ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ. ИЗДАЕТСЯ С 1995 ГОДА.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ **4**

ВАСИЛЬЕВА В.С. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
VASILYEVA V.S. ADVANCED TRAINING AS A DEVELOPMENT FACTOR OF PRESCHOOL EDUCATORS' COMMUNICATIVE COMPETENCE 4

ВОЗГОВА З.В. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
VOZGOVA Z.V. COMPETENCE-BASED APPROACH AS A THEORETICAL-AND-METHODOLOGICAL BASIS OF PEDAGOGICAL PERSONNEL'S CONTINUOUS ADVANCED PROFESSIONAL TRAINING SYSTEM 13

ЕРЕМИНА О.В. ВОЗМОЖНОСТИ БАКАЛАВРИАТА В ПОДГОТОВКЕ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ
EREMINA O.V. BACHELORS' TRAINING POSSIBILITIES WHEN EDUCATING QUALIFIED SPECIALISTS 21

ДУДИНА Л.И., ЗАБРОДИНА И.В. МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУШАТЕЛЯ ФППК КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
DUDINA L.I., ZABRODINA I.V. LEARNER'S PROFESSIONAL COMPETENCE QUALITY MONITORING AT THE DEPARTMENT OF RETRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS A PEDAGOGICAL SYSTEM 30

ЗЫРЯНОВА Н.И. СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ОТРАСЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИКИ И УПРАВЛЕНИЯ
ZYRYANOVA N.I. STRUCTURE AND CONTENT OF BRANCH PREPARATION TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING IN THE FIELD OF ECONOMY AND MANAGEMENT 45

КАЗАЧИХИНА М.В., СУСЛОВ А.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ СЕТЕЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
KAZACHIKHINA M.V., SUSLOV A.A. PSYCHOLOGICAL-AND-PEDAGOGICAL ASPECTS OF READINESS TO USE COMPUTER NETWORKS IN EDUCATIONAL ACTIVITIES 56

КАРИМОВ В.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛОНТЕРСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ И ПОНЯТИЙНОЕ ПОЛЕ
KARIMOV V.R. HIGHER SCHOOL STUDENTS' PROFESSIONAL VOLUNTEER COMPETENCE FORMING: PROBLEM RAISING AND CONCEPTUAL SYSTEM 70

КОВАЛЕВА Ю.Ю. МОДУЛЬНАЯ ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА
KOMALYOVA Y.Y. MODULAR ENGLISH LANGUAGE TRAINING PROGRAM FOR HIGH TECHNICAL SCHOOL STUDENTS 82

КОРЗУНОВА Л.Г. О СТАНОВЛЕНИИ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИИ
KORZUNOVA L.G. ABOUT THE PROFESSIONAL-AND-PEDAGOGICAL PERSONNEL'S ADVANCED TRAINING SYSTEM FORMING IN RUSSIA 94

ЛАТЮШИН В.В. ПАРТИСИПАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
LATYUSHIN V.V. PARTICIPATIVE APPROACH AS A METHODICAL-AND-TECHNOLOGICAL BASIS OF HIGHER SCHOOL STUDENTS' ECOLOGICAL RESPONSIBILITY DEVELOPMENT 102

ЛЯШЕНКО М.С. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ (ГОЛОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)
LYASHENKO M.S. TO THE QUESTION OF THE FORMATION OF THE PSYCHO-PEDAGOGICAL CULTURE (THE HOLOGRAPHIC ASPECT) 110

МАЛИНОВСКИЙ А.П., ХАМИТОВ Р.Р. МЕТОДЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
MALINOVSKY A.P., KHAMITOV R.R. METHODS OF THE STUDENTS' PATRIOTIC EDUCATION IN SPORT ACTIVITIES 118

МИШАНОВА О.Г. ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ МЕТОДИКИ УПРАВЛЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ОБУЧАЮЩИХСЯ
MISHANOVA O.G. THEORETICAL-AND-PEDAGOGICAL SUPPOSITIONS OF THE STUDENTS' COMMUNICATIVE EDUCATION MANAGEMENT 125

НАЛИВАЙКО Т.Е., ШИНКОРУК М.В. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
NALIVAYKO T.E., SHINKORUK M.V. STUDENTS' SOCIAL COMPETENCE DEVELOPMENT BY MEANS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION 135

ПОПОВА С.В. ПОДГОТОВКА КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ СИСТЕМ И ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗЕ
POPOVA S.V. COMPETENT EXPERTS' TRAINING IN THE FIELD OF INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGIES AT HIGHER SCHOOL 142

РЕМЕЗОВА Л.А. ПОНЯТИЙНОЕ ПОЛЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

REMEZOVA L.A. CONCEPTUAL FIELD OF THE PROBLEM OF CORRECTION REGARDING THE CONSTRUCTIVE ACTIVITY ORIENTATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH VISION DISORDERS 152

САМОХИНА Н.В. ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА-ЮРИСТА, КРИТЕРИИ ИХ ОЦЕНКИ
SAMOKHINA N.V. LAW STUDENTS' SPEECH COMPETENCE LEVELS CHARACTERISTICS IN HIGHER SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS AND CRITERIA OF THEIR ESTIMATION 163

СТЮАРТ Ю.В. СТАНОВЛЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
STEWART J.V. FORMATION OF THE AESTHETIC COMPETENCE OF THE SENIOR PRESCHOLL CHILDREN AS AN ACTUAL PROBLEM OF THE PRESCHOOL EDUCATION THEORY AND TECHNIQUE 169

ТИХОНОВА А.Л. ВКЛЮЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
TIKHONOVA A.L. FOREIGN LANGUAGE TEACHERS-TO-BE IMPARTING TO INSTRUCTIONAL DESIGN OF DIGITAL RESOURCES FOR LANGUAGE TEACHING 177

ТКАЧЕНКО Н.А. ИЗУЧЕНИЕ МОДЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ОБЩЕЙ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
TKACHENKO N.A. EDUCATION MODELS STUDY WITHIN THE STRUCTURE OF GENERAL METHODOLOGY OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING 186

ЩЕПЕТКИНА И.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКОЛОГО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
SHCHEPETKINA I.V. STUDENTS' ECOLOGICAL-AND-LEGAL EDUCATION ORGANIZATION WITHIN HIGHER EDUCATION SYSTEM 195

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ 202

АНТОНОВ Ю.Г. СВАДЕБНЫЙ И ПОХОРОННО-ПОМИНАЛЬНЫЙ ОБРЯДЫ МОРДВЫ КАК ИСТОКИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ДРАМАТУРГИИ
ANTONOV YU.G. WEDDING, FUNERAL AND OBIT CEREMONIES OF THE MORDOVIANS AS THE ORIGINS OF NATIONAL DRAMATIC ART 202

АХРАМОВИЧ А.В. МНОГОАСПЕКТНОСТЬ ПРОЯВЛЕНИЙ СУДЬБЫ КАК РОКА НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ А.И. И К.В. СМОРОДИНЫХ "ОСОБЕННЫЕ ЛЮДИ"
AKHRAMOVICH A.V. MULTIDIMENSIONAL NATURE OF FATE MANIFESTATIONS AS DOOM ON THE MATERIAL OF "THE SPECIAL PEOPLE" NOVEL BY A.I. AND K.V. SMORODIN 213

ГРИНБЕРГ С.А. РУССКО-БЕЛАРУССКИЙ БИЛИНГВИЗМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ
GRINBERG S.A. THE RUSSIAN-BELORUSSIAN BILINGUALISM: PROBLEMS AND PROSPECTS 223

ИСКАНДАРОВА Г.Р. ИССЛЕДОВАНИЕ КАТЕГОРИИ ИМЕН КАЧЕСТВА (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)
ISKANDAROVA G.R. NOMINA QUALITATIS INVESTIGATION (ON THE BASIS OF MODERN GERMAN) 230

КОЛЧИНА О.Н., МАРКОВА Т.Д. ГЛАГОЛ НА УРОКАХ ЦЕРКОВНО-СЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА В ПРАВОСЛАВНОЙ ГИМНАЗИИ
KOLCHINA O.N., MARKOVA T.D. THE VERB AT THE LESSONS OF THE CHURCH-SLAVONIC AT ORTHODOX SCHOOL 237

МИТРИЧЕВА Е.В. СИНТАКСИЧЕСКАЯ ИНТЕРПОЗИЦИЯ ГЛАГОЛЬНЫХ ЕДИНИЦ В СИНТАГМАТИЧЕСКИ ЗАВИСИМОМ И СИНТАГМАТИЧЕСКИ НЕЗАВИСИМОМ ВЫСКАЗЫВАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕЧАТНЫХ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ)
MITRICHEVA E.V. SYNTACTIC INTERPOSITION OF THE VERBAL UNITS IN SYNTAGMATICALLY DEPENDENT AND SYNTAGMATICALLY INDEPENDENT UTTERANCES (ON THE BASIS OF PRINTED MASS MEDIA) 249

МУСТАФИНА Д.Н. ПОДДЕРЖКА И РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОГО МНОГООБРАЗИЯ В СРВРЕМЕННОЙ РОССИИ
MOUSTAFINA J.N. SUPPORT AND DEVELOPMENT OF LANGUAGE DIVERSITY IN CONTEMPORARY RUSSIA 256

СВИРИДОВА А.В. "ОЗАРЕНИЯ" А.РЕМБО: ПРОБЛЕМА НОВАТОРСТВА ФРАНЦУЗСКОЙ ПОЭЗИИ КОНЦА XIX В.
SVIRIDOVA A.V. "ILLUMINATIONS" BY A.RIMBAUD: THE INNOVATION PROBLEM OF THE FRENCH POETRY IN THE LATE XIX CENTURY 264

СПИРИНА Н.А. РЕГИСТР ДИСТАНЦИРОВАНИЯ В ФАМИЛЬЯРНОМ РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ
SPIRINA N.A. DISSOCIATION REGISTER IN FAMILIAR VERBAL BEHAVIOUR 272

ШЕЯНОВА С.В. МОРДОВСКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН: ВОПРОСЫ ЖАНРА, ИСТОРИИ И ПОЭТИКИ
SHEYANOVA S.V. MORDOVIAN HISTORICAL NOVEL: PROBLEMS OF GENRE, HISTORY AND POETICS 280

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА 289

ЛИХАЧЕВ С.Ф., ИВАНКОВА А.В. ЭНДОБИОНТНЫЕ ИНФУЗОРИИ ПИЩЕВАРИТЕЛЬНОГО ТРАКТА БЫКА ДОМАШНЕГО (BOX TAURUS)
LIKHASCHEV S.F., IVANKOVA A.V. ENDOBIOTIC INFUSORIA OF *BOS TAURUS* ALIMENTARY CANAL 289

ЛОБАНОВ С.А., ЧЕРЕПАНОВ Н.С., ШАБАЛИНА О.В. ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ И БИОХИМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИПИДОВ МОЗЖЕЧКА КРЫС ПРИ СТРЕССЕ
LOBANOV S.A., CHEREPANOV N.S., SHABALINA O.V. FUNCTIONAL AND BIOCHEMICAL PECULIARITIES OF THE RATS' LIPIDS CEREBELLUM UNDER STRESS CONDITION 297

ТРОФИМОВА Л.В., МЯЧИНА О.А., ГУЛЯЕВА В.В. РЕСНИЧНЫЕ ИНФУЗОРИИ И САПРОБНОСТЬ ВОДОЕМОВ
TROPHIMOVA L.V., MYACHINA O.A., GULYAEVA V.V. CILIATA AND SAPROBITY OF WATER BASINS 311

УЧРЕДИТЕЛЬ ИЗДАНИЯ:
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № 77-14-171 от 20.12.2002г.
Адрес редакции: Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Челябинский государственный педагогический университет»,
454080, г. Челябинск, пр. Ленина 69, офис 450
Редакция журнала «Вестник Челябинского государственного педагогического университета»
e-mail: vestnikvak@cspu.ru ekaterina_v87@bk.ru

Главный редактор: **В.В. Латюшин ,**профессор.
Заместители главного редактора: **А.В. Усова,** академик РАО; **В.В. Базелюк**, профессор.
Ответственный редактор: **Е.Ю. Никитина,** профессор.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Аменд А.Ф. – доктор педагогических наук, профессор
Гашева Л.П. – доктор филологических наук, профессор
Долгова В.И. – доктор психологических наук, профессор
Маркова Т.Н. – доктор филологических наук, профессор
Матрос Д.Ш. – доктор педагогических наук, профессор
Никитина Е.Ю. – доктор педагогических наук, профессор
Усова А.В. – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Шибкова Д.З. – доктор биологических наук, профессор
Шиганова Г.А. – доктор филологических наук, профессор

© Государственное образовательное учреждение высшего
профессионального образования «Челябинский государственный
педагогический университет», 2010.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 372:373
ББК 74.104:74.214

Васильева Виктория Сергеевна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра специальной педагогики психологии и предметных методик
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Vasilyeva Viktoria Sergeevna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Chair of Special Pedagogics, Psychology and Subject Teaching Methods
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Повышение квалификации как фактор развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений
Advanced Training as a Development Factor of Preschool Educators' Communicative Competence

В статье анализируются актуальные вопросы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных учреждений в системе дополнительного профессионального образования (повышение квалификации), раскрывается понятийно- терминологический аппарат данной проблемы.

The article deals with actual issues of preschool educators' communicative competence in complementary professional education system (advanced training); conceptual and terminological mechanism is revealed as well.

Ключевые слова: дошкольное образование, коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникативная компетенция педагогов дошкольных образовательных учреждений, повышение квалификации.

Key words: preschool education, communication, communicative competence, preschool educators' communicative competence, advanced training.

В настоящее время в Российской Федерации сложилась многофункциональная сеть учреждений дошкольного образования. Активно внедряются в практику работы группы кратковременного пребывания детей, центры дошкольного образования (физкультурно-оздоровительные, ранней коррекции развития ребенка и др.).

В Письме Министерства образования и науки Российской Федерации «О проекте методических рекомендаций по отнесению дошкольных образовательных учреждений к определенному виду» предлагается расширить

список видов дошкольных образовательных учреждений в соответствии с потребностями практики. Так, с учетом увеличения количества детей дошкольного возраста, имеющих ограниченные возможности здоровья, развивается сеть дошкольных образовательных учреждений, осуществляющих коррекционную работу с детьми. Кроме того, сегодня практически не разработан механизм осуществления инклюзивного дошкольного образования, которое предполагает совместное образование и воспитание детей с ограниченными возможностями и нормально развивающихся детей. В связи с этим возникает потребность в организации особого вида дошкольных образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование. При разработке нормативных основ и содержания функционирования таких дошкольных учреждений могут быть использованы разработанные в отечественной педагогике модели инклюзивного образования.

В 2004 году выходят Концептуальные основы организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста (5-7 лет) для построения непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования. Содержание Концепции направлено на решение задачи обеспечения равных стартовых возможностей детей дошкольного возраста, при поступлении в школу. Предлагается акцентировать внимание педагогов на следующих принципах работы с детьми:

- уход от школьного типа обучения;
- использование цикличности и проектной организации содержания обучения;
- широкое использование методов, активизирующих поисковую деятельность детей;
- формирование детского сообщества и др.

На Всероссийском совещании по дошкольному образованию в апреле 2007 года подчеркивалось, что главным условием развития системы дошкольного образования является наличие профессионально-подготовленных педагогических кадров, в связи с чем, необходимо:

- обновить содержание психолого-педагогической подготовки специалистов в учреждениях СПО и ВПО с целью формирования потребностно - мотивационной сферы в развитии профессионального мышления педагога;
- формировать профессиональную компетентность педагога, способного работать в условиях личностно - ориентированного взаимодействия, владеющего методами и приемами организации педагогической работы с детьми с учетом особенностей различных моделей дошкольного образования;
- обеспечить условия для творческого роста, повышения квалификации, аттестации педагогических работников.

Таким образом, современная образовательная стратегия ориентирует дошкольных педагогов на освоение компетенций, востребованных современной практикой. В целях создания необходимых условий для достижения современного качества дошкольного образования необходимо разработать технологии, направленные на изменение внутренней позиции педагога, его ценностно-смыслового определения как необходимого условия для принятия и развития новых педагогических идей. Необходимость обновления и повышения качества дошкольного образования, внедрения различных моделей неизбежно приводит к обновлению функционала педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Определяя условия, обеспечивающие качество дошкольного образования, необходимо выделить наиболее важные:

- использование здоровьесберегающих технологий, которые позволят организовать образовательный процесс таким образом, чтобы ребенок мог развиваться без излишнего физического и психического напряжения, подрывающего здоровье;
- высокий уровень качества образовательных программ и их методического обеспечения, содержание которых позволит педагогам строить образовательный процесс в соответствии с современными требованиями и уровнями развития общества;

- обогащение предметно-развивающей среды, наполнение которой предоставит ребенку возможность для саморазвития;
- высокий уровень коммуникативной компетенции педагога, главная функция которого – помочь ребенку адаптироваться к жизни в окружающем мире, развивая такие значимые способности, как способность познания мира, действия в мире, проявление отношения к миру.

Все приведенные позиции являются приоритетными при обеспечении качества дошкольного образования. При этом, на наш взгляд, реализация каждого условия невозможна без участия компетентного педагога, обеспечивающего организацию успешного развития ребенка в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций характеризует не только деятельность, но и самого педагога как ее субъекта в его самостоятельном, ответственном, инициативном взаимодействии с миром. Благодаря этому свойству компетентность интегрирует профессиональные и личностные качества педагога, направляет их на овладение знаниями и целенаправленное применение в прогнозировании, планировании и реализации деятельности, активизирует педагога в развитии собственных способностей, в стремлении к самореализации в социально полезной деятельности, обеспечивает его профессиональное становление в период профессиональной подготовки (повышения квалификации).

Мы употребляем термины «компетенция» и «компетентность» не как синонимы, а как понятия, неразрывно связанные друг с другом, а именно: формирование компетенции понимается нами как формирование определенного круга знаний, умений, которыми следует владеть, а компетентность выступает как результат сформированности определенных знаний и умений, то, чем человек уже достаточно хорошо владеет.

В исследованиях Н.В. Кузьминой выделены группы компетенций, составляющие профессиональную компетентность педагога, при этом, рассматривая комплекс коммуникативных компетенций, автор уточняет, что каждая из которых необходима для установления контакта с воспитанниками и их родителями, для передачи собственного педагогического опыта другим педагогам [2].

Коммуникативная компетенция первоначально рассматривалась с лингвистических позиций как способность реализовать лингвистическую компетенцию в различных условиях речевого общения, с учетом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. При этом формирование коммуникативной компетенции отводилась роль основной и ведущей в процессе обучения иностранному языку. Ее ведущим компонентом являются речевые (коммуникативные) умения, которые включают умение говорения, умение чтения с пониманием, умение понимания на слух и умение письма.

С нашей точки зрения, коммуникативная компетенция – это демонстрируемая область (области) успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями.

При всем разнообразии подходов к изучению структуры коммуникативной компетенции (М.Кэнэл и М.Свейн, Л.Бахман и А.Палмэр, М. М.Вятютнев, В.А.Коккота, Н.И.Гез, В.М.Топалова и др.) наиболее общими ее компонентами являются:

- лингвистический (лексика, грамматика, фонетика, орфография);
- дискурсивный (построение устных и письменных текстов);
- прагматический (успешное достижение коммуникативной цели);
- стратегический (преодоление трудностей коммуникации);
- социокультурный (соответствие социокультурным нормам).

Коммуникативная компетентность педагога - профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими компонентами которого

являются: эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью); экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством); способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение награждать; деликатность, умение делать коммуникацию «гладкой». С нашей точки зрения, коммуникативная компетентность - это, во-первых, личностное качество учителя, формирующееся в процессе развития и саморазвития личности; во- вторых, показатель информированности педагога о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения; уровня владения соответствующей технологией; индивидуально-психологических качеств специалиста; стремления к постоянному совершенствованию коммуникативной деятельности; ориентации на личность человека, как на главную ценность, а также способности к нестандартному, творческому решению задач, возникающих в процессе педагогического общения. Профессиональное общение является сердцевиной коммуникативной компетентности педагога, оно всегда предполагает общность, сходство, взаимное устремление понимать и принимать другого, не только рационально соизмеряться и реагировать, но эмоционально сопереживать.

В связи с этим в теории, а также в практике дошкольного и дополнительного профессионального образования вопрос о современных технологиях развития коммуникативной компетенции является одним из самых неразработанных и трудоемких, что объясняется:

- во-первых, тем, что в истории и развитии дошкольного образования на различных исторических этапах преобладали разнообразные и зачастую прямо противоположные методологические подходы и концепции развития дошкольников, а значит и к профессиональной компетентности педагогов;
- во-вторых, представлением практических работников о том, что развитие дошкольников должно строиться на основе предметно-

информационной модели обучения в однотипных образовательных учреждениях;

- в-третьих, в разном уровне речевого и коммуникативного развития детей дошкольного возраста, что требует дополнительных компетенций педагогов, работающих с данной категорией детей.

Нормативные требования к профессиональной деятельности находят отражение в квалификационной характеристике педагога. В ее структуру входят базовые знания, умения, навыки, необходимые и достаточные для того, чтобы успешно действовать. Очевидно, что в динамичном, развивающемся обществе невозможно раз и навсегда достичь нужного уровня квалификации. Отсюда вытекает необходимость повышения квалификации как формы ценностно-смыслового, содержательного и технологического обогащения системы профессиональной деятельности.

Все это свидетельствует о том, что в современных условиях реформирования дошкольной образовательной системы в России углубляется противоречие между требуемым и реальным уровнем коммуникативной компетенции педагогов.

Разрешить данное противоречие возможно, если в условиях системы повышения квалификации разработать педагогическую технологию развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования.

В качестве одного из решающих факторов модернизации дошкольного образования, обеспечения высокого уровня компетентности профессиональных кадров рассматривается повышение квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений, что подтверждается документами Международной конференции по проблемам обучения и воспитания детей младшего возраста при поддержке ЮНЕСКО (Москва, сентябрь 2010 г.) была выдвинута идея развития дошкольного образования как основы поддержки Российской нации.

Анализ исследований Н.А.Королевой, С. Г. Молчанова и др., позволил нам рассматривать повышение квалификации как систему организационно -

педагогических мероприятий с привлечением соответствующего содержания, методов и средств, направленных на содействие в приращении профессиональной компетенции [5].

Целями повышения квалификации являются, прежде всего, развитие профессиональных мастерства и культуры, обновление теоретических и практических знаний специалистов системы дошкольного образования в соответствии с современными требованиями компетентностного подхода к уровню квалификации и необходимостью освоения инновационных методов решения профессиональных задач.

В условиях развития и совершенствования всей системы дошкольного дополнительного профессионального образования становится очевидной необходимость пересмотра многих «традиционных» подходов к проблемам обучения, поиска новых путей повышения качества подготовки педагогов для работы с детьми дошкольного возраста, соответствующих требованиям новых социальных условий общественного развития.

С этой целью нами подробно изучена проблема развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования на теоретико-методологическом уровне и определены исторические аспекты возникновения этой проблемы и перспективные направления ее развития.

Анализ социально-исторических и теоретико-педагогических предпосылок становления и развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования позволил создать прочную основу для его практического использования в условиях современного дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

2. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н.В. Кузьмина.– Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980.-114 с.

3. Майер, А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования [Текст]/А.А. Майер// Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2007. – 1. – С. 8-15.

4. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст]/ А.К.Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

5. Молчанов С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации [Текст] / С.Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы Всерос. науч.-практ. конф.: в 4 ч. – Ч.1. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2003. –139 с.

Bibliography

1. Kuzmina, N.V. Methods of System Pedagogical Research [Text] /N.V.Kuzmina. – L.: Publishing House of Leningrad University, 1980. – 114 p.

2. Markova, A.K. Professionalism Psychology [Text] /A.K. Markova. – M.: “Znanie” International Humanitarian Fund, 1996. – 312 p.

3. Mayer, A.A. Model of Preschool Educator’s Professional Competence [Text] / A.A. Mayer // Management of Preschool Institution. – 2007. – 1. – P.8-15.

4. Molchanov, S.G. Professional Competence in the System of Professional Skill Improvement [Text] /S.G. Molchanov // Integration of Methodical (Scientific-and-Methodical) Work and the System of Professional Skill Improvement of the Staff: Materials of the All-Russia Scientific-and-Practical Conference: In 4 Parts.–P.1.–D.F.Ilyasov. - Chelyabinsk: «Education» Publishing House, 2003.- 139 p.

5. Zimnyaya, I.A. Key Competences as a Goal-Efficient Basis of Competence-Based Approach in Education. Author’s Version [Text] / I.A.Zimnyaya. – M.: Research Centre of Specialist Training Quality Issues, 2004. – 40 p.

УДК 373:378
ББК 74.214.6:74.480.8

Возгова Зинаида Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент
специалист по учебно-методической работе
Институт дополнительного профессионального образования
Челябинского государственного педагогического университета
г. Челябинск
Vozgova Zinaida Vladimirovna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Specialist in Methodological Work
Complementary Professional Education Institute
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Компетентностный подход как теоретико-методологическая основа системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров

Competence-Based Approach as a Theoretical-and-Methodological Basis of Pedagogical Personnel's Continuous Advanced Professional Training System

В статье рассматривается теоретико-методологические основания системы непрерывного повышения квалификации, особенности четырехуровневой компетентностной модели профессионально-педагогических кадров.

The article deals with the theoretical-and-methodological bases of the continuous professional development system, peculiarities of the four-level competence model of pedagogical personnel.

Ключевые слова: компетентностный подход, ключевые, общепрофессиональные, профессиональные и предметные компетенции, система непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров.

Key words: competence-based approach; key general professional, professional and subject competences; continuous professional development system of pedagogical personnel.

Одной из отличительных особенностей современной стратегии модернизации образования является освоение компетентностного подхода, акцентирующего внимание на результате образования, а именно - способности специалиста действовать в различных проблемных ситуациях.

Компетентность преподавателя высшей школы должна быть достаточна не только для работы с современным студентом, но и для реализации самых

различных образовательных программ, в частности, программ дополнительного профессионального образования (внутривузовских и региональных), а также для повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических кадров.

Именно поэтому смысл повышения квалификации профессионально-педагогических кадров заключается не только в передаче информации, а в развитии у слушателей таких навыков, как умение оперировать предметным содержанием знаний, проектировать и моделировать свою деятельность.

Современная система повышения квалификации профессионально-педагогических кадров в вузе должна представлять собой гибкую, динамичную систему, адекватную требованиям конкретных образовательных учреждений и учитывающую профессионально-педагогическую компетентность преподавателей.

На основе положений акмеологии, синергетики, фасилитации в андрогогической модели обучения нами была разработана модель многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров и концептуальные основы её разработки и внедрения.

Процесс формирования системы повышения квалификации позволил определить стратегическую цель и задачи данной системы непрерывного повышения квалификации.

Стратегической целью курсов повышения квалификации является создание системы непрерывного повышения квалификации как средства программно-целевого фасилитирующего управления профессиональным развитием и саморазвитием профессионально-педагогических кадров вуза в течение всей профессионально-педагогической деятельности. Для реализации данной цели были определены следующие задачи:

1. Повышение профессиональной компетентности и академической мобильности преподавателя вуза в условиях непрерывного повышения квалификации.

2. Обновление содержания и процесса повышения квалификации на основе приоритетных направлений развития науки, техники и технологии.

3. Гибкое реагирование образовательной системы повышения квалификации на потребности подготовки компетентностного и конкурентоспособного преподавателя в вузе.

Для системы повышения квалификации, ориентированной на личностно-профессиональное развитие преподавателя, ценностно-смысловая направленность процесса постдипломного обучения является определяющей. Практически она может быть реализована в таких технологиях работы со слушателями, которые позволяют осуществлять стратегию опережающей подготовки.

В связи с этим системообразующим фактором эффективности повышения квалификации является непрерывное профессиональное развитие и саморазвитие профессионально-педагогических кадров вуза. Источниками развития нашей системы определены: многоуровневая непрерывность образовательного пространства, программно-целевое фасилитационное взаимодействие субъектов системы непрерывного повышения квалификации, самореализация и самоактуализация профессиональной мобильности в условиях конкурентного рынка труда на основе фасилитации.

В разработанной концептуальной модели системы непрерывного повышения квалификации состояние обучающегося как совокупного критерия результативности повышения квалификации описывается тремя уровнями [3]:

- первый уровень - «стартовая актуализация»;
- второй уровень - «инновационное включение профессионально-педагогических кадров вуза в систему непрерывного повышения квалификации»;
- третий уровень - «программно-целевое фасилитационное управление повышением квалификации профессионально-педагогических кадров».

На первом уровне «стартовой актуализации» преподаватель в качестве слушателя приращивает знания, осваивает опыт проектирования образовательной деятельности, осуществляет профессиональное самостроительство преподавателя высшей школы, апробирует технологии в учебном процессе со студентами, совершенствует свое методическое портфолио. По окончании обучения получает удостоверение или свидетельство.

На втором уровне «инновационном включении профессионально-педагогических кадров вуза в систему непрерывного повышения квалификации» преподаватель вуза - выпускник данной системы становится активным участником внутривузовских курсов повышения квалификации (чтение лекций, проведение семинаров и практических занятий в интерактивной форме). По прохождении второго этапа преподаватель-участник может получить сертификат участника и право реализации своей авторской программы.

На третьем уровне «программно-целевом фасилитационном управлении повышением квалификации профессионально-педагогических кадров» преподаватель вуза становится организатором авторских (проблемных) курсов. По прохождению этого этапа преподаватель может получить сертификат организатора и право организации курсов.

Качественный переход преподавателя с одного уровня системы повышения квалификации на другой обеспечивает его непрерывное профессиональное саморазвитие как специалиста, востребованного на рынке образовательных услуг, а также является основным критерием эффективности многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров вуза.

В данной системе непрерывного повышения квалификации позиция профессионально-педагогических кадров меняется от активного слушателя до активного участника внутривузовских курсов и организатора авторских

проблемных курсов, то есть уровень сформированности профессиональной компетентности преподавателя вуза повышается:

- во-первых, за счет совершенствования всех компонентов его профессиональной деятельности (психолого-педагогических, предметно-методических, коммуникативных, рефлексивных, конструктивных, организаторских и т.п.);

- во-вторых, за счет научения «самостроительству», целенаправленной организации собственной управленческой деятельности, выстраивая работу с обучающимися, опираясь на принципы андрагогики;

- в-третьих, за счет выработки авторского понимания своей управленческой деятельности и решения собственных профессиональных проблем.

В рамках многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров мы определяем следующие главные моменты:

- во-первых, развитие профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров происходит в рамках профессиональной деятельности без отрыва от работы и в течение всего учебного года;

- во-вторых, развитие профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров осуществляется целенаправленно и средствами профессии, то есть происходит живой неискусственный тренинг в реальных профессиональных ситуациях;

- в-третьих, происходит адаптация и перенос полученных знаний на реалии собственной профессиональной деятельности;

- в-четвертых, проявляется самоактуализация собственных ресурсов и поиск в получении информации источников развития как педагога и организатора работы на факультете переподготовки и повышения квалификации, так и собственной профессиональной компетентности;

- в-пятых, сопровождение профессионально-педагогических кадров в системе непрерывного повышения квалификации носит опережающий характер по

отношению к профессиональным потребностям и предполагает создание образа, на основе которого преподаватель, координатор управляет собой, а также направленность на разрешение проблем, противоречий и постановку перспективных целей.

Все вышеуказанные особенности необходимо учитывать при оценке результатов обучения в системе дополнительного профессионального образования, которые представляют собой совокупность компетенций и компетентностей профессионально-педагогических кадров. Оптимальным вариантом представления результатов обучения в системе дополнительного профессионального образования является компетентностная модель.

Компетентностная модель профессионально-педагогических кадров в системе непрерывного повышения квалификации вуза представляет собой четырехуровневую структуру:

1) ключевые компетенции, определяющие содержание образования, реализуемые на метапредметном, общем содержании;

2) общепрофессиональные компетенции, базовые, необходимые для осуществления основных видов профессиональной деятельности, реализуемые в содержании, интегративном для совокупности образовательной области;

3) профессиональные – круг полномочий слушателя, реализуемый посредством решения совокупности специальных задач;

4) предметные – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможности формирования в рамках конкретных программ повышения квалификации.

В перечень ключевых компетенций внесены семь составляющих: ценностно-смысловая (аксиологическая), общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая и компетенция личностного самосовершенствования.

Общепрофессиональные компетенции можно представить следующим образом: дидактические, андрагогические (обучение взрослых), профессиональная культура, поведенческие, менеджерские, правовые, самообразование на основе рефлексии и самооценки.

Профессиональные компетенции включают в себя технологические, проектировочно-конструкторские, научно-исследовательские, организационно-управленческие и производственно-педагогические компетенции.

Предметные компетенции представляют собой частные профессиональные компетенции, актуальные только в профессиональной деятельности и специфичны в рамках конкретных образовательных программ курсов повышения квалификации.

Для каждой компетенции разработаны компетентности профессионально-педагогических кадров, отражающие способности к решению образовательных задач в той или иной отрасли своей профессиональной деятельности.

Таким образом, компетентностный подход является стратегическим в реализации системы непрерывного повышения квалификации:

- на первом уровне «стартовой актуализации» преподавателя в качестве активного слушателя расширяет ключевые и общепрофессиоанальные компетенции, апробирует освоенные технологии в учебном процессе со студентами, проводит открытые занятия;

- на втором уровне «инновационного включения профессионально-педагогических кадров вуза в систему непрерывного повышения квалификации» преподавателя в качестве активного участника внутривузовских курсов повышения квалификации расширяет общепрофессиональные и профессиональные компетенции, разрабатывает тематику и содержание отдельных семинаров, лекций, проблемные авторские курсы и программы;

- на третьем уровне «программно-целевом фалиситационном управлении повышением квалификации профессионально-педагогических кадров» преподаватель выступает в качестве организатора проблемных курсов для различных категорий слушателей (профессорско-преподавательского состава, преподаватели систем начального и среднего профессионального образования, дошкольного, общего и дополнительного образования), а также совершенствует общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Библиографический список

1. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.

2. Компетенции в образовании: опыт проектирования: Сб. науч. тр. [Текст] / под ред. А.В.Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.

3. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров [Текст]: моногр./В.В.Латюшин, В.В.Базелюк, Р.С.Димухаметов, Л.И.Дудина. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 189 с.

4. Мосичева, И.А. Высшая школа и дополнительное профессиональное образование: проблемы и решения [Текст] / Мосичева, И.А. Шестак, В.П., Гуров, В.Н.. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2007. – 323 с.

5. Модернизация образования в контексте гуманитарных технологий в системе подготовки и переподготовки специалистов образования: Методические рекомендации [Текст] /под ред. Н.В. Седовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 304 с.

Bibliography

1. Bermus, A.G. Problems and Perspectives of Competence-Based Approach Realization in Education // [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm.

2. Competences in Education: Design Experience: Collected Scientific Works [Text] /Edited by A.V. Khutorskoy. – M.: Scientific-Introducing Establishment “INAK”, 2007. – 327 p.

3. Conceptual Bases for Development and Implementation of the Multilevel Continuous Professional Development System of Professional Personnel [Text]: Monograph / V.V. Latyushin, V.V. Bazelyuk, R.S. Dimukhametov, L.I.Dudina. – Chelyabinsk: Publishing House of “REKPOL”, 2009. – 189 p.

4. Education Modernization in the Context of Humanitarian Techniques in the Training and Retraining of Education Specialists: Methodological Recommendations /Edited by N.V. Sedova. – SPb: Publishing House of RSPU, 2008. – 304 p.

5. Mosicheva, I.A. Higher School and Complimentary Professional Education: Problems and Solutions [Text] / I.A.Mosicheva, V.P. Shestak, V.N. Gurov. – Stavropol: Publishing House of SSU, 2007. – 323 p.

УДК 378.1
ББК 74.58

Еремина Ольга Вячеславовна
аспирант
кафедра педагогики высшей школы
Оренбургский государственный педагогический университет
г. Оренбург
Eremina Olga Vyacheslavovna
Post-graduate
Chair of Higher School Pedagogics
Orenburg State Pedagogical University
Orenburg

Возможности бакалавриата в подготовке квалифицированных специалистов
Bachelors' Training Possibilities When Educating Qualified Specialists

Статья посвящена актуальной проблеме педагогической теории и практики перехода высшего профессионального образования на многоуровневую систему подготовки. В статье затрагиваются следующие аспекты данной проблемы: трудности перехода высшего юридического образования на новую систему обучения; положительные моменты бакалавриата по сравнению с традиционной подготовкой; обзор опыта нескольких вузов России; необходимость научно-исследовательской работы бакалавров юриспруденции и ее специфика.

The article is focused on the urgent problem of educational theory and practice transition of higher education to a multilevel system of training. The article addresses the following aspects of the problem: the difficulties of transition of the higher legal education into the new training system; positive aspects of Bachelors' training compared to traditional training; review of the experience of several Russian universities; the need for scientific-and-research work of Bachelors of Law and its peculiarities.

Ключевые слова: многоуровневая система высшего профессионального образования, бакалавр юриспруденции, научно-исследовательская деятельность, компетенции, образование «через всю жизнь».

Key words: multilevel system of higher education, Bachelor of Law, scientific-and-research work, competencies, education "through life".

Россия является страной, через которую проходят мировые коммуникации экономического, технологического, культурного и научного развития, связывающие Западную Европу, Восточную Азию и Северную Америку. Особенно активно в последние десятилетия идет процесс «вхождения» России в европейское пространство. Поэтому глобализация становится объективным процессом, который не может обойти вниманием и сферу образования. На

изменение подхода к образованию в современную эпоху глобализации и новых технологий обратил внимание в своем послании к Федеральному собранию еще в 2001 году Президент Российской Федерации В.В. Путин: «Развитие образования - не только престиж нашего государства, но и залог успешного развития государства и общества. Оно должно быть качественным».

Вслед за этим последовало принятие многих нормативных актов, закрепляющих реформы в образовании, в частности, в высшем профессиональном. Весь вопрос в том, как система образования должна меняться. Действительно ли, чтобы избежать самоизоляции, Россия вынуждена принять «правила игры» в сфере образования и науки и войти в «Болонский процесс»?

Полемика вокруг реформы высшего юридического образования одна из самых острых. Кроме опасений в том, что из-за сокращения времени подготовки учебную программу придется сокращать, жертвуя качеством образования, и в результате этого на рынок труда выйдут юристы, не умеющие общаться с людьми, не владеющие грамотной, логичной, литературной речью, имеющие незначительный уровень культурного развития и крайне узкий кругозор, высказываются предположения, что наиболее остро в современном высшем юридическом образовании встанет проблема подготовки специальных педагогических кадров. Никаких навыков преподавательской деятельности (даже начально-элементарных) студент-юрист не получает. Фактически дипломированный специалист с квалификацией «юрист», начав заниматься преподавательской деятельностью, не имеет никакой, даже мизерной, подготовки к такого рода работе. И если они приходят преподавать в юридические вузы, они совершенно не знают, что такое методическая работа и не умеют создавать необходимый для обучения юристов дидактический материал (в том числе и в режиме компьютерных технологий).

Да, бесспорно, такие проблемы есть и их необходимо решать. Однако негативных высказываний в адрес бакалавриата в последнее время становится все меньше и меньше, гораздо больше людей считают, что в процессе обучения

в бакалавриате возможно подготовить не только профессионала, но и человека, обладающего общекультурными и общепрофессиональными компетенциями.

Одним из главных положительных моментов перехода высшего профессионального образования на многоуровневую систему подготовки является то, что в этом процессе возможно воплотить современную парадигму - «образование через всю жизнь». Этому подчинены все задачи многоуровневой вузовской подготовки: разработка и внедрение фундаментальных, элективных, интегративных учебных предметов, различных образовательных стратегий, обучение методам самообразования и др.; направленность образования на личность обучаемого, ее всестороннее развитие, в том числе – эмоциональное и интеллектуальное; подготовка к образованию «через всю жизнь», т.е. подготовка к непрерывному образованию; ориентация на самообразование, мотивация к пополнению знаний и готовности к переучиванию (переквалификации) в зависимости от потребностей рынка интеллектуального труда.

Достоинством получения высшего образования по системе 4+2 (бакалавриат+магистратура) в том, что она позволяет студенту получить образование «два в одном»: закончить бакалавриат по одному направлению, а магистерский диплом получить по другому. Иными словами, появляется возможность индивидуализации образовательной траектории. Более того, студент не ограничен в выборе магистратуры ни стенами вуза, ни даже географическими границами [*6, стр. 4*].

Те вузы, которые ввели обучение по новой системе, предлагают свои способы повышения качества образования. Так, например, в Поволжской академии государственной службы имени П.А. Столыпина студентам дают навыки практической работы и проектной деятельности, привлекают к проведению занятий действующих специалистов: наиболее эффективных и успешных государственных и муниципальных менеджеров, представителей предпринимательского сословия.

Ректор Московской международной высшей школы бизнеса «МИРБИС» С.Л. Савин отмечает, что школа уже много лет готовит по этой системе, выполняет требования стандарта, но и от себя добавляет многое: повышенное требование к знанию иностранных языков, возможность обучения за границей, мастер-классы с практиками бизнеса [*5, стр. 6*].

В Елецком государственном педагогическом институте на юридическом факультете основным принципом обучения бакалавров юриспруденции является разумное сочетание теоретической и практической подготовки. Этот же принцип положен в основу подбора преподавательских кадров: наряду с преподавателями-профессионалами привлекаются юристы-практики. Для этих целей предусмотрен ряд мероприятий: в первую очередь — проведение курсовых конференций по отраслям права, написание курсовых работ с последующей их публичной защитой, проведение ежегодных студенческих научно-практических конференций, участие студентов в институтских, областных и региональных конференциях. Итогом этой работы студентов является выпускная квалификационная работа, выполняемая под руководством преподавателей, ведущих теоретические курсы [*1, стр. 282*].

В других вузах усиленную практическую подготовку студентов дополняют и другими средствами и формами работы. В таких вузах считают, что стандартная схема лекционно-семинарской работы, даже дополненная производственной практикой, не может удовлетворить потребность студентов. Для решения данной проблемы многие видят потенциальное решение – научная деятельность студентов: встроенная в учебный процесс, дополняющая его и параллельная учебному процессу. В Московском международном институте эконометрики, информатики, финансов и права ключевым понятием нового подхода к построению системы управления качеством образования в вузе стала научно-педагогическая школа – форма организации коллектива научно-педагогических работников в вузе, оптимально соответствующая перспективным стратегиям вуза. Динамика научно-педагогической школы создает потребность в реализации все новых проектов с привлечением студентов. Это способствует

расширению практики научной работы студентов, встроенной в учебный процесс, как средства отбора перспективной молодежи [*4*].

В Оренбургском государственном университете в целом, и на юридическом факультете, в частности, научно-исследовательская работа студентов и бакалавров также является обязательной, неотъемлемой частью подготовки квалифицированных специалистов как неразрывная составляющая триединого образовательного процесса: учебно-воспитательного, научного и практического. В университете сформировалась комплексная система приобщения молодежи к участию во всевозможных научных конференциях, конкурсах, грантах, выставках международного, всероссийского и регионального уровней. Наиболее перспективной формой организации НИРС является функционирование различных научных объединений: проблемных групп, студенческих научно-исследовательских лабораторий, конструкторских и проектных бюро.

Большое внимание научной работе уделяется на юридическом факультете. Практически все студенты вовлечены в активную научную жизнь. Одним из наиболее эффективных проектов является «Правовая клиника», которая является местом прохождения практики студентами юридического факультета. В процессе работы в правовой клинике студенты совместно с преподавателями составляют процессуальные документы, письменно и устно консультируют граждан, разрабатывают для опубликования консультации по наиболее актуальным вопросам в газетах, участвуют в телевизионных и радиопередачах [*3*].

Одной из главных задач Болонского процесса является создание единого европейского образовательного пространства. Чтобы студенты имели возможность проходить непрерывное обучение в разных странах, после его окончания могли трудоустроиться в любой европейской стране. Способствовать более тесному сотрудничеству российских и европейских вузов могут совместные проекты, в том числе исследовательские. И это еще одно из преимуществ бакалавриата. Например, в высшем юридическом образовании

примером такого крупномасштабного международного проекта может служить проект ТЕМПУС «Реформа юридического образования». Вузами–партнёрами проекта являются: Юридический институт ИГУ, Юридический факультет ОмГУ, Юридический институт ТГУ, Юридический факультет СФУ, Университет г. Тилбурга (Нидерланды), Университет г. Грайфсвальда (Германия).

Целями данного проекта являются: повышение качества юридического образования на основе переподготовки профессорско-преподавательских кадров, демократизация учебного процесса, предоставление студентам большой свободы в выборе учебных дисциплин, совершенствование индивидуальной и самостоятельной научно-исследовательской работы студентов, использование интерактивных методов, прецедентных форм обучения, информационных и дистанционных технологий, укрепление материально-технической базы вузов.

В рамках проекта работает такое направление, как: «Сеть вузов по модульному обучению юристов» в свете реализации Болонской конвенции» (TEMPUS project JEP 24105-2003 “University Network for Modular Law Studies”). Это совместный проект 4 российских и 2 европейских университетов, который предполагает достижение устремленной в будущее модели Бакалавра/Магистра с инновативным содержанием для образовательно-политических и общественных задач. Целью проекта является введение учебных программ Бакалавра и Магистра права с применением системы зачетных единиц, нового учебного содержания и методов обучения, а также повышение уровня квалификации кадрового состава в материальных условий в международной сети. Посредством данного проекта институты - партнеры хотят внести свой вклад в дальнейшее международное, в особенности европейское, сближение в области образования и культуры и в продвижение российских демократических реформ [*7, 8, 9*].

Еще одним направлением модернизации высшего профессионального образования стал переход к формированию в процессе обучения в бакалавриате ключевых компетенций.

Одной из форм способствующих формированию таких компетенций, по мнению многих ученых, несомненно, является исследовательская работа. Сотрудники Пермского государственного технического университета, провели исследование, по результатам которого можно увидеть, какие компетенции формируются в процессе выполнения тех или и иных исследовательских видов работ [*2, стр. 5*]. Например, при выполнении курсовых работ исследовательского плана, участии в олимпиадах, конкурсах, в студенческих семинарах и научных конференциях формируются способности и готовность: - использовать в познавательной и профессиональной деятельности базовые знания математики и естественных наук; - приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии; - собирать, обрабатывать и интерпретировать с помощью современных информационных технологий данные, необходимые для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам; а также инструментальные компетенции: - использовать в социальной сфере, познавательной и профессиональной деятельности навыки работы с компьютером; - использовать письменную и устную коммуникацию на родном языке; - применять навыки работы с информацией из различных источников; - использовать базовые знания в области информатики и современных информационных технологий; - приобретать навыки использования программных средств и навыки работы в компьютерных сетях, составления баз данных и использования интернет-ресурсов; и социально-личностные и общекультурные компетенции: - выстраивать и реализовывать перспективные линии интеллектуального, культурного, нравственного, физического и профессионального саморазвития и самосовершенствования; - проявлять настойчивость в достижении цели; - критически переосмысливать накопленный опыт.

Таким образом, говоря о способности, готовности, возможностях бакалавриата подготовить за меньший срок, по сравнению со специалитетом, грамотного профессионала, можно сказать: у бакалавриата такие возможности

и преимущества есть, их нужно и можно использовать, многие вузы уже делают это с успехом, их выпускники находят себе работу по специальности. Одной из форм работы, способной помочь бакалавриату занять достойное место в системе высшего профессионального образования, «повернуть к нему лицом» и абитуриентов, и их родителей, и работодателей, может стать научно-исследовательская деятельность студентов. Если собрать и сформулировать в единой фразе наиболее «ценные» преимущества новой системы обучения, то можно это сделать следующим образом: возможности бакалавриата в подготовке квалифицированного профессионала заключаются в его направленности на образование «через всю жизнь», то есть на непрерывное образование; на личность обучаемого, ее всестороннее развитие, в том числе эмоциональное и интеллектуальное; на ориентацию на самообразование, мотивацию к пополнению знаний и готовности к переучиванию (переквалификации) в зависимости от потребностей рынка интеллектуального труда; на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Ермаков В. Г. Особенности подготовки бакалавров на юридическом факультете // Правоведение. 1999. № 4. С. 281 – 283.
2. Матушкин Н., Столбова И., Ульрих Т. НИРС как составляющая системы формирования компетенций специалиста // Alma-mater: вестн.высш.шк. 2007. № 5. С. 5-6.
3. ОГУ – Оренбургский государственный университет // [электронный ресурс] URL: http://www.osu.ru/ (дата обращения 18.04.2010г.).
4. Нефедов Ю.В. Научно-педагогическая школа как подход к управлению качеством образования в вузе / Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права // [электронный ресурс] –URL: http://www.research.mifp.ru/publications/npsh2.rtf/ (дата обращения 10.09.2010г.).
5. Савин С.Л. Круглый стол: приемная кампания 2010 г. // Комсомольская правда. 26.10.2009. № 160.5. С.6.
6. Скоринкин Д. Специалитету пришел конец // Студенческая газета Государственного университета – Высшей школы экономики «ВЫШКА». 2008. №1 (95). С. 4.
7. Юридический институт Иркутского государственного университета // [электронный ресурс] – URL: http://www.law.isu.ru/ru/ (дата обращения 10.09.2010г.).
8. Юридический институт Красноярского государственного университета // [электронный ресурс] – URL: http://www.law.krasu.ru/ (дата обращения 10.09.2010г.).
9. Юридический факультет Омского государственного университета // [электронный ресурс] – URL: http://www.omsu.ru/(дата обращения 10.09.2010г.).

Bibliography

1. Ermakov, V.G. Peculiarities of Bachelors' Training at the Law Faculty // Legal Science. - 1999. - № 4. - P. 281 - 283.

2. Law Institute of Irkutsk State University // [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.law.isu.ru/ru/ (Application Date, 10.09.2010).

3. Law Institute of Krasnoyarsk State University // [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.law.krasu.ru/ (Application Date, 10.09.2010).

4. Law Faculty of Omsk State University // [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.omsu.ru/ (Application Date, 10.09.2010).

5. Matushkin, N. Stolbova, I., Ulrikh, T. Students' Scientific-and-Research Work as a Component of a Specialist's Competences Formation System // Alma-Mater: Bulletin of Higher School. - 2007. - № 5. - P. 5-6.

6. Nefedov, Yu.V. Scientific-and-Pedagogical School as an Approach to Education Quality Management at Higher School / Moscow International Institute of Econometrics, Computer Science, Finance and Law // [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.research.mifp.ru/publications/npsh2.rtf/ (Application Date, 10.09.2010).

7. OSU - Orenburg State University [Electronic Resource]. – Access Mode: http://www.osu.ru/ (Application Date, 18.04.2010).

8. Savin, S.L. Panel Discussion: Acception Campaign 2010 // Komsomolskaya Pravda. - 26/10/2009. - № 160.5. - P.6.

9. Skorinkin, D. Speciality Came to the End // Student Newspaper of the State University - Higher School of Economics, "Vyshka". - 2008. - № 1 (95). - P. 4.

УДК 378
ББК 74.480.08

Дудина Людмила Ивановна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик
Челябинский государственный педагогический университет
Челябинск
Забродина Инга Викторовна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра педагогики, психологии и предметных методик
Челябинский государственный педагогический университет
Dudina Lyudmila Ivanovna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Chair of Professional Education Teachers' Training and Subject Teaching Methods
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
Zabrodina Inga Viktorovna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Chair of Pedagogics, Psychology and Subject Teaching Methods
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Мониторинг качества сформированности профессиональной компетентности слушателя ФППК как педагогическая система
Learner's Professional Competence Quality Monitoring at the Department of Retraining and Professional Development as a Pedagogical System

В статье рассматривается мониторинг качества профессиональной компетентности слушателя факультета переподготовки и повышения квалификации с точки зрения системного подхода. Затрагиваются следующие аспекты: принципы организации мониторинга как системы; характеристика факторов и условий, необходимых при организации мониторинга; признаки системного мониторинга; структура системы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров.

The article deals with the monitoring of learner's professional competence quality at the department of retraining and professional development from the system approach standpoint. The article touches upon the following issues: the organization principles of monitoring as a system, the description of factors and conditions necessary for monitoring organization, the indications of the system monitoring, and the monitoring system structure of the professional teaching staff's professional competence.

Ключевые слова: мониторинг качества сформированности профессиональной компетентности, слушатель факультета переподготовки и повышения квалификации, системный подход, субъекты мониторинга, структура системы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров.

Key words: professional competence quality monitoring, learner of the department of retraining and professional development, system approach, monitoring subjects, monitoring system structure of the professional teaching staff's professional competence.

Мониторинг качества сформированности профессиональной компетентности слушателя факультета переподготовки и повышения квалификации относится к классу социальных систем. Социальные системы в науке рассматриваются как определенная упорядоченность и целостность множества субъектов и групп субъектов. Социальные системы, в том числе и педагогические, подвергаются воздействиям других систем, что делает их подвижными, неравновесными. Под социальной системой понимают «комплекс взаимосвязанных элементов, обладающих определенными общими свойствами и объединенных ради осуществления определенной цели» (4).

Мониторинг качества сформированности профессиональной компетентности слушателя факультета переподготовки и повышения квалификации – социально-педагогическая система, а педагогическую систему отличает то, что она создается для осуществления педагогической цели. Результатом функционирования мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности слушателя являются новообразования в уровне профессиональных компетенций, **ключевых** (ценностно-смысловой, общекультурной, учебно-познавательной, информационной, коммуникативной, социально-трудовой, личностного самосовершенствования), **общепрофессиональных** (дидактической, андрогогической, поведенческих, менеджерских, методологических, правовых, профессиональной культуры, самообразования на основе рефлексии и самооценки), **профессиональных** (в области учебного предмета и сферы профессиональной деятельности). Перечень профессиональных компетенций профессионально-педагогических кадров позволяет определить сформированность компетентности каждого

преподавателя высшей школы в системе дополнительного образования на курсах повышения квалификации. Ведь компетентность преподавателя должна быть не только для работы с современным студентом, но и для реализации самых разных образовательных программ, в том числе программ дополнительного профессионального образования.

Особенность педагогической системы проявляется в том, что носителями ее структурных компонентов являются люди, в процессе деятельности которых эти компоненты вступают в сложные взаимодействия, образуя тем самым функциональные компоненты. Последние представлены уровнем сбора информации по каждому изучаемому объекту. Система мониторинга формируется на трех уровнях многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации, созданной вузом, а также из мониторинга на уровне всех управленческих структур ФППК от слушателя до декана.

Структура же мониторинга складывается из направлений повышения квалификации и работы субъектов дополнительного образовательного процесса. Все это характеризует систему в действии, и могут быть выделены аспекты информации в деятельности всех участников педагогического процесса.

Одним из наиболее существенных свойств педагогической системы является ее многоструктурность. Применительно к предмету нашего анализа это означает, что система мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности слушателя может быть представлена в зависимости от аспектов рассмотрения, в виде различных реально существующих структур. Например, управленческий аспект позволяет представить систему мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности слушателя в виде такого комплекса взаимодействующих элементов (структур), как прогнозирование – планирование – организация – руководство – контроль за вниманием – анализ результатов – управленческое решение.

Деятельностный аспект позволяет выделить другую структуру мониторинга: цель – задачи – содержание – формы – методы – результат.

Содержательный аспект определяет конкретную структуру направлений информационного поля: объект изучения – уровень изучения объекта – показатели – способы получения информации – инструментарий – объем и вид информации – управленческое решение. Организационные структуры системы могут быть построены на основе взаимосвязей субъектов-участников дополнительного образовательного процесса: слушатель – преподаватель – координатор – зав.кафедрой – декан. При этом все структуры мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности слушателя, соответствующие конкретным аспектам рассмотрения ее системы, реально существуют и органично связаны между собой так, что все реализуется в каждой и каждая реализуется во всех. И это многоаспектное и многомерное, объемное и целостное видение системы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности слушателя позволяет определять ее слабые места, ликвидировать их и тем самым повысить эффективность ее функционирования. Действительно, по отношению к любой системе можно выделить ряд аспектов:

- морфологический, определяющий содержание компонентов, из которых образована система;
- структурный, раскрывающий внутреннюю организацию системы и способы взаимодействия образующих ее компонентов;
- функциональный, показывающий, какие функции выполняет система и образующие ее компоненты;
- генетический, отвечающий на вопрос, каким образом возникла система, какие этапы она прошла, каковы перспективы ее дальнейшего развития.

Таким образом, все понятия системного исследования (система, элемент, структура, цели и т.п.) служат тому, чтобы с различных сторон охарактеризовать и конструктивно выразить интегративные, целостные свойства системы мониторинга.

