В первую очередь, вопросы вызывали проблемы социально-экономического переустройства, выдвинутые корифеями анархической мысли. Особенно ярко такая критика проявилась в отношении анархической программы П.А. Кропоткина, один из пунктов которой выступал за отмену товарно-денежных отношений. Вопрос о мотивах к труду при господстве анархо-коммунистической модели, в условиях отмены денег является, пожалуй, ведущим при разборе кропоткинской концепции. Подразумевалось, что такой вопрос возникать не будет, ибо главное побуждение к труду – благосостояние – будет обеспечено лишь в том случае, если весь механизм производства будет работать на полную мощь. Однако не встречаемся ли мы здесь с переоценкой возможностей народа?! Картина общества, основанного на полном самообеспечении, вызывает естественный вопрос о том, как оно будет функционировать, и что делать в случае возникновения случаев недобросовестного труда, саботажа и нарушения общественного спокойствия. Главный принцип Кропоткина здесь таков: лучше предотвращать социальные болезни, чем лечить их. Однако, по всей видимости, вопрос о предотвращении подобных явлений был основан лишь на умозрительном заключении мыслителя. Каким образом его можно было бы применить на практике, сказать сложно. Либералы считали, что осуществление вышеуказанных принципов на практике может привести к разрушению всей системы производства. Против подобных заявлений трудно было найти контраргумент! Позиции анархо-коммунистов, в этом споре, пожалуй, были заведомо проигранными, ибо осуществление их идей на практике

в более или менее полном объеме так никогда и не состоялось. Общество оказалось к этому просто не готово.

Не менее важным является вопрос об отношении к идеям М.А. Бакунина и П.А. Кропоткина последующих поколений анархистов. К наиболее крупным и мыслителям новой волны можно отнести П.Д. Турчанинова (выступал под псевдонимом Лев Черный), А.А. Борового, А.Л. Гордина, А.А. Солоновича и др. Отношение новых течений анархизма к идеям М.А. Бакунина, П.А. Кропоткина было неоднозначным. Однако тенденция к критическому пересмотру концепций классиков анархической мысли преобладала над попытками неукоснительно следовать заветам последних. Уже в 20-30-е гг. XX в. были сделаны попытки критически переосмыслить теоретические постулаты корифеев анархизма. При этом взгляды М.А. Бакунина подвергались пересмотру в сравнительно меньшей степени, нежели представления П.А. Кропоткина. Объяснялось это, по-видимому, тем, что учение М.А. Бакунина рассматривалось как первооснова всех анархических представлений. Все последующие учения анархической направленности, в числе которых была и концепция П.А. Кропоткина, в значительной степени испытали на себе влияние идей М.А. Бакунина. Исследователь феномена российского анархизма, профессор С.Ф. Ударцев отмечает: «Особую актуальность для российского постклассического анархизма приобрело критическое переосмысление учения Кропоткина, что явилось одним из важных факторов самокритики анархизма и его модернизации» [6: 245].

Систематическую критику учения П.А. Кропоткина первым начал А.А. Боровой. Он выделил ряд слабых мест, присущих кропоткинской концепции. Отмечалось в частности недостаточное внимание Кропоткина к механизмам общественного развития: «почти не изучался процесс внутреннего разложения тех общественных форм, которые ему представляются целесообразными, не замечался внутренний раскол общества при исследовании средневековья, почти игнорировалась «технично-экономическая сторона» общественного развития» [6:245-246]. А.А. Боровой отмечал и то, что свою критику государственности Кропоткин вел почти исключительно с позиции этического подхода. Это, по мнению критика, не позволяло раскрыть все причины появления и разви-

тия государства, как и более полно обосновать необходимость его устранения в обществе анархии. Анархизм А.А. Боровой понимал не как общественный идеал, а как мировоззрение, основанное на принципе безграничной свободы личности. Вот что он писал в своем труде «Анархистский манифест»: «Анархизм – учение свободы! Не отвлеченной, призрачной свободы, но жизненной, реальной... В основе всех построений анархизма – свободный человек, свободный от гнета учреждений, от власти законов, которые для него придумали другие. Но свобода анархиста есть свобода всех. Раз есть раб – он несвободен. Анархист должен бороться до тех пор пока не будут свободны все» [5]. Боровой также отмечал в качестве недостатка концепции Кропоткина игнорирование последним классового подхода. В то же время критик неоднократно отмечал выдающиеся заслуги Кропоткина в пропаганде идей анархизма.