К принципиальным особенностям мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности следует отнести:

- многообразие учитываемых критериев и их показателей, отражающих целостную структуру педагогической системы мониторинга и динамику процесса ее функционирования;
- выделение показателей, отражающих роль качественных индивидуально-личностных оценок, процессуальных показателей, самооценок;
- определение тенденций развития модели мониторинга качества по всем параметрам сформированности профессиональной компетентности слушателя;
- введение показателей, определяющих взаимосвязь внешнего контроля со взаимоконтролем и самооценкой; готовность преподавателя, являющегося слушателем факультета переподготовки и повышения квалификации, к управленческой деятельности.

Разработка такой системы мониторинга позволит выявить специфику системных взаимосвязей параметров функционирования факультета переподготовки и повышения квалификации, обогатить сам предмет управленческих решений, определить новые насущные аспекты проектирования педагогической системы. В связи с этим можно выделить две функции мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности слушателя рассматриваемого, с одной стороны, как предмет изучения, а с другой – как средство принятия и коррекции управленческих решений с целью повышения качества обучения в целом.

Разработка эффективной системы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности слушателя факультета переподготовки и повышения квалификации, т.е. системы непрерывной оценки (измерения) параметров и характеристик, строится исходя из стратегии многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации, вытекающего из ее целей и задач, системообразующего фактора эффективности.

Стратегической целью модели повышения квалификации профессионально-педагогических кадров является создание системы непрерывного повышения квалификации как средства программно-целевого

фасилитационного управления профессиональным развитием и саморазвитием профессионально-педагогических кадров вуза в течение всей профессионально-педагогической деятельности. Для выполнения данной стратегической цели нами определены следующие задачи:

1. Повышение профессиональной компетентности и академической мобильности преподавателя вуза в условиях непрерывного повышения квалификации.
2. Обновление содержания и процесса повышения квалификации на основе приоритетных направлений развития науки, техники и технологии.
3. Гибкое реагирование образовательной системы повышения квалификации на потребности подготовки компетентного и конкурентноспособного преподавателя вуза.

Системообразующим фактором эффективности системы повышения квалификации является непрерывное профессиональное развитие и саморазвитие профессионально-педагогических кадров вуза.

В современной модели развития профессионально-педагогических кадров ведущим является направление опережающего развития качеств человека, формирование и развитие его ключевых компетенций. Решение этих задач невозможно без решения проблемы качества образования, без своевременного и адекватного реагирования на изменения внешней среды и потребностей общества, без сознательного воздействия на возникающие проблемы, что невозможно без изучения их диалектики. Именно обеспечение данного качества образовательной системы повышения квалификации достигается благодаря объективной информации о функционировании и развитии всех ее элементов, получаемых в мониторинговом режиме. Методологические подходы к мониторингу качества сформированности профессиональной компетентности преподавателя вуза заключаются в определении принципов, целей и задач мониторинга, его индикаторов и показателей.

Задачи мониторинга нами были сформулированы следующим образом: определение основных показателей, форм, методов, технологий отслеживания

образовательного процесса в ДПО; осуществление индивидуального подхода к содержанию и темпам развития каждого слушателя и преподавателя (субъекта ДПО); оценивание качества развития профессиональной компетентности субъектов ДПО на ФППК; обнаружение и фиксирование позитивных, неожиданных, случайных, отрицательных фактов, влияющих на ДПО во всей их полноте; корректировка ДПО с целью устранения выявленных фактов, негативно влияющих на качество его осуществления.

К мониторингу должны предъявляться определенные требования, которые можно сформулировать в виде принципов:

Первым принципом является **объективность информации**, обеспечивающая получение объективных, достоверных данных изучаемого процесса, конкретных и полезных для принятия управленческого решения.

Вторым принципом – сравнимость данных, обусловленная тем, что отслеживание результатов функционирования системы предполагает не только констатацию ее состояния, но и изучение изменений, которые в ней происходят. Возможность сравнения появляется только тогда, когда изучается один и тот же объект, на основе одинаковых эмпирических показателей.

Третьим принципом является **адекватность,** предполагающая изучение системы с учетом изменяющихся внешних условий (на соответствие им). Реализация этого принципа предполагает оценку влияния различных внешних факторов на совершенствование профессиональной компетентности преподавателя вуза. Такая оценка может быть осуществлена только на основе специально проведенных исследований.

Четвертым принципом является **прогностичность**, предполагающая оценку возможных тенденций. Имеется в виду получение данных, позволяющих прогнозировать будущее системы, возможные изменения в путях достижения поставленных целей.

Пятым принципом является **целевое назначение,** предполагающее получение необходимой и достаточной информации, исходя из обозначенной цели осуществляемой деятельности.

Принципы мониторинга заключаются в его востребованности как одного из важных аналитико-диагностических компонентов управления качеством сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров, комплексном описания мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров с помощью индикаторов и показателей, максимально возможном использовании всех существующих источников информации. Так как при проведении измерений в социальных системах, в том числе образовательных, результаты часто оказываются смещенными, искаженными, неверно или неточно отражающими реальное состояние дел, то необходимо учитывать ряд факторов и условий при организации мониторинга и анализе его результатов. Данные факторы и условия могут быть условно разбиты на следующие четыре группы:

- контролируемые при проведении измерения (качество инструментария; профессионализм и подготовленность специалистов; эффект повторного измерения; разные события для разных групп);
- контролируемые при определенных условиях (изменения экспертов в процессе измерения; статистическая регрессия; цикличность; отбор испытуемых; групповая фальсификация результатов; изменение группы в процессе проведения эксперимента; естественное развитие; различия во внутренней жизни группы; различия в скорости протекания внутригрупповых процессов; интерференция воздействий);
- неконтролируемые, но учитываемые (значимость индикатора и его смещения; различные мотивации участников в естественных условиях; изменение группы под влиянием отношений окружающих, вызванных экспериментальным воздействием; социально-территориальные особенности групп; значимость индикатора и его смещения; различные мотивации участников в естественных условиях; условия, вызывающие реакцию на эксперимент; синергизм; компенсаторность);
- неконтролируемые и неучитываемые (нарушение в информационных потоках;).

Собственный педагогический опыт показал, что к основным принципам отбора показателей для оценки качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров можно отнести следующие:

- ориентация на требования внешних потребителей;
- учет потребителей системы ВПО;
- минимизация системы показателей с учетом потребностей разных уровней управления системы образования в вузе;
- инструментальность и технологичность используемых показателей (с учетом существующих возможностей сбора данных, методик измерения, анализа и интерпретации данных, подготовленности потребителей к их восприятию);
- оптимальность использования источников первичных данных для определения показателей качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров и эффективности процесса повышения квалификации профессионально-педагогических кадров (с учетом возможности их многократного использования и экономической обоснованности);
- иерархичность системы показателей;
- сопоставимость системы показателей с другими, аналогичными (в том числе международными);
- соблюдение морально-этических норм в отборе показателей.

Система мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров включает анализ отслеживания не только текущих, но и перспективных потребностей основных потребителей дополнительных услуг, включая обучающихся профессионально-педагогических кадров (слушателей), заведующих кафедрами, ректорат и общество в целом. Поэтому, конструируя оптимальный вариант системы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров на ФППК, мы учитываем:

- задачи, поставленные в нормативных документах об образовании относительно востребованности компетентности преподавателя высшей школы;
- качественный состав профессионально-педагогических кадров, их уровень профессиональной компетентности;
- качественный анализ текущих, конечных и отдаленных результатов факультета переподготовки и повышения квалификации и в целом вуза;
- качественный состав специалистов факультета переподготовки и повышения квалификации и привлечение в качестве координаторов, разработчиков дополнительных образовательных программ, их уровень профессиональной и управленческой культуры;
- материально-технические, учебно-методические и морально-психологические условия;
- имеющееся реальные возможности у субъектов дополнительных образовательных программ в конкретный момент;
- особенности обучения взрослых.

При этом заметим, что оптимальность функционирования системы может быть определена, прежде всего, с показателем результата.

Система мониторинга представляет собой замкнутую циклическую структуру, которая охватывает все периоды организационно-педагогической деятельности специалистов факультета переподготовки и повышения квалификации и субъектов дополнительного образовательного процесса на курсах повышения квалификации. Признаки системного мониторинга рассматриваются нами схематично на рис.1

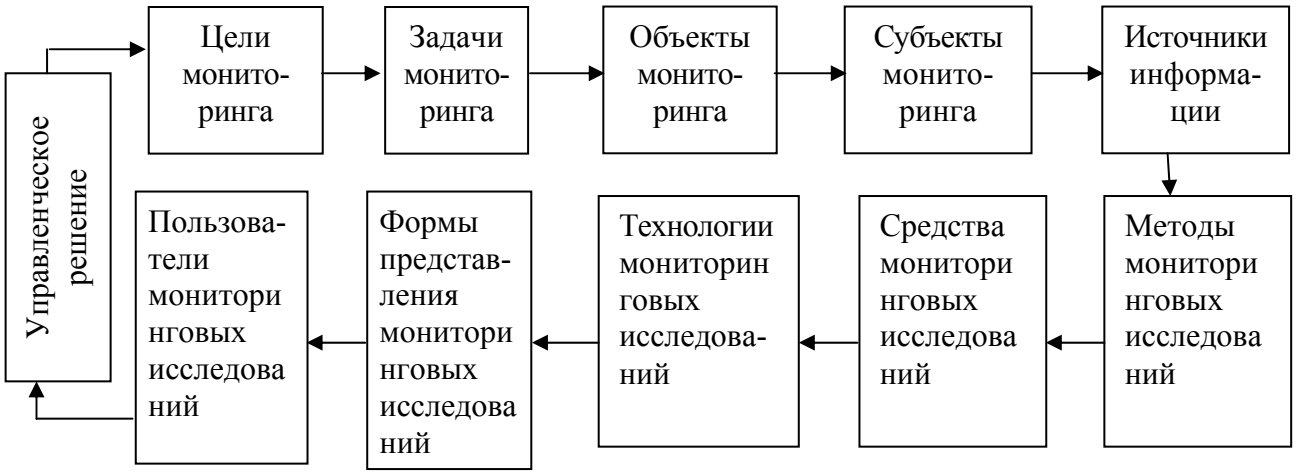


Рис. 1 Цикличность системы мониторинга по его признакам.

Именно повышение профессиональной компетентности преподавателя в системе повышения квалификации зависит от эффективности дополнительных образовательных программ, от форм и методов фасилитирующего управления, инициирующего тенденции обучающегося (слушателя) к саморазвитию и саморефлексии.

Совокупность существенных признаков системного мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров представлена нами в таблице 2.

Таблица 2

Признаки системного мониторинга и их характеристика

№	Признаки системного мониторинга	Характеристика системного мониторинга
1.	Цели мониторинга	Получение полной объективной информации о качестве сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров с целью принятия управленческого решения
2.	Задачи мониторинговых исследований	1.Определение состояния сформированности компетенций и динамики их развития в процессе ПК 2. Выявление соответствия достигнутого уровня сформированности профессиональной компетентности требованиям работодателя и уровню мобильности профессионально-педагогических кадров. 3. Выявление тенденций изменения качества процесса повышения квалификации, реагирование на потребности подготовки компетентного и

		конкурентоспособного преподавателя вуза. 4.Создание механизмов повышения качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров
3.	Объекты мониторинга	Обучающиеся, обучаемые, образовательная среда на факультете переподготовки и повышения квалификации, образовательные программы, субъекты дополнительных образовательных программ (зав.кафедрами, декан факультета переподготовки и повышения квалификации, специалисты по УМР, координаторы)
4.	Субъекты мониторинга	Все, кто проводит мониторинговое исследование
5.	Источники информации	Результаты анкетирования и тестирования слушателей и преподавателей; материалы входного, текущего и итогового контроля по уровню ЗУНов; материалы социологических исследований мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров; официальные отзывы потребителей дополнительных образовательных услуг
6.	Методы мониторинговых исследований	- анализ документации; - метод сравнительной оценки (сравнение с нормами качества); - метод экспертных оценок
7.	Средства мониторинговых исследований	- практические задания, позволяющие оценить профессиональные умения и навыки (эссе, презентации, проекты, портфолио, кластеры, синквейны, ЦОРы); - тестовые задания
8.	Технологии мониторинговых исследований	- сбор и обработка информации; - анализ собранной информации; - оценка собранной информации; - прогнозирование процесса
9.	Формы представления мониторинговых результатов	Статьи, публикации, ежегодные отчеты, выступления на НМС по НИР и ДПО, НПК и т.д.
10.	Пользователи мониторинговых исследований	Научная часть, ректорат, ученый совет

Данные мониторинговых исследований используются для совершенствования и коррекции содержания дополнительного образования, оценки эффективности применяемых образовательных технологий,

определения проблемных аспектов в процессе совершенствования и развития профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров.

Структура системы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров представлена на рис. 2.

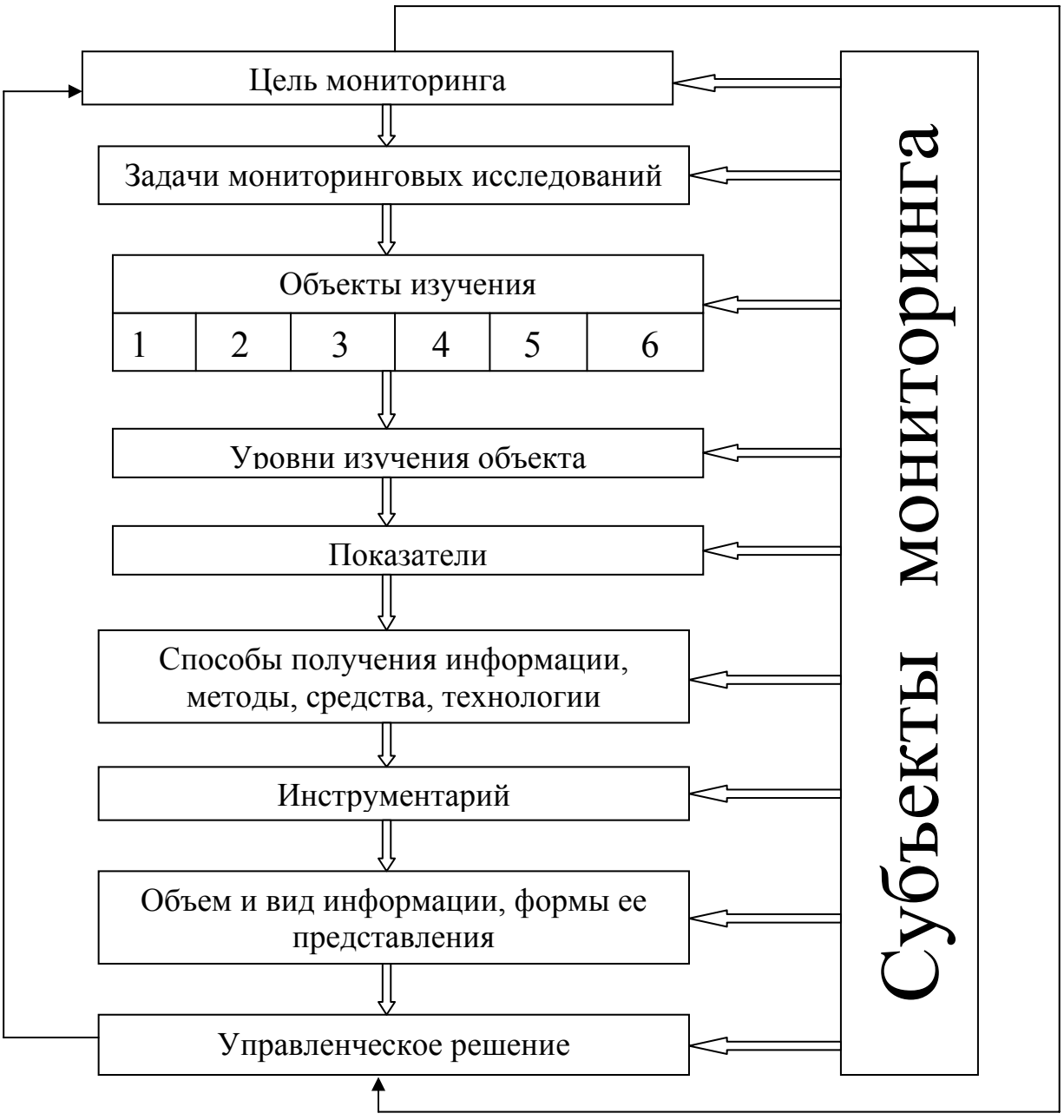


Рис.2 Структура системы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров

При мониторинговом отслеживании динамики изменений мы неоднократно замеряем одни и те же или дополнительные характеристики в течение всего цикла деятельности.

Как видно из таблицы 2, объектами информации являются такие субъекты, как слушатель, преподаватель, координатор, зав.кафедрой, специалист по УМР, декан факультета переподготовки и повышения квалификации; объектами мониторинга являются обучающиеся (слушатели), обучаемые (преподаватели), образовательная среда, программы, а также координаторы программ, зав.кафедрами, специалисты по УМР, деканы факультета переподготовки и повышения квалификации. Вся информация об объектах сосредотачивается на уровнях – обучающегося (слушателя), преподавателя, координатора, зав.кафедрой, специалиста по УМР, декана.

Распределенность объектов информации системы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров представлена на рис. 3.

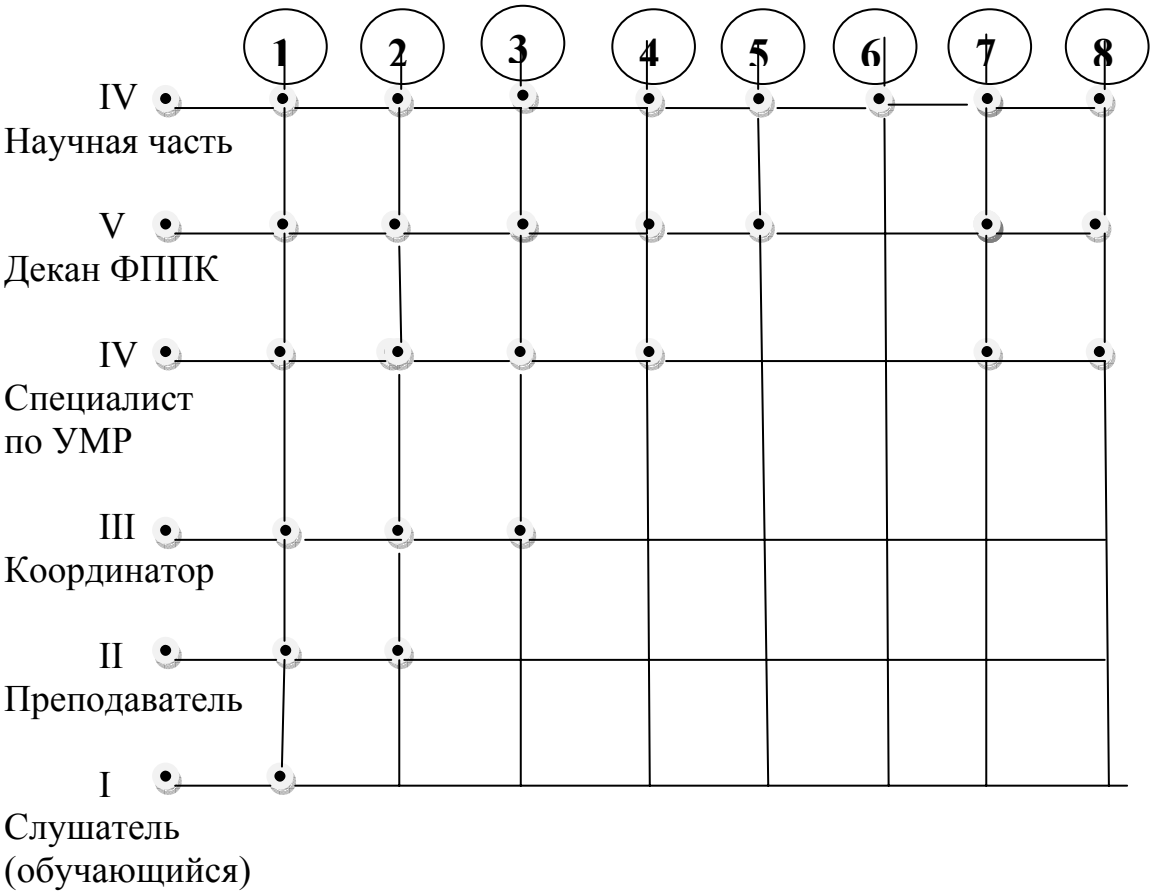


Рис.3 Распределенность объектов системы мониторинга качества сформированности профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров.

Как видно из схемы рис.3, слушатели (обучающиеся) изучаются на всех 6-ти уровнях, преподаватели – на пяти, координаторы программ – на четырех, специалисты по УМР, образовательные программы, образовательная среда – на трех, декан факультета переподготовки и повышения квалификации – на двух и научная часть – на одном. Все показатели источников информации отражены нами вместе с методикой их получения в таблице 2, отражающей всю систему мониторинга.

Структурирование информации и своевременный анализ динамики и состояния развития профессиональной компетентности профессионально-педагогических кадров в системе непрерывного повышения квалификации позволяет обеспечить его качество, принять эффективное управленческое решение.

Библиографический список

1. Алямовская, В. Психолого-педагогический мониторинг как метод оптимизации деятельности педагогического коллектива.- Http// dob.1 septembr.ru/2003/17/8.htm/
2. Кальней, В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе «ученик-учитель». [Текст] / В.А.Кальней. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999.- С. 104-184.
3. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: учеб.пособие для вузов [Текст]/ Э.М.Коротков.- М.: Академический Проект: Мир,2006 .- 320 с.
4. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки. [Текст] / Н.В.Кузьмина.- Л.: ЛГУ, 1980.- 223 с.
5. Майоров, А.И. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении [Текст]/ А.И.Майоров, А.Б. Сахарчук, А.В.Сотов.- СПб.: Наука, 1982.- 211 с.
6. Севчук, А.И. Мониторинг качества преподавания в школе. / А.И.Севчук, Е.А.Юнина.- М.: Академический Проект: Мир, 2003.- С.8-49.
7. Управление качеством образования /под ред. М.М.Поташника.- М.: Педагогическое общество России, 2000. - 448 с.

Bibliography

1. Alyamovskaya, V. Psychological-and-Pedagogical Monitoring as a Way of Teaching Staff Activity Optimization [Electronic Resource] / V. Alyamovskaya. – Access Mode: http:// dob.1 septembr.ru/2003/17/8.htm/
2. Education Quality Management /Edited by M.M. Potashnik. – M.: Pedagogigal Community of the Russian Federation, 2000. – 448 p.
3. Kalney, V.A. Education Quality Monitoring Technology in the “Student-Teacher” System [Text] / V.A. Kalney. – M.: Liberal Arts Publishing Centre VLADOS, 1999. - P. 104-184.
4. Korotkov, E.M. Education Quality Management: Tutorial for Universities [Text] / E.M. Korotkov. – M.: Academic Project: MIR, 2006. – 320 p.
5. Kuzmina, N.V. The Notion of “Pedagogical System” and Its Evaluation Criteria [Text] / N.V. Kuzmina. – L.: LSU, 1980. – 223 p.
6. Mayorov, A.I. Elements of Pedagogical Monitoring and Regional Standards in Management [Text] / A.I. Mayorov, A.B. Sakharchuk, A.V. Sotov. – SPb.: Nauka, 1982. – 211 p.
7. Sevchuk, A.I. Teaching Quality Monitoring at School [Text] / A.I.Sevchuk, E.A.Yunina. – M.: Academic Project: MIR, 2003. – P.8-49.

УДК 378
ББК Ч44.951

Зырянова Наталья Искандарьевна
преподаватель
кафедра экономики предпринимательства
Российский государственный профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург
Zyryanova Natalia Iskandarevna
Lecturer
Chair of Economy of Business
Russian State Vocational-Pedagogical University
Ekaterinburg

Структура и содержание отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и управления

Structure and content of branch preparation teachers of vocational training in the field of economy and management

В статье раскрыты требования к организации отраслевой подготовки педагога профессионального обучения в области экономики и управления: формирование комплекса профилированных общепрофессиональных (отраслевых) компетенций и освоение емкой, имеющей межотраслевой, базовый характер для профессий НПО и специальностей СПО экономического профиля профессии «бухгалтер».

In article requirements to the organization of branch preparation of the teacher of vocational training in the field of economy and management are opened: formation of profiled general professional (branch) competences and the most capacious having multisectoral base nature for EVE professions and IVE specialties of the economic profile is the «accountant» profession.

Ключевые слова педагог профессионального обучения в области экономики и управления, отраслевая подготовка, модель отраслевой подготовки.

Key words: the teacher of vocational training in the field of economy and managements, branch preparation, model of branch preparation.

Профессионально педагогическое образование в России существует уже почти 90 лет. Сначала оно именовалось специальной педагогической подготовкой, с 1960 г. – инженерно-педагогическим образованием, в настоящее время это профессионально-педагогическое образование. Проблеме развития профессионально-педагогического образования посвящены многие исследования, которые определяют сущность и характеристики данного процесса (С.Я. Батышев, П.Ф. Кубрушко, В.С. Леднев, А.М. Новиков, Г.М. Романцев, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, В.А. Федоров и др.).

Профессионально-педагогическое образование представляет собой единственный в стране вид образования, который создавался специально и был нацелен на такую государственную отрасль социальной сферы, как начальное профессиональное образование (НПО). В связи с этим профессионально-педагогическое образование имеет существенную специфику в части целей, содержания и образовательных технологий.

Выпускник профессионально-педагогического вуза должен приобрести в течение процесса обучения профессиональные компетенции, позволяющие ему успешно обучать рабочей профессии, которой он сам владеет. Для этого выпускнику необходимо: знать сложности рабочей профессии, ее теоретические основы; владеть практикой формирования профессиональных умений и навыков на основе учета закономерностей профессиональной педагогики и психологии; уметь использовать современное оборудование, информационные технологии [2].

Анализ содержания отраслевой подготовки студентов в профессионально-педагогических вузах показал, что оно не всегда полно отражает специфику профессионально-педагогического образования, часто не учитывает современных тенденций в теории и практике обучения, и поэтому требует определенного переосмысления, уточнения и корректировки. Кроме того, указанная проблема не находит, к сожалению, должного внимания в педагогической и методической науке. В связи с этим в большинстве случаев отсутствует научно-методическое проектирование содержания отраслевой подготовки, на что обращалось внимание в исследовательских работах А.В. Гамова, С.Н. Майоровой, Т.В. Озеровой, Н.Н. Ульяшиной, В.П. Фалько, М.А. Федуловой, М.А. Черепанова и др.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью повышения качества отраслевой подготовки педагогов профессионального обучения и отсутствием научно-методологического обоснования модели отраслевой подготовки в профессионально-педагогическом вузе.

В данной работе акцентируем внимание на отраслевой составляющей подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и управления. Отраслевая подготовка педагогов профессионального обучения в

области экономики и управления рассматривается нами как процесс подготовки, направленный на формирование отраслевых экономических компетенций, необходимых для осуществления профессионального обучения служащих экономического профиля.

Анализ образовательных программ экономических специальностей высшего профессионального образования показал, что трудоемкость отраслевой экономической подготовки в профессионально-педагогическом вузе незначительно меньше, а в некоторых случаях даже больше трудоемкости отраслевой экономической подготовки по чисто экономическим специальностям. Это дает право утверждать, что отраслевая экономическая подготовка занимает приоритетное положение не только в системе профессионального образования, но и в системе профессионально-педагогического образования.

Следует заметить, что экономическая подготовка педагогов профессионального обучения является обязательной и важной составляющей в любой образовательной отрасли профессионально-педагогического образования (Л.П. Пачикова, А.А. Пятышкин, Л.Д. Старикова и др.). В тоже время экономическая подготовка педагогов профессионального обучения в области экономики и управления подчинена формированию специфических типологических качеств экономико-педагогической направленности. То есть подразумевается формирование профессиональных качеств личности, обеспечиваемое отраслевой экономической подготовкой.

В современных условиях отраслевая экономическая подготовка должна осуществляться на новой концептуальной основе в рамках компетентностного подхода (А. Шелтен, Л.К. Гейхман, В. Гутмахер, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, А.М. Новиков, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.).

Способность человека реализовать на практике свою компетентность обеспечивается владением совокупностью компетенций, соответствующих профессиональной деятельности. Таким образом, компетентность, рассматривается нами, как способность осуществлять профессиональную деятельность в рамках освоенных компетенций, позволяющих реализовать знания, умения, способы деятельности и личностные качества в принятии

решений, необходимых для успешной деятельности будущих педагогов профессионального обучения в области экономики и управления**.**

Основой для разработки структуры отраслевых экономических компетенций будущего педагога профессионального обучения в области экономики и управления (рис. 1) послужили работы: Ф. Бендера, Б. Вайденманна, Л.Д. Гительмана, Т.Ю. Горьковой, Д.П. Заводчикова, Э.В. Зиминой, Э.Ф. Зеера, А.П. Исаева, М.Л. Левицкого, А.М. Павловой, Ж.Ф. Пановой, В.Л. Римского, А. Шелтена и др.)

Обоснование предложенной структуры основано на следующих положениях:

- эффективная и качественная отраслевая экономическая подготовка педагогов профессионального обучения в области экономики и управления должна быть направлена на формирование общекультурных (универсальных) и профессиональных компетенций;

Рис. 1. Компетентностная характеристика педагога профессионального обучения в области экономики и управления

- *общекультурные (универсальные)* компетенции обеспечивают фундаментальность профессионально-педагогического образования, определяют инвариант содержания образования, обеспечивают профессиональную гибкость педагога и поэтому не являются узкоспециализированными. Они многофункциональны, поскольку позволяют студенту решать проблемы из разных сфер жизни, они способствуют его становлению и определяют стартовые возможности в успешности деятельности. Общекультурные компетенции можно разделить на четыре группы: общенаучные, инструментальные, социально-личностные, экономические. Акцентируем внимание на экономических компетенциях, включенных в этот блок. Для педагогов профессионального обучения любого специализации специальности 05050165 Профессиональное обучения (экономика и управление) они необходимы для формирования экономического мышления и экономической культуры и являются общекультурными, а для образовательной отрасли экономика и управление общекультурные экономические компетенции являются еще и составляющей отраслевых экономических компетенций.

- *профессиональные компетенции* относятся к конкретной сфере профессиональной деятельности. Они подразделяются на общепрофессиональные и специальные (экономические). *Общепрофессиональные* компетенции (общенаучные, социально-личностные, экономические) обеспечивают подготовленность выпускника к решению той совокупности профессиональных задач, которые должен уметь решать педагог профессионального обучения с высшим образованием. *Общепрофессиональные экономические* компетенции рассматриваются как способность применять знания и умения для решения общепрофессиональных вопросов: организация работы коллектива, планирование работы персонала и ресурсов, обеспечение системы менеджмента качества продукции и т.д. Они инвариантны к области профессионально-педагогической деятельности педагогов профессионального обучения любой образовательной отрасли, в тоже время они выступают частью

совокупности отраслевых экономических компетенций будущего педагога профессионального обучения в области экономики и управления. *Специальные* (экономические) компетенции – это компетенции отражающие специфику деятельности педагога профессионального обучения (экономика и управление), включающую комплексы предметного экономического содержания, набор специальных методов, профессиональных приемов и средств организации экономической подготовки, базовые представления об организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся экономического профиля. В данной работе специальные компетенции подразделяются на теоретические и практикоориентированные, чтобы подчеркнуть важность компетенций, формируемых при подготовке педагогов профессионального обучения по рабочей профессии.

Обозначенная структура компетенций явилась основой для выявления отраслевых экономических компетенций (ОЭК) и в соответствии с ними формирования содержания отраслевой экономической подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и управления.

Моделирование отраслевой экономической подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и управления осуществлялось на основе компетентностного, интегративного, системного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов с учетом требований ГОС ВПО по специальности 05050165 Профессиональное обучение (экономика и управление) (030500.18), требований работодателей, а также опыта подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и управления.

Построение модели отраслевой экономической подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и управления осуществлялось с учетом двух блоков: научно-методологического и практикоориентированного [3].

Основу научно-методологического блока составляют психологический, культурологический, философский и исторический аспекты экономической деятельности.

Психологический аспект освоения экономических дисциплин обусловлен рядом положений: а) педагогам профессионального обучения в области экономики и управления требуются знания о психологических аспектах жизнедеятельности человека, оказывающих влияние на решения того, «что», «как», и «для кого» производить. При этом для адекватной оценки ситуации, складывающейся на рынке в результате, как индивидуальных решений участников рыночных сделок, так и совместных, педагог должен уметь различать общее и индивидуальное в психике человека. б) психологические аспекты трудовой деятельности свидетельствуют о наличии зависимости личности от социально-экономических и научно-технических условий. Отсюда следует, что воспитание и самоорганизация личности являются основными задачами обучения и овладения знаниями, навыками и умениями. При этом в аспекте экономической деятельности большое значение приобретает возможность использования сопоставления личности и межличностных отношений в трудовом коллективе в качестве дополнительного ресурса. в) экономическая деятельность включает в себя и выработку управленческих решений. При этом психологический аспект принятия управленческих решений зачастую обусловлен наличием личностной ответственности за результаты реализации управленческих решений.

Культурологический аспект освоения дисциплин экономической группы направлен на формирование экономической культуры. При этом в экономическую культуру должны быть включены не только производственные отношения, но и вся совокупность общественных отношений, оказывающих воздействие на технологический способ производства, материальное производство, на человека как его главного агента. Таким образом, экономическая культура - это совокупность материальных и духовных социально выработанных средств деятельности, с помощью которых осуществляется материально-производственная жизнь людей. Следовательно, правомерно говорить о культуре производства, культуре обмена, культуре распределения и культуре потребления. В структуре экономической культуры

необходимо выделить также главный структурообразующий фактор - трудовая деятельность человека.

Философский аспект освоения дисциплин экономической группы заключается в формировании философского знания о сущности экономического бытия человека в многовекторном поле социума и гуманистическом аспекте.

Исторический аспект освоения дисциплин экономической группы позволяет изучить хозяйственную деятельность человечества в историческом развитии. Начиная с первобытного общества и до современности; основные явления и процессы материального производства; деятельность экономических организаций; экономическую политику передовых стран мира; отдельные закономерности экономической жизни, а также ее особенности в отдельных странах мира.

Философский, психологический, исторический и культурологический аспекты освоения дисциплин экономической группы дополняют научно-теоретические знания, необходимые как для рефлексии экономических процессов, так и для педагогической составляющей образования педагогов профессионального обучения в области экономики и управления, а также их дальнейшей профессионально-педагогической деятельности.

Анализ содержания обучения дисциплинам экономической группы позволил выявить наличие объединяющих элементов, таких как анализ (метод научного исследования путем разложения предмета на составляющие части или мысленного расчленения объекта путем логической абстракции) и синтез (метод изучения предмета в его целостности, в единстве и взаимной связи его частей).

Для дисциплин экономической группы характерны точное знание, научный метод (наблюдение, анализ, синтез, эксперимент, моделирование и т.д.) и системность. С целью обеспечения системности освоения дисциплин экономической группы, структура и содержание отраслевой экономической подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и

управления ориентированы на формирование ОЭК. При этом учитывались специализация указанных дисциплин и специфика профессиональной деятельности, что позволяет выстраивать «взаимоотношения» с объектами, определяющими содержание образовательной отрасли подготовки, на основе инвариантной и вариативной частей учебного плана.

Содержание обучения, обеспечивающее формирование ОЭК педагога профессионального обучения в области экономики и управления, определяет практико-ориентированный блок, который включает:

1. Образовательную деятельность в соответствии с компетентностным характеристикой и требованиями работодателя, что является практическим выражением компетентностного подхода и позволяет воспринимать процесс обучения целостно, как систему осмысления (анализ) и творческого преобразования действительности (синтез).

2. Профильное обучение дисциплинам экономической группы с учетом специфики профессиональной деятельности, что определяет знания и алгоритмы процессов, обеспечивающих выполнение конкретных экономических и управленческих задач, связанных с освоением инвариантной и вариативной частей содержания обучения.

Все компоненты, образующие структуру формирования экономической деятельности студента, взаимосвязаны и взаимообусловлены: воздействие на один из них оказывает влияние на структуру в целом, что позволяет формировать в процессе обучения ОЭК.

Таким образом, модель отраслевой экономической подготовки направленная на формирование ОЭК педагога профессионального обучения в области экономики и управления создается в рамках открытой динамично развивающейся системы.

Для обеспечения эффективности отраслевой экономической подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и управления выявлен комплекс организационно-педагогических условий ее реализации:

1. Интеграция дисциплин психолого-педагогической и отраслевой экономической подготовки, которая осуществляется за счет выявления междисциплинарных связей, строится на основе междисциплинарного взаимодействия и взаимодополнения и обеспечивает целостность процесса формирования ОЭК будущего педагога.

2. Проектирование содержания обучения на основе сопряженности образовательных программ НПО-СПО-ВПО, с учетом требований работодателей и существующего опыта подготовки педагогов профессионального обучения в области экономики и управления, познание этой деятельности в процессе освоения емкой, имеющей межотраслевой, базовый характер для профессий НПО и специальностей СПО экономического профиля профессии «бухгалтер» и формирование личности специалиста, способного взять на себя ответственность за принимаемые решения [1].

3. Профессионально-образовательная среда формируется путем обогащения педагогических форм обучения благодаря включению задач реальной экономической и управленческой направленности, что обеспечивает продуктивность экономической деятельности за счет разработки и внедрения студентами реальных проектов.

В заключение отметим, что обеспечить подготовку высококвалифицированных кадров: конкурентоспособных, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся в смежных областях деятельности, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности позволяет системное профессионально-педагогическое образование, состоящее из трех интегрированных компонентов, включающих психолого-педагогическую, отраслевую подготовку и подготовку по рабочей профессии.

Библиографический список

1. Зырянова, Н.И. Модель многоуровневой непрерывной подготовки по рабочей профессии в профессионально-педагогическом вузе. [Текст] / Н.И. Зырянова // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. 2008. - № 3(15). - С. 9-14.

2. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование в изменяющихся социально-экономических условиях: научное обеспечение развития [Текст]. / В.А. Федоров // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. – 2008. – Вып. 9 (57). – С. 127-134

3. Федоров, В.А., Фалько, В.П. Структура и содержание формирования художественно-проектных компетенций педагога профессионального обучения в области дизайна. / В.А. Федоров, В.П. Фалько // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. - № 10. - С. 106-117.

Bibliography

1. Zyryanova, N.I. Model of multilevel continuous preparation by a working trade in is vocational pedagogical high school. [Text] / N.I. Zyryanova // A education and a science. Izvestiya of the Ural branch of the Russian Academy of Society. 2008. - №3 (15). - P. 9-14.

2. Fedorov, V.A. Vocational pedagogical training in changing social and economic conditions: scientific maintenance progresses [Text]. / V.A. Fedorov // Education and a science. Izvestiya of the Ural branch of the Russian Academy of Society. – 2008. – №9 (57). – P. 127-134

3. Feodorov, B.A., Falko, V.P. Structure and a content of formation is art-design competences the teacher of vocational training in the field of design. / V.A. Fedorov, V.P. Falko // The Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical university. – 2008. - №10. - P. 106-117.

УДК 78ю.6
ББК 54

Казачихина Мария Викторовна
аспирант
Российский государственный профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург
Суслов Александр Александрович
Аспирант
Российский государственный профессионально-педагогический университет
г. Екатеринбург
Kazachikhina Maria Viktorovna
Post-graduate
Russian State Professional-and-Pedagogical University
Yekaterinburg
Suslov Alexander Alexandrovich
Post-graduate
Russian State Professional-and-Pedagogical University
Yekaterinburg

Психолого-педагогические аспекты готовности к использованию компьютерных сетей в педагогической деятельности
Psychological-and-Pedagogical Aspects of Readiness To Use Computer Networks in Educational Activities

В статье рассматриваются актуальные вопросы информатизации образования, применение компьютерных сетей в педагогической деятельности; анализируется понятие «готовность» к деятельности; раскрываются особенности формирования готовности к применению компьютерных сетей в образовательном процессе.

The article deals with the topical issues of education informatization; the usage of computer networks in educational activities; the concept of "readiness" for activity is analyzed; the peculiarities of readiness forming to use computer networks in the educational process are revealed.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные образовательные технологии, компьютерные сети, готовность к деятельности, мотивация, energy.

Key words: education informatization, information educational technologies, computer networks, readiness for activity, motivation, and activity.

Важной особенностью современных процессов глобализации является экспоненциальный рост масштабов применения новых информационных технологий (НИТ) в образовании. В настоящее время в России идет модернизация системы образования, ориентированная на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Информатизация образования в России – один из важнейших механизмов, затрагивающих все основные

направления модернизации образовательной системы. Ее основной задачей является эффективное использование следующих важнейших преимуществ информационно-компьютерных технологий:

- возможность организации процесса познания, поддерживающего деятельностный подход к учебному процессу во всех его звеньях в совокупности;
- индивидуализация учебного процесса при сохранении его целостности за счет возможности изменения и адаптации автоматизированных учебных программ;
- преобразование процесса познания, развитие системного мышления;
- возможность построения открытой системы образования, обеспечивающей каждому субъекту индивидуальную траекторию обучения и самообучения;
- создание эффективной системы управления информационно-методическим обеспечением образования [5].

Информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой результативного использования НИТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей воспитания и обучения.

Компьютеризация учебного процесса, несомненно, является основной частью НИТ в образовании. Такие технологии стали неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, активно и необратимо воздействуя на систему образования.

Проблема широкого применения информационных технологий в системе образования в последнее десятилетие вызывает повышенный интерес в отечественной педагогической науке. Различные дидактические проблемы компьютеризации обучения в нашей стране нашли отражение в работах А.П. Ершова, А.А. Кузнецова, Т.А. Сергеевой, И.В. Роберт; педагогические – Б.С. Гершунского, Е.И. Машбица, Н.Ф. Талызиной; психологические – В.В. Рубцова, В.В. Тихомирова и др.

В последние годы термин «информационные технологии» часто выступает синонимом термина «компьютерные технологии», так как все информационные технологии в настоящее время так или иначе связаны с применением компьютера. Однако термин «информационные технологии» намного шире и включает в себя «компьютерные технологии» в качестве составляющей. При этом информационные технологии, основанные на использование современных компьютерных и сетевых средств, образуют термин «современные информационные технологии».

И.В. Роберт под средствами современных информационных и коммуникационных технологий понимает программные, программно-аппаратные и технические средства, а также современные средства и системы транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей (в том числе глобальных) [11].

Компьютерная сеть – группа компьютеров, объединенных между собой для обеспечения совместного доступа к ресурсам и обмена информацией. Чтобы создать компьютерную сеть, нужны компьютеры, линии связи, а также специальные устройства для подключения компьютеров к линиям связи. К аппаратной составляющей компьютерной сети относится также коммуникационное оборудование, позволяющее объединять отдельные сегменты сети и организовывать информационные потоки. Для управления процессами передачи данных и организации совместной работы в сети необходимо установить специальное программное обеспечение.

Выделяют следующие основные направления использования компьютерных сетей [3, 11, 12]:

- совместный доступ к аппаратным и программным ресурсам. Компьютеры в сети могут при наличии специальных правил доступа использовать диски или только определенные папки и файлы других машин, а также программное обеспечение, установленное на других компьютерах. Это

приводит к экономии ресурсов, поскольку нет необходимости к каждому персональному компьютеру подключать принтер или тиражировать объемный программный продукт на все машины;

- совместный доступ к информации общего характера. В сети можно выделить специальный компьютер, на котором будут храниться данные, предназначенные для всех пользователей сети. Такой компьютер обеспечивает хранение и архивирование данных, а также доступ и передачу этих данных на другие машины;
- предоставление коммуникационных услуг. Наличие компьютерной сети предполагает организацию эффективного обмена информацией между ее пользователями. Здесь можно выделить передачу файлов, передачу сообщений посредством электронной почты, а также передачу звуковой и видео информации в реальном режиме времени;
- распределенная обработка данных. Компьютерную сеть можно использовать для обработки данных на отдельных компьютерах, связанных между собой и представляющих распределенную систему.

Выделим основные возможности компьютерных сетей [2]:

- возможность быстрой передачи информации на большие расстояния;
- оперативный поиск информации;
- обмен информацией в режиме off-line;
- обмен текстовой, звуковой и видеоинформацией в реальном режиме времени;
- возможность сохранения информации, размещенной на серверах Internet, локальном компьютере для дальнейшей переработки;
- возможность интерактивности и оперативной обратной связи.

Создание компьютерных сетей дало человечеству абсолютно новый способ общения. Новейшие достижения в технологии передачи данных с учетом последних изобретений в области мультимедиа открывают неограниченные возможности по обработке и передаче массива данных практически в любую точку земного шара [1].

Применение сетевых компьютерных технологий в дистанционном образовании открывает ранее неиспользуемые возможности [9]:

- организация совместных международных исследовательских проектов;
- расширение доступа к учебно-методической информации;
- организация оперативной консультационной помощи;
- организация сети дистанционного обучения;
- формирование у партнеров коммуникативных навыков, культуры общения, умения искать информацию;
- моделирование научно-исследовательской деятельности;
- проведение виртуальных учебных занятий (семинаров, лекций) в реальном режиме времени.

В ходе работы нами были проанализированы общепрофессиональные дисциплины (например, «Педагогические технологии» и «Методика профессионального обучения»), и дисциплины специализации (например, «Методика обучения информатике», «Педагогические программные средства» и «Методы и средства дистанционного обучения»). При переходе к перспективным средствам обучения для каждой конкретной дисциплины требуется переложение ее предметной области на новую технологическую основу, т.к. традиционное преподавание не позволяет полностью использовать все возможности новых форм представления знаний. Сегодняшний преподаватель, прежде всего, сам должен владеть техническими средствами и быть подготовленным к освоению и практическому использованию новых средств в образовательном процессе.

Анализ современных требований к подготовке будущего специалиста, а также анализ литературы и результатов исследований по названному направлению позволяют выявить ряд противоречий между:

- современной практикой подготовки педагогов профессионального обучения и задачами реальной профессиональной деятельности;

- существующими методами и средствами, применяемыми в обучении курсам, охватывающих изложение компьютерных коммуникаций, сетевых настроек и администрирования сетей и недостаточными междисциплинарными связями с дисциплинами педагогического цикла;
- наличием существующего педагогического потенциала сетевых технологий, обоснованного опытом применения последних в обучении различным дисциплинам, и отсутствием понимания будущими педагогами профессионального обучения необходимости использования данного потенциала в своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, выявляется несоответствие между сформированностью готовности педагогов профессионального обучения к использованию сетевых технологий в педагогической деятельности и недостаточной нацеленностью на это существующего содержания их информационно-технологической подготовки.

С целью выявления отношения студентов к использованию компьютерных сетей в педагогической деятельности нами было проведено анкетирование. При этом компьютерные сети воспринимались студентами как частный случай информационно-коммуникационных технологий. В результате было выявлено отсутствие у них уверенности в своих силах, отсутствие понимания позитивного момента применения компьютерных сетей и, как следствие, отсутствие желания применять компьютерные сети в педагогической деятельности. Исходя из этого, мы можем предположить, что отсутствие готовности является основной причиной несформированности умений по использованию компьютерных сетей в будущей профессиональной деятельности педагога профессионального обучения.

В современной науке накоплен обширный теоретический и практический материал о проблеме готовности человека к различным видам деятельности. На сегодняшний день определено множество сложившихся понятий готовности, выведено содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений. Анализ

состояния проблемы готовности личности к деятельности показал, что это особое психическое состояние и относительно устойчивая характеристика личности.

Психологическая готовность является психическим состоянием, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или трудовой задачи. Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий [4].

Большинство авторов раскрывают готовность через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, обеспечивающую актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, Л.С. Нерсесян, А.Ц. Пуни и др.).

Являясь целостным образованием, психологическая готовность включает следующие компоненты:

- мотивационные (успешное решение поставленной задачи, интерес к деятельности, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны);
- познавательные (понимание обязанностей, задач, оценки ее значимости, знание средств достижения цели, представление вероятных изменений обстановки);
- эмоциональные (чувство ответственности, уверенности в успехе, воодушевления);
- волевые (управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от посторонних воздействий, преодоление сомнений, боязни) [10].

Психологическая готовность к профессиональной деятельности, по мнению О.М. Краснорядцевой, проявляется:

− в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;

− в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает);

− в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации [4].

Возникновение состояния психологической готовности к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов (или осознания человеком поставленной или возникшей перед ним задачи). Далее идёт выработка плана, создание моделей, схем предстоящих действий. Затем человек приступает к воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определённые средства и способы деятельности, сравнивает ход и промежуточные результаты со стоящей перед ним целью, вносит коррективы. Причём анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и преобразование готовности определяются доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности.

Под готовностью к педагогической деятельности Е.А. Коняева понимает «внутреннее свойство личности, необходимое для успешного решения социально-профессиональных задач, проявляющееся в стремлении к педагогической деятельности (личность убеждена в необходимости осуществления этой деятельности и внутренне к ней сориентирована) и в овладении этой деятельностью (личность знает, как осуществлять педагогическую деятельность, имеет определённые умения и навыки)» [6, с. 36].

Таким образом, под готовностью к использованию компьютерных сетей в педагогической деятельности будем понимать результат процесса обучения, включающего особую профессиональную, дидактическую и методическую подготовку, позволяющий педагогу целенаправленно использовать компьютерные коммуникации в своей педагогической и методической деятельности.

Использование информационно-коммуникационных технологий в образовании можно смело отнести к инновационной деятельности. Под *готовностью к инновационной деятельности* будем понимать совокупность качеств педагога, определяющих его направленность на развитие собственной педагогической деятельности и деятельности всего коллектива образовательного учреждения, а также его способности выявлять актуальные образовательные задачи для обучающихся, находить и реализовать эффективные способы их решения [7].

Психологическая готовность к инновационной деятельности – целостный психологический феномен, представляющий единство когнитивного (знания инноваций, способов их применения и пр.), аффективного (положительное отношение к педагогическим инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в профессиональной деятельности и пр.) и деятельностного компонентов [13]. *Когнитивный компонент*, в основе которого лежит профессионально-педагогическая компетентность, предполагает владение педагогическими знаниями по предмету, методике его преподавания, знаниями о содержании, сущности и специфике инноваций в педагогической деятельности. *Аффективный компонент* включает отношение к педагогической профессии, детям, отношение и самооценка себя как будущего учителя, самооценка своих творческих способностей, уровень эмпатии. *Деятельностный компонент* имеет мотивационную (мотивы самоутверждения, самореализации, профессиональная направленность) и операционально-технологическую (умение проводить анализ собственных возможностей, формулировать цели, этапы, подходы к применению инновации; осваивать методы, приемы, технологии профессиональной деятельности преподавателя; прогнозировать результаты инновационной деятельности; осуществлять контроль и коррекцию введения новшества и др.) подструктуры [13].

Одним из условий внедрения информационных технологий обучения в широкую вузовскую практику является уровень готовности преподавателей и студентов к их использованию, и это предопределяет актуальность их подготовки, предъявляет повышенные требования к содержанию последней.

Сегодня, к сожалению, еще многие преподаватели рассматривают информатизацию обучения только как процесс внедрения компьютеров в систему высшего образования. Она же заключается в принципиально новой организации учебного процесса на более высоком качественном уровне взаимодействия педагогов и обучаемых в условиях использования информационных технологий обучения. Речь идет о создании принципиально новой дидактической модели технологии обучения, предполагающей организацию оптимального взаимодействия человека с компьютером на основе широкого внедрения НИТ во все сферы жизнедеятельности вуза. Именно поэтому целью нашего исследования стало формирование готовности студентов к использованию компьютерных сетей в педагогической деятельности.

Изучением применения компьютерных сетей в педагогическом процессе занимаются А.А. Андреев, С.А. Бешенков, М.Ю. Бухаркина, А.Г. Гейн, Е.С. Полат, М.И. Потеев, Б.Е. Стариченко и др.

В результате анализа литературы нами были выявлены дидактические функции компьютерных сетей:

- формирование умений хранения ресурсов и организации контролируемого доступа к ним;
- организация различного рода совместных исследовательских работ педагогов и студентов;
- организация оперативных консультаций;
- организация сети дистанционного обучения и повышения квалификации педагогических кадров;
- организация оперативной педагогической диагностики;
- формирование умений добывать информацию из различных источников;
- способствование культурному, гуманитарному развитию учащихся при самостоятельном обучении.

Под дидактическими функциями компьютерных сетей нами понимается их назначение, роль и место в учебном процессе.

Исходя из дидактических функций и возможностей компьютерных сетей, нами были определены сетевые технологии, посредством которых возможно формирование профессиональной готовности выпускников вуза, в том числе и за счет реализации исследовательского подхода. Уровень сформированности готовности станет легко оценить через степень освоения конкретных методов сетевых технологий, таких как: технология ftp; технология web; глобальная сеть Интернет; форум; чат; электронная почта; технология ICQ; видеоконференция; аудиоконференция; IP-телевидение.

Обучаясь экспериментальным способам анализа действительности, умению работать с приборами и современным оборудованием, овладевая техникой эксперимента, умением решать практические задачи у студентов формируется операциональный компонент готовности. Именно на операциональном компоненте готовности мы решили сделать основной акцент, поэтому на основе перечисленных технологий были определены соответствующие умения и владения, которые необходимы для овладения и реализации указанных сетевых технологий:

- умение физического подключения компьютеров к сети;
- умение вести протокол IP;
- владение маршрутизацией и разделением на IP;
- владение трансляцией сетевых адресов (NAT);
- умение работать со службой доменных имён (DNS), владение технологией сопоставления IP-адресов и доменных имён;
- умение работать со службой FTP и организовывать FTP-сайты;
- умение работать с web-службой и организовывать www-сайты;
- владение технологией Active Directory;
- умение управлять доступом с помощью доменных и локальных учётных записей;
- работа с файловым сервером и распределённой файловой системой (DFS);

- умение работать с электронной почтой и её протоколами (SMTP, POP, IMAP, NNTP);
- владение технологией IP-телевидения и протоколом IGMP.

Для оценки формируемой готовности нами была выбрана форма курсового проекта. Курсовой проект по дисциплинам, охватывающим изучение компьютерных коммуникаций и сетей, предусматривает теоретическую часть, включающую планирование физического подключения компьютеров к сети, обоснование выбора оборудования, настройки сетевых протоколов, выбор необходимых сетевых служб и планирование организации доступа в сеть Интернет. В результате выполнения практического задания курсового проекта, студенты должны иметь ряд настроенных сетевых служб на реальной операционной системе, установленной на виртуальной машине. Таким образом, можно оценить не только знания обучающегося, но и его самостоятельность в выполнении задания, а также умение работать с источниками информации. С помощью разработанной анкеты нами было проверено наличие у обучающихся желания и уверенности в использовании компьютерных сетей в будущей педагогической деятельности.

Курсовой проект максимально приближен к реальным потребностям профессиональной деятельности педагога образовательного учреждения. Результатом выполнения практической части курсового проекта должна стать работоспособная, полнофункциональная сетевая служба. Единственным отличием результата учебной задачи от реального www-сайта является принадлежность к типу сети: учебный www-сайт расположен в местной интрасети, а не в сети Интернет.

В результате проведенной работы обучающиеся усвоили дидактические функции компьютерных сетей, трудоёмкость их реализации. Также было отмечено повышение интереса к использованию компьютерных сетей в педагогическом процессе и желания использовать их в собственной практической деятельности. В исследовании принимали участие студенты заочного отделения, т.е. уже осуществляющие образовательную деятельность,

которые понимают, что использование компьютерных сетей окажет положительное влияние на рост уровня обученности слушателей их курсов.

Мы также пришли к выводу, что при подготовке педагогов следует усилить связь между предметами педагогического цикла и предметами специализации, потому что будущие педагоги профессионального обучения, согласно результатам исследования, не могут самостоятельно осуществить преломление изученных методик и технологий для формирования умений у обучающихся в области проектирования и настройки сетевых ресурсов.

На современном этапе развития системы образования наиболее востребованным в обществе является педагог, который успешно использует ресурсы информационной образовательной среды, ориентируется в информационных потоках, применяет информационно-коммуникационные технологии для решения различных профессиональных задач и осуществляет подготовку учащихся к деятельности в быстро развивающемся информационном обществе с использованием информационно-коммуникационных технологий. Для реализации вышеперечисленного у педагога должна быть сформирована готовность к выполнению данных видов деятельности.

Библиографический список

1. Бухарова, Г.Д. Мультимедиа-технологии: происхождение, сущность, использование в учебном процессе [Текст] / Г.Д. Бухарова, Д.А. Стариков // Педагогический журнал Башкортостана. – 2009. – № 4(23). – С. 49–56
2. Дистанционное обучение [Текст]: учеб. пособие / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. Центр ВЛАДОС, 1998. – 192 с.
3. Информатика [Текст]: учебник / Под ред. проф. Н.В. Макаровой. – М.: Финансы и статистика, 2000. – 768 с.
4. Киселёва, Д.С. Психологическая готовность человека к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Д.С. Киселёва. – Режим доступа: http://science.ncstu.ru/…/2008/12region/2_ped/341.pdf
5. Колосов, М.Б. Готовность к деятельности в психологии [Электронный ресурс] / М.Б. Колосов. – Режим доступа: http://www.psychology-online.net/articles/doc-1408.html
6. Коняева, Е.А. Формирование готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.А. Коняева. – Челябинск, 2004. – 200 с.
7. Лазарев, В.С. Готовность учителя к инновационной деятельности [Электронный ресурс] / В.С. Лазарев // Инновации и эксперимент в образовании. – 2008. – № 3. – Режим доступа: http://www.in-exp.ru/inexp-3-2008/16-teor-in-exp-dejat/54-in-dejat-taecher.html.
8. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности [Текст] / В.А. Петровский. – Ростов-н/Д: Феникс, 1998. – 509 с.