Теоретик мистического анархизма А.А. Солонович считал, что Кропоткин создал более обстоятельную, нежели у Бакунина, теорию социальной революции, отмечал значительную роль в его учении закона взаимопомощи. В то же время Солонович, по словам С.Ф. Ударцева, считал, что кропоткинское понимание личности страдало односторонностью: «...Внимание Кропоткина обращалось исключительно на внешнюю сторону личности и что оставалась закрытой внутренняя сторона, глубина личности. Тем самым, по Солоновичу, упрощался, искажался взгляд на общество и взаимодействие личностей» [6: 251].

Критика концепций М.А. Бакунина и П.А. Кропоткина теоретиками постклассического анархизма была вызвана объективными причинами, а именно, необходимостью пересмотра идей корифеев в духе современности. В то же время, в некоторых случаях, она могла служить и более узким целям, в частности обоснованию идей новых, эклектичных направлений в анархизме. Критиковались самые различные аспекты концепций корифеев анархической мысли: отношение к государству и его институтам, взгляд на проблемы войны и мира в обществе, решение вопроса о кооперации и создании новых форм человеческого общежития и т.д. Тем не менее, критика анархистов постклассической эпохи не смогла выработать альтернативы идеям Бакунина и Кропоткина, а влияние этих идей на каждое из направлений в анархической теории было огромным.

Подводя итог вопросу о критике концепций М.А. Бакунина и П.А. Кропоткина, можно сказать, что они имели как сильные, так и слабые черты. В числе последних - недостаточная проработка отдельных вопросов жизни общества после социальной революции. В качестве примера можно привести вопрос о преступлении и наказании, в ходе рассмотрения которого ни Бакуниным, ни Кропоткиным не было предложено действенной альтернативы существующей системе наказания преступников. Если говорить конкретно про каждую из концепций, то М.А. Бакунин, например, не смог полностью отказаться от власти как формы регулирования общественных отношений. Он признавал ее в качестве власти общественного мнения, авторитета, тайной революционной организации. Главным для него, в данном случае, было отсутствие в такой власти деспотического начала. У П.А. Кропоткина мы находим недостаточно проработанным вопрос о мотивах к труду при господстве анархо-коммунистической модели, в условиях отмены денег.

В целом, анархизм не мог активно противостоять критике со стороны марксизма и либерального направления общественной мысли, что было обусловлено наличием ряда утопических черт в структуре анархических представлений. В то же время большинство критиков, отмечая негативные черты в мировоззрении классиков анархизма, совершенно не обращали внимания на те прогрессивные идеи, которые несли в себе концепции М.А. Бакунина и П.А. Кропоткина. А такие идеи, безусловно, были. Чего стоит один только принцип федерализма, который сегодня положен в основу существования многих государств и различных международных организаций. Весьма примечательна критика коррупции М.А. Бакуниным. Его выводы в этом вопросе предельно просты: он говорил, что пока будет существовать государство, будет процветать и коррупция, как одно из средств управления. С тех пор прошло более полутора столетий, а данный тезис так и не был опровергнут общественной практикой! Глубокий анализ различных форм общежития, а также развития государственности у различных народов был сделан П.А. Кропоткиным, который на основании полученных данных сформулировал закон взаимной помощи и солидарности как всеобщий биосоциологический

закон, распространяющий свое действие как на животный мир, так и на человеческое общество. В этом законе подчеркивается приоритет в общественных процессах взаимопомощи и солидарности, в противовес конкуренции.

Современный анархизм заметно отличается от того, что господствовал в умах народных масс в конце XIX – начале XX вв. Это стало результатом изменения социально-политической обстановки в рамках общемировой цивилизации. Мир вступил в новую, постиндустриальную стадию своего развития. Вместе с этим, многие формы и методы борьбы с государством, которые пропагандировались анархистами в начале прошлого века, стали неактуальными. Анархизм потерял свою политическую составляющую и сегодня существует больше в виде совокупности мировоззренческих концепций. Среди последних много и таких, которые лишь условно могут быть отнесены к анархистским (движение автономистов, различные экологические движения, молодежные субкультуры и т.д.). В ряде стран Европы и Америки продолжают действовать традиционные анархо-синдикалистские профсоюзы и прочие анархистские организации. Настольными книгами современного анархиста по-прежнему остаются произведения М.А. Бакунина и П.А. Кропоткина, а также ряда теоретиков постклассической эпохи.