9. Полат, Е.С. Дистанционное обучение: организационные и педагогические аспекты [Текст] / Е.С. Полат. – М.: ИНФО, 1996.

10. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования [Текст] / под ред. Е.Д. Божович. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 400 с.

11. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании [Текст] / И.В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994.

12. Симонович, С.В. Информатика. Базовый курс [Текст] / С.В. Симонович [и др.]. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 640 с.

13. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. уч. заведений / В.А. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

14. Стариченко, Б.Е. Совершенствование информационно-технологической подготовки студентов на основе системно-объектного подхода [Текст] / Б.Е. Стариченко, Е.Б. Стариченко, А.Д. Шеметова // Образование и наука. – 2009. – № 4 (61). – С. 78-92.

15. Стариченко, Б.Е. Компьютерные технологии в вопросах оптимизации образовательных систем [Текст] / Б.Е. Стариченко. – Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т, 1998. – 208 с.

Bibliography

1. Bukharova, G.D. Multimedia Technology: Origin, Nature, Classroom Usage [Text] / G.D. Bukharova, D.A. Starikov // Pedagogical Journal of Bashkortostan. – 2009. – № 4(23) – P. 49-56.

2. Computer Science [Text]: textbook, Ed. by Prof. N.V. Makarova. – M.: Finance and Statistics, 2000. – 768 p.

3. Distance Learning [Text]: Manual, Ed. by E.S. Polat. – M.: VLADOS Publishing Centre, 1998. – 192 p.

4. Education Subject Development: Problems, Approaches, Research Methods [Text] / Ed. by E.D. Bozhovich. – M.: PER SE, 2005. – 400 p.

5. Kiseleva, D.S. Person's Psychological Readiness for Professional Activity [Electronic Resource] / D.S. Kiselyova. – Access Mode: http://science.ncstu.ru/ ... / 2008/12region/2_ped/341.pdf

6. Kolosov, M.B. Readiness for Activity in Psychology [Electronic Resource] / M.B. Kolosov. – Access Mode: http://www.psychology-online.net/articles/doc-1408.html

7. Konyayeva, E.A. Future Teachers' Readiness Forming for Modular Training Technology Using [Text]: Dis. … Cand. of Ped.: 13.00.08 / E.A. Konyayeva. – Chelyabinsk, 2004. – 200 p.

8. Lazarev, V.S. Teacher' Readiness for Innovation Activity [Electronic Resource] / V.S. Lazarev // Innovation and Experimentation in Education. – 2008. – № 3. – Access Mode: http://www.in-exp.ru/inexp-3-2008/16-teor-in-exp-dejat/54-in-dejat-taecher.html.

9. Petrovsky, V.A. Personality in Psychology: Subjective Paradigm [Text] / V.A. Petrovsky. – Rostov-on Don: Feniks, 1998. – 509 p.

10. Polat, E.S. Distance Learning: Organizational and Pedagogical Aspects [Text] / E.S. Polat. – M.: INFO, 1996.

11. Robert, I.V. Modern Information Technologies in Education [Text] / I.V. Robert. – M.: School Press, 1994.

12. Simonovich, S. Computer Science. Basic Course [Text] / S. Simonovich [and others]. – SPb.: "Peter" Publishing House, 1999. – 640 p.

13. Slastenin, V.A. Pedagogy [Text]: Manual for students of Ped. Educat. Institutions / V.A. Slastenin [and others]. – M.: School Press, 1997. – 512 p.

14. Starichenko, B.E. Students' Information Technology Training Improving on the Basis of System-and-Object Approach [Text] / B.E. Starichenko, E.B. Starichenko, A.D. Shemetova // Education and Science. – 2009. – № 4(61). – P. 78-92.

15. Starichenko, B.E. Computer Technologies in Educational Systems Optimization Matters [Text] / B.E. Starichenko. – Yekaterinburg: Ural State Ped. Univ., 1998. – 208 p.

УДК 76.91
ББК 65.2

Каримов Вадим Раулевич
аспирант
кафедра педагогики, психологии и предметных методик
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Karimov Vadim Raulevich
Post-graduate
Chair of Pedagogics, Psychology and Subject Teaching Methods
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Формирование волонтёрской профессиональной компетенции студентов педагогических вузов: постановка проблемы и понятийное поле
Higher School Students' Professional Volunteer Competence Forming: Problem Raising and Conceptual System

В статье раскрывается актуальность проблемы формирования волонтёрской профессиональной компетенции студентов педагогических вузов, выявлены этапы становления и развития проблемы, обоснован понятийный аппарат, а также структура волонтёрской профессиональной компетенции

The article considers the topicality of the higher school students' professional volunteer competence forming; development stages of the problem mentioned are revealed; conceptual system is substantiated, as well as the structure of the professional volunteer competence.

Ключевые слова: компетенция, профессиональная компетенция, волонтёрская компетенция, студент, педагогический вуз, волонтёрство

Key words: competence, professional competence, volunteer competence, student, higher pedagogical school, voluntary service.

Утверждение гражданских, гуманистических ценностей в обществе, воспитание свободной личности, осознающей взаимозависимость своих прав и обязанностей во многом зависит от системы образования подрастающего поколения, что определяется подготовкой учителя, руководителя и организатора образовательного процесса в школе. Данное требование нашло подтверждение в нормативно-правовых документах: Законе РФ «Об образовании», «Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г», Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года указаны перспективы развития профессионального образования, в соответствии с которыми требуется

привнесение существенных изменений в процесс подготовки специалистов с учётом потребностей личности и социального заказа, с целью становления и развития у студентов вузов профессиональных компетенций, обеспечивающих их полноценное функционирование в обществе и самореализацию в будущей профессиональной деятельности. Одной из самых перспективных тенденций профессионального педагогического образования является формирование волонтёрской профессиональной компетенции будущего учителя, которая предполагает переход от жёсткой регламентации образовательного процесса в вузе к гуманистическому образовательному пространству, основанному на добровольном выборе форм деятельности, доверии к молодым людям, ориентируемому на гармоничное сочетание общечеловеческих ценностей и национальных идей гуманизма, инициативности, профессионально-педагогической солидарности [1,5,6].

Актуальные идеи о воспитании общественной активности подрастающих поколений получили обоснование в работах Б.З. Вульфова, Н.К. Крупской, Р.А. Литвак, А.С. Макаренко, М.И. Рожкова, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и др. В исследованиях Л.Н. Клементьева, И.Н. Орловой, В.А. Ситарова, В.А. Сластенина, Л.А. Трепоуховой рассматриваются социально-педагогические аспекты развития социальной активности у студентов средних специальных и высших учебных заведений. В отечественной педагогике все больше появляется исследований, в которых явление социальной активности рассматривается в контексте социализации личности (А.В. Волохов, М.В. Демиденко, Л.С. Яковлев и др.), гражданского образования (А.В. Беляев, А.С. Гаязов, О.В. Лешер и др.). По мнению большинства авторов, изучающих психолого-педагогические аспекты проблемы, среди всего арсенала средств и методов воспитания социально активной личности, используемых учреждениями образования, особая роль в данном процессе принадлежит детским и молодежным общественным объединениям.

Педагогические основы деятельности детских и молодежных объединений рассматривались Л.А. Борисовой, С.В. Качалиной, Г.В. Сабитовой,

Е.Е. Чепурных и др.; особенности взаимодействия её участников исследовались Т.П. Вернигоровой, А.Ю. Кривокулинским, И.И. Фришман и др.; содержание и методы социального воспитания в общественных объединениях разрабатывались В.А. Дергуновым, Г.В. Ермоленко, О.Д. Чугуновой и др. Ведущие современные педагоги, психологи, философы и социологи считают, что добровольная общественная деятельность будущих педагогов сегодня не только может помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствует развитию социально-значимых качеств юношей и девушек, развитию у них активной жизненной позиции и профессионализма. Поэтому изучение проблем становления профессиональной компетенции будущего учителя в целом, и формирования волонтёрской компетенции, в частности, приобретает особую актуальность.

Волонтёрские детские и молодежные объединения привлекательны для современных школьников и студентов, обеспечивая им возможность свободного общения и интересных дел со сверстниками. Результаты анкетирования студентов, обучающихся в ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», «Челябинский государственный университет», «Шадринский педагогический институт» показывают, что до 40% студентов вузов хотели бы быть членами общественной организации, 38% молодых людей хотели бы поработать в качестве волонтеров, однако более 60% респондентов отметили отсутствие или недостаточное количество информации о деятельности волонтёрских объединений, более 25% студентов считают, что у них нет достаточных знаний и умений, необходимых волонтёру. Изучение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по педагогическим направлениям и специальностям, а также воспитательных концепций педагогических вузов и реального педагогического опыта организации образовательного процесса в высшей школе подтверждают недостаточность возможностей, предоставляемых высшей школой для проявления социальной инициативы, для полноценного формирования у будущих учителей волонтёрской компетенции.

Нормативно-правовую базу исследования составили: Закон РФ «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании», «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», программа «Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики», Федеральный закон «О филантропии, меценатстве и волонтёрстве» и др.

Исследование феномена «волонтёрство» (фр. volontaire, англ.volunteer – доброволец, от лат. Voluntarius - лицо, добровольно поступившее на военную службу) [1] позволяет не только объяснить его место в историко-культурном процессе российского общества, но и актуализировать управление и прогнозирование этого явления. Волонтёрство как важная часть молодёжной политики государства участвует в формировании ценностно-нормативной системы образования и воспитания современной России. Морально-нравственная и технологическая подготовка выпускников образовательных учреждений всех ступеней к участию в волонтёрском движении является важной задачей, решение которой зависит и от эффективности государственной политики в данной сфере, и от заинтересованности в успешном её решении со стороны всех участников педагогического процесса.

Комплексное исследование формирования волонтёрской профессиональной компетенции студентов педагогических вузов требует, в первую очередь, аналитического представления её исторического становления, что обеспечивает адекватное понимание современного состояния и научно обоснованное определение дальнейших перспектив. Воспользовавшись методом периодизации, так как он задает программу исследовательской деятельности, способствует поиску новых путей решения проблемы и позволяет проанализировать состояние проблемы в ее генезисе, мы рассмотрели историю формирования волонтёрского движения педагогов в европейской и отечественной науке (Таблица 1).

Таблица 1

Этапы развития волонтёрского движения

Этапы	Основное содержание и характеристика этапа	
	США и страны Запада	**Россия**
1750 – 1913 гг	Вовлечение представителей среднего и высшего классов западноевропейского общества в социальную работу для борьбы с бедностью: - волонтерская работа студентов, которые жили по соседству с обнищавшим населением рабочих кварталов, с целью было улучшения условий жизни местных жителей, межклассовой соседской самоорганизации и взаимной помощи; - образовательные курсы для взрослых, каникулы в деревне для детей и поддержка переселенцев	Принципы и формы взаимопомощи, милосердия, благотворительности и других форм служения ближнему, составляющие сущность социального служения, определяет православная Церковь и императорская семья: - создание сиротских домов при храмах; -ведомство благотворительных учреждений взяло под свою опеку все воспитательные дома, а также почти все образовательные учреждения для детей; - по инициативе императора Александра I основано Императорское Человеколюбивое общество; -гражданское добровольческое движение сестёр милосердия
1914 – 1971 гг	Расширение государственных структур, которые в полной мере оказывали социальные услуги: - оттеснение волонтерской деятельности из сферы социальных услуг; - рассмотрение волонтеров как помощников-любителей, которых по возможности следует заменять профессиональной рабочей силой	В Россию пришло скаутское движение (первым скаутом был цесаревич Алексей), которое привлекло к волонтерской деятельности молодежь. В советский период добровольчество в России продолжает развиваться: -образ комсомольца-добровольца присутствует во всех значимых событиях советского периода истории России; -внутри советских общественных организаций для молодого человека открываются возможности для общественно-полезной, социально-значимой, добровольческой деятельности
1972 – 1991 гг	Начало системного создания инфраструктуры, поддерживающей волонтерскую деятельность: - сфера адресных социальных услуг в основном передана общественным организациям, обладающим	

	многолетним опытом в сфере социальной работы; - покрытие дефицита государственных организаций и бюрократических структур за счет участия граждан и ориентации на местное сообщество; - возникли многочисленные инициативные группы и организации, которые привлекали к добровольной работе молодежь; -создание сети национальных волонтёрских агентств.	
1991 г –настоящее время	14 сентября 1990 года была принята Всеобщая декларация волонтеров в которой определены смысл, цели и основные принципы движения волонтеров в мире: - волонтерское движение как очень важный элемент развития демократии, посредством которого граждане берут на себя ответственность за сообщество; - привлечение маргинальных групп, таких как представители национальных меньшинств, инвалиды, пенсионеры; - интеграция волонтерской работы в систему образования и созданию возможностей участия в ней для молодежи; - создание условий для подготовки педагогических кадров к координации волонтёрского движения	Государством признана необходимость предоставления возможности гражданам инициативно участвовать в социальной взаимопомощи: -создание фондов и благотворительных организаций: Фонд культуры, детский фонд, Фонд милосердия и здоровья; -появление общественных молодежных и подростковых объединений различной направленности; -принятие Федерального закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях»

В настоящий момент, по сведениям общественного объединения «Доброволец» в России насчитывается более 20 000 добровольческих организаций [2]. Согласно проведённым исследованиям, каждый четвёртый россиянин, еще не вовлеченный в добровольческий труд, желает попробовать

работать добровольно. Что мотивирует людей работать добровольно? Согласно проведённому опросу, люди, работающие добровольно, приводили следующие причины: хочу помогать нуждающимся людям - 61%, надеюсь научиться чему-то новому - 46%, хочу иметь какое- то занятие - 41%, для собственного удовольствия - 31%, хочу познакомиться с новыми людьми - 29%, хочу ответить людям за добро добром - 11%, хочу бороться с определенной проблемой - 7%, у меня есть свободное время - 4%[6]. Из результатов опроса видно, что самыми значимыми мотивами участия в волонтерской деятельности являются такие как: желание научиться новому, приобрести круг общения, помочь нуждающимся людям. То есть волонтерская работа помогает в удовлетворении таких потребностей, как контакты с новыми людьми, самоудовлетворение, продвижение каких-то ценностей, профессиональное саморазвитие.

Раскрытие основополагающих понятий исследуемой проблемы является важным этапом исследования теории и практики формирования волонтёрской профессиональной компетенции будущего учителя. В педагогической науке феномен волонтёрства трактуется по-разному (Таблица 2).

Таблица 2

Современные трактовки понятия «волонтёрство»

Автор трактовки	Трактовка понятия	Доминанта в трактовке
Конвисарева Л.П.	Неоплачиваемая, сознательная, добровольная деятельность на благо других	Волонтёрство – это вид деятельности
Басова Л.М.	форма гражданского участия в общественно полезных делах, способ коллективного взаимодействия и эффективный механизм решения актуальных социально-педагогических проблем	Волонтёрство – это форма гражданской активности
Astin A.W., Sax L.J.	Добровольный выбор, отражающий личные взгляды и позиции, активное участие гражданина в жизни человеческих сообществ, способствующий улучшению качества жизни, личному процветанию и углублению солидарности людей	Волонтёрство - это личный добровольный сознательный выбор
Хухлин А.В.	Добровольная форма объединения для мобилизации социальной инициативы, достижения общественно значимых целей, совместного решения общих проблем, способствующая личностному росту его	Волонтёрство - это форма объединения

	участников и развитию социальной активности молодежи	
Bidermann K.	Возможность получить всестороннее удовлетворение своих личных и социальных потребностей через оказание помощи другим людям	Волонтёрство - это способ удовлетворения личных и социальных потребностей
Ахмадгалеев А.Д., Усманов Б.Ф.	Широкий круг деятельности, включая традиционные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг и другие формы гражданского участия, которая осуществляется добровольно на благо широкой общественности без расчёта на денежное вознаграждение	Волонтёрство - это добровольная деятельность
Тетерский С.В.	Бескорыстная помощь людям, которые в ней нуждаются, осуществляемая как в общественных объединениях, так и индивидуально	Волонтёрство - это помощь

Анализ данных представленной табл. 2 позволяет сделать следующие выводы:

- трактовки понятия «волонтёрство» в отечественной и зарубежной научной литературе неоднозначны;
- как один из видов деятельности волонтёрство трактуют А.Д. Ахмадгалеев, Л.П. Конвисарева, Б.Ф. Усманов;
- способом удовлетворенеия личностных потребностей считают волонтёрство A.W. Astin, K.Bidermann, L.J.Sax;
- Л.М. Басова, С.В. Тетерский и А.В. Хухлин и др. отмечают, что волонтёрство – это форма социальной и гражданской активности.

Во всем мире молодежное добровольчество (или волонтерство) традиционно рассматривается как некая «ступень», подготовка к будущей профессиональной деятельности. Добровольчество предоставляет молодому человеку большие возможности для саморазвития, расширения знаний о своей стране, населенном пункте, других странах, истории, культуре, традициях, особенностях менталитета их жителей; для проявления заботы о других людях, испытания себя в новых условиях и обстановке. Опираясь на данное понимание сущности значения *волонтёрства* для личностного и

профессионального развития личности, мы определяем исследуемый феномен как «деятельность, предоставляющую возможность получить всестороннее удовлетворение своих личных, социальных и/или профессиональных потребностей посредством оказания безвозмездной помощи другим людям».

В соответствии с современной парадигмой функционирования системы высшего профессионального образования, его результатом должна является совокупность профессиональных компетенций специалиста, следовательно, как полагают многие исследователи, подготовка специалистов в любой области должна осуществляться на новой концептуальной основе (И.Г. Агапов, Л.К. Гейхман, В. Гутмахер, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.К. Маркова, Д. Мертенс, Б. Оскарсон, Л.А. Петровская, Дж. Равен, М.Н. Скаткин, Ю.Г. Татур, Р. Уайт, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов, Г.П. Щедровицкий и др.). Необходимость введения компетентностного обучения обусловлена процессами гармонизации «архитектуры» европейской системы высшего образования, сменой основополагающих педагогических принципов, богатством понятийного содержания нового термина, а также предписаниями «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» [5].Эта педагогическая инновация не антагонистична утвердившимся в педагогической науке деятельностному и личностно-ориентированному подходам. Все они находятся «в условиях паритетной комплиментарной оппозиции, … взаимодополняя и обогащая идею эффективной социализации личности» [5].

В начале XXI в проблема содержания профессионально-личностных компетенций педагога приобрела черты, ранее ей не свойственные. Во-первых, это связано с изменением социально-профессиональной роли педагога, задача которого теперь уже не ограничивается передачей суммы знаний. Во-вторых, собственных знаний, профессиональных умений и компетенций педагога не может быть достаточно на весь период его педагогической деятельности. Таким образом, лозунг современного общества "Learn-relearn-delearn!" [4] воспринимается преподавателем как призыв к личностному росту,

непрерывному образованию, постоянному повышению профессиональной квалификации. И наконец, в-третьих, коренным образом меняется содержание так называемых ключевых компетенций, обеспечивающих не только выживание индивида в новых социально-экономических условиях, но и успех его профессиональной деятельности, ее соответствие мировым стандартам и конкурентоспособность педагога. Поэтому сегодня есть основание говорить не только о тех компетенциях, которые были присущи специалисту в той или иной области и составляли основу его профессионального мастерства, но и о совершенно новых, которыми еще следует овладеть, содержание которых еще не полностью определено, но именно они будут характеризовать образ человека будущего, человека культуры и мира.

В контексте исследуемой нами проблемы, мы считаем правомерным выделение в структуре профессиональных компетенций будущего учителя волонтёрской профессиональной компетенции. Как и всякая иная компетенция, волонтёрская профессиональная компетенция базируется и основывается на опыте и деятельности будущих специалистов [3]. Понимание сущности представленной научной категории «волонтёрская профессиональная компетенция» возможно посредством определения понятия, ограничения его объема и содержания. Опираясь на логические законы построения дефиниций и на основе структурно-функционального анализа таких родовых понятий, как «волонтёрство» и «профессиональная компетенция», мы определяем *волонтёрскую профессиональную компетенцию студентов педагогических вузов* следующим образом: это интегративная готовность будущего педагога к организации и оказанию безвозмездной высококвалифицированной педагогической, социальной и иной безвозмездной помощи другим людям.

Нельзя научиться быть социально активным, не участвуя в самой деятельности. Приобретение компетенций напрямую зависит от активности самих студентов, а формирование компетенции связано с педагогическими новациями содержания, формы и технологии профессионально-педагогического образования. Посвящая нашу работу изучению *формирования*

волонтёрской профессиональной компетенции студентов педагогических вузов мы рассматриваем этот процесс как поэтапное освоение и закрепление норм и актуальных стереотипов гуманно-педагогического сознания и поведения, которые позволяют будущему педагогу организовывать, координировать и оказывать безвозмездную высококвалифицированную педагогическую, социальную и иную безвозмездную помощи детям.

В инвариантной *структуре компетенции*, представляемой как сложное образование, четыре основных компонента (субкомпетенции): эмоционально-волевой(представляющий мотивы и ценностные установки личности, проявляющиеся в процессе реализации ею своих компетенций), когнитивный (связанный со знаниями и способами их получения), деятельностно-практический (определяющий процесс становления умений на основе полученных знаний и способов их реализации), субъектно-творческий (обеспечивающий «перевод» имеющихся знаний и умений в другие знаковые системы и, таким образом, позволяющий адаптировать их к новым условиям, профессионально действовать в новых ситуациях).

Категориальный аппарат исследования представлен следующим образом:

- *волонтёрство* - деятельность, предоставляющая возможность получить всестороннее удовлетворение своих личных, социальных и/или профессиональных потребностей посредством оказания безвозмездной помощи другим людям;
- *профессиональная компетенция* - интегративная когнитивно-эмоциональная готовность специалиста к выполнению профессиональной деятельности на высоком уровне и достижению определенных результатов;
- *волонтёрская профессиональная компетенция* студента педагогического вуза - это интегративная готовность будущего педагога к организации и оказанию безвозмездной высококвалифицированной педагогической, социальной и иной безвозмездной помощи другим людям.

Формирование волонтёрской профессиональной компетенции студентов педагогических вузов мы рассматриваем как процесс поэтапного освоения и

закрепления норм и актуальных стереотипов гуманно-педагогического сознания и поведения, которые позволяют будущему педагогу организовывать, координировать и оказывать безвозмездную высококвалифицированную педагогическую, социальную и иную безвозмездную помощь детям.

Библиографический список

1. Волонтерское движение// ADOLESMED.ru – портал для специалистов работающих в сфере подросткового здоровья и медицины. – [Б. г]. – URL: http://www.adolesmed.ru/volunteers.html (16.06.10).

2. Ивахненко, Г. А. Современное студенчество: социологический портрет [Текст]/Г. А. Ивахненко, Ю. В. Голиусова // Высшее образование в России. - 2003. - № 5. - С. 110-114

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования [Текст]/ И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - 34 - 42.

4. Конвисарева, Л.П. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи : автореф. ... канд. пед. наук [Текст]/ Конвисарева Л.П. ; [Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова]. - Кострома, 2006. – 24 с.

5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010г. [Текст] //Вестник образования.-2002.-№6.-С.10-40.

6. Леонтьева, А.В. Методическое пособие для волонтеров[Текст]/ А.В. Леонтьева. - Жигулевск: Городской благотворительный Фонд «Дорога к дому», 2003. - 45с.

7. Ростунов, А.Т. Формирование профессиональной готовности [Текст] / А.Т. Ростунов. – М. Педагогика, 1994. – 157 с.

Bibliography

1. Conception of the Russian Education Modernization up to 2010 [Text] // Education Bulletin. - 2002. - № 6. - P. 10-40.

2. Ivakhnenko, G.A. Modern Students: Sociological Portrait [Text] / G. A. Ivakhnenko, Yu. V. Goliusova // Higher Education in Russia. - 2003. - № 5. - P. 110-114

3. Konvisareva, L.P. Volunteer Movement as a Development Factor of the Youth's Social Activity: Synopsis of Diss. … Cand. of Ped. [Text] / L.P. Konvisareva; [Kostroma State University named after N.A. Nekrasov]. - Kostroma, 2006. – 24 p.

4. Leontieva, A.V. Teacher Edition for Volunteers [Text] / A.V. Leontieva. - Zhigulevsk: «A Way Home» City Городской Welfare Funds, 2003. – 45 p.

5. Rostunov, A.T. Professional Readiness Forming [Text] / A.T. Rostunov. – M.: Pedagogika, 1994. – 157 p.

6. Volunteer Movement // ADOLESMED.ru – Portal for Juvenile Health and Medicine Specialists [Electronic Resource]. –Access Mode: http://www.adolesmed.ru/volunteers.html (16.06.10).

7. Zimnyaya, I.A. Key Competences Are a New Paradigm of Education Result [Text]/ I.A. Zimnyaya // Higher Education Today. - 2003. - № 5. – P. 34 - 42.

УДК 811.111:378.662

Ковалева Юлия Юрьевна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра английского языка и технической коммуникации
г. Томск
Kovalyova Yulia Yurievna
Candidate of Pedagogics,
Associate Professor
Department of English language and Technical Communication
Tomsk Polytechnic University3
Tomsk

Модульная программа обучения английскому языку студентов технического вуза

Modular English language training program for high technical school students

В настоящей статье приводятся основные методические положения и требования к разработке и реализации модульной программы обучения английскому языку в учебно-воспитательном процессе технического вуза.

The article introduces basic methodical principles and requirements for designing and implementing a modular English language training program for high technical school students.

Ключевые слова: модульное обучение, модульная программа, принципы модульного обучения, модуль.

Key words: modular training, modular program, modular training principles, module.

В настоящее время модульное обучение реализуется в ряде учебных заведений высшего профессионального образования в России и за рубежом и рассматривается большинством ученых и преподавателей-практиков как достаточно эффективная педагогическая технология, основной акцент которой поставлен на самостоятельности обучаемых в достижении ими поставленной комплексной дидактической цели по той или иной учебной дисциплине. Отличительной характеристикой модульного обучения является и то, что оно успешно комбинируется с традиционной системой обучения, при этом гуманизируя педагогический процесс в целом, то есть, коренным образом поднимая преподавателя и студента на качественно новый уровень взаимоотношений.

Основными условиями реализации модульного обучения английскому языку в учебном процессе технического вуза выступают: нацеленность на

конечный результат, сформулированный в виде единых требований к уровню владения иноязычной коммуникативно-культурной компетенцией студентами; многоуровневость обучение; углубленная иноязычная подготовка; ориентация иноязычной подготовки на требования международных экзаменов и стандартов; детально продуманная и грамотно сконструированная программа обучения английскому языку, ориентированная на цели и задачи учебного заведения.

Одним из важнейших условий успешной реализации модульного обучения в системе иноязычной подготовки студентов технического вуза, несомненно, выступает модульная программа, разработка которой является трудоёмким процессом, предъявляющим высокие требования к педагогической и методической компетентности разработчиков-составителей.

В процессе разработки модульной программы по дисциплине «Английский язык» для студентов младших курсов технического вуза мы руководствовались рядом положений, отражающих требования основных принципов модульного обучения, а именно: целевого назначения информационного материала; сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей; полноты учебного материала в модуле; относительной самостоятельности элементов модуля; реализации обратной связи; оптимальной передачи информационного и методического материала [1:57]. Далее мы подробно остановимся на рассмотрении каждого из принципов.

Основной структурно-содержательной единицей модульной программы выступает учебный модуль. Руководствуясь принципом целевого назначения информационного материала, каждый модуль программы выступает своеобразным информационным банком, содержание которого должно строиться с учетом поставленных дидактических целей. В научной литературе дидактические цели традиционно подразделяются на познавательные и деятельностные. В силу коммуникативной направленности дисциплины «Английский язык» дидактическая цель обучения английскому языку

определяется как познавательно-деятельностная, так как деятельность обучаемого связана с получением иноязычных знаний, формированием иноязычных коммуникативно-культурных навыков и умений и применением их в практической деятельности. Соответственно, в учебных модулях помимо теоретического материала и методических рекомендаций по его использованию должен приводиться комплекс практических заданий и упражнений для глубинной отработки учебного материала и выполнения практических действий с ним в постоянно изменяющихся условиях иноязычного общения.

Следующим важным положением при разработке модульной программы выступает сочетание комплексных и частных дидактических целей, согласно которому между модулями программы должна прослеживаться тесная взаимосвязь. Каждый модуль программы имеет свою частную дидактическую цель. Она может быть независимой или взаимосвязанной с другими частным целями модулей. Таким образом, комплексная цель модульной программы достигается посредством синтеза частных целей и не является их суммированием [1:26].

В качестве комплексной цели обучения английскому языку студентов младших курсов технического вуза выступает формирование и дальнейшее развитие такого уровня коммуникативно-культурной компетенции, который позволит студентам использовать английский язык как средство межкультурного общения на уровне международных требований в ситуациях социально-бытового и социокультурного общения, а также продолжить его изучение в профессионально-ориентированных целях. Отметим, что коммуникативно-культурная компетенция включает в себя комплекс коммуникативных, лингвокультурных, социокультурных и межкультурных навыков и умений, формирование и развитие которых происходит на комплексной основе и в тесной взаимосвязи друг с другом.

В этой связи, модульный подход к организации учебного процесса по дисциплине «Английский язык» призван обеспечить благоприятные условия для развития студента технического вуза как культурно-языковой личности

через обеспечение гибкости содержания обучения, ориентацию на индивидуальные потребности и базовую подготовку студента по английскому языку, организацию творческой самостоятельной деятельности по индивидуальной учебной программе.

В начале первого учебного семестра на основе результатов входного контроля студенты распределяются в учебные группы Элементарного, Промежуточного, Среднего и реже Продвинутого уровней. В конце двухлетнего изучения дисциплины «Английский язык», построенной на основе модульной технологии, применяется определенная система итоговой аттестации мотивирующего типа. Это можно продемонстрировать следующим образом. По результатам итогового контроля студент получает отметку «отлично» в том случае, если он владеет коммуникативно-культурной компетенцией на уровне B2 и выше Совета Европы. Если уровень владения данным видом компетенции соответствует уровню B1, студент получает отметку «хорошо». Если же уровень владения коммуникативно-культурной компетенцией соответствует уровню A2, студент получает отметку «удовлетворительно». Следовательно, модульная программа дисциплины «Английский язык» должна быть построена таким образом, чтобы студент с более низким уровнем владения английским языком работал более интенсивно на протяжении всего периода обучения для перехода на уровень выше с целью получения высокой отметки [2].

Принцип полноты учебного материала в модуле очень четко конкретизирует принцип модульности. Это можно продемонстрировать с помощью правил, обеспечивающих его реализацию, согласно которым в модуле:

1) приводится учебный материал: речевой материал для развития умений чтения, аудирования, говорения и письменной речи и языковой материал (лексические единицы, грамматические конструкции);

2) даются методические пояснения и рекомендации по работе с учебным материалом и применению полученных знаний в практической деятельности (в форме таблиц, схем, графиков и т.д.);

3) предлагается комплекс коммуникативно-ориентированных приемов, заданий и упражнений для формирования и развития иноязычных коммуникативно-культурных навыков и умений;

4) предлагаются формы и методы работы с учебным материалом модуля (индивидуальная, парная, групповая, фронтальная формы работы) в виде специальных обозначений;

5) указываются возможности дополнительного изучения учебного материала в виде ссылок на источники Интернет, учебной и справочной литературы и т.д. [3].

Структура модуля может включать несколько учебных элементов, обладающих определенной самостоятельностью и в то же время имеющих дидактическую общность, поскольку направлены на решение поставленной частной цели модуля. В этой связи, принцип относительной самостоятельности элементов дополняет принцип структуризации содержания обучения на обособленные элементы и самым тесным образом связан с принципом построения модульных программ, требующим сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей. Настоящий принцип указывает на то, что степень самостоятельности элементов зависит от степени самостоятельности частных дидактических целей, составляющих одну интегрирующую дидактическую цель, и соответствует этой степени. Из сказанного выше очевидно, что учебные элементы модуля могут быть самостоятельными или взаимосвязанными.

Принцип реализации обратной связи требует, чтобы процесс усвоения знаний был управляемым, и существовала возможность контроля его усвоения студентами. Для реализации настоящего принципа необходимо соблюдение следующих правил при построении модуля, а именно:

1) вводный модуль программы должен сопровождаться средствами входного контроля для выявления исходного уровня сформированности иноязычной коммуникативно-культурной компетенции обучаемых;

2) усвоение студентами учебного материала модуля (языкового и

речевого) должно контролироваться с помощью контрольно-измерительных материалов;

3) по окончании изучения учебного элемента каждого модуля проводится текущий контроль сформированности иноязычных коммуникативно-культурных навыков и умений в форме словарного диктанта, грамматического теста, письменного сообщения или пересказа, ролевой игры, диалога или монолога. Основная цель текущего контроля заключается в том, чтобы способствовать своевременному выявлению пробелов в знаниях студентов, а в случае обнаружения таковых – показывать, материал какого учебного элемента обучаемому необходимо повторить или изучить глубже;

4) рубежный контроль проводится в конце изучения модуля или нескольких модулей, в случае если они объединены единой частной дидактической целью. Рубежный контроль нацелен на выявление степени полноты и глубины усвоения обучаемыми материала учебных элементов всего модуля и представлен в письменной и устной формах. Письменная форма контроля реализуется в виде письменного теста учебных достижений, состоящего из заданий по проверке умений чтения, аудирования и лексико-грамматических навыков. Устная форма находит свое выражение в виде одного или нескольких заданий на проверку умений иноязычной монологической и диалогической речи. В случае если тест учебных достижений рубежного контроля не выполняется студентом или выполняется в недостаточном объеме, обучаемому рекомендуется обратиться к повторному изучению материала модуля и выполнению теста рубежного контроля;

5) итоговый контроль проводится по окончании изучения модулей учебного семестра для того, чтобы определить уровень сформированности иноязычной коммуникативно-культурной компетенции на момент окончания учебного семестра или года.

Принцип оптимальной передачи материала требует представления материала модуля таким образом, чтобы обеспечивалось наиболее эффективное его усвоение. Вслед за П.А. Юцявичене мы формулируем следующие правила

оптимального построения модуля и эффективной передачи в нем учебного материала:

1) основу структуры модуля, как уже было отмечено выше, составляет совокупность его учебных элементов, количество которых в модуле может быть ровно столько, сколько поставлено частных дидактических целей;

2) каждый учебный элемент модуля подлежит нумерации, чтобы обучающийся ясно представлял путь учения;

3) язык модуля, а именно инструкции и формулировки к заданиям и упражнениям, должен быть конкретным, выразительным, адресованным лично студенту;

4) форма представления информации в модуле должна обусловливаться видами информации. В методической литературе выделяются следующие разновидности форм: односторонняя (на одном листе представляется учебная информация для студента); двусторонняя (на правой стороне листа представляется информация для студента, на левой – методическое руководство преподавателю); трехсторонняя (правая сторона – учебная информация, левая сторона – руководство к учению, вкладной лист – консультация преподавателю) [4:38]. В дополнение к существующим, мы выделяем следующую форму: на левой и правой сторонах листа – учебная информация для студента, руководство к учению в книге для преподавателя;

5) модуль и его учебные элементы могут быть представлены в печатном виде в формате А4 или в формате А5 в форме учебного пособия и рабочей тетради;

6) с целью повышения внимания студентов к материалу учебных элементов модуля целесообразно использовать условные обозначения при представлении конкретных порций информации, видов и форм выполнения заданий и упражнений.

Далее представляется необходимым привести описание структуры модульной программы, разработанной с учетом вышеупомянутых методических принципов специально для студентов 1-2 курсов технических специальностей по дисциплине «Английский язык».

Структура модульной программы включает 12 модулей. Рекомендуемое количество модулей в каждом учебном семестре составляет не более 3-х модулей. Модули логически связаны между собой, и в тоже время обладают определенной степенью самостоятельности. Объём учебного времени, предназначенного для изучения одного модуля, в среднем составляет 30 академических часов, из которых на самостоятельную работу отводится 10 часов.

Центральным элементом программы, как было отмечено выше, выступает учебный модуль, при разработке структуры которого целесообразно также учитывать дополнительные рекомендации:

1) название модуля должно соответствовать теме модульной программы дисциплины «Английский язык»;

2) предметная область модуля должна отражаться в названии модуля. Например, предметной областью модуля №1 «Personal identification» выступает комплекс иноязычных коммуникативно-культурных знаний, навыков и умений, позволяющих коммуникативно приемлемо составлять и ситуативно адекватно представлять биографию отдельно взятой личности, включая этапы ее/его жизни, особенности формирование имиджа личности, особенности внешности, характера и поведения в обществе, основные достижении в личной, общественной, научной жизни и т.д.

3) следующим моментом является система управления модулем, под которой понимается система действий, обеспечивающих приведение объекта управления в желаемое состояние посредством указания целей модуля, то есть обозначения тех навыков и умений, которыми должен обладать студент после освоения материала модуля [4]. Например, по завершению изучения модуля №16 «Computers and technologies» студент должен овладеть набором лексических единиц, позволяющих свободно и непринужденно высказываться об устройстве компьютера, его функциях, о возможностях и услугах Интернет, электронной почты, технологиях и достижениях в области науки и техники; уметь обсудить проблемы, с которыми сталкиваются пользователи услуг

Интернет, того или иного вида оборудования / электрического прибора и т.д.; уметь сравнивать и сопоставлять технологическое развитие разных стран, например Китая, США, Великобритании и России;

4) далее необходимо отразить содержание учебного модуля, отражающее логику обучения и структуру учебного материала. Например, в содержание модуля №1 «Personal identification» входит: приветствие участников, установление контактов; образ студента технического вуза; распорядок дня, интересы и увлечения современного студента в России и за рубежом; качества современного инженера; биография ученых и деятелей, внесших значительный вклад в развитие науки, техники и образования на местном, национальном и международном уровнях;

5) самодостаточность модуля предполагает, что модуль содержит только необходимые и достаточные сведения, позволяющие полностью раскрыть содержание изучаемой предметной области. При формировании содержания конкретного учебного модуля необходимо четко определить границы предметной области каждого модуля; опорные модули, т.е. модули, без изучения которых невозможно успешное освоение данного модуля; смежные модули, в которых раскрывается содержание наиболее близких в семантическом отношении к данному модулю предметов изучения [5].

При ознакомлении студентов с содержанием модульной программы целесообразно обратить их внимание на то, что для того, чтобы быть способным к изучению материала модуля №3 «Health and medicine» необходимо знать, что представляет собой организм и тело человека. Опорным модулем в данном случае является модуль №1 «Personal Identification». Помимо опорного модуля указывается также и смежный модуль. Например, при изучении модуля №12 «Technologically advanced world» смежными модулями будут выступать модуль № 10 «Education» и модуль № 11 «Work and jobs», поскольку в них речь идет о роли технологий в деятельности человека;

6) обязательной составляющей модуля является оценивание уровня его освоения студентами, что дает возможность проведения в течение семестра

комплекса контролирующих мероприятий, стимулируя студентов к регулярной работе на протяжении всего периода изучения английского языка. Продемонстрируем вышесказанное на примере одного из модулей программы дисциплины «Английский язык» (рис. 1).

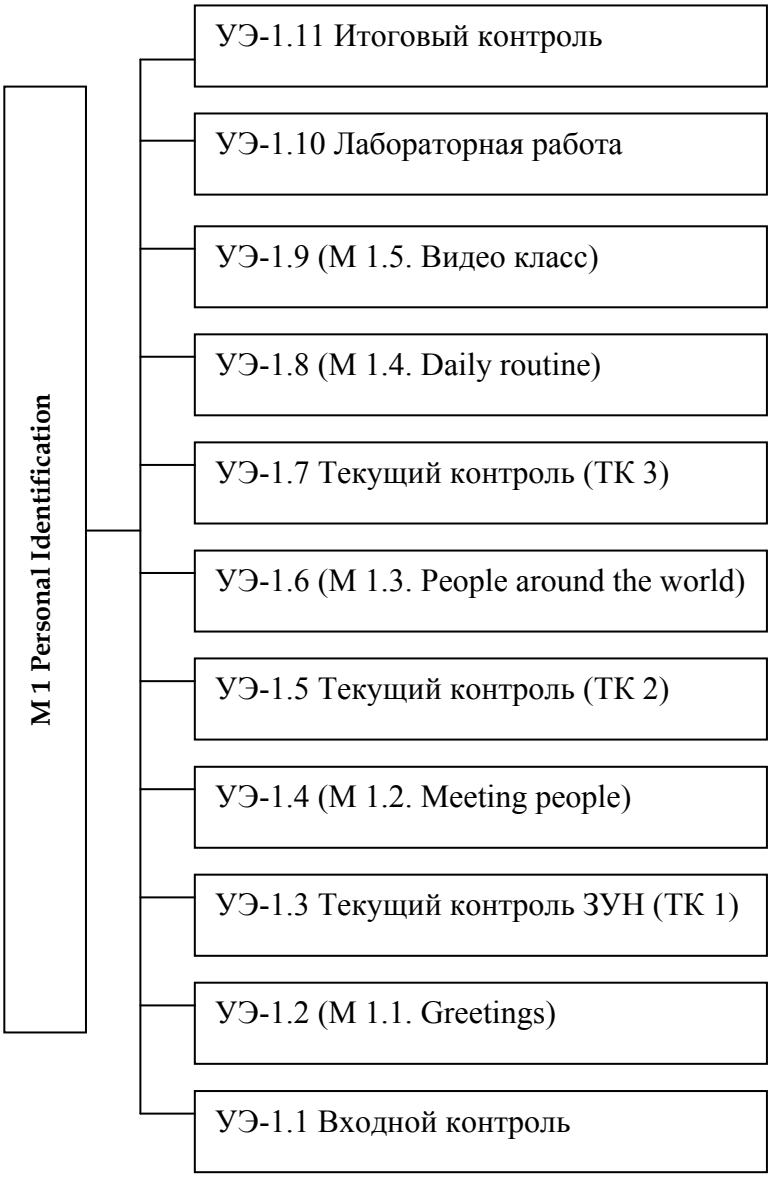


Рис. 1. Структура модуля программы дисциплины «Английский язык»

Как видно на рис. 1, перед изучением модуля проводится входной контроль (УЭ-1.1.), чтобы иметь информацию об уровне готовности студентов к работе с материалом модуля. После проведения входного контроля студенты приступают к изучению нового материала, представленного в учебных элементах модуля (например, УЭ-1.2, 1.4, 1.6, 1.8). В конце каждого из учебных элементов обязательно осуществляется текущий контроль (УЭ-1.3, 1.5, 1.7),

имеющий целью выявление текущего уровня сформированности коммуникативно-культурных ЗУН студентов. По завершению работы с модулем студенты самостоятельно выполняют лабораторную работу (УЭ-1.9), которая служит инструментом дальнейшего развития активной познавательной деятельности студентов в процессии изучения английского. В модуле должна быть заложена возможность для повторения основного содержания. Эта возможность реализуется через учебный элемент «Итоговый контроль» (УЭ-1.10);

6) согласно принципу дифференциации в условиях многоуровневости обучения учебный материал модуля должен быть представлен таким образом, чтобы каждый студент мог эффективно его усваивать. Однако студент должен стремиться к тому, чтобы повышать уровень владения иноязычной коммуникативно-культурной компетенцией, самостоятельно выполняя задания и упражнения повышенного уровня сложности, тем самым, увеличивая шанс получить более высокую оценку по окончании изучения модульной программы дисциплины «Английский язык».

В заключении необходимо отметить, что реализация учебно-воспитательного процесса по дисциплине «Английский язык» на основе модульной программы позволяет значительно повысить качество и эффективность подготовки студентов технического вуза по английскому языку, так как каждый обучаемый включается в активную и эффективную учебно-познавательную деятельность, работает с дифференцированной по содержанию программой, участвует в индивидуализированном контроле, самоконтроле и коррекции и имеет возможность в большей степени самореализоваться, что, в конечном итоге, способствует мотивации учения.

Библиографический список

1. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. [Текст] / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 227 с.

2. Ковалева Ю.Ю. Требования к уровню владения иностранным языком выпускников неязыковых специальностей ТПУ. [Текст] / Ю.Ю. Ковалева, Л.И. Агафонова др. – Томск: Изд-во ТПУ, 2005. – 22 с.

3. Проворова О.Г. Принципы модульного обучения: Методическая разработка для преподавателей. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.1an.krasu.ru/studies/editions. – Дата обращения: 05.10.2010.

4. Герасимов В.М. Модульное обучение общетехническим дисциплинам в вузе: Методическое пособие. [Текст] / В.М. Герасимов. – Чита: ЧитПИ, 1994. –71 с.

5. Пасвянскене В.Ю. Модульное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе [Рукопись] / автореф. дисс…. канд. пед. наук 13.00.02 / В.Ю. Пасвянскене; Вильнюс, 1989.

Bibliography

1. Yutsyavichene P.A. Theory and practice of modular teaching [Text] / P.A. Yutsyavichene – Kaunas: Shviesa, 1989. – 227 p.

2. Kovalyova Yu. Yu. Set of requirements to the level of foreign language mastering by the TPU graduates of non-linguistic specialties [Text] / Yu. Yu. Kovalyova, L.I. Agafonova, I.A. Cheremisina, E.K. Prochoretz. – Tomsk: TPU Publishing House, 2005. – 22 p.

3. Provorova O.G. Modular training principles: Teacher's guide. [Electronic resource]. – Режим доступа: http://www.1an.krasu.ru/studies/editions. – Access date: 05.10.2010.

4. Gerasimov V.M. Modular training in engineering sciences: Textbook. [Текст] / V.M. Gerasimov. – Chita: Chita Polytechnic Institute, 1994. –71 p.

5. Pasvyanskene V.Yu. Foreign languages modular training for non-linguistic students [Manual] / Candidate of Pedagogics:13.00.02 / V.Yu. Pasvyanskene; Vilnius, 1989.

УДК 373:378
ББК 74.214.6:74.480.8

Корзунова Лилия Габдулхаевна
аспирант
кафедра педагогики, психологии и предметных методик
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Korzunova Liliya Gabdulkhaevna
Post-graduate
Chair of Pedagogics, Psychology and Subject Teaching Methods
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

О становлении системы повышения квалификации профессионально-педагогических кадров в России
About the Professional-and-Pedagogical Personnel's Advanced Training System Forming in Russia

В статье рассматривается становление и особенности дореволюционной системы повышения квалификации профессионально-педагогических кадров в России.

The article deals with the formation and peculiarities of the pre-revolutionary professional pedagogical personnel's advanced training system in Russia.

Ключевые слова: система повышения квалификации, профессионально-педагогические кадры, учительские курсы, педагогические курсы, съезды учителей

Key words: advanced training system, professional pedagogical personnel, teachers' courses, pedagogical courses, teachers' congress.

Повышение квалификации – одно из наиболее перспективных направлений развития образовательной деятельности, позволяющее реализовать принцип «Образование через всю жизнь», актуальность развития которого объясняется ускоряющимся процессом устаревания знаний и необходимости оперативно, гибко откликаться на требования рынка. Его основной задачей является повышение квалификации специалиста, как в сфере его профессиональной деятельности, так и в иных сферах. Система повышения квалификации (СПК) в России выстраивалась в течение длительного времени и развивалась в разнообразных формах и на различных уровнях. Становление повышения квалификации тесно связано с историей российского образования, а именно дополнительного профессионально-педагогического образования.

Анализ многочисленных источников показал, что самой ранней формой, способствовавшей росту профессионального уровня, стали педагогические

советы, которые введены были Уставом 1828 года при каждой гимназии. На первых порах они занимались, главным образом, решением организационно-хозяйственных вопросов, не затрагивая учебно-воспитательный процесс работы. Однако в дальнейшем на педагогических советах стали обсуждаться методы преподавания и воспитания, пути улучшения состояния образования. Деятельность педагогических советов стала более активной в связи с общей активизацией педагогической мысли в 1860-х годах. Большую роль сыграли в этом виднейшие русские педагоги Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Модзалевский.

К.Д. Ушинский, разрабатывая педагогику как науку в середине XIX века, отмечает, что «самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» [4]. В статье «О пользе педагогической литературы» в 1857 году К.Д. Ушинский делает попытку поднять авторитет учителя и формулирует основные требования к нему, в частности, большое значение он придавал специальной педагогической и методической подготовке, считая, что специальные педагогические знания нужны учителю для развития умственных способностей детей и привлечения их внимания.

Н.И. Пирогов, как попечитель учебного округа внес значительные улучшения в работу педагогических советов гимназий: расширялось содержание обсуждаемых вопросов, были введены в систему доклады и обмен мнениями по дидактическим вопросам, всячески поощрялись методические изыскания учителей, рекомендовалось взаимное посещение уроков [1].

Также для повышения квалификации педагогических кадров проводились съезды, конференции, совещания, семинары, которые проходили как в уездах, так и в губерниях и на которых основными были вопросы повышения уровня знаний учителей, методы и приемы преподавания и воспитания учащихся. Сначала съезды совмещались с учительскими курсами и проводились в каникулярное время. Продолжительность работы учительских съездов достигала 2-3 недель, что позволяло решать актуальные образовательные

задачи, рассматривать конкретные дидактические и методические вопросы, поэтому их можно считать прообразом современных курсов повышения квалификации. География организации съездов постепенно расширялась. Так, в Киеве в 1863 г. состоялся съезд учителей русского языка. Осенью 1867 г. в Александровском уезде Екатеринославской губернии состоялся съезд учителей земских школ, созванный земским деятелем и педагогом Н.А. Корфом (современный Днепропетровск). В 1868 году съезды народных учителей проходили в Новгороде и Одессе, в 1869 году – в Московской губернии, Рязани, Симферополе, Вятке, Уржуме, Бессарабии. В Симбирской губернии инспектор народных училищ И.Н. Ульянов с 1870 по 1878 годы провел восемь съездов народных учителей.

Вопросы, поднимаемые на съездах, были весьма разнообразны. В 1866 г. прошли съезды учителей русского языка и словесности гимназий Московского (январь) и Казанского (июль) учебных округов, на которых обсуждались проблемы определения программ русского языка и словесности, методики их реализации в процессе изучения теории слога, теории поэзии, теории прозы. Затрагивались и общепедагогические вопросы: межпредметная связь в обучении, анализ и качество посещенных инспектором уроков, обязанности учителя, проблемы воспитания подрастающего поколения, результаты изучения зарубежного опыта.

Разрешение на проведение съездов учителей выдавал губернатор или Министерство народного образования. Проведение съездов требовало финансовых затрат, поэтому небольшие взносы делали земства и отдельные лица. Определенную сумму (по 10-15 рублей) вносили и сами учителя. Если после съезда учитель начинал работать лучше, то эти материальные затраты ему могли быть возмещены земством [3, С.6].

Еще не была создана учебно-материальная база повышения квалификации, поэтому для проведения съездов учителей использовались базы школ и учительских семинарий губерний и областей. Постепенно расширялся контингент участников съезда, включенных в повышение квалификации. Среди них были преподаватели закона Божьего, инспектора народных училищ,

директора. Съезды стали проходить регулярно (преимущественно ежегодно) или с непродолжительными интервалами.

Наряду со съездами во второй половине XIX века получили распространение летние учительские курсы, организуемые земствами, городскими управами, педагогические курсы при учебных округах (двухгодичные), педагогические классы при женских гимназиях.

Учительские курсы могли проходить только с разрешения Министерства народного просвещения и под контролем его официальных представителей. В 1875 г. Министерство народного просвещения издало «Правила о временных педагогических курсах для учителей». Устанавливался строгий надзор за их содержанием. После этого длительное время, вплоть до середины девяностых годов XIX века, курсы практически не проводились. С 1895 года возобновляется проведение педагогических курсов и съездов, которому способствовало принятие Министерством народного просвещения 26 ноября 1899 года временных правил о съездах. Устраивались курсы преимущественно уездными, а с конца 90-х годов губернскими земствами. На этих курсах читались лекции по психологии, педагогике, истории педагогики, проводились образцовые (показательные) уроки, обсуждались доклады и рефераты опытных учителей. В начале XX века на учительских курсах большое внимание уделялось повышению общенаучной подготовки учителей: читались лекции по проблемам психологии, физиологии, русского языка, математики, физики и др. Курсы являлись важным средством общения учителей, распространения передовой педагогической теории и передового педагогического опыта. Большую роль в организации и руководстве курсами сыграли талантливые русские педагоги Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, И.Н. Ульянов, Д.И. Тихомиров, В.П. Вахтеров и др.

Образованию работающего учительства служили общества взаимопомощи учителям и учительницам народных училищ. В конце 1902 г. в стране насчитывалось более 70 таких обществ. По характеру деятельности они не ограничивались только материальной поддержкой, а предпринимали попытки организации предметно-методических объединений, издания педагогических

журналов, устройства библиотеки. Все эти меры предназначались для образования учителей в группах и индивидуально.

В начале XX века занятия с педагогическими кадрами по совершенствованию их профессиональных знаний начинают проводить в такой форме, как совещание. В 1905 г. в Санкт-Петербурге прошло совещание, на котором обсуждались вопросы применения более эффективной системы обучения, содержания программ и методов преподавания в школах национальных меньшинств. Особое внимание уделено вопросу о месте родного и русского языков, их соотношении в процессе обучения.

Деятельность учительских обществ значительно активизировалась в период 1905-1907 гг. Возникли союзы педагогов. Так, Всероссийский союз учителей и деятелей средней школы занимался конкретными вопросами школьной реформы, реорганизации средней школы на основах автономии и демократизации. Обсуждались цели и принципы школы нового типа, ступени обучения и их образовательное содержание, вопросы организации школьного управления и участия общественности в школьном деле.

После прекращения деятельности учительских союзов (1907 г.) общества взаимопомощи вновь стали центрами профессионального объединения учителей. Многие подобные общества проводили работу по улучшению условий труда и быта своих членов, организации их отдыха и лечения, а также по повышению профессионального уровня учителей, устраивая съезды, курсы, выставки, организуя снабжение педагогов пособиями и литературой, лекции, экскурсии, открывая учительские библиотеки и читальни [3, С.9].

С 1910 года среди членов обществ взаимопомощи учителей большую популярность завоевала идея создания учительских домов – постоянных учреждений, концентрирующих в себе всю работу обществ, их организационные и просветительские мероприятия. Наиболее крупным считался Московский учительский дом (открыт в 1911 г.), построенный Обществом взаимной помощи при учительском институте при участии других учительских организаций, приславших свои взносы на его строительство. Учительский дом был хорошо оборудован, имел кабинеты для различных

занятий, комнаты для приезжих учителей, музей наглядных пособий, педагогические и детские библиотеки и др.

В связи с открытием народных библиотек сложилась благоприятная обстановка для образования взрослых и повышения квалификации учителей путем самообразования. Видное место в развитии самообразования принадлежит известному русскому просветителю Н.А. Рубакину. Он был ярым пропагандистом, теоретиком и практиком самообразования, которое считал единственным действенным путем приобщения основной массы народа к знаниям и культуре. В девяностых годах XIX века в Москве при Обществе распространения технических знаний была создана Комиссия домашнего чтения, которая разработала программы самообразовательного чтения по циклам биологии, химии, физических наук, истории, литературы, философии, политической экономики. Услугами Комиссии домашнего чтения активно пользовались учителя.

Новые идеи в развитии профессионального образования учителей были предложены на Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования, который проходил с 5 по 16 января 1914 г. На съезде качество работы учителя рассматривалось во взаимосвязи с условиями труда, уровнем квалификации и постоянным его повышением. Была четко сформулирована и модифицирована насущная потребность и необходимость в систематическом повышении квалификации учителей, постоянной работе по пополнению знаний. С учетом требований времени был вынесен на обсуждение вопрос о регулярном проведении краткосрочных учительских курсов. Основными факторами, из которых следовало исходить при устройстве учительских курсов, названы: неудовлетворительность школьной подготовки большинства учащих, потребность учительства в выяснении очередных вопросов школьной практики, настоятельная потребность учащих в товарищеском общении и желание быть в курсе современных течений в отраслях научного знания, соприкасающихся со школьным делом. Видное место предполагалось отводить в программе летних курсов разработке вопросов изучения местной природы и жизни.

Для обеспечения широкого доступа педагогам на летние курсы были предусмотрены курсы трех уровней: уездные (районные), губернские и областные (в университетских городах и главных культурных центрах).

Главная задача уездных курсов заключалась в необходимости поднять специально-педагогическую подготовку учащих: помочь им войти в технические подробности педагогического дела и лучше приспособиться к тем или иным местным условиям. Для этого лекторами устраивались демонстрации приемов и методов обучения. Число слушателей на таких курсах было ограниченным.

Главной задачей губернских летних учительских курсов являлось пополнение теоретической подготовки учителей по общим и общепедагогическим предметам. Цель их – вызвать интерес к научной работе у слушателей и ознакомить их с важнейшими положениями и выводами современной науки. Программа общих предметов на этих курсах должна была носить энциклопедический характер и состоять из эпизодических курсов.

Областные курсы при настоящих условиях должны были носить смешанный, общеобразовательный характер, с преобладанием общеобразовательного элемента. При выработке программ этих курсов необходимо было серьезно считаться с разнообразием запросов подготовки курсистов и с «многолюдством» слушателей курсов. В интересах дела продолжительность областных курсов не могла быть менее 1,5-2 месяцев. При курсах обязательным было открытие педагогической выставки, на которой центральное место должны были занимать систематическая коллекция и другие экспонаты, имеющие в виду потребности учителей.

В 1915-1917 годах повышение квалификации учителей практически не проводилось, в связи с Первой мировой войной и развитием в стране революционной ситуации.

Таким образом, можно отметить, что для повышения профессионального уровня педагогов в дореволюционный период использовались различные программы, цели (повышение педагогического уровня, общеобразовательной подготовки, культурного уровня учителей), организационные формы (курсы педагогического, общеобразовательного и смешанного типов, съезды, собрания, совещания, конференции, музеи, обмен опытом, взаимопосещение

уроков, экскурсии, педагогические выставки, педагогические советы, самообразование).

Отличительной особенностью системы повышения квалификации на этом временном этапе являлось отсутствие специальных учреждений, в задачу которых входило бы повышение квалификации учителей, включая разработку программ и проведение курсов. Повышение квалификации было децентрализованным. Инициатива проведения курсов, съездов и других форм исходила от губернских и уездных земств, позднее также от учительских обществ, университетов и других заинтересованных организаций. Формированием программ повышения квалификации занимались, как правило, сами устроители курсов вместе с ведущими специалистами в сфере образования. Министерство народного просвещения определяло лишь ограничительные правила организации курсов, съездов, собраний. Но вместе с тем, многие формы и идеи повышения профессионального уровня педагогов получили дальнейшее развитие в реализации системы повышения квалификации профессионально-педагогических кадров в России.

Библиографический список

1. Константинов, Н.А. История педагогики/ Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева – М.: Просвещение, 1982 // [Эл. источник]: www.detskiysad.ru/ped123.html

2. Никитин, Э.М. Андрагогика: история и современность [Текст]: учеб.пособие /Э.М. Никитин, А.П. Ситник, И.Э. Савенкова, И.В. Крупина. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 125с.

3. Управление качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования [Текст]: монография /М.И. Солодкова, Д.Ф. Ильясов и др.; науч.ред. В.Н. Кеспиков. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009.

4. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений. – М., 1974 // [Эл. источник]: www.biografia.ru/ushinskiy.html

Bibliography

1. Konstantinov, N.A. History of Pedagogics / N.A. Konstantinov, E.N. Medynsky, M.F. Shabaeva. – M.: Prosveshchenie, 1982 // [Electronic Resource]. – Access Mode: www.detskiysad.ru/ped123.html

2. Management of Learners' Training Quality in Complimentary Professional Pedagogical Education System [Text]: Monograph / M.I.Solodkova, D.F. Ilyasov and others; Edited by V.N.Kespikov. – M.: VLADOS Humanitarian Publishing Centre, 2009.

3. Nikitin, E.M. Adult Education: History and Modern Times [Text]: Study Guide / E.M.Nikitin, A.P.Sitnik, I.E. Savenkova, I.V. Krupina. – M.:APK and PRO, 2003. - 125 p.

4. Ushinsky, K.D. Collected Works / K.D. Ushinsky. – M., 1974 // [Electronic Resource]. – Access Mode: www.biografia.ru/ushinskiy.html

УДК 76.8
ББК 461

Латюшин Виталий Викторович
кандидат педагогических наук,
профессор
кафедра практической биологии, экологии и методики преподавания биологии
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Latyushin Vitaly Victorovich
Candidate of Pedagogics,
Professor
Department of practical biology, ecology and methods of teaching biology
Chelybinsk state pedagogical university
Chelyabinsk

Партисипативный подход как методико-технологическая основа развития экологической ответственности студентов высших учебных заведений

Participative Approach as a Methodical-and-Technological Basis of Higher School Students' Ecological Responsibility Development

Статья посвящена обоснованию методико-технологической основы развития экологической ответственности студентов высших учебных заведений, в качестве которой автор видит партисипативный подход как соответствующий требованиям современной системы образовании и профессиональной подготовки компетентных специалистов, а также специфике их будущей профессиональной деятельности в условиях современного общества.

The article is devoted to the substantiation of the methodical-and-technological basis of higher school students' ecological responsibility development. The author considers the participative approach as such a basis, as it meets the requirements of the competent experts' training, as well as the specificity of their future professional activity under the modern society conditions.

Ключевые слова: экологическая ответственность, подход, партисипативность, партисипативный подход, подготовка студентов высших учебных заведений.

Key words: ecological responsibility, approach, participation, participative approach, higher school students' training.

В современной России наблюдается беспрецедентный в истории социальный феномен, который заключается в том, что общественное сознание существенным образом отстает от происходящих в мире серьезных глобальных перемен. Образование, особенно высшее профессиональное, обязано своевременно подготовить людей к новым условиям жизни, которые несет с собой стремительно приближающееся будущее. Однако российская высшая

школа не успевает за теми изменениями, которые происходят в сфере производства и потребления знаний. Следовательно, чтобы одновременно осваивать несколько областей деятельности и знаний, формировать навыки движения «на границах», необходимо опережающее образование, вектор которого будет оринетирован не в прошлое, а в будущее. В результате каждый должен убедиться в том, что нынешние и будущие достижения науки и техники, когнитивные и нематериальные факторы в сфере производства товаров и услуг обусловливают необходимость по-новому подойти к организации труда и положению трудящихся в обществе будущего. Именно для того, чтобы создать это новое общество, человеческое воображение должно опережать различные технологические достижения, если мы хотим избежать роста безработицы, экологических бедствий, техногенных катастроф, и социального отторжения, а также неравенства в области развития. Для этого необходима целостная концепция развития у студентов экологической ответственности, построенная на основе достижений современной науки и представляющая собой эффективный теоретико-методологический аппарат, отражающий закономерности экологического образования, его принципы, особенности, характеристики, признаки.

Экологическая ответственность рассматривается нами как интегративное качество личности, включающее экосоциальную инициативность, готовность к экологически целесообразной деятельности, способность возмещать и предупреждать неблагоприятные экологические последствия действий, руководствуясь юридическими и моральными нормами. В данном исследовании было использовано представление об ответственности как системном качестве личности, разработка которого представлена в работах А.И. Крупнова и В.П. Прядеина [5]. Солидаризируясь с представлениями этих исследователей, в структуре экологической ответственности выделим ряд параметров: мотивационный, эмоциональный, когнитивный, динамический, регуляторный и результативный. *Развитие экологической ответственности* студентов высших учебных заведений представляет собой сложный,

многоуровневый, спланированный и систематический процесс, предусматривающий освоения и закрепления норм, ценностей и актуальных стереотипов экосоциального поведения, которые позволят компетентному специалисту занимать активную жизненную позицию в гражданском обществе и успешно осуществлять экологически целесообразную деятельность.

Решение такой значительной проблемы, как развитие экологической ответственности студентов, требует чёткой теоретико-методологической основы к своей организации, в котором должны быть заложены ведущие тенденции развития общества, так как она является необходимым атрибутом представляемой концепции и определяет комплекс стратегических направлений исследования, что обеспечивает решение ряда проблем, среди которых: 1) упорядочение понятийно-терминологического поля; 2) определение новых особенностей и свойств развития экологической ответственности студентов; 3) выявление закономерностей и принципов данного процесса; 4) обозначение слабоизученных сторон рассматриваемой проблемы; 5) определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с этим педагогической науки в целом [4]. В качестве теоретико – методологической основы выступает совокупность методологических подходов, так как исследуемое педагогическое явление в силу своей сложности не должно изучаться с одной точки зрения. Необходимо отметить, что термин «подход» является полисемичным и может рассматриваться как:

- логико-гносеологическое и методологическое образование, предельно строго выражающее только направленность научного исследования, ограничивающее её, как правило, только одним аспектом (в крайнем случае, несколькими взаимосвязанными направлениями), но, в отличие от метода, принципиально лишённое какого бы то ни было ограничения и даже чёткой фиксации тех средств, которыми ведётся исследование;

- комплекс парадигматических, синтагматических и прагматических структур и механизмов в познании, практике, характеризующий конкурирующие между собой стратегии и программы в науке, политике или организации жизнедеятельности человека;

- принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования.

Нами разделяется мнение Е.Ю. Никитиной о том, что *подход* – это основа исследования изучаемого процесса, проявляющаяся в определенных закономерностях и особенностях. Решение любой исследовательской задачи предполагает выбор теоретико-методологической основы, которая является доминирующей для решения научно-исследовательской задачи[3].

Нами в качестве теоретико-методологического основания концепции развития экологической ответственности студентов высших учебных заведений выбран синтез социально-ориентированного, экоцентрического и партисипативного подходов. Мы исходим из предположения, что подобный синтез не только принципиально возможен, но и желателен, поскольку позволяет учесть в анализе более широкую совокупность факторов и переменных. Нужно признать, что на сегодняшний день даже предварительное концептуальное обобщение этих трёх методологических подходов остается сущностно нерешенной задачей. Взаимодополняющая разработка методологических подходов предполагает установление диалектической связи между ними, взаимосвязанное использование при выявлении характерных свойств исследуемого феномена, определение сильных и слабых сторон каждого подхода для решения поставленной проблемы с позиции продуктивности его использования, установление функционального назначения каждого из них и раскрытие результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения процесса развития экологической ответственности студентов. Реализация последнего положения предполагает определение роли каждого подхода в исследовании.

Партисипативный подход избран нами в качестве методико-технологической основы развития экологической ответственности студентов. Термин «participative management» дословно означает «управление, основанное на участии» [3]. Концепции ведущих современных теоретиков менеджмента

содержат следующие аспекты партисипативности: активность участия в делах организации, повышение удовлетворенности, качества работы и производительности, возрастание чувства ответственности за результаты деятельности. Партисипативное управление можно рассматривать как один из общих подходов к управлению человеком в организации. Целью партисипативного управления является совершенствование использования всего человеческого потенциала организации. Ключевой термин «участие» подразумевает различные формы участия работников в управлении компанией, а также участие сотрудников в собственности компании-работодателя. Партисипативные типы структур могут используются в различного рода организациях независимо от их размера и отраслевой принадлежности. Они могут распространяться только на часть или отдельный уровень в организации, а могут охватывать и на всю организацию. Их внедрение может проводиться как сверху, так и снизу путем постепенного и последовательного охвата одного уровня за другим. Однако наибольший результат дает использование партисипативного подхода в организациях, занимающихся слабоструктурированной деятельностью. В видах деятельности, где нет жестких алгоритмов, а сотрудники никогда не решают одинаковых задач, очень важно постоянно поддерживать творческий тонус, что максимально хорошо обеспечивается партисипативным управлением. Это относится, прежде всего, к научной, исследовательской, инновационной, консультативной деятельности, а также к высшему образованию.

Ориентация образовательного процесса в высшей школе на партисипативность обеспечивает, прежде всего, повышение качества управления, обусловленное, во-первых, углублением и расширением взаимодействия субъектов образования, во-вторых, повышением комфортности образовательного процесса в целом, в третьих, формированием необходимых для продуктивной совместной работы личностных качеств участников взаимодействия, в-четвёртых, максимально эффективным использованием возможностей для решения поставленной проблемы. В теории педагогики идеи

паритсипативного подхода впервые были введены в научный оборот Е.Ю. Никитиной и в дальнейшем получили широкое развитие в исследованиях ее учеников (О.Ю.Афанасьева, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко, Е.Б. Плохотнюк, М.В. Смирнова и др.). Контент-анализ проблемы партисипативного управления в педагогике позволил нам определить *партисипативность* в педагогической концепции развития экологической ответственности студентов как взаимодействие субъектов образовательного процесса для нахождения общности взглядов, обеспечения активности и ответственности студентов, выработки и реализации совместного решения, которое является субъект – субъектным. В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок переговорам с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и обеспечения активности обучаемых. Характерными чертами, присущими партисипативному подходу как методико-технологической основе педагогической концепции развития экологической ответственности студентов, являются:

- совместное принятие и исполнение решений преподавателем и студентом;

- диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, основанное на паритетных началах;

- достижение консенсуса при решении профессионально-значимой задачи;

- добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса;

- коллективная ответственность.

Важность применения партисипативного подхода определяется осознанием смысла перемен в профессиональной и общественной сфере, актуализацией творческой активности, так как каждый человек может проявить себя и свои знания, выдвигая то или иное предложение для решения конкретной профессионально-значимой проблемы. Целью применения

партисипативного подхода является совершенствование использования всего личностного и профессионального потенциала студентов высших учебных заведений для развития экологической ответственности. Применение партисипативного подхода, как показали проведённые в области теории и методики профессионального образования исследования (О.Ю. Афанасьева, Е.Ю. Никитина и др. [3]), предъявляет особые требования к методам и формам организации педагогического образования. К числу партисипативных методов и форм развития экологической ответственности студентов высших учебных заведений мы относим: 1) работу малых групп (6-9 человек), в которых студенты обсуждают профессионально-значимые проблемы, совместно ищут возможные пути решения, помогают друг другу реализовывать принятые решения. Работа в группах нацелена на повышение ответственности и командного взаимодействия, что в конечном итоге приводит и к повышению эффективности; 2) практику регламентированного сбора идей и предложений студентами по наиболее важным вопросам экологического образования (инновационные формы опроса, проведение проблемных семинаров, творческих лабораторий); 3) создание межфунциональных комиссий, суть которых состоит в том, что постоянная или динамичная группа студентов обсуждает какую-либо актуальную социальную, экологическую, экономическую проблему и каждый вносит свой вклад в общий результат группы.

Педагогическое моделирование, экстраполярный прогноз и опытно-поисковая работа позволили нам в качестве результата применения партисипативного подхода определить: а) развитие социально-экологической компетентности студентов; б) повышение мотивации обучения, удовлетворенность квазипрофессиональной социально-ориентированной деятельностью; в) актуализацию потенциала, первичную профессиональную идентификацию студента; г) удовлетворение потребности достижения, самореализацию, самоутверждение; д) формирование представлений о философии образования, социально-экологической культуре посредством

развития приверженности группе, коллективу, развития толерантности, ответственности, уважения противоположного мнения.

Таким образом, проведённый нами анализ научной литературы позволил определить, что адекватной теоретико-методологической основой методико-технологического уровня является партисипативный подход как соответствующий и требованиям профессиональной подготовки будущих педагогов, и специфике современного взаимодействия и взаимовлияния социально-экономической сферы и экологии.

Библиографический список

1. Акимова Т.А. Основные критерии экоразвития [Текст]/ Т.А. Акимова, В.В. Батоян, О.В. Моисеенков, В.В. Хаскин. – М.: Изд-во Рос. экон. акад., 2001. – 56 с.

2. Захлебный, А.Н. Содержание экологического образования в средней общеобразовательной школе: теоретическое обоснование и пути реализации: дис. … д-ра пед. наук / А.Н. Захлебный. – М., 1995. – 389 с.

3. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вуза: перспективные подходы [Текст]/ Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО,2006. – 154 с.

4. Одум, Ю. Экология [Текст]/ Ю. Одум. – М.: Мир, 1986. – Т. 1. – 325 с.

5. Алимов, А.Ф. Об экологии всерьез / А.Ф. Алимов // Вестник РАН. – 2002. – Т. 72. – № 12. – С. 1075-1080.

6. Прядеин В.П. К структуре волевых качеств // Проблемы психологии воли.– Рязань, 2001.– 199 с.– С. 16-19.

7. Суравегина, И.Т. Теория и практика формирования ответственного отношения школьников к природе в процессе обучения биологии: дис. … д-ра пед. наук / И.Т. Суравегина. – М., 1996. – 353 с.

Bibliography

1. Akimova, T.A. Basic Criteria of Eco-Development [Text]/ T.A.Akimova, V.V. Batoyan, O.V. Moiseenkov, V.V. Khaskin. – M.: Publishing House of Russian Economical Academy, 2001. – 56 p.

2. Alimov, A.F. About Ecology in Earnest / A.F. Alimov // Herald of the Russian Academy of Sciences. – 2002. – V. 72. – № 12. – P. 1075-1080.

3. Nikitina, E.Yu. Higher School Students' Communicative Education Pedagogical Management: Perspective Approaches [Text] / E.Yu. Nikitina, O.Yu. Afanasieva. – M.: MANPO, 2006. – 154 p.

4. Odum, Yu. Ecology [Text] / Yu. Odum. – M.: Mir, 1986. – V. 1. – 325 p.

5. Pryadein, V.P. To the Structure of the Strong-Willed Qualities // Problems of Will Psychology.– Ryazan, 2001.– 199 p.– P. 16-19.

6. Suravegina, I.T. Theory and Practice of the Schoolchildren's Responsible Attitude to Nature Forming While Teaching Biology: Diss. … Doctor of Ped / I.T. Suravegina. – M., 1996. – 353 p.

7. Zakhlebny, A.N. The Content of the Ecological Education at a High School: Theoretical Substantiation and Ways of Realization: Diss. … Doctor of Ped. / A.N. Zakhlebny. – M., 1995. – 389 p.

УДК 37.02
ББК 74.00

Ляшенко Мария Сергеевна
старший преподаватель
кафедра иностранных языков
Государственный университет «Высшая школа экономики»
Нижний Новгород
Lyashenko Maria Sergeeyevna
Senior teacher
Chair of foreign languages
The State University The Higher School of Economics
Nizhny Novgorod

К вопросу о формировании психолого-педагогической культуры (голографический аспект)

To the question of the formation of the psycho-pedagogical culture (the holographic aspect)

В статье рассматривается вопрос проектирования дидактической системы формирования психолого-педагогической культуры студентов вузе с позиций голографического аспекта.

The article deals with the question of the designing the didactic system of forming the psycho-pedagogical culture from the holographic aspect.

Ключевые слова: психолого-педагогическая культура, голографический аспект, дидактическая система, проектирование.

Key words*:* psycho-pedagogical culture, holographic aspect, didactic system, designing.

Эффективное функционирование педагогических систем достигается специальным управлением с использованием определенных педагогических технологий: анализом текущего состояния, планированием вектора развития системы, организацией устойчивых отношений в подсистемах, контролем и оценкой результатов достигнутого состояния. Технологии моделирования и проектирования являются важными этапами в процессе функционирования педагогической системы как целостного явления.

Использование технологии моделирования позволило нам наглядно представить психолого-педагогическую культуру многомерным полиструктурным системным образованием, высокая степень целостности которого обеспечивается взаимосвязью и взаимодействием аксиологической, когнитивной, профессионально-образовательной, коммуникативной, технологической, регулятивной подсистемами. Технология моделирования служит входной информацией для технологии проектирования. Под

педагогическим проектированием понимается разработка основных деталей предстоящей деятельности педагога и учащихся. Педагогическое проектирование состоит в том, чтобы разрабатывать предположительные варианты предстоящей деятельности и прогнозировать ее результаты. Объектами педагогического проектирования выступают педагогические системы, педагогический процесс, педагогические ситуации.

Основополагающим принципом педагогики является принцип гуманистической направленности образования. Следовательно, одним из принципов, предъявляемых к педагогическим технологиям, используемым для формирования педагогических явлений, будет являться принцип человеческих приоритетов, ориентирующий на человека, то есть подчиненность проектируемой системы реальным потребностям, возможностям обучающих. Данное правило неразрывно связано с принципами целесообразности и гуманистической направленности педагогического процесса, выражающими необходимость принятия принципа ориентации на человека в сочетании с общественными целями. Реализация этого принципа требует подчинения всей образовательно-воспитательной работы задачам формирования всесторонне-развитой личности, интегративной характеристикой которой является высокий уровень психолого-педагогической культуры.

Другим важным принципом является принцип системности, предусматривающий рассмотрение педагогического объекта, во-первых, как целого, во-вторых, как совокупность взаимосвязанных элементов, в третьих, как элемент системы более высокого уровня. Принцип целостности предполагает установление взаимосвязи между компонентами методической системы и этапами ее проектирования с последующей реализацией на практике. Систематизированность связана с требованием соответствовать конечной (стратегической) цели, определением места непосредственной цели в системе образования студентов в вузе. Необходимо подчеркнуть, что именно системный подход позволяет привести все многообразие целей педагогической деятельности к единым целям образования, целостности образовательного процесса. Следует отметить, что цели являются тем системообразующим фактором, который обуславливает целостность педагогического процесса.

При проектировании педагогических процессов следует отталкиваться от принципа синергетики, постулирующего саморазвитие проектируемых систем и требующего учета их динамичности, гибкости, открытости по отношению к внешней среде. Следуя этому принципу, необходимо учитывать способность проектируемой системы к изменениям, перестройке, упрощению или усложнению с целью управления самоорганизующейся системой и приведением ее к новому аттрактору – цели. Данный принцип требует от преподавателя творческого подхода к дидактическим задачам, умелого использования разнообразных способов отбора и структурирования учебного материала, эффективного применения методов его передачи с целью максимального усвоения учащимися учебного материала.

Открытость к информационному обмену со средой и способность системы психолого-педагогической культуры к самоорганизации позволяют применить синергетический метод для анализа и проектирования данной системы. Синергетика определяется как наука, которая занимается изучением систем, состоящих из большого количества компонентов и подсистем, взаимодействующие между собой сложным образом.

Синергетический подход в педагогике используется для описания открытых, нелинейных (многовариантных и необратимых в плане развития) саморазвивающихся (изменяющихся благодаря внутренним процессам) и самоорганизующихся (спонтанно организующихся от хаоса к порядку) систем. Возможность изучения педагогических явлений с позиций синергетики отражена в работах В.С. Леднева, Л.Я Зориной., А.Д. Суханова, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова и др. Л.Я. Зорина отмечает, что в педагогической науке концепция самоорганизации используется для осмысления явлений, проектировании и построения моделей педагогических систем, прогнозирования их процессов и развития [1].

Синергетический подход в условиях префигуративной культуры, когда будущее открыто и неоднозначно, дает возможность осмыслить педагогические явления как открытые системы, где флуктуации (случайности) играют организующее значение, а развитие систем определяется точками бифуркациями и наличием аттракторов. Бифуркациями принято считать

критические точки развития системы. Перед самоорганизующейся системой возникает огромное количество вариантов путей развития. Выбрав один из вариантов, который является наиболее оптимальным, система продолжает поступательное развитие до следующей точки бифуркации (выбора). Е.Н. Князева выделяет неустойчивость системы как принцип ее развития, где флуктуации могут привести к появлению новой макроструктуры. Автор подчеркивает зависимость траектории развития системы от величины и направленности флуктуаций. Важность этой идеи в рамках нашего исследования заключается в том, что преподаватель может целесообразно усиливать направленность и влияние этих флуктуаций и создавать эти критический ситуации, таким образом, моделируя траекторию развития системы. Е.Н. Князева отмечает, что структуры-аттракторы «предетерминируют» настоящее и характеризуют относительно устойчивое состояние системы, которое как бы притягивает к себе все многообразие траекторий системы, определяемых разными начальными условиями [3]. Аттракторы рассматриваются как сила, вынуждающую систему развиваться вдоль определенных траекторий. Бифуркации представляют собой переходы системы от динамичного режима одного семейства аттракторов, как правило, более простых, к динамичному режиму более сложных аттракторов. Движение системы психолого-педагогической культуры может быть представлено движением всей системы от аттрактора к аттрактору посредством бифуркаций, вызванных различного рода флуктуациями. Е.Н. Князева отмечает, что можно прогнозировать развитие системы исходя из «целей» процессов (структур – аттракторов); «от целого», исходя из общих тенденций; от идеала, желаемого человеком и согласованного с собственными тенденциями развития.

К.А. Романова, проектируя дидактическую систему профессионально-экологического образования руководящих работников, предложила рассматривать развитие системы, исходя из «целей-структур аттракторов», которые могут характеризовать два качественно различных состояния: отрицательный и позитивный результат. Автор замечает, что получение

состояния – аттрактора плюс или минус зависит от качества организации педагогического процесса в рамках системы профессионально-экологического образования [4].

В данном исследовании мы считаем возможным представить процесс проектирования формирования психолого-педагогической культуры с точки зрения синергетического подхода и определить возможные пути развития в зависимости от структур-аттракторов.

Неравновесность, этапы самоорганизации и появление новых качественных характеристик системы может быть объяснено с одной стороны, гуманитарной природой психолого-педагогической культуры, а с другой стороны, взаимодействием со средой в диалоге преподаватель – обучающийся. Эффективная организация дидактической системы развития психолого-педагогической культуры влияет на развитие самой системы. Гуманитарная составляющая объясняет и флуктуации (случайные отклонения) состояний подсистем, которые через количественные накопления «выше порогового состояния» приводит к качественным изменениям «выход на аттрактор» [3].

М.С. Каган считает, что «представление системы как целого» должно быть осуществлено из среды, в которую она вписана и функционирует. Ученый предложил рассматривать системы не в статике (экстенсивно), а в динамике – в трехмерном измерении, в развитии. М.С. Каган обращает внимание на то, что «адекватное представление о сложнодинамической системе требует сопряжения трех плоскостей ее исследования - предметной, функциональной и исторической. По М.С. Кагану, предметный аспект системного анализа включает в себя выделение элементов и анализ структуры системы; функциональный рассматривает взаимодействие элементов и связи со средой; в то время как исторический аспект предполагает системно-генетический и прогностический анализы [2].

Основываясь на данных теоретических выкладках, мы можем при проведении прогностического анализа применить элементы кибернетического подхода и рассмотреть психолого-педагогическую систему в качестве подсистемы открытого типа, встроенного в трехмерный (голографический) контекст системы образования в вузе в целом. Ряд исследований посвящен

применению голографического подхода в образовании при построении дидактических систем (А.С. Белкин, К.А. Романова и др.). Голографический означает рассмотрение объекта в отраженном многомерном пространстве не менее чем в трех проекциях и предполагает междисциплинарный подход к процессу формирования психолого-педагогической культуры студентов в вузе [4]. Применение голографического подхода к рассмотрению психолого-педагогической культуры позволяет нам рассматривать проектируемое педагогическое явление как подсистему открытого типа, встроенную в образовательный контекст системы высшего профессионального образования. С позиций голографического (трехаспектного) ракурса процесс формирования психолого-педагогической культуры будет представлен моделью дидактической системы. Партисипативный подход должен проинтегрироваться с уже существующей системой высшего профессионального образования (системный, культурологический); компоненты системы формирования психолого-педагогической культуры в вузе должны быть комплементарны комплексу компонентов вузовского образования; педагогические условия должны обуславливать оптимальное развитие проектируемой системы в контексте образовательной среды вуза. Голографическая модель разработанной нами дидактической системы формирования психолого-педагогической культуры студентов в вузе представлена на рис. 1.

Конечный компонент проектируемой нами дидактической системы – результат – зависит от выбора и создания наиболее эффективных педагогических условий. Результативная направленность системы является системообразующим фактором, определяющим целостность всей проектируемой системы, а педагогические условия обуславливают по меньшей мере три варианта развития системы в перспективе. При возникновении благоприятных педагогических условий, перспектива является оптимальной. Если предусматривается развитие объекта в ухудшающихся условиях, то характер оценивается как пессимиальный. В случае, когда существующие условия пролонгируются в силу проявления внутренних и внешних факторов, такая перспектива характеризуется как средняя альтернатива.

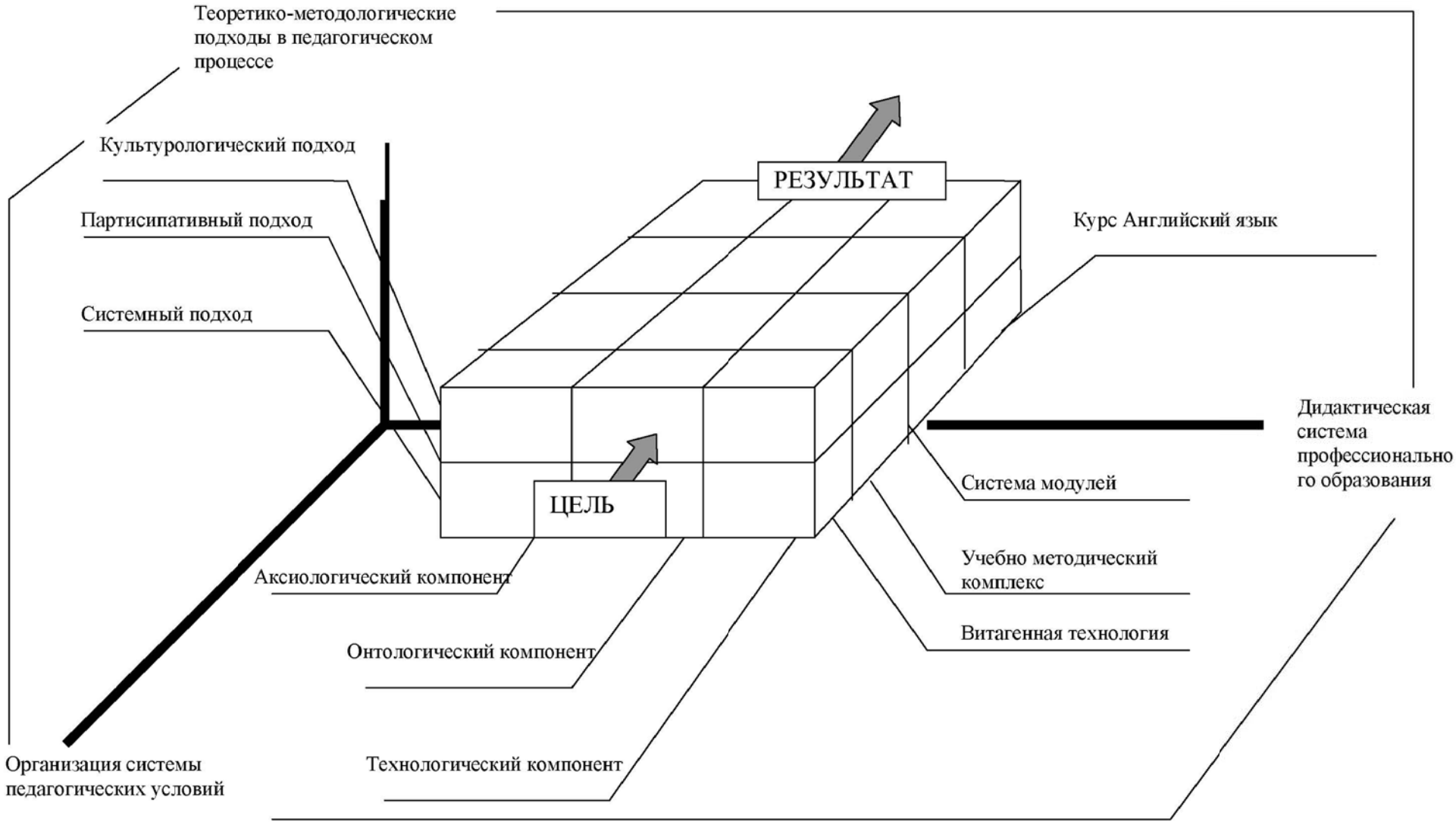


Рис. 1. Голографическая модель формирования психолого-педагогической культуры студентов в вузе

Исходя из того, что педагогические объекты не создаются в результате самоорганизации, их создание и внедрение в реальный образовательный процесс требует разработки специальных действий, тщательной подготовки преподавателей. Необходимо отметить, что возможное опережающее представление о действительности и перспективах развития педагогических систем и процессов должно строиться на основе педагогического проектирования. Эта сфера деятельности требует решения множества задач повышенной сложности, связанных с выявлением всей совокупности факторов и условий, которые способствуют или препятствуют воплощению проекта в реальную образовательную среду.

Библиографический список

1. Зорина, Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования [Текст] / Л.Я. Зорина // Педагогика. – 1996. – №4. – С. 105-109.

2. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание [Текст] / М.С. Каган. – Л.: ЛГУ, 1991. – 384 с.

3. ***Князева, Е.Н.*** Законы эволюции и самоорганизации сложных систем [Текст] / Е.Н. Каган, С.П. Курдюмов. – М.: Наука, 1994. – 238с.

4. Романова, К.А. Витагенная модель профессионально-экологического образования: (концепция, опыт) [Текст] / К.А. Романова. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПА, 2005. – 360 с.

Bibliography

1. Zorina, L.Y. The reflection of the self-organization ideas in educational content *[Text]* / L.Y. Zorina // Pedagogy. – 1996. – №4. – P. 105-109.

2. Kagan, M.S. System approach and humanitarian knowledge *[Text]* / M.S. Kagan. – L: LGU, 1991. – 384 p.

3. Knyazeva, E.N. The laws of evolution and self-organization of complex systems *[Text]* / E.N. Knyazeva, S.P. Kurdyumov. – M.: Nauka. – 1994. – 238 p.

4. Romanova, K.A. Vitagennaja model of professional- ecological education: conception, experience *[Text]* / K.A. Romanova. – N. Novgorod: *Volzhsky State Engineering-Pedagogical University*. – 2005. – 360 p.

УДК: 378
ББК:74.58

Малиновский Александр Павлович
доцент
кафедра физвоспитания
Московский государственный гуманитарный университет
им. М.А. Шолохова
Хамитов Рафхат Ринатович
соискатель
кафедра физвоспитания
Оренбургский государственный педагогический университет
им. В.П. Чкалова
Malinovsky Alexander Pavlovich
Assistant Professor
Chair of Physical Education
Moscow State Humanitarian University named after M.A. Sholokhov
Khamitov Rafkhat Rinatovich
Applicant for a Degree
Chair of Physical Education
Orenburg State Pedagogical University named after V.P. Chkalov

Методы патриотического воспитания студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности
Methods of the Students' Patriotic Education in Sport Activities

Четкое обозначение уровней развития патриотизма студента и содержания направленности физкультурно-спортивной деятельности обуславливаются определенными методами. Так на первом уровне научно-учебный материал можно усвоить посредством восприятия, внимания, памяти. На следующем требуется воображение и творческое мышление. В дальнейшем активность студентов повышается на уровне спортивной деятельности и межличностного общения. Современная методология профессиональной подготовки специалиста в процессе занятий спортом высших достижений в высшем учебном заведении должна опираться на широкий диапазон гражданской культуры студента - от простого восприятия до социальной активности.

A clear sign of the patriotism levels and the content of the students' orientation for physical education and sports activities are caused by certain methods. So, on the first level the scientific and educational material can be learned through perception, attention and memory. The following level requires imagination and creative thinking. In future the students' activity increases at the level of sports activities and interpersonal communication. Modern methodology of training specialists in **high-water mark sport** at higher education institutions should be based on a wide range of a student's civil culture - from simple perception to social activity.

Ключевые слова: методология, физкультурно-спортивная деятельность, студент, патриотическое воспитание.

Key words: methodology, physical education and sports activities, student, patriotic education.

Важнейшим признаком и условием устойчивого развития демократического государства является гражданское общество, формирование которого выступает актуальной задачей современной России и определяет заказ системе образования на формирование гражданской культуры подрастающего поколения. Установление и утверждение гражданских, правовых и идейно-нравственных ценностей в обществе, воспитание социализированной личности, осознающей взаимосвязь своих прав и обязанностей в социуме, имеющей собственную гражданскую позицию, во многом зависит от системы воспитания и образования подрастающего поколения, что определяется подготовкой будущих специалистов [1; 2].

Разработка педагогических теорий и технологий в настоящее время отстают от наметившихся тенденций практического преобразования высшего профессионального образования. Это сдерживает его развитие в духе современных требований. Поскольку современная вузовская практика во многом основывается на устаревших теоретических представлениях об объяснительно-иллюстративном обучении. Традиционные организационные формы обучения - лекции и практические занятия предусматривают освоение студентами теоретических знаний и умений, но, к сожалению, не обеспечивают совершенствования профессиональных и специальных умений и навыков с патриотической направленностью [2: 277].

В этой связи, есть необходимость в широком использовании новых, реальных методов обучения в вузе, позволяющих сократить путь от приобретения знаний к их применению на практике. Процесс обучения должен представлять собой совокупность различных дидактических форм, методов и средств, с помощью которых возможно воспроизвести предметное и социальное содержание профессионального труда.

Формирование гражданской культуры молодежи представляет собой организованную систему, становления личностных свойств и качеств, которая способствует проявлению гражданского сознания, мышления, воли, позиции и т.д. Это позволяет создать широкие предпосылки для вовлечения студента в

разнообразную социальную и профессиональную деятельность. Гражданская культура студента характеризуется многоуровневой структурой и образует основу мотивации поведения, и деятельности, а также выражает психологические особенности личности к окружающей действительности [2].

Проблема гражданственности актуализируется еще и со сложной и противоречивой ситуацией в обществе, проявляющейся в целом ряде негативных явлений: роста явной и скрытой формы безработицы, криминализации и наркомании, дезорганизации общества и маргинализации русского народа, снижении уровня физического и психического здоровья, растущей бездуховности [1: 214].

В совокупности социальных мер, обеспечивающих патриотическое воспитание и охрану здоровья студентов, важное место принадлежит физкультурно-спортивной деятельности (в частности спорту высших достижений), как одной из составных частей образовательных программ по физкультурному образованию студентов, в которой подчеркивается, что ее реализация будет способствовать сохранению общественной стабильности, восстановлению национальной экономики и укреплению обороноспособности страны. Широкое внедрение физкультурно-спортивной деятельности в учебно-воспитательный процесс вуза требует научно обоснованных рекомендаций по гибкому, дифференцированному использованию ее программ в целях патриотического воспитания студенческой молодежи. Отсутствие научных данных, раскрывающих характер разнообразного взаимодействия патриотизма и физкультурно-спортивной деятельности, его прямого и опосредованного взаимодействия, ограничивает эффективность использования средств и методов физкультурно-спортивной деятельности в учебно-воспитательном процессе, а порою приводит к негативным последствиям.

Процесс реализации технологий патриотического воспитания в практике вузовского образования в настоящее время изначально может ориентироваться на физкультурно-спортивную деятельность, на спортсменов высокого класса, олимпийских чемпионов, на деятельность спортсменов, занимающих высокие

должности в органах государственной власти. Ведь российские рыночные отношения создают предпосылки для подготовки специалистов нового типа, универсально и глубоко образованных, творчески мыслящих, умеющих быстро адаптироваться к новым условиям, самостоятельно пополняющих свои знания, ориентирующихся в стремительном потоке научной и политической информации, активных участников социально-экономических преобразований.

В настоящее время специалистами отмечается достаточно значимый эффект физкультурно-спортивной деятельности в патриотическом воспитании подрастающего поколения, который может быть успешно применен в системе профессионального образования студенческой молодежи, что, в свою очередь, требует теоретико-методологического и методического обоснования многоаспектной проблемы формирования гражданственности студентов в процессе физкультурно-спортивной деятельности [2: 258].

Таким образом, актуальность исследования обусловлена наличием противоречий между:

- социальной потребностью в патриотическом воспитании студентов как одного из факторов обеспечения качества вузовского образования и недостаточным использованием ценностей спорта высших достижений в реализации современных педагогических технологий в системе профессионального образования студентов;

- объективной потребностью в патриотическом воспитании студентов в системе профессионального образования и неразработанностью технологий и методик использования физкультурно-спортивной деятельности в формировании патриотического сознания и самосознания студентов;

- высоким функциональным потенциалом спорта высших достижений в формировании сущностных характеристик патриотизма студентов и отсутствием программно-содержательного и дидактического обеспечения процесса физкультурного образования в реализации психолого-педагогических воздействий в практике высшего профессионального образования.

Методологическую основу исследования составили основные положения диалектической теории о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений; положения о социальной природе деятельности человека, активности и роли личности в процессе ее развития и формирования; концепции социализации личности; теория и методика физической культуры и спортивной деятельности как социального феномена.

Экспериментальной базой исследования явились Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова и Московский педагогический государственный университет.

Научная новизна исследования:

- уточнены структура и содержание интеллектуально-когнитивного, потребностно-мотивационного и деятельностного компонентов патриотического воспитания студентов, отражающих соответственно уровень социальных знаний о социальном мире, психическое развитие (память, внимание, мышление, воля), трансляции знаний в социум; ценностные ориентации личности в системе социальных ценностей, межличностные взаимодействия, интерес к познанию социальных норм, своих прав и обязанностей в социуме, участие в физкультурно-спортивной деятельности, творческой самоактуализации собственного опыта и рефлексивности.

- разработана структурно-функциональная модель патриотического воспитания студентов, включающая: ориентацию физкультурно-спортивной деятельности на широкое и вариативное использование ценностей спортивной деятельности; программно-содержательное и дидактическое обеспечение физкультурно-спортивной деятельности в процессе патриотического воспитания студентов; педагогические требования к реализации патриотического воспитания студентов в процессе занятий спортом высших достижений; структуру патриотического воспитания студентов;

- определены основные педагогические требования к реализации патриотического воспитания студентов в процессе занятий спортом высших достижений: доминирующая роль преподавателя, тренера и тренерского состава в реа-

лизации психолого-педагогических воздействий; соблюдение дидактических основ реализации содержания физкультурно-спортивной деятельности в процессе патриотического воспитания студенческой молодежи; дополнение физкультурно-спортивной деятельности специальными теоретическими сведениями; адекватная интеграция физкультурно-спортивной деятельности и психолого-педагогических мероприятий по патриотическому воспитанию студенческой молодежи.

Из анализа данных педагогического эксперимента следует, что у студентов, занимающихся по разработанной нами программе, произошли статистически достоверные изменения результатов, отражающих уровень патриотизма студентов которые позволяют сделать следующие выводы:

1. Одним из направлений решения проблемы патриотического воспитания студентов средствами спорта высших достижений является использование специально разработанной структурно-функциональной модели направленного использования ценностей спорта высших достижений, предусматривающей моделирование процесса физкультурного образования студентов на основаниях разработанности адекватного дидактического и программно-содержательного обеспечения, а также внедрение специфического содержания при занятиях спортом высших достижений патриотической направленности.

2. Итоги формирующего педагогического эксперимента показали, что у студентов опытной группы произошли позитивные сдвиги по отношению к контрольной группе в следующих показателях становления компонентов патриотизма (ниже даются разности соответствующих показателей опытной и контрольной групп) ($P < 0,05$):

- интеллектуально-когнитивный компонент: совокупность социальных знаний (3,8 балла); способность в передаче социальной информации (разность средних показателей составила: 2,166 – 1,720 = 0,446); интеллектуальное развитие (память — 1,9 балла; внимание — 2,8 балла; мышление — 1,8 балла);

- потребностно-мотивационный компонент: интерес к познанию социальных норм, своих прав и обязанностей в социуме (1,2 балла);

удовлетворенность межличностными отношениями (20,7 балла); ценностные ориентации личности в системе социальных ценностей (1,4 балла);

- деятельностный компонент: интенсивность участия в физкультурно-спортивной деятельности (1,4 балла); творческая актуализация собственного опыта (8,2 балла); уровень рефлексивности (4,5 балла).

3. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности разработанной структурно-функциональной модели в формировании патриотизма студентов; адекватности разработанного дидактического и программно-содержательного обеспечения физкультурно-спортивной деятельности процессу формирования патриотизма студентов; эффективности разработанной диагностики становления патриотизма студентов по каждому из ее компонентов (интеллектуально-когнитивному, потребностно-мотивационному, деятельностному).

Экспериментально подтвержден потенциал разработанной модели, который может быть реализован применительно ко всей системе высшего профессионального образования в отношении студентов, занимающихся спортом высших достижений.

Библиографический список

1. Иваненков С.П. Проблемы социализации современной молодежи [Текст] / С.П. Иваненков. Оренбург: Печатный Дом «Димур», 1999. – 290 с.

2. Иванова, С. Ю. Современный российский патриотизм / С. Ю. Иванова,

3. В. И. Лутовинов. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮНЦ РАН, 2008. – 320 с.

Bibliography

1. Ivanenkov, S.P. Problems of Modern Youth Socialization [Text] / S.P. - Ivanenkov. Orenburg: “Dimur” Publishing House, 1999. – 290 p.

2. Ivanova, S. Yu. Modern Russian Patriotism / S.Yu. Ivanova, V.I. Lutovinov. - Rostov-on-Don: SSC of RAS Publishing House, 2008. – 320 p.

УДК 371.01:4
ББК 74.202:81

Мишанова Оксана Геннадьевна
кандидат педагогических наук,
доцент
г. Челябинск
Mishanova Oksana Gennadievna
Candidate of Pedagogics
Assistant Professor
Chelyabinsk

Теоретико-педагогические предпосылки методики управления коммуникативным образованием обучающихся
Theoretical-and-Pedagogical Suppositions of the Students' Communicative Education Management

В данной статье анализируется проблема коммуникативного образования обучающихся, структурное содержание коммуникативного образования в школе: базовые компоненты и процессуальные, свойственные данному возрастному этапу, а также особенности коммуникативного развития обучающихся, которые необходимо учитывать при разработке методики педагогического управления этим процессом.

This article analyses the problem of the students' communicative education, structural content of the communicative education at school: basic and processual components which are typical for particular age groups, as well as peculiarities of the students' communicative development which must be taken into consideration when methods of pedagogical management of the process are worked out.

Ключевые слова: коммуникативное образование, структура и содержание коммуникативного образования, педагогическое управление коммуникативным образованием, коммуникативное развитие.

Key words: communicative education, structure and content of communicative education, pedagogical management of communicative education, communicative development.

Целью коммуникативного образования является формирование у обучающихся способности к эффективному общению, позволяющей вступать в равноправный диалог с представителями других культур и традиций, участвовать в различных сферах и ситуациях межкультурной коммуникации, приобщаться к современным мировым процессам развития цивилизации. Ее достижение предполагает, прежде всего, развитие у обучающихся достаточно высокого уровня коммуникативной компетенции при одновременном формировании и совершенствовании личности, способной не только к дальнейшему самообразованию в изучении языков, но и к использованию полученных знаний для решения важных жизненных проблем.

Содержание коммуникативного образования реализуется посредством четырех видов речевой деятельности – говорения, слушания (аудирования), чтения, письма, что вполне соответствует требованиям российского образования.

Коммуникативное образование включает в себя ряд составляющих: лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, стратегическую, социокультурную и учебную. Следовательно, структура содержания коммуникативного образования на современном этапе развития общества должна отражать сущность её составляющих:

- *лингвистическую компетенцию*, т.е. знания словарных единиц и владение определенными правилами, посредством которых эти единицы преобразуются в осмысленные высказывания;

- *социолингвистическую компетенцию*, предполагающую умение использовать языковые средства в соответствии с целями, местом, временем и сферами общения, а также адекватно социальному статусу партнера по общению;

- *дискурсивную компетенцию*, т.е. умению понимать высказывания в значимых смысловых блоках, планировать речевое поведение и передавать информацию в связных, логичных, аргументированных высказываниях;

- *стратегическую компетенцию*, т.е. умению пользоваться собственным речевым опытом (вербальными и невербальными элементами) для компенсации имеющихся пробелов в знании языка;

-*социокультурную компетенцию*, предполагающую знание социокультурной специфики языка и умение строить свое речевое и неречевое поведение в соответствии с этой спецификой;

- *учебную компетенцию*, позволяющую осуществлять с помощью языка самообразование, в том числе и во владении изучаемым языком, а также удовлетворять познавательные интересы.

Формирование у обучающегося способности к межкультурному общению способствует развитию личностных качеств: коммуникабельности,

толерантности, культуры речи. В целом обучающиеся должны осознать, что изучение языка ведет к взаимопониманию людей – представителей иных культур, к познанию культур других народов и на базе последнего к осознанию культурного своеобразия и ценностей своего народа.

Содержание обучения русскому языку предполагает овладение обучающимися как непосредственной (говорение, слушание), так и опосредованной (чтение и письмо) формами общения в пределах, обозначенных в программе для каждого конкретного этапа обучения. Предметная сторона содержания коммуникативного образования отражает типичные для учащихся сферы общения: социально–бытовую, социально–культурную, учебную. В рамках каждой сферы общения определен круг тем, проблем и ситуаций, которые могут стать предметом рассмотрения в школе.

Коммуникативное образование относится к группе ключевых, т.е. имеющих особую значимость в жизни человека, поэтому его формирование – актуальная задача современного образования.

Вслед за разработками И.А. Зимней, А.К. Марковой, А.В. Хуторского, Л.А. Петровской, Ю.Н. Емельянова, Е.В. Сидоренко и др. мы понимаем коммуникативное образование как интегративную систему обучения и воспитания поведенческих, а также развитие психических характеристик личности человека, способствующих успешному обучению, т.е. достигающему цели эффективного общения и эмоционально благоприятному климату для участвующих в общении сторон.

В структуре коммуникативного образования выделим следующие компоненты: когнитивный, ценностно-смысловой, личностный, эмоциональный и поведенческий, которые являются частями целого и предполагают взаимовлияние, взаимопроникновение и существование каждого в остальных.

Раскроем смысл каждого компонента, обозначим его значение в коммуникативном образовании и желаемый уровень для обучающегося.

Когнитивный компонент образует знания о ценностно-смысловой стороне общения, о личностных качествах, способствующих и препятствующих

общению, об эмоциях и чувствах, всегда сопровождающих его, об операциональной (поведенческой) стороне общения. Человек обучается общению, наблюдая поведение близких людей, подражая их примеру, что происходит недостаточно осознанно.

Ценностно-смысловой компонент – включает ценности, которые активизируются в общении. Личностные ценности, проявляясь в базовых отношениях к себе и другим людям, регулируют общение, придавая ему определенный смысл. Данный уровень регуляции весьма значим для человека.

Личностный компонент образуют особенности личности, вступающего в общение, которые естественным образом влияют на содержание, процесс и сущность коммуникации. Коммуникативное образование должно базироваться на уверенности в себе, оптимизме, доброжелательности (дружественности) и уважении к людям, справедливости, альтруизме, честности, эмоциональной стабильности и других качествах личности.

Эмоциональный компонент коммуникативного образования связан, прежде всего, с созданием и поддержанием позитивного эмоционального контакта с собеседником, саморегуляцией, умением не только реагировать на изменение состояния партнера, но и предвосхищать его. Именно эмоциональный фон создает ощущение психологически благоприятного или неблагоприятного, комфортного или дискомфортного общения.

Поведенческий компонент образуют коммуникативные умения, способы деятельности и опыт, который является образованием, интегрирующим в себя на уровне поведения и деятельности все проявления коммуникативности. Коммуникативные умения как элементы создают коммуникативное поведение. Их особенности, степень сформированности могут быть изучены и измерены, а также стать конкретной задачей развития или коррекции у обучающегося.

На наш взгляд, условно коммуникативные умения можно разделить на две группы, находящиеся во взаимодействии и взаимопроникновении:

- базовые, отражающие содержательную суть общения: приветствие; прощание; обращение; просьба о поддержке, помощи, об услуге; оказание поддержки, помощи, услуги; благодарность; отказ; прощение;

- процессуальные, обеспечивающие общение как процесс: умение анализировать ситуацию коммуникации с точки зрения чувств и состояний партнеров, производимых ими воздействий; говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять; подчиняться.

С.Ф. Сохнин и др. сформулировал важнейшее для решения этой проблемы положение о внутренних механизмах самого развития: «Овладение языком характеризуется не просто подражанием, воспроизведением образцов речи взрослых на основе подражания и интуитивного (неосознанного) усвоения языковых средств и норм, но, прежде всего, развитием языковых обобщений (подражание здесь может быть только исходным и переходящим моментом) и элементарного осознания языковых явлений».

Обобщая особенности коммуникативного развития младших школьников, можно выделить следующие положения, которые необходимо учитывать педагогам, как при обучении родной речи, так и при организации контроля коммуникативных навыков использования языка:

- В высказываниях обучающихся могут отражаться не самые существенные признаки предметов, явлений. Связи между явлениями в речи раскрываются недостаточно полно. Отсутствует выражение личностного отношения к высказываемым мыслям.
- В высказываниях преобладают конкретные суждения теоретическим, абстрактным рассуждениям. Обучающиеся с большей готовностью описывают конкретные факты, чем устанавливают причинно-следственные связи между ними. Рассуждение заменяется применением готового, известного правила.
- В письменных сочинениях преобладают простые двусоставные предложения. Описывая картину или излагая услышанное сообщение, ученик использует не более 6-7 слов.
- Обучающийся не делает различия между письменной и устной речью. Его сочинения зачастую идентичны устным высказываниям Мысль, как правило,

выражается неполно, ограниченной лексикой, с речевыми и грамматическими ошибками.

- Результат творческой коммуникативной задачи – описания, как было выяснено, зависит от возрастных возможностей, степени знакомства с предметом, сюжетным планом картинки и формулировки творческой задачи учителем. Рассматривая картинку, ученик замечает почти все детали, однако описывает лишь некоторые из них. Часто выбор таких деталей бывает несистемным, случайным. Скорее всего, привлекают яркие детали, либо те, которые легче описать.
- Большую сложность для учащихся данной возрастной группы представляют задачи объяснения и доказательства. Логические высказывания строятся на индукции, т.е. от частного к общему. Также свойственно обобщать лишь свои личные переживания и ощущения в силу эгоцентричности данного возраста. Объективные высказывания нередко сопровождаются действиями показывания.
- Понятие «причина» и «следствие» еще недостаточно хорошо сформированы. Объяснение дается каждому явлению в отдельности, не замечая закономерностей. Одно единичное явление может у него служить доказательством такого же единичного явления в силу ярких, но несущественных, а лишь эмоционально окрашенных признаков.
- Обучающиеся уже используют в объяснении такие сложные коммуникативные задачи как доказательство и убеждение. В этом плане представляется возможным говорить о наличии элементарных форм доказательства. Скорее это аргументы типа ссылки на авторитет и наглядную очевидность.
- Убеждение как коммуникативная задача отличается от других подобных задач направленностью на партнера общения. Способ решения данной задачи, представляющий самостоятельную трудность, не может стать объектом осознания школьника без специально организованного обучения.

- Обучающиеся не понимают разницу между установочными формулировками заданий: «опиши», «объясни», «докажи» и т.п.
- Произвольность психических функций (памяти, внимания), становление внутреннего плана действий и рефлексия, особенно интенсивно формирующиеся в данном возрасте приводят к тому, что языковые средства, способ формирования и формулирования мысли начинают становиться предметом осознания, рассуждения и управления своими мыслительными операциями.
- Изучение специфики понимания текста при чтении показало то, что, владея психологическими стратегиями понимания текста, обучающиеся еще не используют индивидуальные пути понимания, т.е. психологические тактики.
- При слушании хранение в памяти воспринятого на слух текста зависит от установочного задания. Процесс слушания носит коммуникативный характер, так как его целью служит дальнейшее обобщение.
- Устные и письменные формы общения носят в данный возрастной период естественный гетерохронный характер, а именно устная речь и восприятие на слух опережают все остальные речевые механизмы.
- Степень сформированности всех речевых механизмов недостаточна, особенно в части осмысления. Языковые средства общения, а именно лексико-грамматические нормы недостаточно усвоены на родном языке.
- Процесс формулирования мысли находится на этапе интенсивного развития при условии правильно организованного обучения языку. Сама мысль младшего школьника не подчиняется еще целиком логическому плану ее изложения. Высказывания, хотя и бывают развернутыми, часто нелогичны, особенно в причинно-следственных временно- пространственных отношениях.
- В слуховой рецепции обучающиеся ориентированы, в основном, на осмысление общего содержания темы текста, то есть он быстрее понимает то, о чем текст, а не то, что в тексте раскрыто и, тем более, чем это достигается.

- Большую роль играет создаваемый текстом образ. Он вызывает эмоции, переживания, так обучающийся воспринимает текст, зачастую не вчитываясь в детали.

Таким образом, обучение русскому языку не может не учитывать всех вышеупомянутых особенностей. Обучение необходимо строить, отталкиваясь от естественных перспектив психического развития, выстраивая всю систему обучения, в том числе и контроля, с целью дальнейшего развития общих и коммуникативных способностей обучающихся.

Анализ теоретико-педагогических предпосылок методики управления коммуникативным образованием обучающихся показал:

1. Осуществление коммуникативного образования – это целостный связующий процесс, необходимый для любого важного управленческого действия, в котором роль педагога одна из важнейших в этом процессе.
2. Младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для овладения коммуникативными навыками в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению, поэтому коммуникативное образование ученика – актуальная задача начальной школы.
3. Коммуникативное образование должно включать в себя не только коррекционно-развивающую работу с учениками, но и просветительную с родителями и педагогами; согласованным образом осуществляться в процессе учебной, внеучебной деятельности и специально организованных занятий.
4. Школа не включает в себя оформленный компонент коммуникативного образования. В большинстве школ предметы преподаются без элементов коммуникативной направленности, которые содержали бы, к примеру, элементы риторики и публичного выступления, межличностного и группового общения, что оказывает существенное влияние на качество подготовки обучающихся.