Главной заслугой классиков анархической мысли, несомненно, является разработка проблем свободы и равенства в обществе. На основе детального анализа общественной жизни в конце XIX – начале XX вв. был сделан вывод, что главным препятствием на пути воплощения в жизнь этих поистине великих принципов стоит государство и его институты. Анархизм заставил весь мир открыто заговорить о свободе, равенстве и справедливости в человеческом обществе. Он учит людей быть толерантными, уважать личность и свободу окружающих, а также собственную индивидуальность. И пусть многие выводы, сделанные анархистами, вряд ли могли претендовать на практическое воплощение в реальной жизни на повестку дня были поставлены новые проблемы, которые и сегодня далеки от своего окончательного решения.

Список литературы:

1. Маркс, К. Альянс социалистической демократии и Международное Товарищество Рабочих. / К. Маркс. www.lugovoy-k.narod.ru/marx/16/55.htm
2. Плеханов, Г.В. Анархизм и социализм / Г.В. Плеханов. www.1917.com/Marxism/Plehanov/Anarchy_and_Communism/Main.html
3. Ленин, В.И. Государство и революция / В.И. Ленин. www.marxists.org/russkij/lenin/works/lenin007.htm
4. Кропоткин, П.А. Речи бунтовщика / П.А. Кропоткин. www.lib.rus.ec/b/268825/read
5. Боровой А.А. Анархистский манифест / А.А. Боровой. www.knowledge1871.narod.ru
6. Ударцев, С.Ф. Политическая и правовая теория анархизма в России: история и современность / С.Ф. Ударцев. – М. : Форум, 1994. – 382 с.

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

Доценту кафедры информатики и вычислительной математики, кандидату физико-математических наук В.Б. Тулвинскому в этом году исполнилось 75 лет. Из них 50 – это стаж научно-педагогической работы в науке и высшей школе. С юбилеем беседовали проректор по дополнительному образованию Искандер Асгатович Шакиров (И.Ш.) и декан факультета педагогики и методики начального образования Азат Габдулхакович Мухаметшин (А.М.). Текст беседы публикуется ниже в сокращении.

Вопрос: Вил Бадрович, Вам 75 – это хороший возраст, хороший юбилей. Мы поздравляем Вас от имени ректората института и желаем дальнейшей плодотворной работы на педагогическом поприще. Но нам известно, что Вы начинали свою трудовую деятельность как научный работник. Расскажите, пожалуйста, немного об этом периоде своей жизни.

Ответ: Спасибо за поздравление. Да, сама первая треть моей биографии как бы подготовила меня к научной работе. Закончил я 4-ую образцовую школу в г. Стерлитамаке, поступил в престижный вуз – Казанский госуниверситет (КГУ), вопреки воле родителей, которые хотели пристроить меня в КХТИ. Курсовую работу я писал у проф. М.М. Зарипова, понравился ему, и он предложил мне к себе в аспирантуру, но я предпочёл делать дипломную в ГИПО (Гос. институт прикладной оптики), где жена-тым давали жильё. Дипломная работа и стала моей первой научной публикацией.

Согласитесь, советская система образования, при всех её достоинствах, была излишне теоретизирована, понятия «профорентация» не существовало вообще. Когда по зрению мне пришлось отказаться от своей мечты – стать капитаном дальнего плавания, я не знал, что выбрать: математику, физику или химию. Выбрал КГУ, потому что там была лаборатория ядерной физики, а университет носил имя В.И. Ленина, чьи инициалы дали мне моё имя.