5. Поскольку теоретико-педагогическая практика в России длительное время не включала коммуникацию как отдельную область знания, то в русском языке недостаточно развита терминология, которая позволила бы адекватно описать эту область знаний и стоящую за ней практику, поэтому большинство российских педагогов мало знакомы с понятием коммуникации как предметом и методикой обучения речевой коммуникации школьников.
6. Несмотря на то, что некоторые стороны традиционной коммуникативной подготовки обучающихся представлены в появляющихся учебных программах уже достаточно полно, другие стороны по-прежнему недостаточно развиты в данной области: элементы построения высказывания, межличностного общения, совместной работы в группах и т.д. Программы такого содержания уже существуют, но пока весьма фрагментарно и являются результатом, скорее, творческих усилий отдельных педагогов, нежели проявлением единой образовательной политики.
7. Большинство российских педагогов сегодня по-прежнему мало знакомы с широким набором коммуникативных технологий обучения, существующих в практике западного и российского образования и по-прежнему мало представляют себе их теоретико-методическое и организационно-содержательное наполнение.
8. Для обучения младших школьников эффективному социокультурному взаимодействию требуется специальная научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием в начальной школе. Сегодня существуют лишь отдельные ее положения, которые требуют единого подхода к педагогическому управлению этим процессом.

Библиографический список

1. Абрамова, Н.Т. Целостность и управление / Н.Т. Абрамова. – М.: «Наука», 2004. – 248 с.

2. Бобков, В.С. Управление качеством жизни / В.С. Бобков // Проблемы теории и практики управления. – 2005. - № 3. – С.117-122.

3. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных исследований / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 2000. – 239 с.

4. Зинченко, В.П. Образование, культура, сознание / В.П. Зинченко // Философия образования для XXI века. – М.: Логос, 2002. – 168 с.

5. Кочнев, А.В. Инновационная образовательная деятельность / А.В. Кочнев // Образование в России. – 2004. - № 8. – С.75-87.

6. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология / И.Ю. Кулагина. – М.: РОУ, 2003. – 180 с.

Bibliography

1. Abramova, N.T. Integrity and Management / N.T. Abramova. – M.: Nauka, 2004. – 248 p.

2. Bobkov, V.S. Life Quality Management / V.S. Bobkov // The Problem of Management Theory and Practice. – 2005. - № 3. – P. 117-122.

3. Davydov, V.V. The Problems of Developing Teaching: Experience of Theoretical and Experimental Research / V.V. Davydov. – M.: Pedagogics, 2000. – 239 p.

4. Kochnev, A.V. Innovation Educational Activity / A.V. Kochnev // Education in Russia. – 2004. - № 8. – P.75-87.

5. Kulagina, I.Yu. Age Psychology / I.Yu. Kulagina. – M.: ROU, 2003. – 180 p.

6. Zinchenko, V.P. Education, Culture, Consciousness / V.P. Zinchenko // Education Philosophy in the XXI Century. – M.: Logos, 2002. – 168 p.

УДК 159.5 (07)
ББК 74

Наливайко Татьяна Евгеньевна
доктор педагогических наук,
профессор
кафедра педагогики и психологии профессионального образования
г. Комсомольск-на-Амуре
Шинкорук Марина Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра педагогики и психологии профессионального образования
г. Комсомольск-на-Амуре
Nalivayko Tatyana Evgenievna
Doctor of Pedagogics,
Professor,
Chair of Pedagogics and Psychology of Professional Training
Komsomolsk-on-Amur
Shinkoruk Marina Vladimirovna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Chair of Pedagogics and Psychology of Professional Training
Komsomolsk-on-Amur

Развитие социальной компетентности обучающихся средствами дополнительного образования

Students' Social Competence Development by Means of Supplementary Education

В статье представлен анализ основных подходов к определению дополнительного образования; выделены целевые ориентиры, задачи и специфические условия реализации воспитательного потенциала системы дополнительного образования. Анализ задач и условий реализации дополнительного образования позволил показать его значительную роль для расширения образовательного пространства учебного заведения с целью развития социальной компетентностей обучающихся.

The article presents the analysis of the basic approaches to the definition of supplementary education; target guidelines, objectives and specific conditions of realization of educational potential in supplementary educational system are singled out. The analysis of the objectives and conditions of realization of supplementary education has allowed to show its considerable role for educational space expansion of an educational institution with the purpose of the students' social competence development.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, социальная компетентность, дополнительное образование.

Key words: competence approach, competence, social competence, supplementary education.

Общество будущего – это общество с востребованным, актуальным знанием, позволяющим решать проблемы в различных сферах жизнедеятельности. Сегодня в науке ведутся активные поиски теоретических основ обеспечения функционирования такого общества. В педагогике все более популярным становится компетентностный подход, при котором образовательные результаты признаются значимыми за пределами системы образования.

В компетентностном подходе в качестве образовательного результата рассматриваются компетентности – социальная, коммуникативная, предметная и др. Вопрос о структуре и содержательном наполнении ключевых компетентностей является одним из основных в исследованиях, обозначенной тематики. Особенно он касается социальной компетентности как самой ёмкой и широкой, включающей разнообразные стороны и проявления человека как социального существа: отношение к себе, деятельность, общение.

По мысли И.А. Зимней, «все компетентности социальны в широком смысле этого слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме. Они социальны по своему содержанию, они и проявляются в этом социуме» /5, 26/.

Социальная компетентность в целом может рассматриваться как общее собирательное понятие, свидетельствующее об уровне социализации человека.

Важной составляющей любой компетентности является деятельностное умение, включающее навык, т.к. овладение компетентностью означает способность применить имеющиеся знания и опыт в конкретной ситуации. В соответствии с этим, внимание по отношению к компетентности направлено на практическую ситуацию, где компетентности разворачиваются.

Анализ традиционной образовательной практики показывает, что для создания практико-ориентированных ситуаций, моделирующих современную действительность ресурсов общего образования недостаточно. В связи с этим весьма перспективной в решении задач формирования социальной компетентности обучающихся представляется идея взаимодействия основного и дополнительного образования, как практико-ориентированной формы организации социально-созидательной деятельности обучающегося.

Несмотря на то, что дополнительное образование как педагогическая проблема всё чаще становится предметом обсуждения, его сущность раскрывается весьма неоднозначно.

Так, Е.Б.Евладова рассматривает дополнительное образование «как процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентации, направленный на удовлетворение интересов личности, ее предпочтений, склонностей, способностей и содействующий ее самореализации и культурной (в том числе социальной) адаптации» [4, с. 9].

А.В. Скачков дает определение дополнительного образования как специфической органической части системы общего образования, представляющей собой процесс и результат становления личности ребенка в условиях развивающей среды, предоставляющей детям интеллектуальные, психолого-педагогические, образовательные, развивающие услуги на основе свободной выбора и самоопределения [7, с. 12].

В.А. Березина определила дополнительное образование как процесс добровольно избранного ребенком освоение видов деятельности и области знания, выходящих за рамки обязательного (общего, начального, профессионального) образования, направленный на удовлетворение его интересов склонностей, способностей, содействующий саморазвитию, самообразованию, самореализации и самоопределению человека [1, с.11].

А.И.Щетинская отмечает, что «дополнительное образование детей в современных условиях - неотъемлемая часть системы непрерывного образования; непрерывное, вариативное, разноуровневое, превышающее базовый компонент образования, реализуемое личностью в свободное время и призванное обеспечить ребенку дополнительные возможности для духовного, интеллектуального и физического развития, удовлетворения его творческих и образовательных потребностей» [8, с.22].

В определении В.А.Горского: «Дополнительное образование - это особое образовательное пространство, где объективно задается множество отношений,

где не только осуществляются специальные развивающие познавательные игры и освоение опыта исполнительского мастерства, творчества и эмоционально-ценностных отношений обучающихся, но и расширяются возможности для жизненного самоопределения детей и подростков» [2, с.7].

Анализ представленных определений позволяет выделить основную доминанту дополнительного образования – создание условий для развития склонностей, способностей ребенка, его самообразования, самореализации и самоопределения, освоения социального опыта и эмоционально-ценностных отношений, включения ребенка в творческий поиск.

Осмысление задач системы дополнительного образования позволяет увидеть, что основной направленностью системы дополнительного образования выступает формирование компетентности школьников, т.е. основанной на знаниях, способности решать разного рода проблемы в определенной(ых) области(ях), в первую очередь - социальной сфере. Это позволяет зафиксировать особое, приоритетное значение дополнительного образования в формировании социальной компетентности обучающихся.

В каждом из представленных выше определений отмечается, что система дополнительного образования основана на принципе добровольного участия в деятельности детских и молодежных объединений и мероприятиях, которые проводят учреждения дополнительного образования. В связи с этим, создание возможностей для свободного выбора обучающимися привлекательных для них видов деятельности является необходимым условием самого существования дополнительного образования. С этой точки зрения система дополнительного образования обладает более благоприятными возможностями по сравнению с общеобразовательным учреждением, в котором неизбежна достаточно жесткая регламентация целей, содержания и условий образовательной деятельности.

Воспитательный потенциал системы дополнительного образования реализуется и в других специфических условиях:

- творческий характер деятельности, поскольку в подобные объединения приходят, как правило, люди увлеченные, нацеленные на творчество;

- высокий уровень профессионализма, т.к. отдельные дела, секции, кружки, клубы ведут специально подготовленные люди, мастера дела;

- многопрофильность: в одном объединении кружки, клубы, секции, различные формы воспитательной работы; это позволяет пришедшему сюда подростку выбрать занятие по душе, найти себя, переходить от одного занятия к другому, общаться с разными людьми;

- отсутствие давлеющей обязательной оценки, официального (формального) статуса («ученик», «сын», «участник кружка»…);

- опыт неформального общения, взаимодействия, сотрудничества с интересными людьми, творческим личностями, одухотворенными взрослыми и сверстниками; опыт содружества поколений; в «условиях учреждения дополнительного образования такой опыт всегда выступает как опыт «соприкосновения» духовных миров обучающихся и педагогов, поскольку педагоги в этой системе имеют возможность быть менее «функциональными» по сравнению со школьными учителями» [3, с. 36];

- опыт жизнедеятельности и общения в коллективах высокого уровня развития, где наиболее успешно происходит самоактуализация личности, ибо созданы условия для проявления и развития всех её признаков;

- система дополнительного образования может существенно компенсировать недостатки и разрешить противоречия школьной системы воспитания (обязательной, регламентированной, авторитарной): например, нередко трудные дети, изгои школьного коллектива находят себя и успешно занимают позиции лидеров в учреждениях дополнительного образования [6, с. 284-285].

Анализ задач и условий реализации дополнительного образования дает возможность показать его значительную роль для расширения образовательного пространства учебного заведения с целью развития социальной компетентностей обучающихся. В круг значимых для воспитанников проблем включаются проблемы самопознания и самореализации, в том числе в решении социально значимых задач (поскольку

практическая деятельность подростков и юношей в сфере дополнительного образования всегда имеет определенную социальную мотивацию). Это является важным источником развития социальной компетентности, овладению которой в значительной степени способствует освоение новых источников информации, в том числе собственного опыта творческой деятельности, общение с компетентными людьми, межличностное общение, основанное на интересах в одном и том же виде деятельности.

Итак, дополнительное образование является необходимым компонентом современного общего образования. Спецификой дополнительного образования является предоставляемая им возможность выбора, отличающаяся не только более высокой степенью свободы выбора, но и объектами выбора. Дома творчества, экологические центры, клубы, студии, мастерские и другие формы дополнительного образования могут предложить обучающимся различные виды основанной на их когнитивном опыте практической деятельности, в рамках которой возможны различные уровни достижения. Социально-ориентированный характер деятельности, включение в разнообразные формы социального взаимодействия, разноуровневый, преимущественно неформальный способ общения, запрос к коммуникативным способностям личности позволяют говорить о высоком потенциале системы дополнительного образования в развитии социальной компетентности учащихся.

Библиографический список

1. Березина, В.А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития: Автореф.дис.канд.пед.наук. – М., 1998. – 22 с.
2. Горский, В.А. Система дополнительного образования детей: Концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей института общего среднего образования РАО / В.А. Горский, А.Я. Журкина, Л.Ю.Ляшко, В.В. Усанов // Дополнительное образование. – 2000. - № 1.
3. Дополнительное образование детей: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / Под ред. О.Е. Лебедева. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
4. Евладова, Е.Б. Развитие дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях / Е.Б. Евладова, Л.А. Николаева. – М., 1996. –133 с.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.- 40 с.
6. Маленкова, Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие / Л.И. Маленкова. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 480 с.
7. Скачков, А.В. Дополнительное образование как социально-педагогическая проблема: Автореф.дис. канд.пед.наук. – Ростов н/Д., 1996. – 24 с.

8. Щетинская А.И.Развитие творческого потенциала педагога в условиях совершенствования дополнительного образования детей: Автореф.дис.доктора пед.наук. – Казань, 1999. – 38 с.

Bibliography

1. Berezina, V.A. Children's Supplementary Education of as a Means of Their Creative Development: Synopsis of Diss. … Cand. of Ped. / V.A. Berezina. - M, 1998. - 22 p.

2. Children's Supplementary Education: Manual for Higher School Students [Text] / Under the Editorship of O.E. Lebedev. - M: VLADOS Humanit. Publish. Centre, 2000. - 256 p.

3. Gorsky, V.A. System of Supplementary Education for Children: Concept of Laboratory for the Problems of Children's Supplementary Education of the Institute of General High Education of the Russian Academy of Education [Text] / V.A. Gorsky, A. Ya. Zhurkina, L.Yu. Lyashko, V.V. Usanov // Supplementary Education. - 2000. - № 1.

4. Malenkova, L.I. Theory and Methods of Education: Manual / L.I. Malenkova. - M: Pedagogical Society of Russia, 2002. - 480 p.

5. Shchetinsky, A.I. Development of a Teacher's Creative Potential in the Conditions of Children's Supplementary Education improvement: Synopsis of Diss. … Doctor of Ped. / A.I. Shchetinsky. - Kazan, 1999. - 38 p.

6. Skachkov, A.V. Supplementary Education as a Socio-Pedagogical Problem: Synopsis of Diss. … Cand. of Ped./ A.V. Skachkov. - Rostov-on-Don, 1996. - 24 p.

7. Yevladova, Je.B. Supplementary Education Development at Educational Institutions [Text] / Ye.B. Yevladova, L.A. Nikolaeva. - M, 1996. - 133 p.

8. Zimnyaya, I.A. Key Competences as a Resultutive-Target Basis for Competence Approach in Education. The Author's Version [Text] / I.A. Zimnyaya. - M: Research Centre of Specialists' Training Quality Problems, 2004. - 40 p.

УДК 378.14.015.62
ББК Ч48

Попова Светлана Владимировна
аспирант
кафедра математики и информатики
Волжский Государственный инженерно-педагогический университет
г. Нижний Новгород
Popova Svetlana Vladimirovna
Post-graduate
Chair of Mathematics and Computer Science
Volga State Engineering-and-Pedagogical University
N. Novgorod

Подготовка компетентного специалиста в области информационных систем и технологий в вузе
Competent Experts' Training in the Field of Information Systems and Technologies at Higher School

Статья посвящена рассмотрению вопроса подготовки компетентного специалиста в области информационных систем и технологий в вузе. В основу данного процесса положен компетентностный подход, определяющий структуру профессионального становления специалиста. В качестве интегратора предметного профессионального пространства выступает универсальное методологическое средство – моделирование.

This article is devoted to consideration of the question of the competent experts' training in the field of information systems and technologies at higher school. The basis of this process is the competence approach, which defines the structure of a specialist's professional development. Such universal methodological tool as modeling acts as the integrator of the objective and professional space.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентностный подход, профессиональная компетентность, моделирование, модельный подход.

Key words: professional training, competence approach, professional competence, modeling, modeling approach.

Современные тенденции развития таковы, что в начале XXI века мир вступил в эпоху, когда большая часть экономического богатства создается вне сферы материального производства. Многократно увеличивается значимость и стоимость интеллектуального труда, возрастает роль информации и информационных технологий, а экономика знаний становится важнейшей отраслью.

Можно выделить два основных показателя, каждый из которых убедительно свидетельствует о наступлении века информации:

- ***время удвоения объема накопленных научных знаний составляет уже 3 - 4 года;***
- ***материальные затраты на хранение, передачу и переработку информации превышают аналогичные расходы на энергетику.***

Информация становится главным ресурсом современного общества. ***Именно на основе владения информацией о самых различных процессах и явлениях можно эффективно и оптимально строить любую деятельность.***

В настоящее время можно говорить о том, что Россия находятся на пути к переходу от индустриального общества к информационному.

С точки зрения современного общества специалист, владеющий информационными технологиями, является очень важным «элементом» системы, обеспечивающим ее поддержку и развитие. Таким образом, образовательная политика в современных условиях должна быть направлена на то, чтобы во всех регионах России обеспечить подготовку специалиста, соответствующую развитым индустриальным Цивилизациям и постиндустриальному – информационному обществу. Особенно жесткие требования предъявляются к специалистам высокотехнологичных наукоемких отраслей промышленности, в частности это относится к специалистам в области информационных технологий и систем, в которой изменение технической базы и программного обеспечения происходит постоянно с нарастающими темпами.

Однако следует отметить, что ***наблюдается существенный дисбаланс между требованиями, предъявляемыми к соискателям рабочих мест со стороны работодателей, и качеством подготовки выпускников российской профессиональной школы.***

Современный рынок труда, основными характеристиками которого выступают гибкость, изменчивость, высокая инновационная динамика, предъявляет новые требования к соискателям рабочих мест. Среди них: готовность к непрерывному самообразованию и модернизации профессиональной квалификации, деловым коммуникациям, кооперации (сотрудничеству), действиям в нестандартных и неопределенных ситуациях, способность к принятию ответственных решений, критическому мышлению, самоуправлению поведением и деятельностью, навыки рабо*ты* с различными

источниками информации и эффективного поведения в конкурентной среде, в условиях стрессогенных факторов и т.д.

Следует отметить, что требования работодателей формулируются не только и не столько в формате «знаний» выпускников, сколько в терминах способов деятельности («умения», «способность», «готовность»). Следовательно, речь идет об особых образовательных результатах систе*мы* профессионального образования, в рамках которых знания выступают необходимым, но не достаточным условием достижения требуемого качества профессионального образования.

Все эти новые изменения предъявляют новые требования к профессиональной школе, к качеству подготовки специалистов и тем самым обуславливают определённые направления его развития и совершенствования.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» более детально раскрывается основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Особо отмечается необходимость удовлетворения потребностей личности в получении соответствующего образования [2].

Профессиональное развитие – необъемлемая часть жизнедеятельности человека, реализующаяся в системе условий и факторов, предопределяющих наличие или отсутствие возможностей для удовлетворения потребностей человека и формирования качеств, нужных не только для конкретной профессиональной деятельности, но и предопределяющих возможность самостоятельного планирования своей жизни и регуляции собственных действий, направленных на его осуществление.

Термин «профессиональная подготовка» широко используется в исследованиях. Как правило, он рассматривается как процесс и результат формирования готовности к определённой профессиональной деятельности.

Основные требования к профессиональной подготовке специалистов в вузах многих стран мира, в том числе и России, выражены в требованиях к их профессиональной компетентности и отношению к профессии.

Компетентность как характеристика специалиста, его способности к эффективной профессиональной деятельности стала основой компетентностного подхода в образовании. Основной аспект развития этого понятия был связан с расширением спектра составляющих компетентности за счет включения дополнительных сфер компетенции в число важных для субъекта профессиональной деятельности (В.А. Адольф, Л.Г. Антропова, И.В. Гервальд, И.В. Гришина, О.М. Гущина, Т.В. Добудько, А.В. Журенко, Л.Н. Захарова, Л.В. Панфилова, Т.М. Сорокина, А.В. Тихоненко и др.)

Наряду с термином «компетентность» в научных работах часто используется также термин «профессиональная компетентность». Как показывает анализ этих источников, он употребляется в двух основных смыслах.

Профессиональная компетентность в более узком понимании рассматривается как характеристика совокупности качеств личности, значимых непосредственно для осуществления трудовых функций в рамках требований квалификации. С этих позиций профессиональная компетентность предполагает овладение профессиональной компетенцией, являющейся основой профессиональных качеств личности.

В более широком смысле профессиональная компетентность понимается как синоним слова «компетентность» в его соотнесенности с профессиональной деятельностью, и в этом случае она ориентирована на весь спектр профессиональных и надпрофессиональных компетенций, значимых для эффективного осуществления этой деятельности. В рамках данного подхода профессиональная компетентность предстает как многокомпонентное явление, имеющее в своей структуре целый ряд составляющих.

Подводя некоторый итог, можно определить компетенцию как способность и готовность человека к определенному виду качественной профессиональной деятельности. Тогда компетентность можно рассмотреть как систему компетенций и определить ее следующим образом:

Компетентность – это интегральная характеристика человека, состоящая из системы компетенций, обеспечивающая качественное выполнение профессиональных функций.

Важной характеристикой в определении компетенции, на наш взгляд, является деятельность. Исходя из требований Государственного стандарта, выпускник по той или иной специальности должен быть готов к выполнению определенных видов деятельности, необходимых ему, чтобы быть компетентным в своей профессиональной сфере. Выполнение определенного набора деятельностей невозможно без обладания знаниями, умениями, мотивационными установками, ценностными ориентациями и т.д.

В соответствии с фундаментальной и специальной подготовкой специалист **по** информационным системам и технологиям независимо от направления должен выполнять следующие виды профессиональной деятельности:

- проектно-конструкторскую;
- производственно-технологическую;
- научно-исследовательскую;
- организационно-управленческую;
- эксплуатационную.

В соответствие с этим в структуре профессиональной компетентности специалиста по информационным системам и технологиям можно выделить следующие компоненты: проектно-конструкторскую компетенцию; производственно-технологическую компетенцию; научно-исследовательскую компетенцию; организационно-управленческую компетенцию; эксплуатационную компетенцию.

И все эти компоненты профессиональной компетентности специалиста по информационным системам и технологиям на протяжении всего его обучения позволяет формировать моделирование.

Термин «модель» широко используется в различных сферах человеческой деятельности и имеет множество смысловых значений.

В настоящее время насчитывается несколько десятков определений понятия «модель», отличающихся друг от друга. Так, например В.А. Штофф

считает, что модель (франц. Model – образец) – это «мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна заменить его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» [6]. «Моделирование - это опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система:

1) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом;
2) способная замещать его в определенных отношениях;
3) дающая при ее исследовании, в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте»

(три перечисленных признака, по сути, являются определяющими признаками модели) [4].

На основании теоретического анализа понятий ««модель» и «моделирование» можно сделать заключение о том, что моделирование способствует приведению частных знаний в систему и обеспечивает выполнение следующих функций:

- выступает в роли заменителя объекта изучения;
- связывает аппарат выражения модели и решение поставленной задачи;
- позволяет получать сведения об изучаемом объекте;
- предоставляет возможность создавать обобщённую модель объекта по результатам изучения отдельных сторон оригинала;
- позволяет судить о реальных объектах на основании анализа, проводимого на моделях.

Моделирование является многофункциональным, то есть оно используется самым различным образом для различных целей на различных уровнях (этапах) исследования или преобразования. Проникая во все новые области человеческого познания и практики, моделирование становиться ведущим методом научного познания и необходимым средством решения

практических задач. На сегодняшний день моделирование приобрело общенаучный, универсальный характер, а владение приемами моделирования стало неотъемлемой частью культуры современного человека.

Модельный подход к формированию понятий, по мнению Л.М. Фридмана [5], ознакомление обучающихся с методами и историей разработки математических моделей, способствуют формированию научно-технического мышления. Явное установление модельного характера математических понятий, с точки зрения психолога, меняет взгляд обучающихся на эти понятия, позволяет им осознать сущность математического подхода к изучению реальных явлений, четко представить мировоззренческий смысл изучаемых математических понятий.

Использование моделей дает студенту возможность быстрее и эффективнее овладевать тем объёмом знаний, умений и навыков, которым определяется учебной программой, ибо модель может кодировать, перекодировать и сохранять информацию. Развитие науки и техники требует специалистов, способных решать новые творческие задачи. В связи с этим необходимо готовить студентов к самостоятельному пополнению объёма знаний, умению видеть и устранять свои недостатки, организовывать свою деятельность. Развитию творческих способностей помогает вооружение студентов методами познания, одним из которых является моделирование. Математическое моделирование расширяет творческие возможности специалиста в решении целого ряда профессиональных задач, существенно изменяет его профессиональную мобильность

Мы согласны с А.Д. Кудрявцевым [3], который обращает внимание на роль моделирования, в частности математического, как средства для проведения научных исследований, для выполнения экспериментальных и конструкторских работ. Обучение умению строить математические модели реальных явлений он считает одной из первоочередных задач в процессе образования специалистов.

Анализируя понятийно-терминологический аппарат математических, общепрофессиональных и специальных дисциплин мы предлагаем выделить предметное пространство профессионального развития будущих специалистов. (Рис 1).

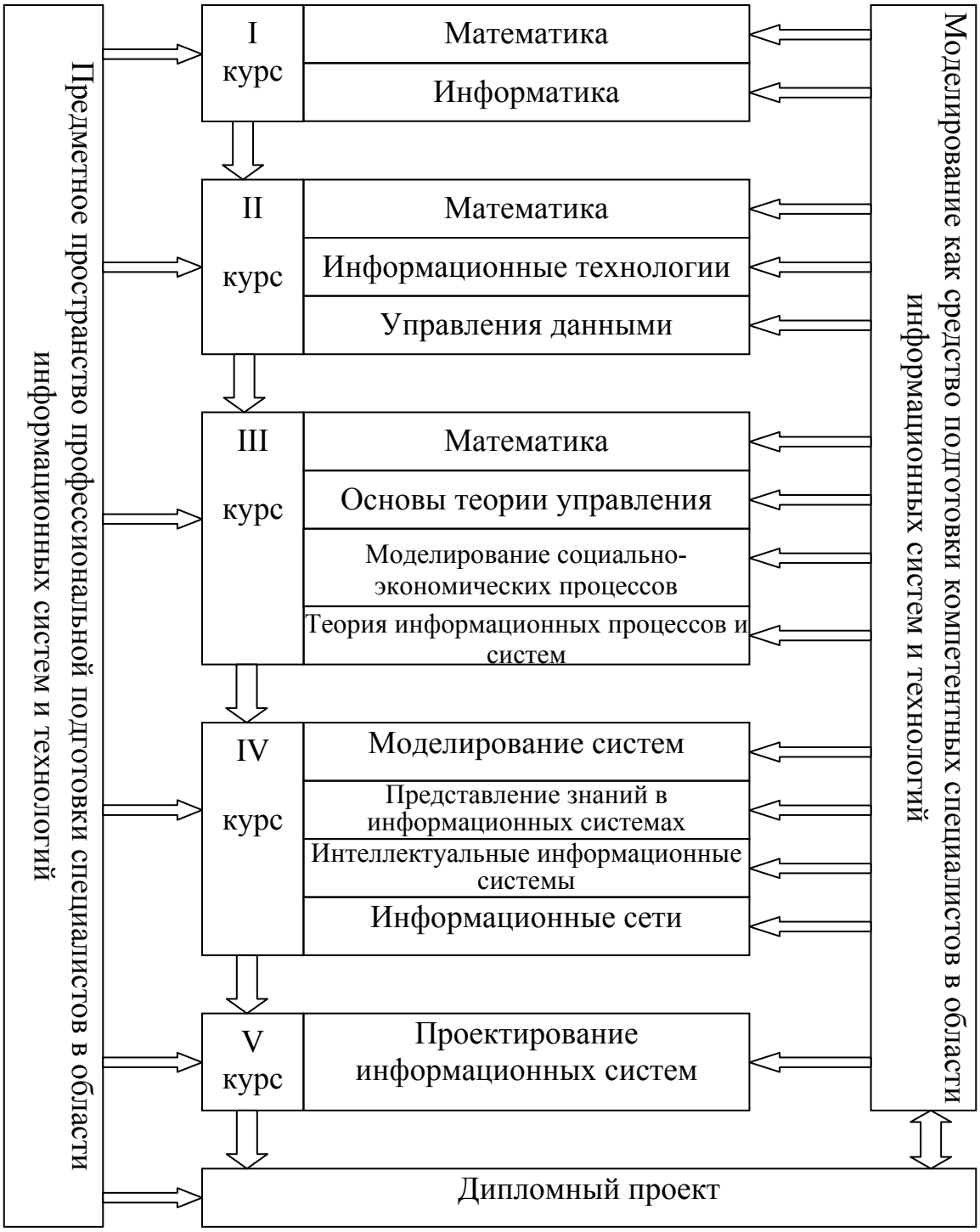


Рис.1 Процесс профессиональной подготовки компетентных специалистов области информационных систем и технологий в вузе на основе модельного подхода.

Следовательно, можно говорить о том, что моделирование, в частности математическое, являются мощным средством профессионального становления и развития будущих специалистов в области информационных систем и технологий:

- модельный подход способствует систематизации знаний студентов, повышению прочности этих знаний, развитию у студентов способностей к переносу знаний, умений и навыков в новые ситуации;

- моделирование позволяет формировать качества творческой личности, которые проявляются в выработке у студентов следующих умений: выделение существенных факторов процесса и абстрагирование от других, расчленение условия задачи на части, проведение интеграции наук (умение формализовать условие и интерпретировать решение задачи). Формирование качеств творчески мыслящей личности является, в свою очередь, условием относительно безболезненной адаптации к изменяющимся жизненным обстоятельствам в современном обществе – интеллектуальной восприимчивости, интеллектуальной подвижности, гибкости мышления, и обеспечивает конкурентоспособность будущих специалистов.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] /И.А. Зимняя // **Высшее образование сегодня. – 2003. − № 5. – С. 34−42.**

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. – М.: ЦГЛ, АПК и ПРО, 2004. – 24 с.

3. Кудрявцев, Л.Д. Современная математика и ее преподавание. [Текст] / Л.Д. Кудрявцев − М.: Наука, 1980.—143 с.

4. Новик, И. Б. О философских вопросах кибернетического моделирования [Текст] / И. Б. Новик – М., Знание, 1964. – 40 с.

5. Фридман, Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе: Учителю математики о педагогической психологии. [Текст] / Л.М. Фридман. − М.: Просвящение, 1983. − 160 с.

6. Штофф, В. А. Моделирование и философия [Текст] / В.А.Штофф. – М.:Наука, 1966. – 301 с.

Bibliography

1. Conception of the Russian Education Modernization up to 2010 [Text]. – M., 2004. – 24 p.

2. Friedman, L.M. Psychological-and-Pedagogical Bases of Teaching Mathematics at School: Teachers of Mathematics About Educational Psychology [Text] / L.M. Friedman. − M.: Prosveshchenie, 1983. – 160 p.

3. Kudryavtsev, L.D. Modern Mathematics and Its Teaching. [Text] / L.D. Kudryavtsev. − Moscow: Nauka, 1980. - 143 p.

4. Novik, I.B. On the Philosophical Issues of Cybernetic Modeling [Text] / I.B. Novik − M.: Znanie, 1964. – 40 p.

5. Shtoff, V.A. Modeling and Philosophy [Text] / V.A. Shtoff. - Moscow: Nauka, 1966. – 301 p.

6. Zimnyaya, I.A. Key Competences Are a New Paradigm of Education Result [Text]/ I.A. Zimnyaya // Higher Education Today. - 2003. - № 5. – P. 34 - 42.

УДК. 371.9:372
ББК. 74.5:74.100

Ремезова Лариса Асхатовна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра олигофренопедагокики и специальной психологии
Поволжская государственная социально-гуманитарная академия
г. Самара
Remezova Larisa Askhatovna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Chair of Oligophrenopedagogics and Special Psychology
Samara State Academy of Social Sciences and Humanities
Samara

Понятийное поле проблемы коррекционной направленности конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения
Conceptual Field of the Problem of Correction Regarding the Constructive Activity Orientation of Preschool Children with Vision Disorders

В статье раскрывается изучаемый феномен «коррекционная направленность конструктивной деятельности дошкольников с нарушением зрения» путём уточнения содержания ряда понятий и выделения его особенностей в связи с теорией деятельности и учением о коррекции и компенсации нарушений в психофизическом развитии дошкольников.

The article gives a full coverage of the “correction regarding the constructive activity orientation of the preschool children with vision disorders” phenomenon by specifying a number of concepts and defining their characteristics according to the activity theory and the doctrine of correction and compensation in psychophysical development of the preschool children.

Ключевые слова: деятельность, направленность деятельности, конструктивная деятельность, коррекционная направленность, коррекционная направленность конструктивной деятельности.

Key words: activity, activity orientation, constructive activity, correction orientation, correction regarding constructive activity orientation.

Проблема коррекционной направленности конструктивной деятельности детей с нарушением зрения рассматривалась нами, во-первых, с позиций раскрытия разных аспектов формирования этого вида деятельности, как целенаправленной активности, имеющей определенную уровневую организацию, инициируемой и направляемой мотивом, а также раскрытия роли и значения отдельных психических процессов и функций в организации целенаправленного поведения ребёнка; во-вторых, с позиции подлинно тифлологического понимания и объяснения условий, содержания и методов

коррекционного развития конструктивной деятельности с учётом трудностей овладения детьми с косоглазием и амблиопией конструктивными навыками, умениями и компенсации зрительной недостаточности.

Раскрывая сущность коррекционной направленности конструктивной деятельности детей с нарушением зрения, мы обратились к содержанию таких понятий, как «деятельность», «направленность деятельности», «конструктивная деятельность», «направленность конструктивной деятельности», «направленность коррекционной работы», «педагогическая направленность», анализ которых позволит выделить и понять её специфику.

В.В. Давыдов [3], анализируя теорию деятельности А.Н. Леонтьева, определяет предмет деятельности как то, на что направлено действие субъекта, к чему он определённым образом относится, и, что выделяется им из объекта в процессе его преобразования при выполнении внешнего или внутреннего действия. Деятельность, имея своё предметное содержание, выступает многосторонне: как опредмеченная потребность – мотив, побуждающий деятельность; как цель, направляющая её на избирательное преобразование объекта; как преобразуемый объект и предметная деятельность с ним; как продукт деятельности в его отношениях к цели и мотиву деятельности. По мнению А.Н. Леонтьева [4], именно мотив определяет вид и содержание деятельности.

Осознание потребности в форме мотива как побуждения к деятельности связано, как указывает В.Д. Шадриков [7] с формированием её общей стратегической цели, удовлетворяющей данный мотив, а, следовательно, и потребности. Однако, слишком общий характер стратегической цели, в которой она первоначально возникает, и возможность её удовлетворения разными путями и способами, требуют определения конкретной цели, которая переводит выполнение деятельности на уровень осуществления ряда промежуточных действий. Само же действие состоит из операций, соответствующих условиям задачи. Таким образом, целостная целенаправленная деятельность осуществляется до тех пор, пока не будет достигнута её конечная цель.

Направленность деятельности, следовательно, будет определяться предметом деятельности, объективными целями и задачами, условиями её выполнения.

Фундаментальные исследования, посвященные проблемам развития продуктивной детской деятельности, фиксировали наше внимание на тех условиях и факторах, которые имеют непосредственное влияние на её развитие.

В процессе конструктивной деятельности, являющейся одним из видов продуктивной деятельности, так же как и в игре, происходят главнейшие изменения в психике ребёнка, внутри её развиваются психические процессы, подготовляющие переход ребёнка к новой, высшей ступени его развития (А.Н. Давидчук, А.В. Запорожец, Ф.В. Изотова, В.И. Кириеенко, Э.С. Комарова, С. Леон Лоренсо, З.В. Лиштван, А.Р. Лурия, В.С. Мухина, В.Г. Нечаева, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков, Е.В. Проскура, Л.М. Хализеева, Л.И. Цеханская и др.).

Рассмотрим эти проявления с учетом функциональных блоков выделенных на основе анализа структуры деятельности: мотивы, цели, программа деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения, подсистема деятельностно важных качеств.

Конструктивная деятельность характеризуется тем, что мотив конструктивного действия лежит в результате действия. Так, например, у ребёнка, конструирующего что-либо, мотив лежит в том, чтобы сделать постройку, тогда как в процессе игры с кубиками мотив игры лежит не в том, чтобы сделать постройку, а в том, чтобы делать её, то есть в содержании самого действия.

Согласно учению А.Н. Леонтьева [4], действие у дошкольника рождается из потребности ребёнка действовать по отношению к предметному миру, не только непосредственно доступному ему самому, но и по отношению к более широкому миру взрослых. У ребёнка возникает потребность действовать, как взрослые, действовать так, как это видел ребёнок у других, как об этом ему рассказывали и т. д. Всякая деятельность, состоящая обычно из ряда актов –

действий или поступков, основанных на тех или иных побуждениях или мотивах, направлена на определённую цель. Поскольку в различных условиях эта цель может быть достигнута различными способами («операциями») или путями («методами»), действие выступает как решение задачи.

Именно в дошкольном возрасте происходят существенные изменения в содержании и форме осознания целей деятельности. Умение заранее наметить результат деятельности характеризует новый этап в развитии ребёнка. Установлено, что созидательные цели, стремление самому сделать какую-либо вещь, возникают первоначально под непосредственным участием взрослых, а затем и по собственной инициативе ребёнка. Вначале они неустойчивы, легко изменяются в процессе действия и постепенно, под влиянием взрослого ребёнок приучается реализовывать намеченную цель, несмотря на наличие внутренних и внешних препятствий. Это есть сторона деятельности, внутренне связанная с той «единицей» сознания, которую обозначают термином «личностный смысл». Цель строительного действия – это не просто построить что-нибудь, а построить конкретную постройку, либо по образцу, либо по модели (условию, теме, замыслу).

Удержание в памяти намеченной цели составляет специальную задачу для детей дошкольного возраста, для которых характерно «соскальзывание с намеченной цели». По данным исследований, проведённым Н.И. Непомнящей [5], дети старшего дошкольного возраста с нормой развития перед началом деятельности выделяют конечный продукт, но он не является регулирующим компонентом и не связан с другими регулирующими деятельность факторами. Она отмечает, что направленность деятельности ребёнка на конечный продукт чисто внешняя, чаще всего формальная. Это по её мнению обусловлено тем, что дети, принимая нормативные требования к осуществлению деятельности, не конкретизируют их применительно к операциям или получаемому результату. При целенаправленном обучении с акцентом на развитие речи и повышение её регулирующей роли в поведении ребёнка дошкольного возраста происходят существенные изменения в содержании и форме осознания целей

деятельности: формируется умение заранее наметить результат деятельности, цели приобретают созидательный характер, развивается способность удерживать намеченную цель в памяти.

Согласно психологическому анализу деятельности, любая целенаправленная деятельность берет свое начало в принятии решения. Процесс принятия решения начинается с подбора или вычленения необходимой для решения информации, затем рассматриваются, сравниваются разные альтернативы решения, и делается субъективный выбор самой оптимальной из них, далее выстраивается идеальная гипотеза способов достижения цели или создается программа конкретных действий [4].

Согласно учению П.Я. Гальперина [2] исходная форма действия, которая подлежит усвоению – максимально развернута, выполняется с опорой на внешние указания и ориентиры. В ходе своего формирования (поэтапной отработки) действие преобразуется по целому ряду параметров (свойства действия) и превращается в скрытые от наблюдения процессы. Оно становится свёрнутым, обобщается, т.е. начинает легко применяться к различным ситуациям, достигает быстроты и автоматизированности. Со способностью к переносу действия на различные ситуации связано формирование его разумности. Отработка действия в громкой развернутой речи формирует его осознанность [2].

По данным исследований (А.Н. Давидчук, З.В. Лиштван, А.Р. Лурия, В.Г. Нечаева, Л.А. Парамонова, Н.Н. Поддьяков и др.) формирование в дошкольном возрасте элементарного программирования деятельности наиболее успешно происходит в конструктивной и изобразительной деятельности. По мнению учёных в этих видах деятельности ребёнку легче ориентироваться в пространстве, мысленно располагать в нём составные части рисунка или постройки, определять последовательность действий, замечать ошибки.

Согласно мнению учёных, большую роль при обучении программированию деятельности играет анализ ребёнком образца и наводящие вопросы взрослого, способствующие формированию у детей умения

обдумывать план постройки, представлять определённую последовательность в развертывании замысла и подбирать материал соответственно характеру постройки.

Планирование, организуя и направляя усилия, устраняя лишние действия и операции, имеет решающее значение для успешного и рационального решения практических задач. По утверждению Л.А. Парамоновой [6] планирование предстоящей деятельности основывается на обобщённом представлении действий и условий их протекания во внутреннем плане с последующей вербализацией обобщения, предполагает достаточно высокий уровень развития практического опыта и речи.

Планирование работы включает ряд компонентов: мысленное представление операций, их последовательности, способов выполнения, используемого материала, инструментов, образа объекта, который должен в результате получиться, что предполагает вербализацию осуществляемой мыслительной деятельности, а это в свою очередь требует актуализации словесного материала и придания ему соответствующей речевой формы.

В качестве одного из путей развития деятельности рассматривают её информационную основу, которую в психологии понимают как совокупность информации, рассматриваемой на трех уровнях (сенсорно-перцептивном, когнитивном, образно-оперативном), характеризующей предметные и субъективные условия деятельности и позволяющей организовать деятельность в соответствии с её направленностью на результат [7]. Как указывает В.Д. Шадриков [7], преобразование имеющейся информации лежит в основе выполнения ряда последовательных действий, направленных на достижение цели.

Психологическая интерпретация выше представленных фактов и проявлений, характеризующих развитие конструктивной деятельности, определяет *педагогическую направленность* наших исследований, которая требует определения по возможности максимально полного перечня необходимых шагов при её построении: необходимость обеспечения полноты

ориентировки на каждом шаге движения в осваиваемой детьми конструктивной деятельности с учётом её уровней и этапов; обеспечение совпадения методики обучения конструированию с шагами в развитии ребёнка; последовательное созидание новой социальной ситуации развития и в этом смысле приближение осваиваемой конструктивной деятельности к статусу ведущей; достижение продуктивности взаимодействия, расширение традиционного круга общения за счёт специально моделируемых в процессе занятий различных форм общения. Такой подход изменяет характер управления конструктивной деятельностью как в сравнении с традиционным, репродуктивным типом обучения, так и в сравнении с принятым ходом формирования систем действий. Ориентация на развитие ребёнка и процесс формирования, на содержательные показатели конструктивной деятельности, на динамику успешности в постановке новых задач педагогами и др. – это те показатели, которые являются ключевыми в нашем исследовании.

Исходя из этих соображений, в данной работе мы используем понятие *«конструктивная деятельность»* в таком значении: «Под конструктивной деятельностью понимается активность ребёнка, состоящая из ряда действий и операций, основанная на тех или иных побуждениях или мотивах и направленная на достижение осознаваемой цели, включающая чувственную, познавательную часть, движения, посредством которых она осуществляется. Конструктивная деятельность способствует постоянному развитию психических функций и усовершенствованию уже развитых у ребёнка познавательных и других процессов, обеспечивает энергичное общение (как речевое, так и неречевое) ребёнка с окружающим миром. Конструктивная деятельность является эффективным средством социализации ребёнка».

Таким образом, *направленность конструктивной деятельности* дошкольников определяется получением результата, созданием продукта, как по заданному образцу, так и при создании и последовательном воплощении собственного замысла, отражающего представления ребёнка об окружающем и его эмоциональное отношение к миру, что теснейшим образом связано с

развитием когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы, конструктивных навыков и умений.

Понимание конструктивной деятельности как целенаправленной активности, имеющей определенную уровневую организацию невозможно без определения её влияния на развитие восприятия, представления, мышления, памяти, речи, воображения. Этому вопросу посвящены многочисленные исследования (Б.Г. Ананьев, Н.А. Бернштейн, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.Н. Поддьяков и др.). Анализ данных исследований позволил нам выявить следующие закономерности. Определение конкретной цели вызывает необходимость анализа актуальной ситуации, относящейся к предстоящей деятельности, что невозможно без участия процессов восприятия и мышления. В свою очередь восприятие и анализ ситуации невозможны без обращения к уже имеющимся у субъекта знаниям, т. е. к памяти. Воспринять и понять можно только то и в той степени, что и в какой степени соответствует имеющимся знаниям и опыту субъекта.

Представление необходимо для формирования вторичного чувственного образа, выступающего в качестве наглядного образца, достижение которого знаменует достижение стратегической цели. Воображение же может выступать в качестве усилителя мотива. Помимо этого важна роль воображения в планировании. Причём, если речь идёт об уже знакомой деятельности и изделиях, которые изготовлялись неоднократно, необходимо репродуцирующее воображение. Если надо спланировать работу над объектом, выполняемым впервые, то ведущая роль принадлежит продуктивному воображению.

Связь между содержанием сознания человека, его внутренней картиной мира и его деятельностью закреплена в представлениях Л.С. Выготского [1], П.Я.Гальперина [2] о генезисе высших психических функций как интериоризации внешних действий и их формировании в процессе предметной деятельности ребенка совместно со взрослым. Внешняя деятельность, изначально распределенная между ребёнком и взрослым, посредством языка

превращается в лаконичные, свёрнутые программы действий, обозначенные знаками и актуализируемые с помощью этих знаков при появлении соответствующих условий.

Важно также отметить, что мотивационным ядром, определяющим значение окружающих событий для личности, а также целей, которые она перед собой ставит и, в соответствии с которыми выстраивает свою деятельность, является система усвоенных и принятых ею норм и ценностей, поскольку воспринимает не восприятие и мыслит не мышление, а личность.

Как показали наши исследования, конструктивная деятельность дошкольников с косоглазием и амблиопией имеет специфические особенности, вызванные внутрисистемными нарушениями зрительной системы и отклонениями в психофизическом развитии детей: трудности в выполнении действий по образцу и по инструкции, в соотнесении своей работы с образцом; трудности при выполнении действий, состоящих из нескольких относительно простых операций, которые надо в соответствии с инструкцией выполнить в определенном порядке (сохраняя инструкцию в памяти); затруднения при самостоятельном выполнении действий, требующих анализирующего наблюдения (выделяют меньше признаков в объекте); трудностями при конструировании по условиям, заданной теме, замыслу с использованием наглядных средств, дополнительных опор, которые использовались ранее в процессе конструирования по образцу, модели. Кроме того, мы отмечали трудности в осознании конструктивных действий (часто действия детей носили хаотичный характер); несформированность самоконтроля и самооценки в конструктивной деятельности (дети затруднялись в выделении этапов работы и их последовательности, в определении степени трудности, легкости этих этапов для самих себя) и др.

Таким образом, с целью коррекции и компенсации имеющихся нарушений в психофизическом развитии детей, имеющих нарушение зрительного анализатора, необходимо разработать пути и средства коррекционно-педагогического воздействия, учитывающие физиологические и

психологические механизмы становления и развития детского конструирования.

Выше сказанное позволяет нам конкретизировать предмет нашего исследования. Под *коррекционной направленностью конструктивной деятельности* мы понимаем своеобразное результатирующее воздействие отдельных её структурных компонентов на разных уровнях: операционально-техническом обеспечении деятельности (операции), целевой структуре деятельности (действия) и мотивационной направленности субъекта конструктивной деятельности (деятельности в целом), предусматривающих развитие процессов компенсации, коррекции недостатков познавательной деятельности, поиск потенциальных возможностей в становлении личности детей с нарушением зрения, обеспечивающих успех их социальной адаптации и интеграции.

Наша задача заключается не в том, чтобы дать просто описание развития конструктивной деятельности, с чем можно познакомиться по многочисленным публикациям, а в том, чтобы проникнув в анализ самого процесса развития данного вида продуктивной деятельности, вскрыть причины изменений и проблем её развития, вызванных первичным дефектом и вторичными отклонениями при косоглазии и амблиопии и, определив сущность её коррекционной направленности применительно к детям с такой зрительной патологией, обеспечить успех её развития.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 84.

2. Гальперин, П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования и исследования детского мышления. [Текст] / П.Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1966. – №4. – С. 128-135.

3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. [Текст] / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

4. Непомнящая, Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. [Текст] / Н.И. Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.

5. Парамонова, Л.А. Теория и методика художественного конструирования в детском саду. [Текст] / Л.А. Парамонова. – М.: Академия, 2002. – 192 с.

6. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека. [Текст] / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – С. 3-14, 142-174, 287-291.

Bibliography

1. Davydov, V.V. Theory of Developing Education. [Text] / V.V. Davydov. – Moscow: INTOR, 1996. – 544 p.

2. Galperin, P.Ya. The “Cut Off” Method and Method of Phased Forming and Studying the Children’s Way of Thinking.[Text] / P.Ya. Galperin // Questions of Psychology. – 1966. - №4. – P.128-135.

3. Leontiev. A.N. Activity. Cognition. Personality. [Text] / A.N. Leontiev. – Moscow: Politizdat, 1977. - P.3-17, 81-89.

4. Nepomnyashchaya, N.I. Personality Development of a 6-7-Year-Old Child. [Text] / N.I. Nepomnyashchaya. – Moscow: Pedagogika, 1992. – 160 p.

5. Paramonova, L.I. Theory and Methods of Artistic Construction in a Kindergarten. [Text] / L.A.Paramonova. – Moscow: Academia, 2002. – 192 p.

6. Shadrikov, V.D. Activity Psychology and Human Abilities [Text] / V.D. Shadrikov. – Moscow: Logos, 1996. – P.3-14, 142-174, 287-291.

7. Vygotsky, L. S. Educational Psychology [Text] / L. S. Vygotsky. – Moscow., 1996. – P. 84.

УДК 811.161.1'276:34
ББК 74.58

Самохина Наталия Викторовна
преподаватель
кафедра моделирования и организации социальных систем
Воронежский филиал
Российская академия государственной службы
при Президенте Российской Федерации
г. Воронеж
Samokhina Natalia Viktorovna
Lecturer
Chair of Modeling and Social Systems Organization
Voronezh Branch
Russian Academy of Public Service by the President
of the Russian Federation
Voronezh

Характеристика уровней речевой компетентности студента-юриста, критерии их оценки

Law Students' Speech Competence Levels Characteristics in Higher School Educational Process and Criteria of Their Estimation

В статье рассмотрены содержание понятия «речевая компетентность специалиста», «речевая компетентность студента-юриста»; раскрыты критериально-уровневые характеристики речевой компетентности студентов-юристов, определены направления диагностики и развития речевой компетентности студентов-юристов в образовательном процессе вуза.

The article considers the content of «the experts' speech competence» and «the law students' speech competence» concepts; reveals the criteria of the levels characteristics of the law students' speech competence; defines the directions of diagnostics and development of the law students' speech competence in the educational process of higher school.

Ключевые слова: речевая компетентность специалиста, речевая компетентность студента-юриста, критерии определения уровней речевой компетентности студента-юриста, направления диагностики и развития речевой компетентности студента-юриста, уровни речевой компетентности студента-юриста.

Key words: expert's speech competence, law students' speech competence, criteria of defining the levels of the law students' speech competence, directions of diagnostics and development of the law students' speech competence, levels of the law students' speech competence.

Стратегия модернизации содержания образования в России определяется необходимостью выявления способности учащихся использовать освоенное содержание образования для решения практических, познавательных и ценностно-ориентированных, а также коммуникативных задач. В основу

содержания образования положены ключевые компетентности, в которые входят когнитивная (знание и понимание), деятельностная (практические и оперативное применение знаний) и ценностная (ценности как органическая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) составляющие [1, с.30].

Речевая компетентность относится к компетентности общения и к компетентности социального взаимодействия (по классификации И.А. Зимней). Определение ее составных компонентов и создание педагогических условий для ее развития приобретает особую актуальность в свете компетентностного подхода в современном образовании.

Несмотря на огромный интерес исследователей к данной проблеме, отдельные аспекты формирования речевой компетентности будущих юристов остаются малоизученными.

В научной психолого-педагогической литературе **речевую компетентность специалиста** определяют как «…комплекс знаний, умений, навыков, необходимых для порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения…» [2], «… уровень владения основными умениями и навыками всех видов речевой деятельности в важных для субъекта сферах и жанрах общения…» [5, с.96], «…знания, умения, навыки, необходимые для порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения» [6, с. 96].

В своем исследовании мы рассматриваем **речевую компетентность студента-юриста** как совокупность знаний, умений, навыков, необходимых для порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения, а также готовность и способность применять данные умения, навыки, опыт речевой деятельности в профессиональной деятельности.

Речевая компетентность студента-юриста связана с такими понятиями как «культура речи», «культура общения» и др. Вместе с тем, юридическая речь имеет свою специфику, которая реализуется в ее профессиональных типах (разновидностях): язык права, юридическая деоника, юридическая ораторика,

юридическая диалогика, юридическая герменевтика и юридическая техника [3]. Таким образом, речевая компетентность студента-юриста должна включать общие речевые знания, умения, навыки и профессиональные речевые знания, умения и навыки.

Разработка проблемы речевой компетентности студентов-юристов предполагает определение направлений ее диагностики и развития. Необходимо выбрать и обосновать критерии, показатели и методики, которые позволяют выявить уровни речевой компетентности студентов-юристов и определить направления ее развития.

На основании определения речевой компетентности нами были выявлены основные **критерии диагностики и развития речевой компетентности студента-юриста**: стремление общаться, коммуникативная мотивация (***мотивационный***), знания (***когнитивный***), умения и навыки (***деятельностный***), ценность общения и русского языка (***ценностно-смысловой***), способности и умения анализировать (***рефлексивный***).

В результате анализа выбранных критериев и показателей нами были выявлены два основных **направления диагностики и развития студента-юриста** в образовательном процессе вуза: психологическое и риторическое (таблица 1).

Таблица 1.

Критерии, показатели и направления
диагностики и развития речевой компетентности студентов-юристов

Критерий	**Направления диагностики и развития речевой компетентности**	
	Психологическое	**Риторическое**
Мотивационный	мотивация к обучению и приобретению профессии, к взаимодействию с окружающими людьми, мотивация достижений	коммуникативная мотивация – стремление студента к общению, к реализации речевой компетентности в сфере профессиональной речи
Когнитивный	знание психологических приемов привлечения и удержания внимания аудитории или собеседника, знание условий бесконфликтного общения, знание этических норм речевого поведения; правил вербального и невербального этикета, знание постулатов речевого общения	владение нормами русского языка; лексическое богатство языка; знание стилистически маркированных единиц (фразеологизмов); структурно-логического построения текста; знание коммуникативных качеств речи

Деятельностный	умение выбирать коммуникативные стратегии и тактики, соответствующие характеру прагматической ситуации; умение преодолевать барьеры в общении и конфликтогенные ситуаций	умение находить и квалифицировать ошибки в устной и письменной речи; умение слушать собеседника при толе-рантном отношении к нему; соблюдение законов логики и аргументации; культура ведения спора; владение устной публичной речью (в том числе и профессиональной – речь адвоката, обвинителя; в уголовном и гражданском судопроизводстве и др.)
Ценност-но-смы-словой	ценностная направленность личности студента, ценность обучения и приобретения знаний, умений и навыков речевого общения	понимание ценности общения; восприятие родного языка и родной речи как ценности, положительное отношении к ним
Рефлексивный	способность и умение анализировать методы и формы самовоспитания, самосовершенст-вования, саморазвития в сфере профессиональной речи; способ-ность к размышлению, само-наблюдению, самопознанию, кото-рые предполагают осмысление собственных действий; осознание своих недостатков в общении с другими, рефлексия собственного опыта общения	способность оценивать и совершенствовать логичность, чистоту, уместность, точность, богатство, выразительность речи; способность к выражению собственных мыслей на основе полученной информации; способность к анализу своих ораторских умений и навыков, умений и навыков в области юридической речи

Источником выделения и отбора качеств, знаний и умений содержания критериев речевой компетентности послужили работы В.С. Грехнева, А.Б Добрович, И.А. Зимней, В.В. Занкова, М.С. Каган, В.А. Кан-Калика, Г.Ф. Ковтуна, А.А. Леонтьева, А.А. Мурашова, З.Д. Поповой, И.И. Рыдановой, О.М. Косяновой, К.М. Левитана, И.А. Стернина, А.П. Сковородникова, Г.И. Богина и других исследователей, а также анализ собственной деятельности в вузе.

Анализ критериев и показателей речевой компетентности позволил выявить следующие уровни речевой компетентности студентов-юристов:

- интуитивно-ситуативный;

- функционально-базовый;

- импровизационно-творческий.

Особо следует говорить о предуровне речевой компетентности, который мы определяем как недостаточный.

Каждый уровень речевой компетентности студента-юриста имеет свои характеристики.

Интуитивно – ситуативный уровень характеризуется недостаточной сформированностью когнитивного критерия: студент ориентируется в речевой ситуации на уровне интуиции, т.к. не имеет достаточной базы знаний.

Функционально-базовый уровень характеризуется достаточной сформированностью всех критериев и показателей речевой компетентности. Однако на этом уровне студенты, обладая достаточными знаниями, умениями и навыками, готовностью к реализации компетентности на практике и способностью оценивать речевую ситуацию и свое поведение в ней, действуют часто по предложенному «шаблону». Изменение речевой ситуации, творческие задания, изменение роли в деловой игре, проблемная речевая ситуация вызывают у таких студентов затруднения, т.к. требует творческого применения знаний, умений, речевого опыта и оценки.

Импровизационно-творческий характеризуется не только высокой мотивацией к общению, стремлением к реализации компетентности, а также высоким уровнем речевых знаний, умений и навыков (том числе и в области профессиональной речи), но и умением творчески конструировать высказывания, отвечающие требованиям правильности и выразительности речи (в устной и письменной форме), с учетом специфики стиля и жанра, речевой ситуации и других существенных факторов, адекватно реагировать на чужую речь, убедительно отстаивать собственную позицию, соблюдая речевые и этико-психологические правила поведения.

Резюмируя все вышесказанное, следует отметить, что определение критериально-уровневой структуры речевой компетентности, направлений ее диагностики и дальнейшего развития, является одной из главных задач педагога, цель которого – создание эффективной модели развития речевой компетентности студента-юриста в образовательном процессе вуза.

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 20 с.

2. Кирилина, Л.И. Лингвистический анализ текста как средство творческих способностей школьников [Текст] / Л.И. Кирилина // Сибирский учитель. Региональный научно-методический журнал, 2001, – №3 (13). – С.18
3. Косянова, О.М. Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов как один из факторов устойчивого развития системы профессионального образования: дис. ...докт. пед. наук: 13.00.02: защищена 15.12.2008 / Косянова О. М. – М., 2008. – 524 с.
4. Левитан, К.М. Юридическая педагогика [Текст]: учебник / К. М. Левитан. – М.: Норма, 2008. – 432 с.
5. Масленников, И. С. Обратная связь в педагогическом дискурсе и речевая компетентность педагога: точки соприкосновения [Текст]/ И. С. Масленников // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 2 (189). – С. 92-97.
6. Родченко, И. О. речевой компетенции руководителя [Текст]/ И. О.Родченко// Справочник по управлению персоналом. – 2009. – № 9. – С.96-98.

Bibliography

1. Kirilina, L.I. Linguistic Text Analysis as a Means of Schoolchildren's Creative Abilities [Text] / L.I. Kirilina //The Siberian Teacher. Regional Scientific-and-Methodological Magazine. – 2001. - №3 (13). - P.18
2. Kosyanova, O. M. Students' Professional Communicative Competence Forming as One of the Factors of a Sustained Development of Professional Training System: Diss. … Doctor Ped: 13.00.02: Presented 12.15.2008 / O. M. Kosyanova - M, 2008. – 524 p.
3. Levitan, K.M. Legal Pedagogics [Text]: Textbook / K. M. Levitan. — M: Norm, 2008. – 432 p.
4. Maslennikov, I.S. Feedback in a Pedagogical Discourse and Teacher's Speech Competence: Points of Coincidence [Text] / I.S. Maslennikov// Bulletin of LNU named after Taras Shevchenko. – 2010. – № 2 (189). – P. 92-97.
5. Rodchenko, I. O. About Manager's Speech Competence [Text] / I. O. Rodchenko // Human Resource Management Guide. – 2009. – № 9. – P.96- 98
6. Zimnyaya, I.A. Key Competences Are a New Paradigm of Education Result. The Author's Version [Text]/ I.A. Zimnyaya.– M: Research Centre of the Experts' Training Quality Problems, 2004. – 20 p.

УДК 372.3
ББК74.100.551

Стюарт Юлианна Владимировна
аспирант
кафедра дошкольного образования
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Stewart Julianna Vladimirovna
The post-graduate
Chair of Preschool Education
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Становление эстетической компетенции старших дошкольников как актуальная проблема теории и методики дошкольного образования
Formation of the aesthetic competence of the senior preschool children as an actual problem of the preschool education theory and technique

Становление эстетической компетенции и умений старшего дошкольника является важным процессом в системе дошкольного образования. В данной работе рассматриваются теоретические и методические характеристики эстетического образования старших дошкольников, использование которых способствует достижению необходимого уровня эстетической компетенции старшего дошкольника и повышению его общекультурного уровня.

Formation of the aesthetic competence and abilities of a senior preschool child is an essential process in the system of preschool education. This paper covers some theoretical and methodological features of aesthetic education of the senior preschool children. Due consideration of these aspects should facilitate achievement of the required level of the aesthetic competence of a senior preschool child and enhancing the general cultural awareness.

Ключевые слова: эстетическое образование, эстетические компетенции, теоретико-методический, подход, субкомпетенции, педагогические принципы.

Key words: esthetic education, aesthetic competences, theoretical and methodological, approach, sub-competences, pedagogical principles.

В XXI веке идут новые поиски и разработки программ эстетического образования дошкольников. Темпы и характер преобразования дошкольного образования с большой остротой ставят вопрос формирования нравственных ценностей, духовного возрождения общества.

Эти проблемы привлекают внимание педагогов, философов, психологов и социологов, которые обеспокоены тем, что в настоящее время происходит одностороннее интеллектуальное развитие детей России, так как совершенно не происходит развития эстетической компетенции и умений. Поэтому многие

исследователи обращают внимание на эстетическое образование, и пытаются решать эти задачи.

Эстетическое образование - это процесс развития эстетического восприятия и познания эстетических явлений, процесс, развивающий у старших дошкольников художественно-творческую деятельность и формирующий художественное видение мира, процесс понимания красоты, духовности, творческого видения и способностей, развитие ассоциативности. Все это невозможно без определенного уровня эстетических, художественных знаний, пониманий и умений создавать собственные образы, которые могут возникать из различных эстетических переживаний и эмоциональных состояний: потрясения, радости, восторга, сострадания. В современном, гуманистически ориентированном понимании функции эстетического образования определяются человекоформирующей, гуманизирующей, творчески-преобразующей ролью художественно- эстетической культуры в становлении личности.[4]

Основными единицами оценки качества результата обучения выступают компетенции. Компетенция - взаимосвязь качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач определенного круга предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности.

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта позволил нам выявить следующие субкомпетенции старших дошкольников: социальная, осознание собственной социальной и культурной идентичности в историко-культурном горизонте; интеллектуальная и коммуникативная, которая состоит в способности иметь собственную точку зрения, критически её проверять, изменять, соотносить её с другими точками зрения; мировоззренческая, которая предполагает толерантность к ценностям и нормам иных культур; изобразительно-языковая — способность понимать и создавать самому художественные произведения; вербально-образная — знание определенного

минимума художественных терминов; образно-стилевая — знание основных стилевых направлений в искусстве.

Актуальность настоящего исследования обусловлена современными тенденциями в образовании, требующими осуществления эстетического образования старших дошкольников на инновационном уровне. Также недостаточно разработан теоретико-методический аппарат становления эстетической компетенции старших дошкольников.

На основе анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта нами были избраны и интегрированы следующие подходы: общенаучного уровня - поликультурный подход; конкретно - научного уровня – полихудожественный подход; методико-технологического уровня – партисипативный подход.

Поликультурный подход рассматривался в работах таких исследователей, как Дж. Бэнкс, К. Грант, О.В.Гукаленко, Н.В. Кузьмина, И.Ю. Макурина, Л.Л. Супрунова, П. Янг и др.

В рамках нашего исследования поликультурный подход к становлению эстетической компетенции старших дошкольников подразумевает такой образовательный процесс, который обеспечивал бы создание воспитывающей и формирующей поликультурной среды ребенка, формировал бы личность дошкольника ценностями общечеловеческой, национальной, индивидуальной культуры.

Анализ научной литературы позволил нам выявить некоторые задачи поликультурного подхода, такие как: актуализация диалога и взаимодействия культур; формирование ценностно-эстетического отношения ребенка по отношению к его российской культуре, поликультурной по своей природе; формирование уважительного отношения к истории и культуре других народов; создание поликультурной среды образования как основы взаимодействия личности с элементами других культур.

Обобщение и анализ научной литературы позволили нам выявить функции поликультурного подхода к становлению эстетической компетенции

старших дошкольников, такие как формирование культуры знаний ребенка, т.е. высокий уровень знаний о культурном многообразии цивилизации; развитие культуры поведения ребенка, соответствующих поликультурной среде; формирование эмоциональной культуры ребенка соответственно поликультурной среде; формирование культуры саморазвития ребенка в поликультурной среде. Немаловажным условием поликультурного подхода является создание условий для формирования национально-культурной идентичности.

На конкретно-научном уровне в качестве теоретико-методической основы становления эстетической компетенции старших дошкольников нами избран полихудожественный подход, который был разработан в 1987г. лабораторией комплексного взаимодействия искусств под руководством Б.П. Юсова. Полихудожественный подход был разработан применительно к преподаванию дисциплин художественного и эстетического цикла и требовал творческого, осмысленного подхода к смешению искусств, а также синтеза искусства и образования. [5]

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта позволили нам выявить, что полихудожественный подход предполагает следующий ряд ключевых задач в становлении эстетической компетенции старших дошкольников: формирование собственного творческого опыта через осмысление творческого наследия прошлых поколений; развитие творческого мышления и творческих способностей; формирование художественных знаний, умений и навыков; формирование нравственно - эстетических компетенций и его личностного отношения к окружающей действительности и миру.

Проведенный нами анализ научной литературы, обобщение эффективного педагогического опыта в дошкольном образовании позволяют сделать выводы, что становление эстетической компетенции старших дошкольников будет более эффективным, если происходит диалогичное взаимодействие преподавателя и ребенка как субъектов процесса эстетического образования. Таким образом, третьей составляющей теоретико-

методической основой на методико - технологическом уровне был избран партисипативный подход, впервые разработанный Е.Ю.Никитиной, и развитый в дальнейшем ее учениками (М.В. Смирнова, И.В. Касьянова, И.А. Кравченко и др.). Партисипативный подход - это способ организации взаимодействия субъектов образовательного процесса побуждающего к эстетической деятельности, направленной на становление эстетической компетенции старших дошкольников.

Используя партисипативный подход в нашем исследовании, необходимо определить его идеи и характерные черты: а) необходимость создания благоприятных условий, механизмов и установок для наиболее полного взаимодействия между педагогом и ребенком; б) диалогичное сотрудничество педагога и ребенка; в) условия для совместного принятия решений эстетических коммуникативных задач педагогом и ребенком; г) развитие группового и индивидуального творческого потенциала. [3]

Проявление категории «партисипативности», которые предполагают взаимодействие, а не воздействие, в художественной, творческой, эстетической деятельности педагога и старшего дошкольника может являться развивающим в становление эстетической компетенции ребенка, при соблюдении определенных постулатов: каждый ребенок – уникальная личность, поэтому необходим индивидуальный теоретико-методический подход в подготовке каждого ребенка; взаимодополнительность коммуникативных способностей дошкольников в группе и полноценное использование индивидуальных способностей в общих ценностных установках в становлении эстетической компетенции; необходимо наличие межличностной коммуникации в группе, основанной на толерантном отношении друг к другу; необходимо участие детей в анализе и планирование совместных творческих действий и оценки полученных результатов. [1]

Организация образовательного процесса становления эстетических компетенций старших дошкольников предполагает взаимосвязь принципов,

отражающих идеи дошкольного образования, и принципов, отражающих идеи эстетического образования.

Анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта позволили нам выявить следующие педагогические принципы: 1) отражающие идеи дошкольного образования: а) принцип единства развития, воспитания, обучения и оздоровления дошкольника, обеспечивающий воспитание культуры общения, развитие эстетических чувств детей, приобщение детей к художественной культуре, развитие детской самостоятельности и инициативы, стремления к активной деятельности и творчеству, укрепление и обогащение здоровья; б) принцип равных условий для реализации задатков, наклонностей, способностей, дарований, обеспечивает разностороннее развитие каждого ребенка, гармоничное развитие личностных качеств, развивает его познавательные и эмоциональные сферы, развивает стремление к активной деятельности и творчеству; в) принцип личностно ориентированного подхода к развитию дошкольника должен способствовать максимальному раскрытию его индивидуальных возрастных потенциальных возможностей, гармоничному развитию его личностных качеств; 2) педагогические принципы, отражающие идеи эстетического образования: а) принцип сотворчества, предполагающий творческое взаимодействие детей и педагога, детей друг с другом, что, соответственно, способствует присвоению воспитанникам диалогического стиля общения; б) принцип синкретизма, способствующий оптимальному развитию творческих и личностных качеств - образное мышление, сопереживание; в) принцип импровизационности, способствующий формированию и развитию импровизационного мышления, умения фантазировать, придумывать, комбинировать знакомый материал в речевых и двигательных упражнениях.

Таким образом, все перечисленные принципы эстетического и дошкольного образования представляют целостную систему, взаимосвязь которых позволяет обеспечить эффективную организацию процесса становления эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Подведем итоги.

1. Актуальность настоящего исследования обусловлена: 1) причинами неразработанности теоретико-методологического и методико-технологического аспектов развития эстетической компетенции старших дошкольников; 2) повышением уровня и качества эстетического образования старших дошкольников.
2. Эстетическая компетенция представляет собой качество личности, которое стремится реализоваться в творчестве, предполагает формирования понимания красоты, развитые творческие способности. Эстетическая компетенция включает в себя субкомпетенции: социальную, интеллектуальную, коммуникативную, мировоззренческую, личностную, творческую.
3. Применение поликультурного, полихудожественного и партисипативного подходов к проблеме становления эстетической компетенции старших дошкольников выявил, что каждый из подходов в той или иной степени призван решать проблему становления эстетической компетенции старших дошкольников.
4. Принципы, отражающие идеи эстетического и дошкольного образования, представляют целостную систему. Основной целью педагогических принципов является целостное развитие личности старшего дошкольника. Оно выражается в единстве воспитания, образования, оздоровления ребенка, взаимодействии семьи и дошкольного учреждения, гуманизации педагогического процесса, ценностном отношении к ребёнку, в становлении коммуникативно-развитой личности, в развитии разносторонних творческих личностных качеств - образное мышление, воображение, пластика, музыкальность, координация, формирование импровизационного, гибкого мышления. Взаимосвязь педагогических принципов обеспечивает эффективную организацию процесса становления эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Никитина, Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовке будущего учителя в области управления дифференциацией образования: моногр. / Е.Ю Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101с.

2. Попова, Т.В. Русский язык: Человек. Культура. Коммуникация. Часть2 Сборник./ под ред. Т.В Поповой. - Екатеринбург: ГОВ ВПО УГТУ, 2008.- 57с.

3 Трубайчук, Л.В. Дошкольное детство, как развивающий социокультурный феномен: монография [Текст] /Л.В. Трубайчук. – Челябинск, ООО «Издательство РЕКПОЛ» 2009. – 153с.

4. Шишова, О.А. Художественное воспитание детей в учреждениях дополнительного образования (на материале школы искусств): автореф. дис.… канд. пед. наук / О.А. Шишова. - М.: Моск. гос. открытый пед. ун-т, 2000. – 239с. .

5. Юсов, Б. П. Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование: Материалы междунар. науч.-прак. конф., г.Астрахань, 25–29 авг. 1997 г. / под ред. Л. П. Казанцева; Сост. П. С. Волкова. - Астрахань, 1997. – 215с.

Bibliography

1. Nikitina, E.U. Theoretic - approaches to a problem to preparation of the future teacher in the field of management of formation differentiation: monography. / E.Ю Nikitina. – Chelyabinsk: CHGPU, 2000. – 101p

2. Popova, T.V. Russian language: the Person. Culture. Communications. Part2 the collection. Under the editorship of T.B Popovoj. - Ekaterinburg: GOV VPO UGTU, 2008г. – 57p.

3. Trubajchuk, L.V. Preschool the childhood, as developing social a cultural phenomenon: the monography [Text]/L.V. Trubajchuk. – Chelyabinsk: "Publishing house REKPOL" 2009. – 153p.

4. Shishova,O.A. Art education of children in additional education establishments (on a material of school of arts):Synopsis of theThesis ... Can. of. Pedag./ Shishova O. A. - M: MGOPU, 2000.-239p.

5. Usov, B.P. Co-operation of arts : methodology, theory, liberal education // Co-operation of arts : methodology, theory, liberal education: Materials of international scientific practical conference, Astrakhan on 25-29Aug. 1997/ edited L.P.Kazanceva; P.S. Volkova. - Astrakhan, 1997. – 215p.

УДК 4(07): 378
ББК 81.2р30: 74.480

Тихонова Анастасия Леонидовна
кандидат педагогических наук,
доцент
кафедра французского языка
Челябинский государственный педагогический университет
г.Челябинск
Tikhonova Anastasia Leonidovna
Candidate of Pedagogics,
Assistant Professor
Chair of the French Language
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Включение студентов – будущих учителей иностранного языка в проектирование цифровых образовательных ресурсов иноязычного образования

Foreign Language Teachers-to-Be Imparting to Instructional Design of Digital Resources for Language Teaching

В статье анализируются пути приобщения студентов к деятельности по пополнению цифрового образовательного пространства в рамках иноязычного образования будущих учителей иностранного языка. Определены основания приобщения студентов к проектированию цифровых ресурсов и подход, описывающий технологическую схему включения студентов в деятельность по проектированию.

The article analyses the ways of imparting students to working out digital educational environment for language teaching. The foundations of the students' introduction into pedagogical design of digital resources and the approach making it possible are defined.

Ключевые слова: проектирование цифровых ресурсов иноязычного образования, будущий учитель иностранного языка, иноязычно-инокультурная цифровая среда, фреймо-интродуктивный подход.

Key words: digital resources instructional design for the language teaching, foreign language teacher-to-be, foreign language and cultural digital environment, frame-introducing approach.

Современный специалист в области иноязычного образования должен быть готов к осуществлению педагогической деятельности в условиях информационно-насыщенного цифрового пространства, уметь максимально эффективно использовать ресурсы компьютера и возможности разнообразных компьютерных программ для решения проблем профессионального характера. Это положение отражено как в действующих стандартах высшего профессионального образования, так и в утвержденных ФГОС третьего

поколения, постулирующих требования готовности выпускников к использованию информационных технологий в рамках общекультурных и профессиональных компетенций: выпускник должен быть готов использовать основные способы получения, хранения, переработки информации, работать с компьютером как средством как средством управления информацией, способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях и использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса [9].

Формирование указанных способностей будущего учителя иностранного языка нуждается в обеспечении образования иноязычно-инокультурной цифровой ресурсной средой и в целенаправленной планомерной работе по приобщению студента к созданию либо модификации такой среды. Иноязычно-инокультурная цифровая среда представляет собой предметно-ориентированный специфичный компонент общей образовательной цифровой среды вуза, включающей разнообразные документы в цифровом формате (административную и учебно-методическую документацию, банки электронных информационных ресурсов) и специализированные программы (автоматизированные системы управления, рейтинговые приложения и т.п.). Предметная ориентированность иноязычно-инокультурной цифровой среды проявляется в ее наполнении, специфичность – в режиме ее реализации и функционировании: среда комплектуется преподавателями иностранного языка, проектирующими цифровые материалы для ресурсной поддержки своих курсов, и реализуется локально, в рамках соответствующих курсов, постоянно обновляясь. Локальность и реновация цифровой иноязычно-инокультурной среды обусловлены необходимостью ее постоянной актуализации на основе фрагментов аутентичных ресурсов, что, в свою очередь, диктуется спецификой дисциплины «иностранный язык» – его относительной беспредметностью и беспредельностью [1; 2], отсутствием в его предметном наполнении иной константы, кроме средств выражения мысли и социально-культурного фона. Постоянная обновляемость среды не затрагивает ее ядра – стабильного комплекса ресурсов, систематизированных в подпространствах (языковом, дискурсивном, ситуационном, подпространстве национальных фоновых знаний

и др.); ядро обеспечивает цифровую поддержку образовательного минимума в языковой подготовке будущих учителей иностранного языка, преемственность общего содержания курса при актуализации конкретных элементов и постоянную основу приращения среды. Ядро предметной среды соответствует базовому и первому уровню (хранилище первичных электронных ресурсов и поле элементарных знаний) в рамках структуры среды по К.И. Костенко, Б.Е. Левицкому [5]. Обновлению подвергается периферийная часть, обеспечивающая дополнительное информирование, расширение базовых знаний и ротацию речевых умений в новых контекстах, имитирующих ситуации иноязычной речевой деятельности; эта часть представляет собой верхний уровень среды, интегрирующий результаты связывания элементарных знаний и поле функционирования речевых умений и навыков.

Таким образом, цифровая иноязычно-инокультурная среда специальной подготовки будущих учителей иностранного языка является открытым множеством электронных учебных материалов. Проблема ее приращения решается на основе применения образовательной технологии педагогического проектирования цифровых образовательных ресурсов. При этом ресурсы, комплектующие ядро иноязычно-инокультурной цифровой среды, мы называем прецедентными (от латинского praecedens «предшествующий»), так как они, во-первых, оказываются обязательными для освоения и, следовательно, известными всем осваивающим иностранный язык в данной языковой среде, а во-вторых, предполагают осуществление преемственности, в некотором роде цитирование данных ресурсов во вновь проектируемых; преемственность реализуется как в воспроизведении языкового / речевого материала прецедентных текстов, так и в проектировании ресурсов «по образцу», но с учетом общих концептуальных (принципы и этапы проектирования) и технологических (техники проектирования) положений [7].

Указанные характеристики иноязычно-инокультурной цифровой среды (пополняемость, наличие периферийной части, конструируемой при ориентации на ядерную) позволяют расширить сферу реализации педагогического проектирования цифровых ресурсов иноязычного образования, включив в нее самих обучаемых и тем самым создавая условия

для интегрированного формирования ряда компетенций – общекультурных, профессионально-педагогических и специальных (лингвистических, дискурсивных, прагматических).

Общекультурные компетенции формируются, во-первых, на основе постоянного обращения к фонду социокультурных знаний в изучаемом языке, частично представленному в прецедентных ресурсах среды, глобально – в сети Интернет, являющейся, согласно данным опроса студентов, «источником номер один» для абсолютного большинства обучаемых; во-вторых, в процессе выполнения логических, поисковых, исследовательских и творческих задач на основе проектируемых цифровых ресурсов, предполагающих осуществление аналитических операций сравнения, отбора, систематизации, актуализацию дискурсивных умений построения устного и письменного высказывания при опоре на содержание цифрового ресурса, формулирование собственной мировоззренческой позиции в рамках изучаемых тем.

Реализации профессиональной направленности иноязычного образования будущих учителей способствует сама деятельность, осуществляемая студентами в цифровой образовательной среде: студент получает образцы цифровых образовательных ресурсов; сопоставляя их с традиционными средствами обучения, он делает выводы о целесообразности и степени эффективности их применения; компилируя данные предъявляемых ему (прецедентных) цифровых ресурсов либо выполняя задания в говорении или письменной речи, он способен создавать собственные цифровые ресурсы, служащие поддержкой или способом предъявления его речевой продукции (тексты в различных редакторах, презентации для сопровождения устного ответа, аудио- и видеоресурсы, комбинирующие цифровую и речевую продукцию).

И наконец, специальные компетенции формируются на основе оперирования элементами иноязычно-инокультурной цифровой среды, специально проектируемой преподавателем для поддержки языковых курсов.

Таким образом, в дидактическом плане педагогическое проектирование цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей иностранного языка рассматривается нами как целенаправленный процесс по планированию и реализации образовательной и преобразовательной деятельности будущих

специалистов в сфере обучения иностранным языкам на основе разработки цифрового обеспечения; в организационно-конструктивном аспекте проектирование представляет собой амбивалентную технологию, включающую как разработку цифровых ресурсов *для* обучения студентов, так и включение студентов *в* педагогическое проектирование цифровых ресурсов.

Общенаучным подходом, позволяющим реализовать включение студентов в процесс проектирования цифровых ресурсов и объективирующим цифровую технологию проектирования, является фреймовый подход, который в рамках нашего исследования интерпретируется как фреймо-интродуктивный. Поясним указанные термины и различие между ними.

Интердисциплинарная сущность фреймового подхода заключается в группировке блоков информации (слотов) в виде смысловых узлов. На перспективность применения фреймового подхода в образовании указывают С.В. Коробейникова, Г.А. Тюрина, Л.И. Кузнецова, П.Б. Паршин и др. Для нас представляет принципиальный интерес положение, на которое указывают Т.Н. Колодочка, Е.Ю. Никитина, С.А. Курносова и И.В. Подорожко [4; 8, 44]: включение во фрейм слотов, не наполненных конкретной информацией, но имплицитно подразумевающих ее наличие (незанятые слоты).

В рамках нашего исследования фрейм понимается как ключевой структурный фрагмент иноязычно-инокультурной цифровой среды, группирующий цифровые ресурсы, связанные с определенной ситуацией иноязычной действительности и развертывающие ее потенциал на лингводидактическом уровне (лексико-грамматические трансформации, расширение национального фона ситуации, дискурсивные модификации и т.д.). Архитектура фрейма цифровых ресурсов иноязычного образования изначально не является пленусной, поскольку не может охватить все возможные варианты речевой реализации иноязычной ситуации, включая собственную интерпретацию ситуации студентом, а ведь в конечном итоге именно она и является результатом иноязычного образования, понимаемого как развитие обучаемого средствами иностранного языка. Кроме того, во фрейм специально включаются лакунарные ресурсы [7, 139-142], которые могут быть трансформированы в пленусные при наличии соответствующей учебной

задачи: лакуна может служить основой выполнения лингвистической или дискурсивной задачи и в этом случае восполняется в языковой или речевой продукции, но при установке на цифровую продукцию восполняется в виде продукции студентов нового цифрового ресурса.

Проектирование незанятых и лакунарных слотов и определение ряда задач, направленных на их восполнение, позволяет осуществить приобщение студентов к педагогическому проектированию цифровых ресурсов иноязычного образования в качестве полноправных участников; в нашем исследовании такое приобщение получает название интродукции (от лат. introductio «введение, приведение»), что позволяет уточнить название подхода: фреймо-интродуктивный; в отличие от фреймового подхода, описывающего фрейм как способ презентации знаний статически, в виде структуры, фреймо-интродуктивный представляет динамику фрейма в педагогическом проектировании цифровых ресурсов иноязычного образования. Способы и варианты включения в проектную деятельность студентов (частичное участие, совместное и самостоятельное проектирование) исследованы С.А. Курносовой в рамках деятельности научно-исследовательского центра «Актуальные проблемы педагогики высшей школы» при Челябинском государственном педагогическом университете [6, 161-162]; технологически варианты интродукции представлены, как уже было указано, учебными задачами, охватывающими весь процесс педагогического проектирования и уточняющими роли его участников.

Анализ исследований, а также собственный опыт проектирования цифровых ресурсов иноязычного образования показал, что задачи, реализуемые педагогическим проектированием в рамках отдельного фрейма цифровых ресурсов, образуют комплексы с различными типами связей. Мы присоединяемся к мнению И.В. Касьяновой [3], выделяющей пять типов связей между коммуникативными задачами: пересечение, констелляция, объединение, детерминация и включение. Включение (тип связи между задачами, при котором последующее задание как бы полностью вбирает в себя предыдущее, превосходя его по объему материала, по количеству факторов, которые необходимо принять во внимание, но с сохранением ведущей

интеллектуальной операции) представляется наиболее перспективным типом связей задач в педагогическом проектировании цифровых ресурсов иноязычного образования, предполагающем участие студентов в проектировании, и все же ни один из типов не описывает в полной мере возможности приобщения студентов к проектированию в качестве полноправных участников. Мы полагаем необходимым утверждать, что существует шестой тип связей между задачами – «подключение» задач разных групп и различной прогрессии интеллектуально-(ре)продуктивных операций, что позволяет говорить о возможности интродукции студентов в проектирование с самого начала освоения фрейма цифровых ресурсов. Фрейм не является замкнутым; любая из задач позволяет ему «открываться» в другие фреймы и задействовать в рамках данной (иноязычной, учебной) ситуации опыт, приобретенный при освоении предшествующих фреймов. Следовательно, внутри фрейма возможны любые связи между задачами.

Последовательность решения задач носит лишь рекомендательный характер и излагается в стартовом слоте, но в целом не является единственно возможной: студент сам определяет траекторию навигации. Выполнение творческих задач (собственно речевой и цифровой продукции студентов) проектируется начиная с «точки входа» во фрейм; студент проектирует собственную речевую и цифровую продукцию и проходит все этапы проектирования: замысел и сценарий (частично «копирующие» содержание прецедентного стартового слота, но способные содержать и иные компоненты, при наличии специфической индивидуальной мотивации студента), конструирование (которое также может основываться на программной среде и схеме развертывания информации в прецедентного ресурса, но может оказаться и принципиально другим) и презентацию и оценку продукта в группе. Поскольку творческие задачи, служащие «точкой выхода», резюмирующим сегментом фрейма, взаимосвязаны, при их решении студент вынужден будет вернуться к упущенным им слотам внутри фрейма.

Подведем итоги.

1. Интегрированное формирование общекультурных, профессиональных и специальных компетенций будущего учителя иностранного языка в

иноязычном образовании осуществляется приобщением студентов к педагогическому проектированию цифровых ресурсов иноязычного образования.

2. Педагогическое проектирование цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей иностранного языка рассматривается как целенаправленный процесс по планированию и реализации образовательной и преобразовательной деятельности будущих специалистов в сфере обучения иностранным языкам на основе разработки цифрового обеспечения и представляет собой амбивалентную технологию, включающую как разработку цифровых ресурсов *для* обучения студентов, так и включение студентов *в* педагогическое проектирование цифровых ресурсов.

3. Основаниями включения студента в педагогическое проектирование цифровых ресурсов иноязычного образования будущих учителей иностранного языка являются: архитектура проектируемой иноязычно-инокультурной цифровой среды, применение фреймо-интродуктивного подхода и технология учебных задач, реализуемая в проектировании цифровых ресурсов.

Библиографический список

1. Грибенко, Е.А. Развитие коммуникативных способностей учащихся в процессе изучения иностранного языка [Текст]: дис. … канд. пед. наук / Е.А. Грибенко. – Омск, 2006. – 189 с.
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
3. Касьянова, И.В. Педагогическое управление иноязычным образованием будущих юристов в процессе профессиональной подготовки [Текст]: дис. … канд. пед. наук / И.В. Касьянова. – Челябинск, 2005. – 189 с.
4. Колодочка, Т.Н. Фреймовое обучение как педагогическая технология [Текст]: автореф. дис. … канд. пед. наук / Т.Н. Колодочка. – Краснодар, 2004. – 24 с.
5. Костенко, К.И. Технологии открытых интеллектуальных информационных сред [Электронный ресурс] / К.И. Костенко, Б.Е. Левицкий // Телематика’2006: материалы XIII Всероссийской науч.-мет. конференции. URL: http://www.ict.edu.ru/vconf/files/9169.pdf (дата обращения: 21.05.10).
6. Курносова, С.А. Подготовка студентов к проектированию педагогического дизайна как актуальная проблема теории и методики профессионального образования [Текст] / С.А. Курносова // Педагогика высшей школы: траектории развития: колл. моногр. / под ред. проф. Е.Ю. Никитиной. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – С. 150-163.
7. Никитина, Е.Ю. Педагогическое проектирование цифровых образовательных ресурсов при обучении будущего учителя иностранного языка: теоретико-методологическое сопровождение [Текст]: моногр. / Е.Ю. Никитина, А.Л. Тихонова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 241 с.

8. Никитина, Е.Ю. Траектория развития политических ценностей студентов высших учебных заведений [Текст]: моногр. / Е.Ю. Никитина, С.А. Курносова, И.В. Подорожко. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 142 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования подготовки по направлению подготовки 050100 (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. – М., 2009. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf (дата обращения: 07.10.10)

Bibliography

1. Federal State Education Standard of Higher Professional Education: Baccalaureate of Pedagogics [Electronic Resource]. M., 2009. – Access Mode: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/prm788-1.pdf (Access Date: 07.10.10).

2. Gribenko, E.A. Development of Students' Communicative Abilities in Foreign Language Learning [Text]: Diss. … Candidate of Pedagogics / E.A. Gribenko. – Omsk, 2006. – 189 p.

3. Kasyanova, I.V. Pedagogical Management of Law Students' Foreign Language Teaching Within Professional Training [Текст]: Diss. … Candidate of Pedagogics / I.V. Kasyanova. – Chelyabinsk, 2005. – 189 p.

4. Kolodochka, T.N. Frame Teaching as a Pedagogical Technology [Text]: Synopsis of Diss. … Candidate of Pedagogics / T.N. Kolodochka. – Krasnodar, 2004. – 24 p.

5. Kostenko, K.I. Technologies of the Open Intellectual Information Environnement [Electronic Resource] / K.I. Kostenko, B.E. Levitsky // Telematika'2006: Coll. of Works of Scientific-Practical Conference. – Access Mode: http://www.ict.edu.ru/vconf/files/9169.pdf (Access Date: 21.05.10).

6. Kurnosova, S.A. Students' Training for the Projecting of Pedagogical Design as a Topical Problem of Theory and Methodology of Professional Education [Text] / S.A. Kurnosova // Higher School Pedagogics: Development Trajectories: Monograph / Under the Editorship of Prof. E.Yu. Nikitina. – M.: VLADOS Human. Publishing Centre, 2010. – P. 150-163.

7. Nikitina, E.Yu. Pedagogical Design of Digital Resources for Training Foreign Languages Teachers-to-Be: Theoretical and Methodological Accompaniment [Text]: Monograph / E.Yu. Nikitina, A.L. Tikhonova. – M.: VLADOS Human. Publishing Centre, 2009. – 241 p.

8. Nikitina, E.Yu. Trajectory of Higher School Students' Political Values Development [Text]: Monograph / E.Yu. Nikitina, S.A. Kurnosova, I.V. Podorozhko. – M.: VLADOS Human. Publishing Centre, 2010. – 142 p.

9. Zimnyaya, I.A. Psychological Aspects of Teaching Foreign Language Speaking [Text] / I.A. Zimnyaya. – M.: Prosveshchenie, 1978. – 159 p.

УДК 378.016:811.111
ББК 81.43.21-9

Ткаченко Надежда Александровна
преподаватель
кафедра романо-германских языков
Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова
г. Костанай
Tkachenko Nadezhda Alexandrovna
Lecturer
Chair of Romance and Germanic Languages
Kostanai State University named after A. Baytursynov
Kostanai

Изучение моделей обучения в структуре общей методики преподавания английского языка

Education Models Study Within the Structure of General Methodology of the English Language Teaching

Изучение моделей обучения на методологическом, содержательно-методическом, операционально-деятельностном уровнях имеет значение как средство структурирования содержания научно-педагогического знания, а также может быть полезным в системе методологической подготовки учителя для более продуктивного освоения вопросов истории, теории и методологии дидактики и предметной методики преподавания иностранных языков.

The article is dedicated to the education models study. The models are considered at methodological, content-methodical and operational-pragmatic levels as educational research content structuring facilities. Besides, the education models study can be useful within the system of teachers' methodological training for more efficient mastering of history, theory and methodology of didactics and theory of teaching foreign languages.

Ключевые слова: модель обучения, модель познания лингвистической реальности, методика обучения иностранным языкам, модели обучения иностранному языку.

Key words: learning model, model of linguistic reality perception, methods of foreign language teaching, models of foreign language learning.

Современный уровень развития педагогической теории и задачи реформирования отечественного образования предъявляют к подготовке будущего учителя ключевое требование – быть способным видеть, понимать и проектировать пути реализации стратегического вектора развития содержания школьного образования на уровне отдельной школы, учебного предмета, взаимодействия с учащимися; знать методологию дидактики, общей методики преподавания иностранных языков и, прежде всего, теоретико-методологические модели образования и обучения.

Эта система знаний объективно сложна, что обусловлено:

– философским характером парадигмальных характеристик обучения, опорой на философские учения прагматизма, экзистенциализма, бихевиоризма, гуманизма;

– многообразием классификаций образовательных парадигм и сложными классификационными основаниями моделирования процесса обучения: философское учение, педагогическая позиция, соотношение компонентов процесса обучения;

– абстрактностью парадигмальных категорий и дефиниций, их надпредметным характером.

Вследствие этого, в освоении парадигм образования и обучения студенты испытывают субъективные трудности:

1) Запоминают характеристики моделей обучения на эмоциональном уровне, на уровне узнавания или на уровне категоризации «хорошо - плохо».
2) Не умеют интерпретировать характеристику парадигмы с практических позиций учителя. (Например: как конкретно на уроке выражается гуманное отношение к детям? Каким образом гуманистическая модель обучения может реализоваться в педагогической деятельности?)
3) Даже при доступной форме характеристики моделей обучения усваивают саму форму, схему, но не педагогический смысл. (Модели по Пидкасистому - традиционная ПО= $П^2$+(у), педоцентрическая ПО= $У^2$+(п), и современная ПО=П*У, где ПО – процесс обучения, П – преподавание, У - учение.)

Для преодоления указанных проблем в освоении методологических знаний студенту важно осознать, что:

– модель процесса обучения - это такое методологическое средство, которое, отражает существенные структурно-функциональные связи методической системы обучения на конкретном историческом этапе её развития и способно воспроизводить эти связи, давая новые знания о процессе обучения;

– основной метод моделирования процесса обучения – это историко-методическое моделирование, сущность которого заключается в осмыслении и оценивании исторического опыта, сложившегося в теории и практике обучения

учебному предмету. Посредством моделирования сложные явления упрощаются, идеализируются с целью их более глубокого познания.

Выделение и характеристика моделей обучения осуществляются на методологическом, содержательно-методическом, операционально-деятельностном уровнях.

В качестве методологической основы выделения моделей принята идея об эволюции предметной картины мира, фиксирующей высший уровень обобщения и систематизации предметного знания, которые исторически сменяют друг друга, включая в себя основные признаки предшествующей. В рамках сменявших друг друга моделей познания объективной реальности выстраивались модели обучения, выражающие систему обучения, её методическое обеспечение, отличающиеся целями, содержанием, причинными связями и закономерностями, результатами. На этом основании Поздняк С.Н. выделяет пять моделей, которые отражают основные этапы развития методической системы обучения основам наук в отечественном образовании, важнейшим фактором которого выступает эволюция содержания учебного предмета:

1) описательно-номенклатурная,
2) информационно-знаниевая,
3) поисково-деятельностная,
4) интегрированная,
5) продуктивно-развивающая.

Модель познания лингвистической реальности	Название модели обучения иностранному языку	Время наиболее полной реализации
1. Структурно-организационная	Описательно-номенклатурная	XVIII — конец XIX в.
II. Функционально-динамическая	Информационно-знаниевая Поисково-деятельностная Интегрированная, ориентированная на формирование у учащихся системы лингвистических знаний и умений	конец XIX — начало XX в. 20-30-е гг. XX в. 50-80-е гг. XX в.
III. Эволюционно-историческая	Продуктивно-развивающая лингвистическую культуру	Современный этап

Характеристика моделей обучения на содержательно-методическом уровне предполагает их общее описание. В качестве основных параметров указаны те, которые отражают существенные признаки методической системы как исходной теоретической схемы моделирования. Признаками-индикаторами отличительных особенностей моделей выступают их названия. Они сформулированы так, чтобы как можно полнее отразить наиболее важные и отличительные особенности практики обучения в конкретных культурно-исторических условиях эпохи, концентрированно выразить содержательные особенности и целевые установки деятельности преподавания и учения в их взаимосвязи.

Первая модель как описательно-номенклатурная соответствует структурно-организационной модели познания объективной реальности, в рамках которой основной установкой познания была идея изучения предметного мира, его связей и составление их описаний. Отождествление учебного предмета с целой научной областью, что было характерно для XVIII - первой половины XIX в., когда в школе изучались «науки», определило описательно-номенклатурный характер содержания учебных предметов. В соответствии с ним выстраивался процесс обучения, в частности методы, формы его осуществления, взаимодействие учителя и учащихся. Учебная деятельность определялась логикой учебного материала, организовывалась как усвоение, запоминание описательных сведений. Чаще всего эта деятельность предполагала механическое заучивание учебного материала, запоминание его как совокупности научных фактов. В деятельности современного учителя не так уж редко прослеживаются признаки этой модели обучения, существо которой не изменяется при внешней активности и самостоятельности учащихся.

В названии второй модели подчёркивается особая роль информационного подхода в определении содержания предмета. В отличие от первой модели учебная информация уже не просто заимствуется и переносится из научных текстов, а специально конструируется с учётом основных идей и принципов педагогики, психологии и методики. Термин «информационная» подчёркивает также, что учебная информация — часть социальной информации, фиксирующей опыт человечества в учебном пространстве.

Термин «знаниевая» акцентирует то, что в научно-методическом мышлении второй половины XIX в. изменяется общий подход к объяснению сущности процесса обучения. Логика процесса обучения определяется индуктивно-аналитическая логикой – от фактов к обобщениям и понятиям, и психическими особенностями учебной деятельности, представлениями о ней как о целенаправленной, специально организованной, контролируемой учителем познавательной деятельности.

В названии третьей модели словосочетание «поисково-деятельностная» отражает общую установку новой «трудовой» школы послереволюционного времени на всемерное укрепление связи обучения с жизнью, её революционными преобразованиями, развитие активности, инициативности учащихся. В этих условиях наиболее востребованным оказался деятельностный подход. Процесс обучения, лишённый предметной основы (программы ГУСа), центрировался на идее организации учебной деятельности как практико-ориентированной, преобразующей, включающей элементы самостоятельного поиска, исследования учащимися географических особенностей местных условий. Преобладание практической деятельности учащихся над системно организованной предметно-познавательной составляет одну из основных особенностей третьей модели обучения.

Четвёртая модель – интегрированная. Если в рамках второй модели преобладает информационный подход, в третьей - деятельностный, то здесь они интегрируются, дополняя друг друга. В условиях предметного обучения восстанавливается приоритет учебно-познавательной деятельности. Время наиболее полной реализации этой модели - 50-80-е гг. XX в. Обобщающий признак – ориентация на формирование у учащихся основ наук, что обусловливает организацию учебной деятельности на основе интеграции её основных элементов (познавательной и практической составляющих) и уровней (репродуктивного, частично-поискового, исследовательского). Как и предыдущие, эта модель развивается на основе функционально-динамической модели познания реальности. В XX в. она совершенствовалась, оставаясь господствующей.

Пятая модель получила название продуктивно-развивающей. Она выстраивается в рамках относительно новой эволюционно-исторической модели познания реальности, ключевой категорией которой выступает категория «ноосфера», концепция которой предполагает разработку опережающей модели оптимального взаимодействия общества и природы.

Особенность продуктивно - развивающей модели в том, что в ней интегрированы культурологический, личностно - развивающий, дифференцированный подходы, которые усиливают развивающую направленность обучения. Их реализация свидетельствует, что учитываются не только общие закономерности, а стилевые особенности учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем, перечисленные подходы не отрицают традиционно сложившийся информационный и деятельностный подход, а органично дополняют и развивают их, придавая им новые ценности и смыслы.

При характеристике модели обучения, отражающей современный этап развития методической системы, речь идёт о необходимости системного описания этих подходов. В названии модели термин «развивающая» сочетается с термином «продуктивная», что подчёркивает созидательный характер обучения, активность школьника, направленную на получение реального практического результата.

Основными принципами современной методики обучения иностранным языкам в рамках данной модели являются:

1) комплексный подход к обучению, заключающийся в предоставлении целого ряда возможностей качественно овладеть иностранным языком, продуманном сочетании основных, обучающих, и дополнительных, развивающих программ;

2) "погружение в язык" как постоянный атрибут обучения, реализующийся в самых разнообразных формах, от аутентичных видеофрагментов до полного моделирования иноязычной действительности в течение продолжительного времени;

3) аспектно - коммуникативный подход к организации занятий, ставящий акцент на общении при работе над всеми аспектами языка – фонетикой, грамматикой, лексикой;

4) снятие «языкового барьера» общения за счет использования системы учебно-методических и психологических средств и ресурсов;

5) кросс - культурный контекст обучения, дающий возможность сопоставления языковой и общей культуры разных стран для более эффективной организации учебного пространства на занятиях.

Существенный признак рассматриваемой модели обучения - то, что учебная деятельность соотносится не только с познавательной. Она понимается значительно шире, поскольку включает практическую (практико-преобразующую), ценностно-оценочную, коммуникативную и другие виды деятельности. Выполнение обучающимися разных видов деятельности, на разных уровнях самостоятельности составляет важное условие продуктивного обучения. Одним из средств реализации указанных подходов выступают различные технологии обучения, которые органично развивают и углубляют систему научно-методического знания.

Полное описание каждой модели обучения составляется на основе семи параметров, что делает их освоение алгоритмичным, технологичным:

1. Название модели обучения.
2. Причины и условия появления модели.
3. Основные целевые установки и особенности содержания учебного предмета в рамках рассматриваемой модели.
4. Преобладающие стратегии и методы обучения.
5. Структура деятельности преподавания и её методическое обеспечение.
6. Структура деятельности учения.
7. Основные параметры обученности учащихся по предмету.

Но реальный процесс обучения далеко не тождествен модели. Поэтому необходима дальнейшая детализация полученных характеристик, что составляет третий, операционально-деятельностный уровень описания моделей обучения. Конкретизация достигается путём более детального рассмотрения выделенных параметров, а также введением дополнительных параметров. К ним могут быть отнесены: операционная система учебной деятельности; система средств обучения, прежде всего эволюция учебника и научных

оснований его конструирования; эволюция структуры и содержания практической деятельности учителя и др. Они конкретизируют основные признаки методической системы, позволяют глубже понять эволюцию процесса обучения и его научное обоснование. И эта конкретизация возможна уже в процессе самостоятельной, учебно-исследовательской, проектной деятельности студентов, а также в процессе усвоения ими частной предметной методики преподавания английского языка.

При таком обобщающем рассмотрении базовых моделей обучения у студентов формируется научная картина процесса развития теории и практики иноязычного образования, включающая историческую ретроспективу представлений о целях, содержании, структуре, характере, специфике и общей направленности профессиональной деятельности учителя, её типичных задачах, способах и приёмах их решения, о деятельности ученика в структуре педагогических взаимодействий, о результатах его обученности по предмету.

Таким образом, изучение моделей обучения на методологическом, содержательно-методическом, операционально - деятельностном уровнях имеет значение как средство структурирования содержания научно-педагогического знания, а также может быть полезным в системе методической подготовки учителя для более продуктивного освоения вопросов истории, теории и методологии дидактики и предметной методики преподавания иностранных языков.

Библиографический список

1. Гузеев, В.В. Матрица разнообразия и модель обучения // Химия в школе, 2002, №5. – С.10-15.

2. Корнетов, Г.Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования: учеб. пособ. - М.: УРАО, 2001. - 124 с.

3. Корнетов, Г. Б. Типология педагогических парадигм // Школьные технологии, 2005, №4. - С. 4-15

4. Леонтьев, А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. - 24 с.

5. Поздняк, С.Н. Проектирование содержания методической подготовки учителя географии в контексте требований компетентностного подхода // Педагогическое образование, 2009, № 3 - С. 60-67

Bibliography

1. Guzeyev, V.V. Matrix of Diversity and Learning Model // Chemistry at School. – 2002. - №5. –P.10-15.

2. Kornetov, G.B. Pedagogical Paradigms of Basic Educational Models: Tutorial - M.: URAO, 2001. - 124 p.

3. Kornetov, G.B. Typology of Educational Paradigms // School Technologies. – 2005. - №4. - P. 4-15

4. Leontiev, A.A. Psychological-and-Pedagogical Bases of Methods of Language Teaching Renewal: Lecture - M.: Research Centre of Quality Problem of Specialists' Training, 1998. - 24 p.

5. Pozdnyak, S.N. Content Projecting of Geography Teacher's Methodological Training in Terms of Competence Approach Requirements // Pedagogical Education. – 2009. - № 3 - P. 60-67

УДК 371.011
ББК 74.200.508

Щепеткина Инна Вадимовна
ассистент
кафедра менеджмента и внешнеэкономической деятельности
Уральский Государственный Лесотехнический Университет
г. Екатеринбург
Shchepetkina Inna Vadimovna
Assistant
Chair of Management and Foreign Economic Activity
Ural State Forest Engineering University
Yekaterinburg

Организация эколого-правового воспитания студентов в системе высшего образования
Students' Ecological-and-Legal Education Organization Within Higher Education System

В работе актуализируется значимость эколого-правового воспитания студентов в системе высшего образования; рассматриваются основные задачи эколого-правового воспитания студентов; обосновываются содержание и структура эколого-правовой подготовки; представлены методы и педагогические условия, обеспечивающие формирование эколого-правовой позиции будущих специалистов.

The article analyses the importance of the students' ecological-and-legal education within higher education system; the primary goals of the students' ecological-and-legal education are considered; the content and structure of ecological-and-legal education are proved; methods and pedagogical environmental complex providing the future experts' ecological-and-legal views forming are presented.

Ключевые слова: Эколого-правовое воспитание, экологический кризис, окружающая среда, экологическая и правовая грамотность, эколого-правовая позиция будущих специалистов.

Key words: ecological-and-legal education, ecological crisis, environment, ecological-and-legal literacy, future experts' ecological-and-legal views.

Решение глобальных мировых экологических проблем в значительной степени зависит и от состояния окружающей среды в России, занимающей огромную территорию и оказывающей большое влияние на экологическую ситуацию на планете. По оценкам специалистов, в России около 300000 человек ежегодно погибают из-за неблагополучного состояния окружающей среды, из которых до 40000 человек – исключительно от поражения дыхательной системы. Зоны экологического неблагополучия охватывают уже около 15% российской территории страны, на которой проживает до 60%

населения. В соответствии с климатическими закономерностями каждые 7 лет один год становится критическим по погодным условиям для сельского хозяйства [1].

Охрана окружающей среды становится неотъемлемым компонентом процесса социально-экономического развития страны и не может рассматриваться в отрыве от него. Но сама охрана окружающей среды не является самоцелью – ее главная задача заключается в обеспечении реальных гарантий прав человека и гражданина на здоровую и благоприятную для жизни окружающую среду, экологических условий для жизни, труда и отдыха людей. В России этот принцип приобрел характер конституционного. Согласно статье 42 Конституции РФ 1993 года «Каждый имеет право на благоприятную окружающую среду, достоверную информацию о ее состоянии и на возмещение ущерба, причиненного его здоровью или имуществу экологическим правонарушением». Согласно ч. 1 ст. 9 Конституции Российской Федерации земля, недра, воды, леса и другие природные ресурсы используются и охраняются в Российской Федерации как основа жизни и деятельности народов, проживающих на соответствующей территории. Эти конституционные положения, как указывает О.Л. Дубовик, носят эколого-экономический характер [7], поскольку природа имеет многообразное значение и как среда обитания человека, и как источник природных ресурсов, и как экологическая система.

Право граждан на благоприятные условия жизни предполагает реальную возможность проживать в здоровой, отвечающей международным и государственным стандартам окружающей природной среде, участвовать в подготовке, обсуждении и принятии экологически значимых решений, осуществлять контроль над их реализацией, получать надлежащую экологическую информацию, а также право на возмещение ущерба.

Право граждан на благоприятную среду обитания обеспечивается планированием и нормированием качества окружающей среды; мерами по предотвращению экологически вредной деятельности и оздоровлению

окружающей среды, предупреждению и ликвидации последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий; социальным и государственным страхованием граждан, образованием государственных и общественных, резервных и иных фондов помощи, организацией медицинского обслуживания населения, государственным контролем за состоянием окружающей среды и соблюдением природоохранительного законодательства[2].

В данном контексте особое значение имеют работы Н.Д. Вершило П.В. Рослякова, Э.В. Гирусова, С.Т. Евдокимовой, В.А. Бухваловой, Н.Н. Вересова, Г.Н. Гордиенко, Н.А. Городецкой, В.И. Грачева, С.Д. Дерябо, Л.В. Егорова, М.В.Емельяновой, А.Н. Захлебного, И.Д. Зверева, А.Н. Кочергина, Б.Т. Лихачева, В.Ю. Львовой, Н.Н. Моисеева, Л.П. Печко, Н.И. Пономаревой, Р.К. Репиной, Б.А. Рыбакова, А.П. Сидельковского, Я.В. Соколова, И.Т. Суравегиной, В.Н. Тихомирова. Как указывают исследования Э.В. Гирусова, одно из основных направлений решения экологических проблем лежит в сфере экономики и экологии, и именно поэтому сочетание экологии и экономики является одним из основных принципов охраны среды. Но не меньшая роль здесь принадлежит праву: оно может тормозить либо подталкивать общественные отношения, быть их стимулятором либо обременителем. Государственное управление в области природопользования и охраны окружающей природной среды базируется на системе законодательных и иных правовых актов, регулирующих указанные отношения. Это более 30 федеральных законов и около 200 подзаконных актов.

Общие правила охраны окружающей среды обладают всеми признаками права. Познав законы природы, совместив их с законодательством, выполняя задачу «не навредить», соблюдая свои обязанности – общечеловеческие и возложенные национальным правом, человек может многое [3]. От того, как право учитывает взаимосвязи производства с природной средой, зависит сохранение ее ресурсов и обеспечение благоприятной для человека окружающей среды.

Цель эколого-правового воспитания личности, как утверждает Ю.М. Богданова заключается в том, чтобы перевести философию выживания на язык правового поведения, уяснить законодательные предписания,

проконтролировать их осуществление, принять посильное участие в функционировании природного механизма.

Вузы – равноправные участники научных исследований в области экологии и права. Они создают свои неукоснительные высокотехнологичные проекты. Это – и новые возможности, и новые идеи, и активное включение молодого поколения в инновационное развитие.

Главная задача профессорско-преподавательского состава вузов России – подготовить и воспитать таких выпускников, которые будут способны сохранить природные богатства нашей страны и естественную среду обитания человека, предотвратить экологически вредные последствия хозяйственной и иной деятельности.

Современный студент – это завтрашний специалист народного хозяйства, организатор производства, который должен обладать не только общей, но и эколого-правовой культурой. Высокая экологическая и правовая грамотность выпускников вузов – необходимое условие для успешной работы в народном хозяйстве, поэтому эколого-правовое воспитание студентов должно стать неотъемлемой частью их специальной подготовки. Система высшего образования сегодня рассматривается как важнейший институт социализации личности, где обучение и воспитание представляют собой единый процесс, направленный на подготовку высокообразованных, широко эрудированных, культурных, творчески мыслящих специалистов. В студенческие годы молодые люди наиболее активно приобщаются к ценностям культуры, приобретают навыки общественно-политической деятельности, интенсивно расширяют круг общения. В связи с чем, данный период имеет особое значение для формирования у студентов чувства эколого-правовой ответственности за принимаемые решения и действия.

Результаты исследования теории и практики профессиональной подготовки будущих специалистов наглядно свидетельствуют о том, что одним из методов эколого-правового воспитания личности является метод экологизации, направленный на гармонизацию отношений общества и

окружающей среды. Его можно рассматривать как проявление общеэкологического подхода ко всем без исключения явлениям общественного бытия, как проникновение глобальной задачи охраны природной среды во все сферы общественных отношений, регулируемых правом.

Эколого-правовые знания в высшей школе могут быть раскрыты и представлены в учебном процессе разными способами, например, путем прямого расширения эколого-правовой информации, введением дополнительных сведений при изучении ряда тем и разделов дисциплин учебного плана. При решении данного вопроса целесообразно выйти за традиционные рамки узкоотраслевых и дисциплинарных концепций, чтобы предложить будущим специалистам ценностное представление об экосистеме Земли.

Для формирования у студентов специальных знаний и умений в эколого-правовой сфере целесообразно ввести такие спецкурсы, как «Правовая оценка экологического риска», «Правовые основы природопользования», «Социальная экология», обеспечивающие подготовку студентов к пониманию природоохранительной политики нашего государства, к активному личному участию в сохранении, улучшении и рациональном использовании естественных природных богатств.

Структура и содержание данных спецкурсов позволит будущим специалистам погрузиться в проблематику следующих вопросов: Естественные предпосылки общественного развития; Природа и культура; Общественный компонент окружающей среды; Загрязнение окружающей среды; Биосфера и ее законы; Деградация биосферы; Научно-технический прогресс и экологические проблемы современности; Обеспечение территориального экологического равновесия; Экологический кризис и его причины; Концепция перехода общества к модели устойчивого развития; Экологическая политика государства; Экологическая и правовая культура населения; и др.

Все вышеизложенное позволяет выявить приоритетные задачи эколого-правового воспитания студентов в системе современного высшего образования:

1. Получение студентами научных знаний о природе, необходимых для оптимизации природопользования, сохранения и улучшения качества окружающей среды.

2. Формирование у них представления об основных проблемах взаимодействия общества и природы; о формах, размерах и следствиях антропогенного воздействия на природную среду; о глобальных и локальных экологических проблемах современности.

3. Способствование формированию экологического мышления специалистов, включающего представление о единстве мира и взаимосвязанности всех протекающих в нем процессов, о необходимости соизмерения деятельности человека с интересами сохранения экологии природной среды.

4. Совершенствование и закрепление имеющихся знаний и представлений о природе как общественной и государственной собственности и правовом механизме охраны и регулирования эксплуатации естественных богатств, а также формирование эколого-правовых убеждений студентов.