По распределению я остался работать в ГИПО – уникальном отраслевом оборонном НИИ в Казани, который сначала был филиалом Государственного Оптического института



(ГОИ, Ленинград), созданного самим президентом АН СССР академиком С.И. Вавиловым. В ГИПО были идеальные условия для научно-исследовательской работы, потому что советская власть не жалела средств на укрепление обороноспособности страны, на подготовку научных кадров. Мне посчастливилось объездить всю огромную страну благодаря командировкам на научные конференции. Результаты наших исследований публиковались, ввиду их актуальности, в центральных научных журналах, у меня есть даже одно авторское свидетельство на изобретение, которое, к сожалению, закрыто. С одним сообщением я выступил на сессии общей и прикладной физики АН СССР, материал был опубликован в журнале «Доклады АН СССР» по представлению академика А.А. Лебедева. После этого коллеги уговорили меня написать диссертацию, которую я защитил в 1974 г. в Уральском госуниверситете (Свердловск). Кстати, председатель диссертационного совета особо похвалил мою работу и пожелал, чтобы больше теоретиков работали рука об руку с экспериментаторами, как я. Хочу подчеркнуть, что разрыв между школой и жизнью, между теорией и практикой в СССР имел место как в образовании, так и в науке. Этот разрыв сейчас пытаются ликвидировать.

После защиты, уже как старший научный работник, я продолжал активно работать. Но моя инициативность натолкнулась на ещё одну преграду: ведомственность. Два крупнейших министерства – оборонной и электронной про-

мышленности (МОП и МЭП) были на штыках! 10 лет я бился, чтобы у МЭП выцарапать электронный спектрометр для нужд нашей оптической технологии в ГИПО, но в конце концов его удалось приобрести в академическом КБ. Сама АН СССР тоже была монополистом! Это только один пример ведомственной междоусобицы тех времён, с которой я столкнулся лично.

Когда в 1989 г. из Ульяновска меня пригласили в строящийся Центр микроэлектроники (УЦМ), я тут же подал на конкурс и возглавил там отдел физико-химических исследований, который по проекту предполагалось оснастить самыми современными импортными электронными микроскопами и спектрометрами. Через 8 месяцев мне дали трёхкомнатную квартиру, всё шло по плану, но тут перестройка потерпела крах, проект перестали финансировать, большинство учёных и специалистов разъехались, а часть осталась в новосозданном Ульяновском госуниверситете (УлГУ). Меня тоже не забыли: пригласили сразу на две кафедры – я выбрал кафедру экспериментальной физики проф. Э.Т. Шипатова. Он предложил мне читать спецкурсы по полупроводниковым структурам и лабораторию радиационной физики на физико-техническом факультете. В моём распоряжении оказались уникальные установки для радиационной обработки микроэлектронных изделий, наладились совместные работы с заводом полупроводниковых приборов и с НИИ атомных реакторов (г. Димитровград). Назревала хорошая докторская диссертация по теме «Физические основы радиоизотопной технологии полупроводниковых материалов и приборов». Вместе с дипломниками было опубликовано более 20 статей по теме, но тут фортуна отвернулась от меня: развод с женой, трагическая гибель сына... Второй раз в жизни пришлось убедиться, что семья и наука для меня оказались несовместимыми: обе требуют отдачи без остатка.

И.Ш.: Простите, но получается, что не было бы счастья, да несчастье помогло. Я был деканом матфака, когда Вы появились у нас, и считал и считаю, что нашему институту очень повезло с приобретением такого многоопытного кадра. Вы родом из Башкирии, как Вы оказались в нашей республике, а именно в нашем институте?

Ответ: Да, я действительно сначала поехал в Уфу, был там в НИИ проблем пластичности, оставил там документы, но заведующий

нужной мне лаборатории был в отъезде. На обратном пути я заехал в Челны и побывал в КамПИ (теперь ИНЭКА) и НГПИ. В КамПИ мне предложили лабораторию электронной микроскопии, а в НГПИ проф. Н.С. Габбасов предложил мне свою кафедру и учебную нагрузку по физике. Я очень благодарен Назиму Салиховичу и Вам, Искандер Асгатович: процедуру оформления на работу Вы провернули буквально за пару часов!

Так, начиная с 2004 года получила продолжение в Челнах 3-я треть (*педагогическая*) моей жизни, начатая в 1991 году в Ульяновске. Преподавательская работа мне пришлось по душе – возможно потому, что род наш – учительский. Мой дед Шайхулла Тулвинский 50 лет проработал учителем сельской школы, награждён орденом, в с. Верх. Татышлы есть ул. Ш.Тулвинского. Там же работали учителями мой дядя Риф Шайхуллович и сестра Клара, заслуженная учительница РСФСР.