5. Формирование знаний о социальных аспектах охраны окружающей среды, которые приобрели особую значимость в связи с формированием новой экологической доктрины российского государства.

6. Закрепление эколого-правовых навыков для решения региональных проблем в области природопользования и охраны окружающей среды.

7. Подготовка к работе с действующим законодательством, регулирующим природопользование и охрану окружающей среды.

8. Подготовка к правовой оценке экологического риска, которая представляет собой совокупность приобретенных знаний, освоенных умений и принятых отношений, определяющих возможность проведения объективной, профессиональной, сознательной и результативной деятельности по установлению степени, уровня и источника экологического риска, его виновников, а также вида и меры ответственности за его возникновение.

9. Изучение элементов правовой системы контроля над природопользованием и охраной окружающей природной среды.

10. Изучение международно-правовых аспектов охраны окружающей среды, международного сотрудничества в решении экологических проблем современности.

Реализация данных задач в системе современного высшего образования во многом будет зависеть от выполнения комплекса педагогических условий, где одним из условий выступает осуществление взаимодействия студентов и преподавателей с профессиональным сообществом юристов, органами государственной власти, общественными организациями, социальными партнерствами по природоохранной деятельности. Следующим условием в процессе решения поставленной проблемы является включенность студентов в «импровизационное поле деятельности». Импровизацию в данном контексте можно рассматривать как способ действенного постижения – переживания реального мира. Педагогическая импровизация в эколого-правовом воспитании, несомненно, будет способствовать реализации принципа переноса имеющихся эколого-правовых знаний, умений и способностей выпускников вуза на будущую профессиональную деятельность. Особую значимость в комплексе условий приобретает организация научно-исследовательской работы будущих выпускников вузов, направленная на разрешение эколого-правовых ситуаций и отражение региональной экологической специфики.

Библиографический список

1. Гирусов, Э.В. Экология и экономика природопользования / Э.В. Гирусов. – М.: ЮНИТИ, 2007. – 591 с.

2. Дубовик, О.Л. Экологическое право / О.Л. Дубовик. – М.: ЭКСМО, 2008. – 768 с.

3. Евдокимова, С.Т. Правовые аспекты охраны окружающей среды / С.Т. Евдокимова – М.: Изд-во ИПК госслужбы, 2003. – 100 с.

4. Росляков, П.В. Методы защиты окружающей среды: учебник для вузов / П.В. Росляков. – М.: Издательский дом МЭИ, 2007. – 336 с.

5. Богданова, Ю.М. Экологический кризис как психолого-педагогическая проблема / Ю.М. Богданова // Педагогическое образование и наука. 2007. №3. – С. 15-22.

Bibliography

1. Bogdanova, Yu.M. Ecological Crisis as a Psychological-and-Pedagogical Problem / Yu.M.Bogdanova // Pedagogical Education and Science. - 2007. - №3. – P. 15-22.

2. Dubovik, O. L. Ecological Law/ O.L.Dubovik. – Moscow.: EKSMO, 2008. – 768 p.

3. Evdokimova, S.T. Legal Aspects of Environment Protection / S.T. Evdokimova.– M.: Civil Service Publishing House, 2003. – 100 p.

4.Girusov, E.V. Ecology and Environmental Management / E.V.Girusov. – M.: UNITY, 2007. – 591 p.

5. Roslyakov, P.V. Methods of Environment Protection: Textbook for Higher Schools / P.V.Roslyakov. – M.: MEI Publishing House, 2007. – 336 p.

ФИЛОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

УДК 392.1:393(=511.152)
ББК Ш5(2Рос=Мор)

Антонов Юрий Григорьевич
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра финно-угорских литератур
Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева
г. Саранск
Antonov Yury Grigorievich
Candidate of Philology,
Assistant Professor
Chair of Finno-Ugric Literature
Mordovian State University named after N.P. Ogarev
Saransk

Свадебный и похоронно-поминальный обряды мордвы как истоки национальной драматургии

Wedding, Funeral and Obit Ceremonies of the Mordovians as the Origins of National Dramatic Art

"Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект 10-04-23401 а/В)".

В статье исследуются фольклорные истоки мордовской драматургии. Объектом исследования являются свадебный и похоронно-поминальный обряды. Данные обряды анализируются как синкретические народные драматические действа, в которых в едином комплексе бытуют театрализованная игра, перевоплощение, диалог и другие элементы драматического искусства.

The article focuses on the folklore origins of Mordovian dramatic art. The subject of the research is wedding, funeral and obit ceremonies. These ceremonies are considered to be syncretic folk drama actions, which combine dramatized game, dramatic identification, dialogue and other elements of drama art.

Ключевые слова: фольклорные истоки, свадебный обряд, похоронно-поминальный обряд, народная драма, действо, элементы драмы, образ.

Key words: folklore origins, wedding ceremony, funeral and obit ceremonies, folk drama, dramatic action, elements of drama, image.

Семейные виды обрядового фольклора пронизаны элементами народной драмы. Они совершаются в форме коллективного обрядового действа, индивидуального и хорового (песенного) словесного творчества. Им свойственна торжественность, связанная с трудовой деятельностью, бытом и религиозно-магическими воззрениями крестьянина. Эти элементы более четко

наблюдаются в таких видах семейно-обрядового фольклора как свадебный и похоронно-поминальный обряды.

Свадьба – это торжественный, утверждающий рождение новой семьи, обрядовый акт, в котором определяющим фактором является хозяйственно-правовая заинтересованность всех участников. В нем в едином комплексе соединились этические, религиозные, социальные, правовые и экономические аспекты, объединенные в одно художественное целое. Весь этот художественный комплекс органически связан с самой народной жизнью, с разными бытовыми и общественными институтами, обычаями и обрядами. Свадьба, как явление фольклора, рассматривается «как комплекс эпических, лирических и драматических жанров или же как народная драма, вобравшая в себя элементы эпики и лирики» [1], или как «сложная обрядовая бытовая драма» [2, с. 140], или как «многоактная драматическая пьеса» [3, с. 37], или как «народная музыкальная драма, в которой остродраматические эпизоды, связанные с уходом невесты из отчего дома (плачи, песни-монологи, обращенные к родителям и подругам, к родным местам и окружающей природе), перемежаются с жизнерадостными сценами, происходящими в доме жениха и выражающими радость по поводу приобщения к семье нового члена» [4, с. 128].

Таким образом, свадебный обряд отождествляется с народной драмой, разыгрываемой не только как акт, имеющий хозяйственно-практическое и социально-правовое значение, но и как акт, содержащий высокую эстетическую и художественную составляющую, которая имеет тенденцию к усилению. Это придает традиционной народной свадьбе как элементу искусства зрелищность и культурную значимость.

В этнографической литературе существует большое количество вариантов мордовской свадьбы, зафиксированных в разных регионах России, где проживает мордва. Несмотря на какие-то частные особенности, свадьба в целом имеет определенную структуру, которая сохранилась во всех вариантах.

Традиционный мордовский свадебный обряд, описанный в этнографической литературе, можно представить следующим образом: 1)

предсвадебный, 2) собственно свадьба, 3) послесвадебный. Вокруг этих главных этапов группируются все остальные обрядовые действа.

Предсвадебный этап распадался на множество обрядовых сценок: «выбор невесты», «помолвка», «сватовство», «запой», «приготовление даров», «баня девичества», «невестина каша», «прощание с улицей», «выпекание пирогов». В некоторых вариантах был распространен обычай «смотрины дома жениха и перенесение в него зеркала невесты».

Собственно свадьба — второй этап свадебного обряда. Варианты описаний этого этапа весьма многообразны, но во всех встречаются следующие эпизоды: «встреча поезжан», «уход невесты от поезжан в дом соседей или родственников», «раздача даров», «расставание с девичеством», «укладка короба», «одевание невесты под венец», «благословение», «венчание» и «приезд свадебного поезда в дом жениха».

Самым драматичным и эмоциональным моментом второго этапа является расставание с девичеством. Тема расставания с родными и подругами является вообще одной из центральных и проходит через всю свадьбу.

Заключительным эпизодом второго этапа мордовской традиционной свадьбы является возвращение поезда с невестой после церковного венчания в дом жениха. Новобрачных у входа в дом встречала маска медведя. Роль медведя играла женщина, обычно сваха, в вывороченной наизнанку шубе, валенках и мохнатой шапке.

Медведь в мордовской свадебной поэзии выступает как символ богатства и здоровья. В некоторых вариантах свадьбы, записанных как на территории Мордовии, так и за ее пределами, вплоть до середины прошлого века сохранились сцены, в которых главную роль играла маска медведя. Например, заволжская (самарская) мордва после прибытия свадебного поезда в дом жениха устраивала шествие гостей к воде. Эту процессию возглавляла маска медведя. В ней участвовали и другие маски, которые исполняли различные песни и пластические движения.

В Кочкуровском районе Мордовии А. И. Маскаев в 1948 году зафиксировал сцену «Овтонь вина» («Медвежье вино»). Здесь костюмирован только медведь, других масок, как в шествии к воде, нет. Маска медведя, после приезда свадебного поезда в дом жениха, подходит с деревянной чашкой к каждому гостю и мимикой приказывает отлить часть напитка из своего стакана. Когда чашка наполняется, он размешивает содержимое, демонстрируя приготовление своего «медвежьего» напитка, и затем заставляет грозным рычанием каждого из гостей попробовать им приготовленный напиток. Эту сцену исследователи отождествляют «с обрядовым действием в свадьбе, связанным с представлением о медведе, как родоначальнике (тотеме), поэтому в день свадьбы, в день увеличения рода гости приобщались к медведю, как своему предку» [2, с. 141 - 142]. Отголоски культа медведя сохранились и у других финно-угорских народов, особенно у хантов и манси. В образе медведя «сконцентрировано все мировоззрение обско-угорских народов – от мифологического сотворения мира – до наших дней» [5]. Со временем смысл обрядового действа, связанного с представлением о медведе, в мордовской свадьбе стал теряться, и игра медведя стала восприниматься как драматизированный акт, вставляемый в действие свадьбы и разыгрываемый в течение от получаса до одного часа и выполняющий увеселительную функцию.

Третий этап – послесвадебный период – менее насыщен обрядами и драматизированными действами. По своему композиционному и тематическому составу он сравнительно устойчив.

Этот период состоит из следующих сцен: «цыганский день»; «моление лепешек»; «кушанье хлеба»; «посещение родственников и складчина». Заключительным моментом третьего этапа свадьбы являются «отгостки». Они обычно справляются спустя неделю, а то и две после свадьбы.

Мордовская свадьба представляет собой сложный, веками сформировавшийся ритуал, который включает в себя обрядовые действа, виды словесно-поэтического творчества. Свадебный ритуал проходит как драматизированное действо с определенными актами, сценами, действующими

лицами. В нем содержится конфликт, выраженный с одной стороны печалью и слезами, а с другой – весельем и восхвалением.

Драматизированные обряды исполнялись участниками, перевоплощающимися в свадебных персонажей, среди которых главные роли играли кудава (сваха), уредев (дружка), покш куда (старший поезжанин), кудат (поезжане), урьвалят (братья невесты), урьваля ават (жены братьев) и другие. У всех свадебных персонажей были строго определенные функции. Например, сваха считается главным лицом в свадебном поезде и отвечает за все. Обязанности дружки – охрана свадебного поезда, распоряжение столом. Старший поезжанин распоряжается хозяйской казной и ведет все расходы в доме невесты. Для перевоплощения в тот или иной персонаж свадебного ритуала участники представления прибегали к различным элементам театрализации. Большая роль отводилась костюмам, знакам различия и специальному реквизиту. Особо отличались своими праздничными костюмами сваха и дружка. Дружка имел при себе кнут и холодное оружие, служащее орудием защиты молодых от нечистой силы и сглаза. Определенную функцию выполняли и места проведения свадебных сцен, и последовательность обрядов, и расположение предметов, имеющих какое-либо ритуальное предназначение, что, несомненно, подчеркивало в свадебном действе элементы драматического представления.

Участники свадебного представления, как и актеры спектакля, использовали монологи и диалоги, отличающиеся от бытового языка богатой символикой, метафорическими выражениями, сравнениями и другими выразительными средствами. Наиболее богатой и красочной является выраженная в причитаниях речь невесты и свахи, которая, как уже отмечено, выступает смысловым центром свадебного представления. Элементы театрализованной игры и драматизированных диалогов присутствуют на всех этапах свадьбы, начиная сватовством и заканчивая заключительными сценами свадебного действа. Особенно ярко они проявляются в причитаниях невесты, которые имеют яркий эмоциональный характер и присутствуют на всех этапах свадебной церемонии.

Таким образом, мордовский свадебный обряд заключал в себе различные театральные и драматические элементы. Свадьба использовала маски, различные костюмы и атрибуты, принципы перевоплощения в определенный образ, драматизированные диалоги и монологи, игровые сцены.

Наряду со свадьбой элементы драмы имели место в похоронно-поминальных обрядах и церемониях, в которых сохранились отголоски древнего культа предков и веры людей в загробную жизнь. Такие обряды у мордвы и других финно-угорских народов были весьма устойчивыми. Они сохранялись очень долго и после принятия христианства. Исследователи генезиса драмы и театра, среди них А. Д. Авдеев [6], В. Н. Харузина [7] и другие, обращали самое пристальное внимание на поминальный обряд мордвы и марийцев, сохранивший наиболее архаические черты и представляющий собой «законченную обрядовую драму» [2, с. 142] и содержащий в себе «ряд театральных элементов: ряженье умершего, театрализованные танцы, песни, диалоги между ряженым предком и участниками церемонии» [3, с. 47]. Такая обрядовая драма содержит в себе древние воззрения человека, в которых загробная жизнь считалась продолжением земной: умерший вел такой же образ жизни, как и на земле. С помощью перевоплощения участники обрядового действа пытаются желаемое воплотить в реальность, тем самым придать чувство уверенности себе в дальнейшей жизни. Здесь преследовалась практическая цель, но с изменением воззрений на смерть утилитарно-магическое начинает терять свое значение, и на первый план выходит эстетическое начало.

В похоронно-поминальном обряде мордвы, как и у других финно-угров, существовал институт «заместителя» покойника, то есть роль умершего человека игралась специально назначенным лицом или он изображался одеждой и другими предметами. Например, А. А. Шахматов изображение покойного описывает так: «в переднем углу платья покойника (если мужчина, то штаны и рубашка, а если женщина, то руця

и рубашка)» [8]. К вещам покойного участники поминального обряда обращались как к живому человеку и просили его рассказать, как живут ранее умершие родственники, советовались с ним по разным жизненным проблемам. Здесь одежда выступала в роли конкретного человека. Но особенно важным с точки зрения драматического искусства является замещение покойного живым человеком, воплощающим его образ. Обычно человека, игравшего покойного, для более близкого внешнего сходства одевали в одежды умершего. У мордвы его называли «васта озай» (наместник, заместитель) [2, с. 142], у марийцев «вургем чийше» (надевающий одежду) [3, с. 48].

Васта озай у мордвы приглашался в дом умершего во время поминального обряда. Как уже отмечалось, его одевали в одежду умершего, кроме этого он должен быть похожим ростом и лицом и, явившись в дом покойного, играть его, изображать жизнь в потустороннем мире. Он рассказывал, какую жизнь ведет сам и другие ранее умершие родственники. Таким образом, васта озай вел своеобразный диалог с другими участниками обряда, которые потчевали его обильным кушаньем и пуре (медовым напитком), называли его именем умершего и выполняли все его просьбы. Васта озай стремился воссоздать образ покойного, которого он играет. Костюмом, поступками, голосом, манерой держать себя он стремился как можно точнее, образнее, убедительнее изображать поминаемого покойника, стараясь при этом быть сдержанным и учтивым. Участники поминального действа обращались к нему за советами и поучениями. Он, в свою очередь, учил присутствующих любить труд, жить дружно и мирно, умело и мудро решать все жизненные проблемы и желал, чтобы всегда в достатке были хлеб и скот. Из этого становится очевидным то, что мордва высоко чтила своих предков, которые для них являлись носителями правильных жизненных принципов.

Необходимо отметить, что действия васта озай являются драматизированной игрой с четко определенными этическими и эстетическими нормами. Поминальный обряд представляет собой четко разыгранный спектакль по заранее выстроенному сюжету, с определенным кругом действующих лиц и своеобразной коллизией.

В похоронно-поминальном обряде финно-угров существовал интересный своей театрализацией обряд «Свадьба по умершему», в котором все представление было связано с игрой, перевоплощением исполнителей в жениха, невесту и других персонажей свадьбы. Обычно такие «свадьбы» устраивались при похоронах незамужних девушек и неженатых парней. Она очень долго бытовала в похоронном обряде мордвы. Вплоть до середины двадцатого века этот обряд совершался, и его элементы наблюдали и зафиксировали фольклористы.

Известный мордовский фольклорист Л. С. Кавтаськин был свидетелем такого ритуала в 30-е годы прошлого столетия: «удалось увидеть редкое в наше время явление, но в языческую пору, наверное, типичное событие – выдачу замуж девушки после ее смерти, которая (выдача замуж) заключалась в следующем: взамен покойницы, не успевшей выйти замуж при жизни, выбиралась из ее подруг и сверстниц девушка, которая временно должна была стать невестой, заменой усопшей подруги. Избирался и парень, который должен стать женихом избранной девушки – заместительницы умершей. После погребения покойницы участники похорон от кладбища отправлялись (вместе с избранной парой молодых) в дом родителей умершей, имитируя свадебное шествие» [9].

Особый вид «Свадьбы по умершему» был зафиксирован в 1969 году в Пензенской области в эрзянском селе Вышелей. Здесь в единой ритуальной драме существуют похоронные и свадебные обряды. Умершую незамужнюю девушку одевают в свадебную одежду невесты и украшают ее. При проводах в последний путь усопшую несут только

девушки, как при настоящей свадьбе невесту повсеместно сопровождают ее подруги. Рядом с гробом идут исполняющие символическую роль охраны два парня, которых называют «урьвалят». В обычном свадебном ритуале урьвалят также выполняют аналогичные обязанности – являются охранниками невесты. За гробом идут девушки, которые исполняют не «лайшемат» (похоронные причитания), а «урнемат (свадебные причитания). После погребения участники создают хоровод и исполняют обрядовые песни. Здесь умершая девушка представляется одновременно то как выдаваемая замуж невеста, то как умерший человек, который никогда не вернется к прежней земной жизни.

В «Свадьбе по умершему» отразились дохристианские воззрения на загробную жизнь человека, как на продолжение его земного бытия. В загробном мире, по представлению мордвы, жизнь должна быть, как и на земле, полной и без отклонений от общепринятых норм. Поэтому молодые люди, не успевшие вступить в брак при жизни, должны были это сделать после смерти. Поскольку свадьба проводилась с благословения родителей, а они остались на этом свете, то они в день похорон устраивали и символическое бракосочетание.

«Свадьба по умершему» – это особый вид мордовской народной драмы, который отличается от других обрядовых представлений. Если в обычной свадьбе большинство действующих лиц играют свою, выработанную традицией, роль, то здесь каждый исполнитель, в том числе и участники массовых сцен, не просто выполняют свойственные им функции, а перевоплощаются в образы свадебных персонажей. Такая свадьба является сложным со всеми элементами драмы народным обрядовым представлением, в котором существуют в едином комплексе игровые моменты традиционных ритуалов, отдельные формы народно-праздничного искусства, игра непрофессиональных актеров, которые реализуют созданное народным гением произведение, содержащее в себе этические и эстетические нормы, присущие мордовскому народу.

Таким образом, мордовские семейно-обрядовые действа содержали разнообразные театрализованные и драматические элементы. Свадьба и похоронно-поминальный обряд использовали маски, разнообразные костюмы и атрибуты, принципы сценического перевоплощения в другой образ, театрализованные танцы, диалоги и игровые сцены. Все это наглядно подтверждает наличие элементов драмы в составе семейной обрядовости как одного из синкретических видов народной словесности. Драматическое искусство мордвы изначально связано с культовыми и обрядовыми действами, берущими начало в народнопоэтическом творчестве. Именно в фольклоре веками вырабатывались система выразительных средств, элементы драматизации, принципы решения конфликта и другие составляющие драмы как рода литературы, уходящего своими корнями в народное искусство.

Библиографический список

1. Торопова А. В. К вопросу о жанровой классификации свадебного фольклора [Текст] / А. В. Торопова // Фольклор и этнография. Обряды и обрядовый фольклор. Л., Изд-во «Наука», 1974. – С. 155.

2. Маскаев А. И. К вопросу о мордовской народной драматургии [Текст] / А. И. Маскаев // Мордов. НИИ языка, литературы и истории. Записки (12). Язык и литература. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1951. – С. 132 – 145.

3. Акцорин В. А. Марийская народная драма [Текст] / В. А. Акцорин. – Йошкар-Ола: Мар. кн. из-во, 1976. – 203 с

4. Брыжинский В. С. Мордовская народная драма [Текст] / В. С. Брыжинский. – Саранск: Тип. «Крас. Окт.», 2003. – 536 с.

5. Попова С. А. Мансийские календарные праздники и обряды [Текст] / С. А. Попова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. – С. 25.

6. Авдеев А. Д. Происхождение театра [Текст] / А. Д. Авдеев. – Л. - М.: Изд-во «Искусство», 1959. – С 117 – 118.

7. Харузина В. Н. Примитивные формы драматического искусства [Текст] / В. Н. Харузина // Этнография. – 1927. – № 2. – С. 296 – 297.

8. Шахматов А. А. Мордовский этнографический сборник [Текст] / А. А. Шахматов. – С. Пб., 1910. – С. 63.

9. Кавтаськин Л. С. Мордовские обряды и причитания при похоронах девушки [Текст] / Л. С. Кавтаськин // Проблемы изучения финно-угорского фольклора. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1972. – С. 188.

Bibliography

1. Aktsorin V. A. Mari Folk Drama [Text] / V. A. Aktsorin. – Ioshkar-Ola: Mari Publishing House, 1976. – 203 p.

2. Avdeev, A. D. The Origins of Theatre [Text] / A. D. Avdeev. – M.: "Iskusstvo" Publishing House, 1959. – P. 117 – 118.

3. Bryzhinsky, V. S. Mordovian Folk Drama [Text] / V. S. Bryzhinsky. – Saransk: «Krasny Oktyabr» Publishing House, 2003. – 536 p.

4. Kavtaskin, L. S. Mordovian Ceremonies and Lamentations at Girl Funeral [Text] / L. S. Kavtaskin // Problems of Studying Finno-Ugric Folklore. – Saransk: Mordov. Publishing House, 1972. – P. 188.

5. Kharuzina, V. N. Primitive Forms of Dramatic Art [Text] / V. N. Kharuzina // Ethnography. – 1927. – № 2. – P. 296 – 297.

6. Maskayev, A. I. Revisited Mordovian National Dramatic Art [Text] / A. I. Maskayev // Mordov. Scientific Research Institute of Language, Literature and History. Notes (12). Language and Literature. – Saransk: Mordov. Publishing House, 1951. – P. 132 – 145.

7. Popova, S. A. Mansi Calendar Holidays and Ceremonies [Text] / S. A. Popova. – Tomsk: Publishing House of Tomsk University, 2008. – P. 25.

8. Shakhmatov, A. A. Mordovian Ethnographic Collection [Text]/ A. A. Shakhmatov. – S.Pb., 1910. – P. 63.

9. Toropova, A. V. Revisited Genre Classification of Wedding Folklore [Text] / A. V. Toropova // Folklore and Ethnography. Ceremonies and Ceremonial Folklore. – Leningrad: "Science" Publishing House, 1974. – P. 155.

УДК: 821. 511. 152 (045)
ББК: 83. 3 (2 р- 6 Мо)

Ахрамович Анна Викторовна
аспирант
кафедра литературы
Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева
г. Саранск
Akhramovich Anna Viktorovna
Post-graduate
Chair of Literature
Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevyev
Saransk

Многоаспектность проявлений судьбы как рока на материале повести А. И. и К. В. Смородиных «Особенные люди»

Multidimensional Nature of Fate Manifestations as Doom on the Material of "The Special People" Novel by A.I. and K.V. Smorodin

Данная статья посвящена проблемам изучения многоаспектности воплощения концепта «судьба» в художественном произведении. Основная цель – исследование проявления концепта «судьба» как череды роковых обстоятельств в контексте литературно-художественных и философских исканий русских и зарубежных мыслителей. Проблемы, затронутые в статье, представляют большой интерес в современном литературоведении.

This article focuses on the problems of studying the multidimensional nature of embodiment of the "fate" concept in literary work. It aims to study manifestations of the "destiny" concept as a string of fateful circumstances in the context of literary and philosophical pursuit of Russian and foreign thinkers. Issues raised in this article are of great interest in contemporary literary criticism.

Ключевые слова: концепт, судьба, рок, художественная деталь, конфликт, воля.

Key words: concept, destiny, fate, doom, art detail, conflict, will.

Целый ряд прозаических произведений русской литературы второй половины XX - начала XXI века концентрируется вокруг проблемы взаимоотношений человека и окружающей его среды. С понятием «судьба» тесно связаны такие понятия, как «воля», «свобода», «борьба», «рок». Свобода, в понимании исследователей, тесно связана с философской категорией воли - возможности поступить субъекту не так, как ему заблагорассудится, а с чувством необходимой продуманности, руководствуясь этическими соображениями.

Без понимания судьбы как рока невозможно самопознания личности, и многие как русские, так и зарубежные авторы придавали этому большое значение. Предопределённость событий и поступков отмечалась ещё в русском устном народном творчестве, как например, в пословице «Судьба придет, ноги сведет, а руки свяжет», а чаще всего в сочетании «судьбина злая». О проявлениях судьбы как рока писали многие религиозные философы. Шопенгауэр, рассуждая о явлениях судьбы, приходил к выводу о преднамеренности, в зависимости от волевых качеств отдельно взятой личности. В размышленьях писателей, русских и зарубежных классиков, намечается грань между судьбой, рассматриваемой в литературе больше в житейском плане, и фатализмом как философском понятии. Проявления судьбы в литературе представляются и в разнообразных сюжетных коллизиях. По справедливому утверждению Гегеля, «…. необходимость развязки не есть слепая судьба, т. е. просто неразумный слепой рок, который многие называют античным, а это есть разумность судьбы, хотя она здесь еще не проявляется в качестве сознательного провидения, божественная конечная цель которого в отношении мира и индивида явствует и для него и для других» [1, *стр.* 381].

Разумность судьбы, с точки зрения ученого, заключается именно в том, что «… верховная сила, возвышающаяся над отдельными божествами и людьми, не может стерпеть того, чтобы силы, односторонне становящиеся самостоятельными, тем самым превышающие границы своей власти, равно и возникающие из них конфликты достигали устойчивости и власти. Рок вводит индивидуальность обратно в ее границы и разрушает ее, если она себя превознесла» [1, *стр.* 381]. Рок в структуре художественного произведения проявляется в столкновении героя с различными жизненными обстоятельствами, как правило, негативного характера.

В современных условиях вопрос взаимоотношений героя с действительностью обретает непривычно сложный для прежних типических обстоятельств характер, поскольку в понятие среды включаются самые широкие связи человека. Если раньше характер героя определяли с позиций

влияния коллектива, что позволило создавать эпические образы, с каждым разом подтверждая одно из главных эстетических завоеваний социалистического реализма, то теперь наметился обратный процесс - разобщение героя и мира, характера и деяния, человека и массы. Герой все больше не доверяет действительности, в особенности чужим идеям, идеалам, фразам и даже поступкам.

В этом ключе получает развитие проблема взаимоотношений человека и среды, проявлений судьбы как рока в современной русскоязычной прозе Мордовии. В 2007 году выходит сборник А. И. и К. В. Смородиных «Ракушка», куда вошла реалистическая, мистико-фантастическая и притчевая проза.

В центре внимания повести «Особенные люди», вошедшей в данный сборник, познание человеческой души и условий её бытия. Целью повести становится отражение важных сторон действительности, соединение судьбы отдельной личности с жизнью общества, исследование внутреннего мира человека, проблема гармонии и дисгармонии бытия, утверждение неповторимости человеческой личности.

Тема «особенности», звучащая в названии произведения, вводится образами семейной пары Лены и Валеры, называющих себя контактёрами с Высшим Разумом. Лена - «Космический Учитель для человечества. Ей тут на Земле нечего даже почерпнуть из этой жизни, она сюда по доброй воле пришла – показывать путь людям» [3, *стр.* 84]. В мировоззрение этих героев авторы вкладывают не только мистику, но и элементы восточной философии, христианства. В рассуждениях Лены и Валеры значительное место занимают судьба Вселенной, бесконечный Космос, непознаваемый Абсолют, в познании которого и заключается смысл жизни человека. В повести широко используются понятия восточной философии: «аура», «третий глаз», «карма», «медитация», «Шамбала», которые становятся неотъемлемой частью мистических убеждений Лены и Валерия. Постепенно обозначается проекция на судьбу человека, что, в общем-то, не ново для литературы, авторы здесь ставят вопрос о дисгармонии человеческой сущности: «В словах таился отзвук

глобального, не вмещаемого в эту женщину: на носу очки, химическая завивка, глаза чуть косят, без возраста в свои тридцать пять, без фигуры, без образования (что там медучилище?)» [3, *стр.* 86].

Проблема гармонии и дисгармонии реализуется и через тему одиночества, которая проходит через все произведение и играет серьезную роль в его идейной концепции. Ключевая фраза, начинающая эту тему: «В свои двадцать четыре Паша – ныне горожанин, прежде деревенский – жил один» [3, *стр.* 79]. Психология жителей изображенного в повести города резко контрастирует с установками этого героя. Поражают смирение и религиозность Павла, мало совместимые с чередой несправедливостей, которые пронизали его жизнь: мать бросила его новорожденного, воспитывала его бабушка, которая рано умерла. Судьба Павла осмысляется через историю его семьи, а также в параллелях с судьбами других героев. Павел – талантливый художник, преданный своей профессии - авторы скрупулезно описывают сюжеты его картин, называя их гениальными. Лейтмотивом повести становятся слова, характеризующие процесс творчества – это «умение видеть. Как бы соединить две точки в мысленном пространстве – от дисгармонии к гармонии через преображение» [3, *стр.* 115].

Тональность пейзажной картины Павла, данной во вступлении, определяет мотивы одиночества и заброшенности, которые вызывают мысль о духовном поиске: «Изображено на ней было заброшенное поместье с дивным когда-то парком и каскадом ныне заболоченных прудов. Церковь осеняла пруды, и серафим на куполе как бы падал из неба, потому что железный штырь, на котором он крепился, был надломлен. Он еще стремился вверх, в небо, и уходил вниз, в зеленую глубину пруда» [3, *стр.* 78]. В повести «Особенные люди» сюжеты картин Павла вбирают в себя многозначную содержательность, немалый философский смысл, входят органической частью в целостную структуру произведения.

Предметно-физический план изображения переходит в другой, более существенный для идейного содержания рассказа, раскрывающий мотив

духовного одиночества: «Паша смотрел на них, сидящих тесно, рассуждающих о Космической иерархии (и они – неотъемлемая часть ее), о ступенях познания (сколько миновали). Зависть и тоска нахлынули на него – эти нищие люди, в обтрепанных одеждах, посреди жестокого мира улыбались друг другу. Они были счастливы. А он – один» [3, *стр.* 81].

Тяга Паши к Лене и Валере, его общение с ними в какой-то мере намечает тему преодоления одиночества, создает иллюзию гармоничных отношений. Но страх одиночества художественно раскрывается и в мыслях Лены о своем муже: «Ей было легко с ним, легко, когда вдвоем, трудно, когда еще кто-то… И Лена невольно вспоминала, как склонилась его голова к руке Верочки, и его взгляд…Та его жена – красавица… Значит, это имело для него значение?» [3, *стр.* 112].

В повести параллельно развиваются несколько сюжетных линий, которые постепенно переплетаются и оказываются тесно связанными. Так, тема одиночества отразилась и в судьбе журналистки Марины, «в свои тридцать два года эффектная дама с голой спиной и стройными ногами, осветленные волосы падают, прикрывая загорелые плечи» [3, *стр.* 87]. С шестнадцати лет она любит молодого художника Игоря, ведущего «богемный» образ жизни и абсолютно не готового к серьезным отношениям. Марина не требует от него ничего, но не может жить только для себя и делает всё, чтобы помочь творческой карьере Игоря. Через образ Марины акцентируется обязанность человека быть внимательным, чутким, чтобы получить в ответ добро и помощь, но вместе с тем звучит мысль о неблагодарности времени, часто невостребованности самых лучших душевных качеств.

Общение Марины и Паши с Леной и Валерой становится способом уйти от жестокой реальности: «исчезнет золотой поток, закроются космические выси, и наступит похмелье: старый истертый диванчик, окно, бедность, из которой нет выхода. Господи, прости, только не это!» [3, *стр.* 109].

Постепенно образ «Космического Учителя» Лены наполняется более «земными» чертами – авторитарность, тщеславие, алчность, а также осознание

своей внешней непривлекательности приводят к неодолимому желанию самоутвердиться за счет других людей. Ей нравится чувство власти: « - Я должна вам кое-что сообщить,- Лена подняла голову, сняла очки. – Мне вчера вручили ваши души… В виде кристаллов лежат на ладони…» [3, *стр.* 108].

Эти факты не ускользнули от взгляда Павла. Талантливый художник создает портрет Лены, в котором раскрылась её истинная сущность, что говорит о его проницательности, об умении точно оценивать людей и обстановку. Постепенно отношения между Леной и Павлом становятся напряженными, ей удается разрушить его отношения с любимой женщиной Верочкой: «Невыносимо вновь очутиться одному посреди вселенской бесконечности. Когда же он ощутил эту преграду? Точно, - когда был написан портрет! Неужели разгадка так проста? И все дары Космоса не перевешивают ветхую телесную оболочку, не столь совершенную, как хотелось бы?» [3, *стр.* 139].

Именно талант Павла, его творческая натура, дает ему силы противостоять обрушившимся невзгодам, творить добро в самых тяжелых ситуациях. В повести роковые обстоятельства, не зависящие от субъективной воли Павла, играют определяющую роль в жизни героя. Паша не волен был изменить свою жизнь. Не в его силах было предотвратить смерть мамы, бабушки, разлуку с Верой, ничего не мог он сделать для спасения её тяжелобольного ребёнка.

Мотив вечной разлуки наполняется страшным пронзительным звучанием, когда Павел узнал о смерти Серёжи, сына Веры: «Паша шел к остановке, не осознавая даже, быстро или медленно он идет. Он плыл в раскаленной пустоте, и даже скорбная фигура Веры над крошечным могильным холмиком осталась позади» [3, *стр.* 165]. В конце произведения этот трагический мотив, связанный с потерей самых близких людей, наполняется новым оттенком: Марина решает сделать аборт: «…я не хочу делать этого, но сделаю, потому что он не любит меня и я несчастна…» [3, *стр.* 161]. Трагедия Марины по своим масштабам несопоставима с трагедией Павла. В сравнении с теми

испытаниями, которые судьба уготовила Павлу и в соотнесении с той духовной мощью, которую раскрыли в нем страшные события его жизни, становится явным, что Марина не смогла справиться с первыми серьёзными трудностями, но её спасает любовь: Игорь в последний момент успевает её остановить. Так обозначенный вначале мотив углубляется, делается более осязаемым.

Однако возможно, что именно в этом и состоит трагизм той ситуации, которую хотят донести авторы: хрупкость и беззащитность жизни, обнаруживаемая на фоне неуемного стремления поставить себе в услужение кого-то другого, стремления, ведущего к краху и судьбу отдельно взятого человека, и судьбу целой вселенной. Любовь выступает как нравственная опора, смысл человеческого бытия: «Жизнь есть любовь. Вечные законы её и вечное их исполнение – разум и воля. Жизнь беспредельна в пространстве и времени, ибо она и есть любовь» [4, *стр.* 243].

Для Павла остаться одному - самая страшная мука: «Его отрезали – так он чувствовал, лишили жизненной энергии, перекрыли дыхание. И вот он лежит один в кромешной, вселенской пустоте… Как будто впервые после долгой болезни Паша встал. Он был все еще жив. Он с удивлением разглядывал свои руки, ноги, подошел к мольберту, остановился, рассматривая начатую еще во времена любви и дружбы работу» [3, *стр.* 161]. Тема преодоления трагического одиночества связана у Смородиных с изображением исканий духовных и творческих.

Символическое прочтение в этом плане получает также запущенный сад, расчищаемый Пашей. Герой ориентирован на созидание и просветление пространства, в котором он существует: «Возникло желание помочь растениям, выказать им свою любовь, потому что это - мое родное место на земле, и сам я вырос отсюда и все другие сады могу видеть лишь сквозь зеленую сень этих кущ» [3, *стр.* 168].

Бросается в глаза активная роль психологических параллелизмов. Состояние природы как бы «дает реакцию» на душевное состояние героя, в ряде случаев предваряет событие либо «поясняет» уже происшедшее: «Сад

обступил его, мокрый огромный куст черной смородины – давно выродился, надо бы убрать, да жаль, - малинник, поросль тонких вишен до забора, береза у угла дома. Он подошел, ткнулся лбом в ствол, заплакал, чувствуя облегчение, и следом накатила новая волна - восторга, смешанного с ужасом. Все дышало ему в лицо: и черная во тьме трава, и кусты, и листья, и купол неба, и сырой воздух, обнимавший его. Миллионы глаз смотрели ему в глаза или вернее - прямо в душу, и он содрогнулся, отзываясь миру всем своим существом, и мир принял его. И, оторвав горячий лоб от шершавой коры, Паша стоял с гулко стучащим сердцем, и в голове родилось: «Мы - с тобой!» [3, *стр.* 87].

Через всю повесть проходит мысль о покорности судьбе, воле Всевышнего, о той покорности, которая укрепляет дух, не позволяя ему согнуться под воздействием страшного времени. Можно предположить, что авторы сочувственно относятся к своему герою, осуждают людскую безучастность, в то же время они трезво и объективно оценивают устойчивость такого поведения, его привычность и неискоренимость: «зачем искушать судьбу?», «а может, это судьба?» [3, *стр.* 95, 150]. К подобным комментариям, апеллирующим к устойчивым формулам людской психологии, Смородины прибегают очень часто.

В конце произведения сюжет картины Павла становится отражением внутреннего состояния его души, обозначается выбранный жизненный путь (он решает уйти в монастырь): «Среди толпы спешившихся и конных людей в восточных чалмах и халатах на коленях стоял человек, уткнув лицо в землю. Невыразимо желтый свет струился из отверстых небес прямо в его сомкнутые кольцом руки. Люди вокруг стояли в недоумении, не видя потока, который вверху обретал очертания огромного нимба. А человек внизу, ослепленный, оглушенный неведомым, что открывалось ему, не в силах был поднять голову, продолжить путь, ибо он стал другим и путь его вел в другую сторону» [3, *стр.* 186]. Таким образом, нравственные поиски перерастают в религиозность, душа находит истинную веру. Название монастыря - Ключ - приобретает символическое значение решения, отгадки, найденного выхода.

Произведение затрагивает «вечные» темы человеческой жизни и судьбы. Повесть является частью эпохи и в то же время находится над ней, решая судьбы как отдельных людей, так и судьбу всей Вселенной: «Не надо бояться слова «вечные»: проблемы смысла жизни и совести, добра и зла являются вечными именно потому, что они будут главными вопросами человеческого духа и души, пока будет живо человечество. Их особенность такова, что на каждом новом витке исторической спирали они перед каждым человеком и каждой эпохой встают как бы заново и от каждого требуют самостоятельного решения. И решение это будет всегда социально и конкретно-исторически обусловлено обстоятельствами жизни и судьбы» [2, *стр.* 15].

Меняются со временем духовно-нравственные ценности, что, прежде всего, и отражается в литературе, отмечая неизбежные в историческом процессе потери и бесспорные обретения. Важность этих явлений в том, что нравственный конфликт предстает социально не менее значимым, чем общественные коллизии, и предстает как нелегко решаемая проблема. Художественное мастерство писателя, когда оно действительно многогранно, возникает из синтеза разнообразных творческих компонентов, и, прежде всего, конечно, воплощается в идейно-художественных открытиях, в оригинальной художественной концепции судьбы.

Современная литература, как нами было прослежено на материале анализируемого произведения, продолжает исследование человеческой судьбы в поисках смысла жизни, констант бытия, ответственности личности за свой выбор. Художественная деталь (часто во внешнем облике) становится средством отражения внутренней сущности героя. В связи с проблемой создания концепции судьбы современный писатель нацеливается на многоплановый охват действительности и ориентируется на правдивом отражении сложных связей человека с обществом, его богатого духовного мира и сложной сферы бытия.

Современных писателей А. И. и К. В. Смородиных отличает чувство причастности к устройству счастья человека, гуманная мысль о невозможности

свободы без ответственной нравственной связи с миром, с людьми. Мировоззрение художников воплощают художественные нюансы, значимые для определения взаимоотношений человека и окружающей действительности, в развитии возможностей утверждения духовного уровня человеческой жизни. Анализируемое произведение отличает интерпретация нравственного выбора героев, выстраивание логики сюжета с учетом действия рока в судьбе. Специфика в отражении судьбы героя предопределена нюансами мировоззрений авторов.

Библиографический список

1. Гегель Сочинения. Лекции по эстетике / Гегель. - М. : Изд-во социально-экономической литературы, 1958. - Т. 14. - 440 с.

2. Кузнецов, Ф. Ф. За все в ответе / Ф. Ф. Кузнецов // Нравственные искания в современной прозе и методология критики. - М. : Сов. Россия, 1984. - 588 с.

3. Смородины, А. И. и К. В. Особенные люди / А. И. и К. В. Смородины // Ракушка. - Саранск : Лабиринт «Странника», 2007. - С. 78-187.

4. Станкевич, Н. В. Моя метафизика / Н. В. Станкевич // Мир и эпос: Антология философских текстов о любви. - М. : Наука, 1991. - С. 243-244.

Bibliography

1. Hegel. Works. Lectures on Aesthetics / Hegel. - Moscow: Publishing House of Socio-Economic Literature, 1958. - T. 14. – 440 p.

2. Kuznetsov, F.F. Responsible for Everything / F.F. Kuznetsov // Moral Findings in Contemporary Prose and Criticism Methodology. - M.: Sov. Russia, 1984. – 588 p.

3. Smorodiny, A.I. and K.V. The Special People / A.I. and KV Smorodiny / Rakushka. - Saransk: Labyrinth "Strannika", 2007. - P. 78-187.

4. Stankevich, N.V. My Metaphysics / N.V. Stankevich, The World and the Epoc: Anthology of Philosophical love Texts. - Moscow: Nauka, 1991. - P. 243-244.

УДК 68.9
ББК 4.64

Гринберг Светлана Александровна
учитель русского языка и литературы
г. Витебск, Беларусь
Grinberg Svetlana Alexandrovna
Teacher of the Russian Language and Literature
Vitebsk (Belarus)

Русско-белорусский билингвизм: проблемы и перспективы
The Russian-Belorussian Bilingualism: Problems and Prospects

Статья С.А.Гринберг посвящена актуальным проблемам русско-белорусского художественного билингвизма, который в белорусской культуре может трактоваться как объективное следствие лингвокультурной истории и социокультурной ситуации. В этой связи именно художественный текст в его сравнительном аспекте остается позитивным инструментом при решении вопросов образования и воспитания в Беларуси би- и полилингвальной, поликультурной личности.

The article is devoted to the topical problems of the Russian-Belorussian bilingualism (in the works of fiction), which in the Belorussian culture can be explained as an objective consequence of linguo-cultural history and socio-cultural situation. Thereupon, the literary text in its comparative aspect remains the positive tool while deciding the questions of education and upbringing of bi- and multilingual, polycultural person in Belarus.

Ключевые слова: художественный билингвизм, билингвальная личность, поликультурная личность, национальная картина мира, белорусская ментальность, кросс-культурная ситуация.

Key words: bilingualism in fiction, bilingual person, polycultural person, national picture of the world, Belorussian mentality, cross-cultural situation.

Вопросы билингвизма и билингвального образования становятся все более актуальными на постсоветском пространстве. Функционирующий на разных уровнях русско-инонациональный (инонационально-русский) билингвизм – реальная лингвокультурная ситуация во многих странах бывшего Союза, поскольку все они являются полиэтническими поликультурными государствами и представляют собой коммуникативное пространство взаимодействия различных этнических, социальных и культурных социумов. При этом русский язык в рамках постсоветской макросистемы остается языком межнационального, межкультурного и делового общения.

В современных условиях особую значимость приобретают поиски ответов на вопросы, возникающие при попытках осмыслить и описать

билингвальную личность, интерес к изучению которой возрос после «разъединения на этнодома» культурно-исторической общности, объединённой на основе русского языка» [1: 3; 3: 3].

Подвижность, сложность и многоаспектность явления билингвализации личности и общества не умещается в рамки отдельно взятой дисциплины внутри одной отрасли науки. Проблема продолжает оставаться не менее острой, чем полвека назад. Работы лингвистов из сопряженных с Россией новых социумов являются красноречивым свидетельством актуальности исследований процессов межъязыкового взаимодействия и их последствий.

Знание двух языков отдельными членами этноса — *индивидуальный билингвизм* стал рассматриваться лингвистами как творческий. В диссертационных исследованиях последних лет *индивидуальным* билингвизмом стали называть художественный (творческий, креативный) билингвизм (У.М. Бахтикиреева, Р.О. Туксаитова, Е.И. Зейферт, А.Б. Туманова, М.Б. Амалбекова, Е.Н. Кремер). Художественный (индивидуальный) билингвизм стал входить «в круг приоритетных направлений лингвистики, но механизмы сосуществования разных языков в сознании индивида еще не вполне ясны» (И.С. Хугаев).

В лингвистической литературе термин «билингвизм» не имеет однозначного определения. В одних работах на первый план выдвигается его психологический аспект, в других – лингвистический, в третьих – социологический. Разнообразные определения двуязычия отражают различные психолингвистические, социальные, функциональные аспекты его изучения. Очевидно, осмысление и описание психолингвистических основ двуязычия, дифференциации разной степени владения языком, выявление закономерностей сочетания нескольких языков в личности билингва принадлежит к числу тех научных споров, которые в связи с глобализационными процессами будут приобретать всё большую остроту.

Разнообразие подходов и определений индивидуального двуязычия не снимает проблемы и наводит некоторых лингвистов на мысль о невозможности

исчерпывающей дефиниции явления. Тем более это относится к феномену двуязычного писателя (писателя-билингва), уже сама возможность которого ставится под сомнение многими исследователями, в том числе лингвистами. Насколько понятие «билингвизм» применимо к серьезному литературному творчеству? Ведь написать на втором (третьем, четвертом и т.д.) языке при соответствующем образовании, в принципе, можно что угодно, но будет ли это Литературой?

Художественный билингвизм представляет собой исключительный интерес не только с точки зрения лингвистики и литературоведения, но и с других позиций: культурологии и семиотики, философии и этики, социолингвистики и психолингвистики, этнопсихологии, психологии творчества и даже физиологии[1].

Современные исследователи художественного билингвизма значительно расширили наши представления об указанном феномене по ряду актуальных направлений (У.М. Бахтикиреева, Г.Д. Гачев, А.А. Гируцкий, Ч.Г. Гусейнов, Н.Г. Михайловская, Б. Хасанов, Т.К. Черторижская, К.В. Балеевских, Р.О. Туксаитова, С.Г. Николаев, А. Гайван и др.).

И.С. Хугаев справедливо отмечает: «Говоря о явлении билингвизма в широком смысле, мы имеем восходящую по степени многоаспектности и неизученности объектную цепь: *коллективный нелитературный* билингвизм, *индивидуальный нелитературный* билингвизм – *индивидуальный литературный* билингвизм – *коллективный литературный* билингвизм (к которому, как мы полагаем, вполне применим имеющийся в нашем распоряжении научный аппарат социо- и психолингвистики)» [5: 23].

Можно экстраполировать описываемую ученым ситуацию на ситуацию в Беларуси, сказав, что Беларусь – «личность» билингвальная; белорусская литература – литература билингвальная. Генезис белоруской литературы, «взятый в языковом аспекте, неотделим от вопросов происхождения, формирования и специфики ее *билингвизма* и *транслингвизма*».

Беларусь – многонациональное государство. На протяжении многих столетий в ней наблюдается пересечение нескольких культур, наличие носителей нескольких языков и представителей различных религий. Нельзя не согласиться с В.А. Масловой, утверждающей, что «белорусская ментальность едва ли не является национальной системой, это самобытный и уникальный синтез язычества и христианства, православия и католичества, западноевропейского и восточного, славянского и советского» [4: 41].

Билингвизм в Беларуси имеет ряд особенностей. После внесения поправок в Закон о языках в 1988 году в Беларуси проводится официальная политика двуязычия. Оба языка, белорусский и русский, имеют статус официальных государственных языков. По словам А.А. Гируцкого, «взаимодействие белорусской и русской культур и языков имеет *специфические черты* в силу общности исторических судеб белорусского и русского народов, генетического родства и близости систем двух языков» [2: 4]. Это, в первую очередь, предполагает осмысление и предупреждение вопроса: «А есть ли он, отличный от русского, белорусский образ?».

Дать ответ на данный вопрос во многом помогает исследование русскоязычных художественных текстов билингвальных белорусских авторов – классиков белорусской художественной литературы с мировым именем, таких как М. Богданович, В. Короткевич, В. Быков. Задача исследователя — определить, как в них описывается национальный образ «первичной» культуры средствами «вторичной» языковой культуры с целью познания как природы билингвальной личности через ее приобретенный – русский язык, так и возможностей белорусского языка.

Лингвистический анализ данного типа текстов должен базироваться, прежде всего, на способе объяснения таких текстов как продукта взаимодействия двух различных языковых культур в одной личности [1: 16]. Как отмечает А.А. Гируцкий, «процесс художественно-литературного творчества связан с психологией творчества, с проявлением в нем эстетического и этического, идеологического и психологического,

национального и интернационального, что находит свое преломление в языке произведений, в отборе языковых средств, служащих первоэлементом любого художественного образа» [2: 4].

Изучение русско-белорусского взаимовлияния можно вести не только на уровне идейно-тематическом, но и макро- и микрообразном, жанровом, текстуальном и контекстуальном. Однако наиболее значимые результаты взаимодействия белорусского и русского языков в области художественного творчества наблюдаются на лексическом уровне (метафоры, сравнения, особого рода коннотации, фразеологические единицы, белорусизмы и др.).

Посредством сравнительного анализа лексических средств, используемых в оригинальных художественных текстах белорусских авторов-билингвов и в их русскоязычных переводах можно выявить не только признаки сходства, но и некоторые черты национально и психологически обусловленной специфики двух языков. С одной стороны, родство белорусского и русского языков позволяет достичь полного соответствия между лексическими единицами, используемыми в оригинале, и их аналогами в русскоязычном тексте. С другой стороны, в переводах с белорусского на русский язык отражаются системные особенности белорусского языка, которые напрямую связаны с внутренними формами белорусской культуры. Автор (переводчик) стремится почувствовать особый идейно-художественный мир оригинала, в котором содержится художественный образ иной культуры – белорусской; раскрыть средствами русского языка богатство белорусского языка, правильно использовать и при необходимости трансформировать лексику. Все это позволяет при переводе текстов художественных произведений с русского на белорусский язык сохранить их самобытность, передать при помощи русских языковых средств национальный белорусский колорит, ярко описать языковые концепты белорусской культуры.

Таким образом, исследовав художественные тексты белорусских авторов на русском языке, мы можем говорить о том, что в них отсутствует смешение или уподобление двух языковых систем (русской и белорусской), несмотря на

их близкородственность. Автор (или переводчик) существует в двух культурно-лингвистических контекстах. Национально-культурный компонент, вводимый им в русский текст, «выполняет художественные функции, направлен на создание адекватного реального образа, реальной действительности и воссоздан для определенной аудитории, а именно для носителей русской культуры»[1: 99]. В этом и заключается особая ценность билингвальных текстов – открывать новый смысл в привычных для носителя определенного (в данном случае русского) языка словах и таким образом расширять его представления об окружающем мире, «возводить мосты» между двумя языковыми картинами мира. Невозможность создать национальный образ одной культуры на языке другой культуры без изменений смысловой схемы типовых высказываний рождает художественный текст с новыми качествами, которые носитель языка может оценивать как отклонение от нормы. Тогда как такой текст является особым видом психической ментальной деятельности со своими нормами и «технологией» создания и передачи [1].

Художественный билингвизм в белорусской культуре может трактоваться как объективное следствие лингвокультурной истории и социокультурной ситуации. В этом контексте для образовательного пространства Беларуси формирование языковой личности, владеющей, по меньшей мере, тремя лингвокультурными кодами: белорусским, русским, английским и/ или другими иностранными языками, – приобретает всё большую важность, поскольку сама языковая ситуация государства за период XX века стала кросс-культурной. Кросс-культурная позиция индивида может быть направлена на создание эвристического, креативного осмысления действительности. Как представляется, художественный текст в его сравнительном аспекте остается позитивным инструментом при решении вопросов образования и воспитания би- и полилингвальной, поликультурной личности.

В этой связи, как нам представляется, выявление механизмов билингвального художественного творчества, описание феномена русско-белорусского художественного билингвизма – актуальная и перспективная задача, стоящая перед лингвистами и литературоведами.

Библиографический список

1. Бахтикиреева, У.М. Творческая билингвальная личность (особенности русского текста автора тюркского происхождения) [Текст] / У.М. Бахтикиреева. – Астана, 2009. – 259 с.

2. Гируцкий, А.А. Белорусско-русский художественный билингвизм: типология и история, языковые процессы [Текст] / А.А. Гируцкий. – Мн: Университетское, 1990. – 175 с.

3. Кремер, Е.Н. Проблемы русско-инонационального билингвизма (языковая и этническая идентичность билингвальной личности): Автореферат ... канд. филол.н. / Е.Н. Кремер. – М., 2010 – С.3

4. Маслова, В.А. Homo lingualis в культуре [Текст] / В.А. Маслова. – Витебск, УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2004. – 231 с.

5. Хугаев, И.С. Осетинская русскоязычная литература: генезис и становление: Автореф. дисс... доктора филол.наук / И.С. Хугаев. – Владикавказ, 2010. – 50 с.

Bibliography

1. Bakhtikireeva, U.M. Creative Bilingual Person (Peculiarities of the Russian Text of the Turkic Author) [Text] / U.M. Bakhtikireeva. Astana, 2009. - 259 p.

2. Girutsky, A.A. The Belorussian and Russian Literary Bilingualism: Typology and History, Language Processes [Text] / A.A. Girutsky. - Minsk: University, 1990. - 175 p.

3. Kremer, E.N. Problems of the Russian and Foreign National Bilingualism (Language and Ethnic Identity of a Bilingual Person): Synopsis of Diss. … Candidate of Philology (Ph. D.) / E.N. Kremer. - Moscow, 2010. - P.3

4. Maslova, V.A. Homo Lingualis in Culture [Text] / V.A. Maslova. – Vitebsk: Vitebsk State University n.a. P.M. Masherov, 2004. – 231 p.

5. Khugaev, I.S. The Ossetian National Literature in Russian: Genesis and Formation: Synopsis of Diss. … Doctor of Philology / I.S. Khugaev. - Vladikavkaz, 2010. - 50 p.

УДК 803.0
ББК 81.2 Нем

Искандарова Гульнара Рифовна
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра иностранных и русского языков
Уфимский юридический институт МВД России
г. Уфа
Iskandarova Gulnara Rifovna
Candidate of Philology,
Assistant Professor
Chair of the Foreign Languages and Russian
Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Ufa

Исследование категории имен качества (на материале немецкого языка)
Nomina Qualitatis Investigation (On the Basis of Modern German)

В статье рассматриваются некоторые теоретические положения категории имен качества. Анализируются предикаты, управляющие именами качества, на материале немецкоязычных текстов.

The article deals with some theoretical fundamentals of “nomina qualitatis” category. Predicates that direct qualified nouns are analyzed on the materials of the German texts.

Ключевые слова: имя качества**,** когниция, предикаты, свойства, отадъективные имена, номинация.

Key words: nomina qualitatis, cognition, predicates, qualities, adjective nouns, naming unit.

Актуальность исследования категории имен качества обусловлена непрекращающимся интересом лингвистов к изучению когнитивных структур, объективируемых различными языковыми формами, а также необходимостью дальнейшего изучения того, как языковое сознание воспринимает, концептуализирует и категоризирует окружающую действительность, и какие когнитивные структуры вербализуются в виде абстрактных имен – nomina qualitatis – со значением качества.

Анализ лингвистической литературы показывает, что имена качества практически исключены из сферы актуальных исследовательских задач. Как правило, отадъективные существительные лишь упоминаются в ряду с детально рассматриваемыми отглагольными дериватами. Отчасти это понятно,

так как глагол, с его обширными синтагматическими связями, сложной системой времен и наклонений, дает более объемный материал для его сравнения с nomen actionis. Исследователей, в частности, интересуют способы выражения агенса и пациенса в высказываниях с девербативом, типы связей между номинализацией и ее финитным эквивалентом в тексте, причины убывания вербогенности, роль девербативов в коммуникативной организации текста, их синтаксические функции и т.д.