Уезжая из Ульяновска, я оставил там всю свою научную библиотеку: более 1000 томов по физике и экологии – думал, моей научной карьере конец. Однако я сильно ошибся. Нельзя быть полноценным преподавателем вуза, да и школьным учителем, если не заниматься научными исследованиями. Учитывая мой опыт работы в науке (в УлГУ я успел поработать помощником проректора и заместителем декана по научной работе, научным редактором физического журнала, учёным секретарём диссертационного совета), в НГПИ меня назначили начальником НИС. В настоящее время я отвечаю за НИРС на факультете, редактирую Вестник НГПИ, много работаю с авторами, с учителями школ и школьниками. Убеждён, что самый интересный предмет в школе – это физика, но чтобы он стал таким, нужен увлечённый, эрудированный учитель, любящий свой предмет и своих учеников. И вот тут-то у нас в регионе неладно.

Уже 7 лет я являюсь экспертом и руководителем секции физики ГЦДТ. Каждый год интеллектуальный отдел Центра организует и проводит школьные конференции республиканского масштаба, но число докладов по физике из года в год сокращается, а доклады-призёры не заслуживают опубликования: нет научного результата. Многие школы тоже проводят свои конференции, но с тем же «успехом». ЕГЭ по физике не пользуется популярностью. Причину я вижу в недостаточной квалификации

большинства учителей физики. Для нашего региона их готовили в основном в ЕГПУ, но из выпускников университета в школу идут самые слабые: я 7 лет был там председателем Государственной аттестационной комиссии по специальности «учитель физики». У меня есть свои *предложения* по исправлению ситуации: собираюсь выйти с ними к руководству города и КамАЗа, потому что сами понимаете: если плохо с физикой в школе – значит, плохо и с инженерами!

А.М.: Вы неугомонный человек, Вил Бадрович – когда Вас укатают крутые горки? Знаю, что Вы и охотник, и рыбак, грибник + травник – так сказать, трижды охотник! Как можно это тройное хобби сочетать с экологией, охраной природы?

Ответ: Я вырос на Урале и охочусь с 5 класса. А знание грибов и съедобных растений, рыбная ловля помогли выжить в голодные послевоенные годы. Что касается экологии, то лозунг «Любите природу, мать вашу!» – не означает, что любовь должна быть «слепой», как к матери. С экологией я познакомился почти 40 лет назад по замечательной книге американского биолога Барри Коммонера «Замыкающийся круг». С тех пор я преуспел в этой области настолько, что в УлГУ на 3 факультетах читал курс общей экологии и даже «Правовые основы природопользования» (экологическое право), и здесь, в Камском институте, 1 год вел занятия по прикладной экологии. А в Казани, будучи членом правления охотобщества «Рассвет», отвечал за биотехнику и учёт дичи в наших охотугодах в Камском лесничестве (за Рыб. Слободой).

Так что экология для меня – не просто новейшая наука (наука наук!), а жизненное кредо. К сожалению, в России мало кто понимает, что из всех страховок о конце света самой реальной является экологический коллапс. Как профессиональный физик я пытаюсь разобраться в глубинных причинах экологических кризисов (их число с годами только растёт), потому что если понять явление, то можно им управлять. А физические методы контроля состояния окружающей среды являются в настоящее время самыми эффективными. Свои соображения по глобальному потеплению, энергетическим проблемам, экологическому образованию и другим близким вопросам я излагаю на экологических конференциях, а также знакомлю с ними студентов матфака.

И.Ш.: Уважаемый Вил Бадрович! Глядя на Вас, трудно поверить, что Вам уже 75: это же три поколения! В чём секрет Вашей молодости?

Ответ: Секрет простой, я его уже практически раскрыл в ответе на предыдущий вопрос: *надо жить в гармонии с природой*. В молодости я увлекался такими видами спорта, как волейбол, гимнастика, шахматы, стрельба, по двум последним вырос до первого разряда. Но в один прекрасный день познакомился с ориентированием на местности – и оно меня, любителя природы, покорило с первого раза. Тогда ориентирование только начиналось – в Эстонии, в Москве. Для проведения соревнований надо было нарисовать лесные карты со всеми ориентирами, включая даже микроямки и муравейники, имея на руках только чистый лист миллиметровки и компас. Наша бригада изрисовала все леса в окрестностях Казани, и мы перекинулись в марийскую тайгу. В течение 20 лет мы провели массу соревнований, в том числе и союзного масштаба, стали разрядниками и судьями по спорту: я судья республиканской категории. Моими учениками являются многие ориентировщики РТ, в том числе Андрейкин, зачинатель этого вида в Челнах. Теперь Челны являются центром спортивного ориентирования в РТ, и зимой и летом по нашим лесам бегают с компасом от малолеток до пенсионеров: вид спорта очень популярный, для головы и для ног, ему нет аналогов.

Теперь я, конечно, не бегаю – ни с компасом, ни без него, физическую нагрузку мне дают дачные заботы и велосипед летом, лыжи – зимой. Однако иногда ловлю себя на том, что механически считаю пары шагов. Опыт рисования спорткарт мне пригодился для составления схемы местности, примыкающей к р. Челнинке около главного здания и общежития института: этот район превратился в безобразную свалку, там завелись бомжи и даже маньяки, а я хочу показать, что силами студентов его можно превратить в прекрасную рекреационную зону.

А.М.: В «Год Тукая» Вы опубликовали в нашем Вестнике статью «О трудностях перевода поэзии», и там же – свои переводы на русский язык стихотворения Габдуллы Тукая и двух стихотворений Анвара Магдануровича Шарипова. Как это у Вас «физика» уживается с «лирикой»? Попутно хочу высказать ещё одно недоумение: не имея ни педагогического, ни филологического образования, Вы занимаетесь

редактированием учебно-методических пособий различного профиля и Вестника НГПИ?

Ответ: Если честно, то я не помню ни одного правила русской грамматики, но я училась в советской школе и очень много читал, в отличие от современной молодёжи. Совру не очень сильно, если скажу, что прочитал, наверное, почти всю мировую классику: русскую, французскую, немецкую, английскую, американскую... – это была прекрасная школа грамотности, хотя пришлось заплатить за удовольствие сильной близорукостью. Современные печатные издания невозможно читать: в каждой строчке спотыкаешься на грамматике и орфографии.

Что касается педагогики, то в наше время в КГУ на всех факультетах читали курс педагогики, и немало выпускников шли работать в школы. Здесь же в моём распоряжении как ответственного секретаря РИС имеется 10 экспертных комиссий по всем направлениям научных исследований НИСПТР. Когда я чувствую, что содержание статьи или пособия вне моей компетенции, обращаюсь к экспертам.

А поэзия – это, пожалуй, моя «наследственная болезнь». Дело в том, что мой дед-учитель был ровесником Тукая и тоже писал стихи – под псевдонимом «Тулвинский»: Тулва – это речка на родине деда, впадает в Каму. Говорят, поэтический дар передаётся внуку – очень может быть, потому что рифмоплётством (виршами) я балуюсь с детства, сочинял всю жизнь, но никогда не публиковался. Так что переводы в Вестнике – это моя первая публикация в поэзии. Творчество Тукая я знаю с малолетства, с ним меня познакомил дед, а именно – с изумительными его сказками. Поскольку существующие переводы этих сказок несовершенны, я сам брался в молодости за их перевод, но не закончил.

И.Ш.: Я помню, как Вы в сентябре 2004 года, только-только оформившись на работу к нам, сразу включились в непростую тогда общественную жизнь института. В частности именно Вы писали от имени педколлектива письмо министру образования и науки РФ. Признайтесь, у Вас всегда была такая активная жизненная позиция?

Ответ: Ну что ж, «признаюсь». В советское время я, как и все, прошёл все ступени социально-политического взросления, но в партию не вступал: было видно, что она уже вырождается. В казанский период жизни был

профсоюзным и спортивным активистом. Кстати, я был делегатом от ГИПО на учредительной конференции Татарского общественного центра (ТОЦ). В Ульяновске, когда началось политическое брожение в стране, вступил в Демократическую партию России – где-то в архиве у меня лежит партийный билет с автографом Н.Травкина (он приезжал в Ульяновск). Эта партия оказалась однодневкой, к власти пришёл Ельцин, дал волю союзным республикам и обещал свободу автономным: «сколько проглотите»! Я перепугался, что Россия тоже разбежится по национальным каморкам, и вступил в только что созданную «Единую Россию», одним из создателей которой был М.Шаймиев. Так что я ветеран этой партии и остаюсь убеждённым сторонником Великой Единой России.

Вопрос: Планы на будущее?

Ответ: Если изложить коротко и последовательно, чем я хочу заниматься в ближайшее время, то получится следующая картина:

1. Ситуация со школьной физикой в городе и регионе критическая. И на этом фоне – прекращается подготовка учителей физики в ЕГПУ. Вывод: надо их готовить у нас на матфаке, причём комбинируя друг с другом попарно 3 специальности: физику, математику, информатику (ФМИ!) – бакалавриат это позволяет.

2. Надо бы разобраться с преподаванием физики в общеобразовательных школах. Я уже говорил, что хочу выйти к руководству города, КамАЗа, ИНЭКА и отделения партии «Единая Россия» в городе со своими предложениями, как можно повысить качество школьного физического образования.

3. Считаю, что учителя физики должны заниматься исследовательской работой по своей специальности сами и привлекать к ней школьников. В помощь учителям и школьникам я уже составил и продолжаю расширять перечень тем учебно-исследовательских и научно-исследовательских работ по физике и физической экологии, готов консультировать, курировать эту работу. Так что четвёртое 25-летие у меня может стать «школьным»: ведь там будущее России!

Уважаемый Вил Бадрович! Ещё раз поздравляем Вас с юбилеем. Спасибо большое за откровенный и особенно полезный для подрастающего поколения «историко-познавательно-обучающий» разговор. Надеемся, что Вы ещё много хорошего и полезного сделаете для института и города в целом. Крепкого здоровья и счастья Вам!

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абрамова Д.Н.	ст. преподаватель каф. РЯиЛ НИСПТР
Абрамова Э.Ф.	педагог-психолог МДОУ №10
Андреева Н.П.	ст. преподаватель каф. дизайна НИСПТР
Асратян З.Д.	к.филол.н., доцент каф. андрагогики НИСПТР
Асратян Н.М.	к.филол.н., зав. сектором соц.-гуманит. исследований НИСПТР
Ахметов А.М.	к.п.н., доцент, зав. каф. ФВ НИСПТР
Ахметова Э.Ш.	преподаватель каф. БГиМП НИСПТР
Бабынина Т.Ф.	к.п.н., доцент, зав. каф. ДиСП НИСПТР
Большакова Л.В.	ст. преподаватель каф. РЯиЛ НИСПИР
Газизова Ф.С.	к.п.н., доцент каф. ТиМДО НИСПТР
Галиев Л.М.	к.с.н., доцент каф. ИСЭД НИСПТР
Галиуллин Р.Р.	к.филол.н., зав. каф. ТЯиЛ НИСПТР
Гареева Н.Н.	студент 5 курса ФМИ
Галямова Э.Х.	к.п.н., ст. преподаватель каф. МиМП НИСПТР
Гильмутдинова С.Р.	к.п.н., доцент, зав. каф. ИЗО НИСПТР
Гильфанова Ф.Ф.	ст. воспитатель МДОУ №10
Закирова Л.Р.	к.филол.н., ст. преподаватель каф. ИЯ НИСПТР
Исакаева Г.И.	к.п.н., нач. отдела доп. образования
Исламова А.И.	к.филол.н., доцент каф. ИЯ НИСПТР
Исмагилова З.А.	к.п.н., доцент каф. ИЯ НИСПТР
Исхакова Ф.Ф.	к.п.н., доцент каф. МНО НИСПТР
Кагуй Н.В.	к.п.н., доцент каф. ИЯ НИСПТР
Камаева В.И.	заведующая МДОУ №10
Киямова А.Г.	к.п.н., доцент каф. БГиМП
Костылева Н.Е.	к.п.н., доцент каф. ЭиМ НИСПТР
Косьяненко Л.А.	студент 4 курса ФФ
Мингалимова Л.Г.	соискатель НИСПТР
Миронов А.В.	д.п.н., профессор, зав. каф. МНО НИСПТР
Нургатина Г.Р.	студент 5 курса ФФ
Павлова Н.А.	ст. преподаватель каф. МНО НИСПТР
Пырышева Е.В.	студент 5 курса ФДВ
Рахматуллина Л.В.	к.п.н., доцент, декан ФДВ НИСПТР
Салахутдинова З.Ф.	к.филол.н., ст. преподаватель каф. ТЯиЛ НИСПТР
Сафина А.М.	к.п.н., доцент каф. ПиП им. З.Т. Шарафутдинова НИСПТР
Слепцова Ю.М.	студент 5 курса ФМИ
Тихонова О.А.	к.б.н., доцент каф. ТиМДО НИСПТР
Уразова Г.Р.	воспитатель МДОУ №62
Усманов И.М.	директор ГАУСО РЦДиП “Солнышко”
Файзрахманова Л.М.	преподаватель каф.РГЯиМП НИСПТР
Федорова И.Г.	воспитатель МДОУ №10
Хабибулина И.З.	к.п.н., доцент каф. ДиСП НИСПТР

Хаертдинова Р.М.	к.п.н., доцент каф. ДиСП НИСПТР
Хазиев Р.И.	к.филол.н., доцент каф. ТЯиЛ НИСПТР
Хазиева Р.Р.	учащийся СОШ №25, г.Наб. Челны
Хафизова Г.М.	ст. преподаватель каф. ПиП им. З.Т. Шарафутдинова НИСПТР
Шакиров И.А.	к.ф.-м.н., доцент, проректор по ДО НИСПТР
Шакирова Г.А.	зам. директора ГАУСО РЦДиП “Солнышко”
Шакирова Р.Д.	д.филол.н., зав. каф. ИЯ НИСПТР
Шебалков С.В.	аспирант К(П)ФУ, г.Казань

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ

Информация для авторов

Редакционная коллегия принимает в печать статьи преподавателей, аспирантов и студентов образовательных и других учреждений, содержащих новые, ранее не опубликованные результаты исследований, научно-методические разработки, проблемные статьи по тематике сборника, краткие сообщения и письма в редакцию на русском и татарском языках.

Тематика разделов сборника:

Педагогика и психология

Проблемы школьного и вузовского образования

Математика, информатика и естественнонаучные дисциплины

Методика преподавания специальных дисциплин

Татарская культура: язык, литература, искусство

Наши соотечественники за рубежом

Требования к рукописям статей

1. Статья предоставляется в одном экземпляре, подписанная автором (авторами) с приложением электронной копии (на CD-диске или дискете 3,5").
2. После заголовка – краткая аннотация на русском языке.
3. Объём рукописи статьи от 3 до 12 страниц (формат А4), включая рисунки, таблицы и другие материалы.
4. Статьи, заказанные редакционной коллегией, могут содержать и больший объём.
5. Текст статьи должен быть выполнен в текстовом редакторе MS Word, шрифт – 12 Times New Roman; интервал – 1,5; все поля – 2 см; формулы набираются в редакторе MS Equation.
6. К каждому экземпляру статьи должны прилагаться сведения об авторе: место работы, занимаемая должность, учёная степень, учёное звание, телефон, адрес электронной почты.
7. Рисунки, чертежи, схемы, таблицы внедряются в электронную версию статьи. Все рисунки, чертежи, схемы, таблицы должны быть упомянуты в тексте статьи.
8. Список литературы приводится в конце статьи. Ссылки на источники в тексте даются в квадратных скобках. Каждый источник должен быть описан в соответствии с ГОСТом 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».
9. Стоимость одной страницы статьи 100 рублей, плюс 50 рублей на пересылку. Доктора наук печатаются бесплатно.

Электронный вариант статьи и сведения об авторе(ах) можно направлять на электронный адрес: oangpi@mail.ru

Безналичный перевод осуществляется по адресу:

Получатель: УФК по РТ (ОФК 50 ГОУ ВПО «НГПИ») л/с 06073478057

ИНН/КПП 1650017589/165001001

р/с 40503810200001000001 в ГРКЦ НБ РТ Банка России г. Казань

БИК 049205001

Научное издание

ВЕСТНИК НГПИ

Сборник научно-методических трудов

Научный редактор

В.Б. Тулвинский

Подготовка оригинал-макета

А.В. Некратова

Подписано в печать 25.05.2012.

Усл. п. л.17,5. Тираж 500 экз.

Формат 60x84/8. Гарнитура Times New Roman, 11.

Набережночелнинский государственный педагогический институт
423806 Республика Татарстан, г. Набережные Челны, ул. Низаметдинова, 28