Когда же речь заходит об отадъективных именах, степень детализации в описании существенно меняется. Вот несколько типичных цитат, отражающих подход к этому материалу. Е.А. Земская пишет: «Целям номинализации служат существительные – имена действий и признаков в отвлечении от их носителей. Наиболее активны в этой функции имена существительные с суффиксами *-ниj-* и *-ость*. При этом реализуется конструктивная функция словообразования» [1: 165]. Далее следуют примеры девербативов. Б. Комри продолжает: «В предлагаемом ниже списке для сравнения приводятся также существительные, образованные от прилагательных, поскольку с интересующей нас точки зрения они ведут себя как отглагольные» [2: 39].

Между тем, существует, на наш взгляд, важная причина заставляющая обратиться к именам качества, которая состоит в том, что они в наиболее явном виде воплощают диалектическое противоречие, свойственное вообще функционально-семантическому полю качественности.

Во-первых, под качеством понимают совокупность свойств, отражающих специфику вещи: «Категория качества выражает целостную характеристику функционального единства существенных свойств объекта, его внутренней и внешней определенности, относительной устойчивости, его отличия от других объектов или сходства с ними» [5: 253].

Во-вторых, качество рассматривается как отдельное свойство, «абстрагируемое или обобщаемое в значении на том основании, что оно обнаруживается при сравнении разных предметов как сходное в одних и отличающее от других» [4: 8].

С одной стороны, в акте номинации вещь получает словесное обозначение как совокупность свойств. Для того чтобы назвать нечто, к примеру, *снегом*, говорящий должен убедиться, что данный предмет имеет качественную определенность, то есть обладает совокупностью свойств, отличающей его, допустим, от того, что называют *льдом*, *снежком*, *настом*, *снежинкой* и т.п.

С другой стороны, употребляя имя вещи в речи, говорящие связывают с ним разнообразные «предикатные выражения», которые в каждом отдельном случае обозначают то или иное свойство вещи [4: 8]: *белый снег*, *пушистый снег, снег падает хлопьями, слепит глаза* и т.п.

Анализ примеров, во-первых, показывает, что говорящий выделяет то или иное качество именно как черту, устойчиво характеризующую предмет или лицо. Эта черта осмысляется как наличествующая у субъекта или явления, поэтому значительная группа предикатов, сочетающихся с отвлеченными именами качества, – это предикаты обладания, среди которых абсолютно лидирует глагол *haben* „иметь“:

(1) … ich freue mich, wenn einer zum andern flieht und die Karten etwas durcheinanderbringt, die Macher werden dann das Gefühl haben, das wir haben, das Gefühl der **Hilflosigkeit,** kann ich die Wissenschaft noch verstehen? [6]

(2) Der Soldat zog den Rock an, griff gleich in die Tasche und fand, daß die Sache ihre **Richtigkeit** hatte. [6]

Идея обладания может уточняться своего рода количественными характеристиками, например (3):

(3) Er träumte von viel **Wärme** und komischerweise kamen in seinen Träumen keine Schnecken vor. Irgendetwas ging zu Ende, das spürte der Igel. Bloß was? [6].

Вторая по численности группа предикатов, управляющих именами качества, – это предикаты, обозначающие обнаружение свойства. Предикаты этой группы выражают нейтральное значение *an den Tag legen* «выражать, проявлять, показывать, обнаруживать»:

(4) Diese Frau weiß, was sie kann. Und legt trotzdem eine intellektuelle **Bescheidenheit** an den Tag – beachtlich! [6].

К этому предикату примыкают глаголы, выражающие это же значение с большей экспрессией: *ausstrahlen, verströmen* “излучать, испускать”:

(5) Hera sagt nichts, lächelt mir nur zu, strahlt Selbstvertrauen und liebevolle **Wärme** aus. [6]

(6) Kalt klang Irenes Stimme. **Kälte** auch verströmten ihre Blicke. [6].

Третью группу составляют предикаты со значением восприятия. Свойство, которым кто-то обладает и проявляет его в своем поведении, может быть воспринято другим. Этим, по-видимому, объясняется частотность предикатов восприятия, чувственного и интеллектуального.

Предикаты зрительного восприятия:

(7) Unverderblichkeit der Empfindung, **Feinheit** des Geschmacks, Reinheit des Geistes, Güte und Adel der Seele, betriebsame Kraft, Gefühl von Kraft und Schwäche scheinen so alldurchdringend im ganzen Gesichte durch, daß das sonst mutige Selbstgefühl sich dadurch in edle Bescheidenheit auflöst, und der natürliche Stolz und die Jünglingseitelkeit sich ohne Zwang und Kunst in diesem herrlich spielenden All liebenswürdig verdämmert. [6].

Родовые предикаты восприятия:

(8) Sie rennt die Treppe hinunter, ihm entgegen, in seine Arme; lässt sich einhüllen von seiner Nähe, atmet ihn ein, spürt seine **Wärme,** hört seine Stimme. Er ist bei ihr. [6]

(9) Das Schneiderlein zog weiter, immer seiner spitzen Nase nach. Nachdem es lange gewandert war, kam es in den Hof eines königlichen Palastes, und da es **Müdigkeit** empfand, so legte es sich ins Gras und schlief ein. Während es da lag, kamen die Leute, betrachteten es von allen Seiten und lasen auf dem Gürtel "siebene auf einen Streich." [6]

Интеллектуальные предикаты:

В этой группе представлены предикаты интеллектуального восприятия, а также предикаты, обозначающие разного рода ментальные операции.

(10) Berner glaubte jetzt überdeutlich die Angst in der Stimme des Alten heraushören zu können, nackte Angst und **Hilflosigkeit.** [6]

(11) Und so hatte er sich auch bei der ersten Begegnung gleich zu erkennen gegeben, bei einem Glas Wasser im schattigen Restaurantgarten: „Sollte ich wählen müssen zwischen Wärme und Klarheit, ich würde Klarheit wählen und **Kälte** in Kauf nehmen“. [6]

(12) Der Mann strahlte so viel übertriebene Zuversicht aus, dass Suse längst schon berechtigte Zweifel an seiner **Aufrichtigkeit** hegte. [6]

Итак, если качество-свойство имеет место, носитель свойства его проявляет, обнаруживает, а другой – воспринимает.

Свойство может также мыслиться как нечто, чем можно наделить и чего можно лишить. Так, идея лишения свойства обнаруживается в следующих контекстах:

(13) „Schluss mit der **Bescheidenheit!** Was wäre ich denn ohne Euch?“ „Ihr bringt Sanar in Verlegenheit!“ Wagas schaute zu seinem Freund, dann blickte er zu dem Gefährten: „Aber es ist wohl wahr, was Gerrit sagt!“ [6]

Свойство «провокативно»: оно не просто имеет место, а вызывает определенную эмоциональную реакцию, формирует отношение, оценивается.

(14) Aber ihre Weitherzigkeit kennt keine Grenzen, sie ist stolz auf ihre **Bescheidenheit** und Toleranz. [6]

(15) Wilhelm schalt ihre **Undankbarkeit;** allein man setzte ihm entgegen, daß sie das, was sie dort erhalten, genugsam abverdient, und daß überhaupt das Betragen gegen so verdienstvolle Leute, wie sie sich zu sein rühmten, nicht das beste gewesen sei. [6]

Как представляется, данный перечень примеров убедительно демонстрирует недостаточность описания nomen qualitatis исключительно в аспекте их семантического тождества производящему прилагательному и / или их предназначенности для рациональной организации текста.

Анализ текстового употребления деадъективов показал, что они могут актуализировать различные стороны функционально-семантического потенциала мотивирующего прилагательного, «способны воплощать разные ипостаси признаковой семантики – актуализованный (= предикативный)

признак предмета; вневременной (= собственно атрибутивный) признак предмета; признак действия и, наконец, признак как таковой, как некая дискретная сущность, вычленяемая в объективной реальности наряду с конкретными предметами.

Имя существительное «стремится», таким образом, к разрешению противоречия между субстантивностью формы и признаковостью семантики. Семантическая гармония наступает на стадии имени качества — существительного, обозначающего признак как таковой» [3: 164].

Подводя итог исследованиям имен качества, можно постулировать следующие тезисы:

1. Когнитивным механизмом создания nomina qualitatis служит процесс «реификации» (опредмечивания, представления концепта качества в опредмеченном виде), являющийся результатом сопровождающей деривацию перефокусировки внимания говорящего с качества в его связи с объектом – его носителем на качество как самостоятельную сущность, абстрагированную от его носителя.

2. Специфика семантики имен качества проецируется в их синтаксическое поведение в предложении: помимо синтаксических позиций, первичных для класса имен, nomina qualitatis регулярно используются в синтаксических позициях, свойственных адъективным лексемам, в результате чего устанавливаются отношения функциональной синонимии между именами качества и коррелятивными прилагательными. Их отличие от коррелятивных прилагательных заключается в их большей по сравнению с прилагательными экспрессивности.

Библиографический список

1. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность [Текст] / Е.А. Земская. – М.: Наука, 1992. – 272 с.

2. Комри, Б. Номинализации в русском языке: словарно задаваемые группы или трансформированные предложения? [Текст] / Б. Комри // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – С. 39-53.

3. Ташлыкова, М.Б. Именные ипостаси признаковой семантики [Текст] / М.Б. Ташлыкова // Словарь, грамматика, текст в свете антропоцентрической лингвистики: Сборник статей. – Иркутск: ИГУ, 2002. – С. 154-166.

4. ТФК Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность [Текст] / Отв. ред. А.В. Бондарко. – СПб, 1996. – 264 с.
5. ФЭС Философский энциклопедический словарь. – М.: ИМ. ИНФРА, 1998. – 576 с.
6. COSMAS www.ids-mannheim.de/cosmas

Bibliography

1. COSMAS [Electronic Resourse]. – Access Mode: www.ids-mannheim.de/cosmas
2. Komry, B. Nominalizations in Russian: Groups Put in Dictionary or Transformed Sentences? [Text] / B. Komry // New in Foreign Linguistics. – M., 1985. – P. 39-53.
3. PED - Philosophical Encyclopedical Dictionary [Text]. – M.: IM. INFRA, 1998. – 576 p.
4. Tashlykova, M.B. Nominal Images of Qualified Semantics [Text] / M.B. Tashlykova // Vocabulary, Grammar, Text in the Light of Anthropocentric Linguistics: Collected Works. – Irkutsk: ISU, 2002. – P. 154-166.
5. TFG - Theory of Functional Grammar. Quality. Quantity [Text] / Executive Editor A.V. Bondarko. – SPb., 1996. – 264 p.
6. Zemskaya, E.A. Word Formation as Activity [Text] / E.A. Zemskaya. – M.: Science, 1992. – 272 p.

УДК 811.163.1’366(075.3)
ББК 81.416.1

Колчина Ольга Николаевна
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра русской филологии и общего языкознания
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова
г. Нижний Новгород
Kolchina Olga Nickolaevna
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor
of the Russian Philology and General Linguistics Department
Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov
Nizhny Novgorod
Маркова Татьяна Дамировна
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра русской филологии и общего языкознания
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова
г. Нижний Новгород
Markova Tatiana Damirovna
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor
of the Russian Philology and General Linguistics Department
Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov
Nizhny Novgorod

Глагол на уроках церковно-славянского языка в православной гимназии
The verb at the lessons of Church-slavonic at orthodox school

Авторы делятся своим опытом составления учебного пособия по церковно-славянскому языку для православных гимназий. Используя эвристический подход, авторы рассматривают возможность изучения церковно-славянского языка как живого на примере морфологии глагольных форм.

The authors share their knowledge concerning Church-slavonic educational equipment specially intended for Russian orthodox schools. Using euristic methodology the authors suggest that Church-slavonic might be treated as a living language especially on the level of verb forms morphology.

Ключевые слова: православная гимназия, методика преподавания, **эвристический метод, церковно-славянский язык, глагольная морфология.**
Key words: orthodox school, teaching methods, euristic methodology, Church-slavonic language, verb morphology.

В последнее десятилетие в Россию стало возвращаться русское классическое школьное образование. Так, в Нижнем Новгороде и области открылись православные гимназии, в которых преподаются вместе с другими, привычными школьными дисциплинами древние классические языки, в том числе и церковно-славянский язык. В связи с этим на базе Славяно-греко-латинского кабинета Приволжского федерального округа Российской Федерации вот уже третий год проводятся курсы повышения квалификации учителей православных гимназий. Сначала во время встреч преподавателей лингвистического университета и учителей была обсуждена и общими усилиями составлена рабочая программа преподавания церковно-славянского языка в православных гимназиях. А через некоторое время появилась мысль по этой программе написать учебник. Эту мысль удалось осуществить, когда Славяно-греко-латинский кабинет выиграл конкурс, объявленный Фондом св. прп. Серафима Саровского и направленный на развитие православного гимназического образования. Задания, которые вошли в учебник, также во многом разрабатывались вместе с педагогами гимназий на курсах повышения квалификации. Учебник, авторами которого являются авторы данной статьи, не первый, написанный в современной России [4, 5, 6, 7], но он имеет ряд особенностей.

При написании учебника авторы исходили из презумпции **особого статуса церковно-славянского языка в пространстве русской культуры**. Этот статус определяется тем, что **церковно-славянский язык не является чужим для русскоговорящего человека**. Церковно-славянский язык генетически связан с русским литературным языком, который, в свою очередь, является преемником церковно-славянского. **Кажущаяся непонятность** церковно-славянского языка связана не с его особенностями, а с **оторванностью человека от живой отечественной духовной традиции** и, как следствие, - неподготовленностью к церковной жизни. Что касается учащихся православных гимназий, то для них церковно-славянский язык тем более не может быть чужим: многие учащиеся, будучи детьми из православных,

воцерковлённых семей, владеют церковно-славянским языком стихийно ещё до школы. Регулярно посещая Храм, ребёнок из православной семьи спонтанно выучивает наизусть церковные песнопения и молитвы. Интуитивно ребенок овладевает и основными грамматическими категориями церковно-славянского языка, разнообразными правилами сочетаемости слов, морфем, фонем. В школе следует лишь помочь ребенку осознать, разглядеть уже знакомые ему грамматические явления. Именно поэтому авторами учебника был выбран **эвристический подход к изучению языка**. Данный подход имеет давнюю традицию в русском классическом образовании. В XX веке эвристический метод в изучении родного языка разрабатывался такими видными филологами и педагогами, как Ф.И. Буслаев, К.Д. Ушинский, Ф.Ф. Фортунатов [1, 8, 9], считавшими необходимым в первую очередь формировать "вопросное знание", учить детей сознательно ставить вопросы, формулировать проблемы и творчески искать ответы на них, постоянно что-то анализируя, систематизируя, обобщая. Согласно этому методу изучение языка идёт в направлении **от узнавания к осознанию**, от знакомого и во многом понятного **текста** к осознанию и более глубокому пониманию того, **по каким законам языка** этот текст построен. Именно в этом случае учащиеся воспринимают язык не как набор застывших грамматических догм, а как живую стихию, которой нужно овладеть. Ведущей составляющей обучения при этом является **интуиция носителя языка**: базой для понимания церковно-славянской грамматики становится **грамматика родного русского языка**. В связи с этим материал предлагаемого учебника структурируется по принципу сопоставления русских слов и их значений, грамматических форм и категорий, словообразовательных формантов и структур с соответствующими церковно-славянскими. За счёт этого в сознании учащихся не декларативно, а опытным путём складывается убеждение в неразрывной связи этих двух языков. Причём благодаря сопоставлению с русским языком церковно-славянский усваивается легче, а благодаря сопоставлению с церковно-славянским – русский усваивается глубже. Поэтому авторы рекомендуют учителям русского языка также

использовать данный учебник как **дополнительный материал на уроках русского языка и факультативных занятиях по истории русского языка**. Параллельное усвоение церковно-славянского и литературного русского языков обеспечит высокий уровень речевого развития школьников, а в дальнейшем – и стабильность национального литературного языка.

Учебник имеет не поурочную, а **тематическую** структуру, что делает возможным для педагога достаточно свободно варьировать время, отводимое на изучение той или иной темы. В основу каждой темы положен **текст**, с чтения которого начинается знакомство учащихся с конкретной грамматической проблемой. После текста предлагаются вопросы и задания, благодаря которым, во-первых, учащиеся могут обсудить **содержание прочитанного** текста, во-вторых, **вспомнить** пройденный материал и, наконец, подойти к знакомству с **новой темой,** сопоставив свои наблюдения с тем, что известно из курса русского языка. Лингвистические вопросы и задания, предлагаемые ученикам после каждого текста, чрезвычайно разнообразны и связаны с такими видами анализа, как лексико-семантический, словообразовательный, этимологический, морфологический, стилистический. Содержание ряда учебных заданий предполагает **обязательную самостоятельную работу учащихся с различными словарями**. Так **решается целый комплекс задач**, от воспитательной до исследовательской и собственно учебной. В случае быстрого и успешного изучения материала учитель может использовать дополнительные тексты и задания, которые включены в каждый тематический блок под заголовком «Тексты и упражнения для самостоятельной работы». Их можно также использовать для индивидуальной работы, для составления письменных, проверочных и контрольных работ. В учебнике имеется раздел «Для тех, кто хочет знать больше». В нём предлагаются дополнительные сведения по истории славян и церковно-славянского языка. Материалы раздела могут быть использованы для проведения факультативных занятий, семинаров, конференций, викторин, а также для самостоятельного развивающего чтения учащихся.

Авторы обращают внимание педагогов и родителей на то, что **изучение грамматики на уроках церковно-славянского языка ни в коем случае не должно быть самоцелью**. Грамматику следует рассматривать не как цель, а как средство. Средство погружения детей в мир исконной, родной культуры, в мир Православия. А ключом к любой культуре является её язык. Научить детей ценить и любить переданный нам собирателями России и русской культуры золотой фонд, уникальный и неповторимый, научить подрастающее поколение не только не терять, но и приумножать языковое богатство, наконец, научить учащихся православных гимназий не бояться входить в мир Русского Православия с желанием понять его и полюбить **– вот что должно быть сверхзадачей при обучении церковно-славянскому языку**.

Любой литературный язык может содержаться лишь в определенной совокупности текстов, объединенных общностью грамматической структуры и лексико-семантической системы. Вне текстов, хранящихся в различных видах памяти, литературного языка нет. Нет абстрактной, не воплощенной в текстах, грамматики литературного языка, нет словаря самого по себе. Следовательно, изучение языка должно строиться на изучении образцовых текстов. В пятом классе изучение грамматики начинается с **наиболее знакомых** текстов – с тропарей и кондаков двунадесятых праздников [10] и с Евангельских отрывков, посвящённых этим праздникам [3]. Выбор именно этих текстов обусловлен ещё и собственно концепцией жизни православной семьи, так или иначе сверяющей свои события с основными вехами церковного года. Вместе с тем всё, что заключают в себе основные праздники православной культуры, ведёт человека к самому главному событию христианской истории – к **Воскресению Христову**. Поэтому в шестом и седьмом классах центральными текстами, на которых базируется изложение учебного материала, становятся **Воскресные Евангельские чтения**. Таким образом, освоение церковно-славянской грамматики, приобщение к миру церковно-славянской книжной культуры и в целом **воцерковление сознания** учеников – всё это будет идти на основе не только знакомых, но самых лучших и самых главных текстов христианства.

В Приложениях к учебнику содержатся **переводы Воскресных Евангелий на греческий и латинский языки**. Это сделано с расчётом на то, что педагоги церковно-славянского, греческого и латинского языков православных гимназий найдут возможность выработать те или иные формы работы по **сопоставлению** этих текстов. Думается, что эффект от подобного обучения превзойдёт самые смелые ожидания. Получат дополнительный импульс познавательная и аналитическая способности учеников, активизируется их языковая интуиция, дети смогут в дальнейшем применять практику сравнительно-сопоставительного анализа языкового материала при изучении не только древних, но и современных европейских языков.

Вот каким образом, к примеру, представлена тема «Перфект» в учебнике, о котором идёт речь в данной статье. Вначале учащиеся работают с текстом (ѿ лꙋкѝ глава̀ к҃д стихѝ г҃і по л҃е), вспоминая изученный ранее материал об аористе и имперфекте:

13 и҆ сѐ два̀ ѿ ни́хъ бѣ́ста и҆дꙋ̑ща въ то́йже де́нь въ ве́сь, ѿстоѧ́щꙋ ста́дїй шестьдесѧ́тъ ѿ і҆ерⷭ҇ли́ма, є҆́йже и҆́мѧ є҆ммаꙋ́съ:

14 и҆ та̑ бесѣ́доваста къ себѣ̀ ▫ всѣ́хъ си́хъ приклю́чшихсѧ.

15 и҆ бы́сть бесѣ́дꙋющема и҆́ма и҆ совопроша́ющемасѧ, и҆ са́мъ і҆и҃съ прибли́живсѧ и҆дѧ́ше съ ни́ма:

16 ▫чи же є҆ю̀ держа́стѣсѧ, да є҆гѡ̀ не позна́ета.

17 рече́ же къ ни́ма: что̀ сꙋ́ть словеса̀ сїѧ̑, ▫ ни́хже стѧза́етасѧ къ себѣ̀ и҆дꙋ̑ща, и҆ є҆ста̀ дрѧ̑хла;

18 ѿвѣща́въ же є҆ди́нъ, є҆мꙋ́же и҆́мѧ клео́па, речѐ къ немꙋ̀: ты́ ли є҆ди́нъ пришле́цъ є҆сѝ во і҆ерⷭ҇ли́мъ, и҆ не ▫вѣ́дѣлъ є҆сѝ бы́вшихъ въ не́мъ во дни̑ сїѧ̑;

19 и҆ речѐ и҆́ма: кі́ихъ; ѡ҆́на же рѣ́ста є҆мꙋ̀: ꙗ҆̀же ▫ і҆и҃сѣ назарѧни́нѣ, и҆́же

бы́сть мꙋ́жъ прⷪ҇ро́къ, си́ленъ дѣ́ломъ и҆ сло́вомъ пред҆ бг҃омъ и҆ всѣ́ми людьми̑:

20 ка́кѡ преда́ша є҆го̀ а҆рхіере́и и҆ кнѧ̑зи на́ши на ▫сꙋжде́ніе сме́рти, и҆ распѧ́ша є҆го̀:

21 мы́ же надѣ́ѧхомсѧ, ▫кѡ се́й є҆́сть хотѧ̀ и҆зба́вити і҆и҃лѧ: но и҆ над҆ всѣ́ми си́ми, тре́тій се́й де́нь є҆́сть дне́сь, ѿне́лиже сіѧ̑ бы́ша.

22 но и҆ жены̀ нѣ̑кіѧ ѿ на́съ ▫жаси́ша ны̀, бы́вшыѧ ра́нѡ ▫ гро́ба:

23 и҆ не ▫брѣ́тшѧ тѣлесѐ є҆гѡ̀, пріидо́ша, глаго́лющѧ, ▫кѡ и҆ ꙗ҆вле́ніе ▫гг҃лъ ви́дѣша, и҆̀же глаго́лютъ є҆го̀ жи́ва.

24 и҆ и҆до́ша нѣ́цыи ѿ на́съ ко гро́бꙋ, и҆ ▫брѣто́ша та́кѡ, ▫коже и҆ жены̀ рѣ́ша: самагѡ́ же не ви́дѣша.

25 и҆ то́й речѐ къ ни́ма: ѽ несмы́сленнаѧ и҆ кѡ́снаѧ се́рдцемъ, є҆́же вѣ́ровати ▫ всѣ́хъ, ꙗ҆̀же глаго́лаша прⷪ҇ро́цы:

26 не сіѧ̑ ли подоба́ше пострада́ти хрⷭ҇тꙋ̀ и҆ вни́ти въ сла́вꙋ свою̀;

27 и҆ наче́нъ ѿ мѡѷсе́а и҆ ѿ всѣ́хъ прⷪ҇рѡ́къ, сказа́ше и҆́ма ѿ всѣ́хъ писа́ній ꙗ҆̀же ▫ не́мъ.

28 и҆ прибли́жишасѧ въ ве́сь, въ ню́же и҆дѧ́ста: и҆ то́й творѧ́шесѧ далеча́йше и҆тѝ.

29 и҆ нꙋ́ждаста є҆го̀, глагѡ́люща: ▫блѧ́зи съ на́ма, ▫кѡ къ ве́черꙋ є҆́сть, и҆ приклони́лсѧ є҆́сть де́нь. и҆ вни́де съ ни́ма ▫блещѝ.

30 и҆ бы́сть ▫кѡ возлежѐ съ ни́ма, и҆ пріи́мъ хлѣ́бъ блгⷭ҇вѝ, и҆ преломи́въ даѧ́ше и҆́ма:

31 ▫нѣма же ѿверзо́стѣсѧ ▫чи, и҆ позна́ста є҆го̀: и҆ то́й неви́димь бы́сть и҆́ма.

32 И҆ РЕКО́СТА КЪ СЕБѢ̀: НЕ СЕ́РДЦЕ ЛИ НА́Ю ГОРѦ̀ БѢ̀ ВЪ НА́Ю, Є҆ГДА̀ ГЛ҃АШЕ НА́МА НА ПꙊТѝ И҆ Є҆ГДА̀ СКА́ЗОВАШЕ НА́МА ПИСА̑НІѦ;

33 И҆ ВОСТА̑ВША ВЪ ТО́Й ЧА́СЪ, ВОЗВРАТИ́СТАСѦ ВО І҆ЕР҃ЛИ́МЪ, И҆ ◻БРѢТО́СТА СОВОКꙊ́ПЛЕННЫХЪ Є҆ДИНОНА́ДЕСѦТЕ И҆ И҆̀ЖЕ БѦ́ХꙊ СЪ НИ́МИ,

34 ГЛАГО́ЛЮЩИХЪ, ◻КѠ ВОИ́СТИННꙊ ВОСТА̀ ГД҃Ь И҆ Ꙗ҆ВИ́СѦ СІ́МѠНꙊ.

35 И҆ ТА̑ ПОВѢ́ДАСТА, Ꙗ҆̀ЖЕ БЫ́ША НА ПꙊТѝ, И҆ ◻КѠ ПОЗНА́СѦ И҆́МА ВЪ ПРЕЛОМЛЕ́НІИ ХЛѢ́БА.

После этого ученикам предлагается прочитать следующую информацию [2].

Для обозначения действия, совершённого в прошлом и имеющего, по мнению повествователя, особое значение, используются формы перфекта. ***Перфект – это такое прошедшее время церковно-славянского глагола, которое обозначает известное, неоспоримое действие, принесшее результат, который чрезвычайно важен в настоящий момент****. Чаще всего формы перфекта используются для того, чтобы сделать высказывание более убедительным, или чтобы подчеркнуть важный вывод, неопровержимый аргумент.*

Наличие перфекта в системе прошедших времён церковно-славянского глагола позволяет выстроить ***чёткую смысловую иерархию форм****, обозначающих действия и состояния. Например, если в тексте употреблены формы аориста и перфекта, то действия, обозначенные перфектом, по мнению автора текста, являются более важными, чем действия, обозначенные аористом. Далее, читая различные отрывки из Евангелий, вы сможете в этом убедиться сами.*

Формы перфекта *представляют собой сложные образования, состоящие* ***из двух частей****: глагола-связки* **БЫТИ** *в форме настоящего времени соответствующего лица и числа и так называемого* ***причастия на –ЛЪ.*** *Причастие на –ЛЪ практически не отличается от современных форм*

прошедшего времени глагола в русском языке. Например: **СОТВОРИЛЪ ЕСИ, СШЕЛЪ ЕСТЬ.**

Задания:

1. Вспомните, как спрягается в настоящем времени глагол **БЫТИ**. Найдите в стихах 18 и 29 прочитанного отрывка из Евангелия от Луки формы перфекта. Выпишите словосочетания с этими глагольными формами. Объясните, с какой целью здесь используются эти формы, какие оттенки смысла они привносят в текст, какую мысль позволяют подчеркнуть.
2. Образуйте формы перфекта от глаголов **ИСКУСИТИ** (1-го лица ед.ч.), **КРЕСТИТИ** (2-го лица мн.ч.), **СЛАВИТИ** (3-го лица мн.ч.).

Это первое знакомство с перфектом. В следующий раз встреча с этой глагольной формой проходит с опорой на текст тропаря, посвящённого празднику Вознесения. Ученикам предлагается прочитать тропарь и определить, форма какого прошедшего времени употреблена в этом тропаре, и объяснить, почему в тропаре используется именно эта форма:

ВОЗНЕ́СЛСѦ ЕСЍ ВО СЛА́ВѢ, ХРⷭ҇ТѢ̀ БЖ҃Е НА́ШЪ,* РА́ДОСТЬ СОТВОРИ́ВЫЙ ◻ЧНКѠ́МЪ* ◻БѢТОВА́НІЕМЪ СТ҃А́ГѠ ДХ҃А,* И҆ЗВѢЩЕ́ННЫМЪ И҆̀МЪ БЫ́ВШЫМЪ БЛ҃ГОСЛОВЕ́НІЕМЪ,* ◻КѠ ТЫ̀ ЕСЍ СН҃Ъ БЖ҃ІЙ, И҆ЗБА́ВИТЕЛЬ МІ́РА.

Далее учащиеся читают Евангельский отрывок (**Ѿ ІѠА́ННА ГЛАВА̀ Кⷣ СТИХЍ Аⷣі ПО Іⷣи**), отвечают на вопросы и выполняют задания:

11 **МАРІ́А ЖЕ СТОѦ́ШЕ ◻ ГРО́БА ВНѢ̀ ПЛА́ЧУЩИ: ◻КОЖЕ ПЛА́КАШЕСѦ, ПРИНИ́ЧЕ ВО ГРО́БЪ**

12 **И҆ ВИ́ДѢ ДВА̀ ◻ГГ҃ЛА ВЪ БѢ́ЛЫХЪ РИ́ЗАХЪ СѢДѦ̑ЩА, Е҆ДИ́НАГО ◻ ГЛАВЫ̀ И҆ Е҆ДИ́НАГО ◻ НОГУ̀, И҆ДѢ́ЖЕ БѢ̀ ЛЕЖА́ЛО ТѢ́ЛО І҆И҃СОВО.**

13 **И҆ ГЛАГО́ЛАСТА Е҆́Й Ѡ҆́НА: ЖЕ́НО, ЧТО̀ ПЛА́ЧЕШИСѦ; ГЛАГО́ЛА И҆́МА: ◻КѠ ВЗѦ́ША ГДⷭ҇А МОЕГО̀, И҆ НЕ ВѢ́МЪ, ГДѢ̀ ПОЛОЖИ́ША Е҆ГО̀.**

14 И҆ сі҆ѧ̀ ре́кши ▫брати́сѧ вспѧ́ть и҆ ви́дѣ і҆и҃са стоѧ́ща, и҆ не вѣ́дѧше, ▫кѡ і҆и҃съ є҆́сть.

15 гл҃а є҆́й і҆и҃съ: же́но, что̀ пла́чеши, кого̀ и҆́щеши; ѻ҆на́ же мнѧ́щи, ▫кѡ вертогра́дарь є҆́сть, глаго́ла є҆мꙋ̀: го́споди, ▫ще ты̀ є҆сѝ взѧ́лъ є҆го̀, повѣ́ждь мѝ, гдѣ̀ є҆сѝ положи́лъ є҆го̀, и҆ ▫зъ возмꙋ̀ є҆го̀.

16 гл҃а є҆́й і҆и҃съ: марі́е. ѻ҆на́ же ▫бра́щшисѧ глаго́ла є҆мꙋ̀: раввꙋні̀, є҆́же глаго́летсѧ, ▫ч т҃л ю.

17 гл҃а є҆́й і҆и҃съ: не прикаса́йсѧ мнѣ̀, не оу҆̀ бо взыдо́хъ ко ѻ҆ц҃ꙋ̀ моемꙋ̀: и҆ди́ же ко бра́тіи мое́й и҆ рцы̀ и҆̀мъ: восхождꙋ̀ ко ѻ҆ц҃ꙋ̀ моемꙋ̀ и҆ ѻ҆ц҃ꙋ̀ ва́шемꙋ, и҆ бг҃ꙋ моемꙋ̀ и҆ бг҃ꙋ ва́шемꙋ.

18 прі́иде же марі́а магдали́на повѣ́дающи ▫чн҃кѡ́мъ, ▫кѡ ви́дѣ гд҃а, и҆ сі҆ѧ̀ речѐ є҆́й.

Вопросы и задания:

1. Какие глаголы, обозначающие говорение, речь, употреблены в тексте? Являются ли они в данном случае полными синонимами или имеют различные смысловые и стилистические оттенки? Аргументируйте свой ответ.
2. Вспомните, что вызнаете о перфекте церковно-славянского глагола. В чём состоит уникальность семантики форм перфекта? Найдите в прочитанном отрывке формы перфекта и обоснуйте необходимость их употребления здесь.

Далее ученикам предлагается рассмотреть примеры спряжения глаголов в перфекте и прочитать дополнительную информацию об этой глагольной форме:

Обратите внимание на то, что ***смысловым*** *компонентом в перфекте является* ***причастие на –лъ****. Это причастие изменяется по числам и родам. Оно образуется от основы инфинитива при помощи суффикса –л и*

практически совпадает с современной формой прошедшего времени глагола в русском языке. Это неслучайно: ***именно перфект в древнерусском языке стал базой для формирования универсальной формы прошедшего времени глагола****. Глагол-связка в перфекте – это форма настоящего времени соответствующего лица и числа глагола* **Б Ы Т И**. *Сейчас в русском языке форма прошедшего времени глагола представляет собой* ***остаток древнего перфекта*** *– исторически причастие на –***Л Ъ** *без связки. Именно по этой причине русский глагол в прошедшем времени не спрягается (по лицам изменялся связочный глагол).*

Завершающим вопросом в данной теме является вопрос, отвечая на который ученики вплотную подходят к знакомству со следующим глагольным временем -- плюсквамперфектом:

*Где ещё в прочитанном тексте встретилось причастие на –***Л***? Попробуйте перевести на русский язык предложение с этой формой. Чем данная форма внешне отличается от перфекта и какой оттенок значения отличает эту форму от перфекта? Охарактеризуйте связочный глагол, используемый в данной форме (какой это глагол, в форме какого времени).*

Библиографический список

1. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка [Текст]/ Ф.И. Буслаев. -- М.: Учпедгиз, 1941. – 248 с.
2. Гаманович, А. Грамматика церковно-славянского языка [Текст]/ Иеромонах Алипий (Гаманович). -- М.: Паломник, 1991. – 272 с.
3. Евангелие Господа Нашего Иисуса Христа на церковно-славянском языке [Текст]/ Евангелие. -- М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2005. – 704 с.
4. Миронова, Т. Л. Церковнославянский язык [Текст]/ Т.Л. Миронова. -- М.: Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 1997. – 176 с.
5. Плетнева, А. А., Кравецкий, А. Г. Церковно-славянский язык [Текст]/ А.А. Плетнёва, А.Г. Кравецкий. -- М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2005. – 272 с.
6. Ремнева, М. Л., Савельев, В. С., Филичев, И. И. Церковно-славянский язык: Грамматика с текстами и словарем [Текст]/ М.Л. Ремнёва, В.С. Савельев, И.И. Филичев. -- М.: Изд-во МГУ, 1999. – 231 с.
7. Супрун, В.И. Учебник церковнославянского языка для 5–11 классов общеобразовательных школ [Текст]/ В.И. Супрун. – Волгоград: Кооператив «Книга», 1998. – 300 с.
8. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения. Т. 4 [Текст]/ К.Д. Ушинский. -- М.: Педагогика, 1989. – 528 с.

9. Фортунатов, Ф.Ф. Избранные труды. Т.2 [Текст]/ Ф.Ф. Фортунатов. – М.: Учпедгиз, 1957. – 671 с.

10. Интернет-ресурс: http://www.seminaria.ru/divservice/texts.htm/

Bibliography

1. Buslaev, F.I. About the teaching of the native language [Text]/ F.I. Buslaev. – M.: Uchpedgiz, 1941. – 248p.

2. Gamanovich, A. A Grammar of the Church Slavonic language [Text]/ Hieromonk Alipy (Gamanovich). – M.: Palomnik, 1991. – 272 p.

3. The Gospel in Church Slavonic [Text]/ The Gospel. – M.: The Publishing House of Sretenskij monastery, 2005. – 704 p.

4. Mironova, T.L. The Church Slavonic language [Text]/ T.L. Mironova. – M.: Orthodox Saint-Tichon's theological institute, 1997. – 176 p.

5. Pletneva, A.A., Kravetskij, A.G. The Church Slavonic language [Text]/ A.A. Pletneva, A.G. Kravetskij. – M.: The Publishing Council of Russian Orthodox Church, 2005. – 272 p.

6. Remneva, M.L., Saveljev, V.S., Filichev, I.I. The Church Slavonic language: a Grammar with texts and vocabulary [Text]/ M.L. Remneva, V.S. Saveljev, I.I. Filichev. – M.: The Publishing House of MSU, 1999. – 231 p.

7. Suprun, V.I. The Church Slavonic language textbook for 5-11 forms of a general education schools [Text]/ V.I. Suprun. – Volgograd: "Kniga" co-operative society, 1998. – 300 p.

8. Ushinskij, K.D. The pedagogical works. Vol. 4 [Text]/ K.D. Ushinskij. – M.: Pedagogics, 1989. – 528 p.

9. Fortunatov, F.F. The selected works. Vol. 2 [Text]/ F.F. Fortunatov. – M.: Uchpedgiz, 1957. – 671 p.

10. Internet-resources: http://www.seminaria.ru/divservice/texts.htm/

УДК 4-3
ББК 81.411.2-212

Митричева Елена Вячеславна
аспирант
кафедра русского языка и методики преподавания русского языка
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Mitricheva Elena Vyacheslavna
Post-graduate
Chair of the Russian Language and the Russian Language Teaching Methods
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

Синтаксическая интерпозиция глагольных единиц в синтагматически зависимом и синтагматически независимом высказывании (на материале печатных средств массовой информации)

Syntactic Interposition of the Verbal Units in Syntagmatically Dependent and Syntagmatically Independent Utterances (On the Basis of Printed Mass Media)

В статье анализируются коммуникативные задания высказываний, обусловленные особенностями стилевого дискурса, в которых сказуемое занимает синтаксическую интерпозицию. Указанное синтаксическое положение сказуемого является средством выражения актуального членения как синтагматически зависимого, так и синтагматически независимого высказывания.

The article analyses communicative tasks of the utterances conditioned by the special stylistic discourse, where the predicate has a syntactic interposition. Syntactic position of the predicate concerned is a means of expression of the actual division of both syntagmatically dependent and syntagmatically independent utterances.

Ключевые слова: высказывание, коммуникативное задание, синтаксическая позиция, стилевая принадлежность.

Key words: utterance, communicative task, syntactic position, stylistic accessory.

Газетно-публицистический стиль характеризуется «наличием у него двуединой функции: функции информационно-содержательной и воздействующей» [5, с. 160]. Особенностью информационно-содержательной функции, выполняемой газетно-публицистическим стилем, является специфика адресата – «широкие массы» [там же], или все носители русского языка, и необходимость быстрой передачи информации. Особый характер имеет и функция воздействия: «публицист убеждает путем эмоционального воздействия на читателя, в явной форме выражает свое отношение к

сообщаемому, стремясь вызвать у аудитории такое же отношение к передаваемой информации» [там же]. Эти особенности оказывают влияние на характер коммуникативных задач и их речевое воплощение.

Под коммуникативной задачей высказывания в предложениях текстов публицистического стиля мы будем понимать «стремление говорящего подчеркнуть тот аспект содержания, который является важным, существенным в данном контексте или в данной речевой ситуации» [8, с. 190]. В письменной речи формальным средством выражения различных коммуникативных задач является порядок слов в предложении. Каждый компонент грамматической структуры предложения занимает определенную синтаксическую позицию («синтаксическое положение, способствующее выделению занимающего его члена предложения или слова» [1, с. 183]).

«Сочетание определенного порядка словорасположения с определенной интонацией представляет собой относящийся к языковой системе абстрактный образец, по которому строятся конкретные варианты синтаксически идентичных предложений» [8, с. 192]. По этим образцам строятся как синтагматически зависимые, так и синтагматически независимые высказывания.

Синтагматически (контекстуально) независимыми назовем высказывания «с таким порядком синтаксических групп, при котором несущественно, заключено ли в теме новое иди данное… Непременным условием контекстуальной независимости служит лишь новизна ремы» [8, с. 197]. Коммуникативной целью таких высказываний является динамическая характеристика семантического субъекта действия. Тема называет лицо или предмет, на котором сосредоточено внимание говорящего, и выполняет репрезентирующую функцию, именно теме «приписывается содержание рематической части, которая в свою очередь может иметь констатирующее описательно-процессуальное, как в предложениях глагольного строя, или квалификативно-качественное, как в предложениях именного строя значение» [7, с. 124]. Сказуемое в таких высказываниях занимает синтаксическую интерпозицию и входит в состав ремы.

Синтагматически (контекстуально) зависимыми назовем высказывания «с таким порядком синтаксических групп, при котором тема или один из ее компонентов обязательно обозначает данное» [8, с. 197]. Коммуникативной целью таких высказываний является квалификативно-качественная характеристика события. Сказуемое в таких высказываниях занимает синтаксическую интерпозицию и входит в состав темы.

Рассмотрим следующий пример, в котором глагольная единица занимает синтаксическую интерпозицию, а коммуникативной целью высказывания является характеристика субъекта действия.

Сначала село казалось мертвым. Потом откуда-то из развалин вышла женщина с седой головой и большой пустой сумкой. Зина Мерабишвили ***бежала*** *из Цхинвали в 1990-м году* [10, с. 5].

Синтагматически независимое высказывание *Зина Мерабишвили бежала из Цхинвали в 1990-м году* структурно представляет собой предложение, в котором подлежащее выражено собственным существительным в именительном падеже – *Зина Мерабишвили*, а сказуемое – спрягаемой формой глагола *бежала*. Подлежащее соотносится с семантическим субъектом действия, а сказуемое – с его динамической характеристикой. Сказуемое распространено двумя зависимыми словоформами *бежала из Цхинвали, бежала в 1990-м году*. Высказывание отвечает на вопрос общего характера к субстантивному компоненту: Что известно о Зине Мерабишвили? Что сделала Зина Мерабишвили? Подлежащее *Зина Мерабишвили* является темой высказывания, сказуемое со всеми его распространителями – ремой. В статье поднимается социальная проблема, связанная с критическим положением жителей Цхинвали. Автор показывает, что эта ситуация сложилась не в 2008 году, а еще в 1990-м, когда люди были вынуждены покинуть свой дом и бежать из Цхинвали. Коммуникативной целью высказывания является темпоральная характеристика действия, которое производит субъект.

Синтаксическая интерпозиция не является прямым указанием на описательно-процессуальную характеристику субъекта: в публицистическом

стиле типичны другие формы усиления синтагматических связей. Темой или ремой могут быть не целые группы, а отдельные синтаксические компоненты. При этом грамматическая структура предложения может и не меняться. Это возникает оттого, что глагол вступает в тесное семантико-синтаксическое единство с существительным. При этом высокая степень семантической спаянности компонентов может быть различной – она зависит от семантики глагола. Некоторые семантические группы глаголов образуют очень тесное семантико-синтаксическое единство с существительным, поэтому при выделении состава темы и ремы входят в ту же часть высказывания, что и существительное.

В следующем примере глагольная единица занимает синтаксическую интерпозицию, коммуникативной целью высказывания является характеристика действия субъекта.

Предупредим сразу: настраивайся на долгое исправление. В среднем потребуются 5-7 процедур с интервалом в 3-4 недели. Наиболее быстрые результаты ***достигаются*** *при удалении черного цвета* [3, с. 30].

Синтагматически зависимое высказывание *наиболее быстрые результаты достигаются при удалении черного цвета* структурно представляет собой предложение, в котором подлежащее выражено существительным *результаты*, а сказуемое – спрягаемой формой глагола *достигаются*. Подлежащее распространено зависимой словоформой *наиболее быстрые*, сказуемое – словоформой *достигаются при удалении*. Зависимая словоформа продолжает распространение: *при удалении цвета*, *цвета черного*. Высказывание отвечает на частичный диктальный вопрос (вопрос, «относящийся к части заключенной в высказывании информации» [4, с. 40]): В каком случае достигаются наиболее быстрые результаты? Тему высказывания образуют группа подлежащего и сказуемое, составляющие данное, рему – распространители сказуемого, составляющие новое. Статья посвящена последствиям, которые возникают после применения татуажных косметических процедур. Автору важно сообщить, что нанесенный таким способом макияж

удаляется долго, но самый быстрый эффект проявляется при удалении краски черного цвета. Коммуникативной целью высказывания является сообщение об условиях, при которых возможно осуществление действия.

В книжно-литературном стиле тесное семантико-синтаксическое единство могут образовывать только лексически неполнозначные глаголы. Однако в публицистическом стиле такое единство может возникать и при лексически полнозначных глаголах. Если сказуемое обозначает данное, как и подлежащее, то они выступают как один компонент актуального членения предложения.

В анализируемом примере глагольная единица занимает синтаксическую интерпозицию и входит в состав темы, коммуникативной целью высказывания является характеристика продолжительности действия субъекта.

Хотя вот комната среднего сына Степана – там, пожалуй, есть излишества. Похоже на стиль модерн, есть там такое течение – зооморфизм, с такими извивающимися формами. Но сделана мебель из грубой сосны. Я ***работал*** *над ней пару лет* [2, с. 25].

Синтагматически зависимое высказывание *я работал над ней пару лет* структурно представляет собой предложение, в котором подлежащее выражено личным местоимением в именительном падеже *я*, а сказуемое – спрягаемой формой глагола *работал*. Сказуемое распространено двумя зависимыми словоформами *работал над ней*, *работал пару лет*. Высказывание отвечает на частичный диктальный вопрос: Как долго я над ней (мебелью) работал? Темой высказывания является подлежащее и сказуемое с одной из зависимых словоформ *я работал над ней* (данное), ремой – зависимая словоформа, занимающая синтаксическую позицию абсолютного конца предложения, *пару лет* (новое). Коммуникативной целью данного высказывания является сообщение о времени, в течение которого длилось действие.

Характерной экстралингвистической чертой публицистического стиля является стремление к экономии речевых ресурсов. Стремление лаконично и содержательно сообщить о каком-либо действии отражается и на характере коммуникативных задач.

Рассмотрим пример, в котором глагольная единица занимает синтаксическую интерпозицию, а само высказывание реализует сразу два коммуникативных задания.

Политик откровенно правых убеждений, президент Франции Саркози, тщательно заботящийся о личном имидже, не стесняется портретов, на которых он попал в кадр с «Капиталом» в руках. Саркози ***читает*** *Маркса во имя поиска наилучших вариантов защиты буржуазной системы* [6, с. 1].

Синтагматически независимое высказывание *Саркози читает Маркса во имя поиска наилучших вариантов защиты буржуазной системы* структурно представляет собой предложение, в котором подлежащее выражено собственным существительным *Саркози*, а сказуемое – спрягаемой формой глагола *читает*. Сказуемое распространено зависимыми словоформами *читает Маркса*, *читает во имя поиска, поиска вариантов, вариантов наилучших, вариантов защиты, защиты системы, системы буржуазной*. К данному высказыванию задаем два коммуникативных вопроса. Первый вопрос относится к семантическому субъекту и составляет его процессуальную характеристику: Что делает Саркози? Второй коммуникативный вопрос: С какой целью Саркози читает Маркса? Коммуникативной целью данного высказывания является, во-первых, характеристика речемыслительной деятельности семантического субъекта, во-вторых, указание цели, с которой производится действие. Таким образом, данное высказывание совмещает в себе сразу два коммуникативных задания.

Проведенный анализ показал, что одна и та же грамматическая структура предложения с определенным порядком следования компонентов может стать средством выражения различных коммуникативных значений высказываний в зависимости от соотношения данного/нового, лексического наполнения подлежащего и сказуемого, коммуникативной установки говорящего и особенностей функционального стиля.

Библиографический список

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О.С. Ахманова. Изд. 4-е. – М. : КомКнига, 2007. – 576 с.

2. Бабаева Д., Дынников М., Нигматулина Н. Оч.умелые звезды // Телесемь. – 2008. – № 45 . – 3-9 ноября. – 104 с.

3. Ермишина О., Неудачный татуаж // Cosmopolitan Beauty. – 2009. – № 1. – 146 с.

4. Ковтунова, И.И. Порядок слов и актуальное членение предложения [Текст]: учеб. пособие / И.И. Ковтунова. – М. : Просвещение, 1976. – 239 с.

5. Крылова, О.А. Лингвистическая стилистика [Текст]. В 2 кн. Кн. 1. Теория: учеб. пособие / О.А. Крылова. – М. : Высш. шк., 2006. – 319 с.

6. Маслинин В., Наследие революции // Правда. – 2008. – № 122. – 7-10 ноября. – 8 с.

7. Распопов, И.П. Строение простого предложения в современном русском языке [Текст] / И.П. Распопов. – М. : Просвещение, 1970. – 191 с.

8. Русская грамматика [Текст]. В 2 т. Т. 2. Синтаксис / Н.Ю. Шведова (гл. ред.) / Н.Ю. Шведова. – М. : Советская наука, 1980. – 709 с.

9. Словарь русского языка [Текст]: В 4 т. Т.3 – П – Р. / РАН, Ин-т лингвистических исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М. : Рус. яз., Полиграфресурсы, 1999.– 752 с.

10. Сысоев Г., Мордюшенко О., Послевоенно-Грузинская дорога // Коммерсантъ. – 2008. – № 194. – 24 октября. – 12 с.

Bibliography

1. Akhmanova, O.S. Linguistic Terms Dictionary [Text] / O.S. Akhmanova. – M.: ComBook, 2007. – 576 p.

2. Babaeva, D., Dynnikov, M., Nigmatulina, N. Very Skilful Stars [Text] / D. Babaeva, M. Dynnikov, N. Nigmatulina // Tevesem. – 2008. - № 45. – November, 3-9. – 104 p.

3. Ermishina, O. Unsuccessful Tattoo // Cosmopolitan Beauty. – 2009. – № 1. – 146 p.

4. Kovtunova, I.I. Word Order and Actual Division of Sentences [Text]: Study Guide / I.I. Kovtunova. – M. : Prosveshchenie, 1976. – 239 p.

5. Krylova, O.A. Lynguistic Stylistics [Text]. In 2 Books. Book 1. Theory: Study Guide / O.A. Krylova. – M.: Higher School, 2006. – 319 p.

6. Maslinin, V.The Heritage of the Revolution [Text] / V. Maslinin // Pravda. – 2008. - № 122. – November, 7-10. – 8 p.

7. Raspopov, I.P. Simple Sentence Structure in Modern Russian [Text] / I.P. Raspopov. – M. : Prosveshchenie, 1970. – 191 p.

8. Russian Grammar [Text]. Syntax / N.Yu. Shvedova. – M.: Soviet Science, 1980. – 709 p.

9. Sysoev, G., Morgushenko, O., Post-War Georgian Road // Kommersant. – 2008. - № 194. – October, 24. – 12 p.

10. The Russian Language Dictionary [Text] / Linguistic Research Institute // Edit. by A.P. Evgenieva – 4th Iss. Ster. – M.: The Russian Language; Poligraphresursy, 1999. – 752 p.

УДК 323:94(470.41)
ББК 81.2:63.3

Мустафина Джамиля Насыховна
кандидат филологических наук,
доцент
кафедра иностранных языков
Камская государственная инженерно-экономическая академия
г. Набережные Челны
Moustafina Jamilya Nasykhovna
Candicate of Philology,
Assistant Professor
Chair of the Foreign Languages
Kamsk State Engineering-and-Economic Academy
Naberezhnye Chelny

Поддержка и развитие языкового многообразия в современной России
Support and Development of Language Diversity in Contemporary Russia

Статья рассматривает современные тенденции в языковом планировании и языковой политике в Российской Федерации в контексте европейских инициатив по поддержке и развитию языкового и культурного многообразия, а также в свете стремлений России к интеграции с международным сообществом.

The paper considers contemporary trends in the language planning and the language policy in the Russian Federation in the context of European initiatives on the support of the language development, as well as in the light of Russia aspiration towards integration with international community.

Ключевые слова: язык, сотрудничество, объединение, опыт, развитие, многообразие.

Key words: language, cooperation, association, experience, development, diversity.

Последние два десятилетия характеризуются масштабными преобразованиями всех сфер жизни человека. Эти преобразования носят преимущественно положительный характер, во многом повышая общий уровень жизни людей. Научно-технический прогресс в мире достиг такого уровня, что людям практически ежедневно предлагаются новые возможности, которые в значительной степени влияют на их жизнь. В области коммуникаций этот прогресс особенно заметен и востребован. Тот ритм жизни вообще и ритм осуществления коммуникаций, который возможен на сегодняшний день, значительно преображает жизнь людей. Основным достижением технологий в данной области является высокая скорость передачи информации, многообразие способов этой передачи. Этот динамичный ритм требует от

людей определенной адаптации к современным информационным возможностям, некоторые из них достаточно просты, некоторые требуют знаний, навыков и практики. Общим главным результатом внедрения новых информационных технологий в повседневную жизнь людей стала оптимизация всех жизненных процессов общества, повышение эффективности любых предпринимаемых человеком действий и затрачивание на их реализацию значительно меньшего количества времени и усилий.

В отношении языка это выразилось в повышении требований к универсализации способов общения, высокий ритм процессов человеческого сотрудничества в любой области предъявляет свои требования к языку, как основному интегрирующему средству коммуникации между людьми. Таким образом, в существующих условиях, проблема мотивации изучения родных языков, особенно тех этносов, которые не имеют государственности или входят в состав федераций, приобретает особое значение. Стремление овладеть универсальным средством общения, которое позволит человеку соответствовать предъявляемым условиям и темпам современной коммуникации вполне понятно. Исчезновение любых границ в процессе общения (мобильная связь, Интернет и др.) требует знания английского языка как универсального средства межнационального общения в мире. В пределах Российской Федерации эту роль повсеместно выполняет русский язык, знание которого так же делает возможным межнациональную коммуникацию внутри многонациональной страны. Мотивировать знание родных, особенно родных миноритарных языков, какими-либо внешними причинами, так сказать «выгодой», практически невозможно. Предложить какие-то преимущества от знания родного языка, которые могут открыться человеку на его жизненном пути, представляется нереальным. В современных условиях глобализации всех процессов жизни человека, мобильных возможностей, это касается и образования, и карьерного роста и других сфер. Более того, огромные преимущества от владения универсальными способами общения столь велики, что как-то привлечь молодое поколение к изучению родных языков путем

стимулирования внешней мотивации представляется еще более сложным. Таким образом, единственным мотивом для изучения родного языка может стать личный внутренний мотив человека. Этот тип мотивации не может быть реализован по принципу первого. Он должен воспитываться и взращиваться в человеке с раннего детства, стать неотъемлемой частью процесса развития личности. По-другому этот процесс можно назвать воспитанием патриотизма, причем того истинного патриотизма, который предполагает не только любовь, преданность и чувство глубокой принадлежности своему народу, но и убеждение, что все народы мира имеют право на развитие и защиту своих интересов. Единственным мотивом знать родной язык должен стать тот факт, что он родной, причем воспитанный с детства, этот мотив будет сильнее любых внешних стимулов. Другого выхода в современных условиях не существует. Отношение к родному языку как к первому и главному символу своего народа позволит мотивировать его изучение и использование.

Одним из признаков прогрессивной современности являются процессы объединения. В течение последних десятилетий создаются объединения по различным направлениям: военным (НАТО), вопросам межнационального сотрудничества и всеобщей безопасности (ООН, ОБСЕ), образования и культуры (ЮНЕСКО и др.). Одним из примеров глобального объединения является Европейский Союз, в который входит большинство стран Европы. Почти все важнейшие экономические, политические и социальные вопросы решаются в рамках Евросоюза на общеевропейском уровне (Европарламент), на территории союза в обращение введена единая валюта (евро), разработана общеевропейская Конституция, реализовано безвизовое перемещение граждан стран-членов Евросоюза в пределах границ данного объединения. Вступление в Евросоюз обеспечивает определенные гарантии в важнейших сферах жизни общества, дает возможность менее развитым странам воспользоваться плодами более прогрессивного развития своих европейских соседей. Однако для вступления в Европейский Союз страна-кандидат должна соответствовать определенному ряду требований. Это касается экономического и

политического устройства, но более всего положения дел с защитой прав человека и отношения к демократическим принципам развития общества. Таким образом, для получения всех благ доступных членам Евросоюза, страна, желающая вступить в это объединение должна привести к определенному уровню не только экономические показатели, но, прежде всего, принять определенные законы для защиты прав граждан. Есть определенные общеевропейские документы, без принятия и ратификации которых, вступление в Евросоюз невозможно, и большинство из этих обязательных документов касаются прав и свобод человека.

Основной особенностью Российской Федерации, которая делает нашу страну уникальной, является ее многонациональность. Согласно Конституции, национальное многообразие России признано ее духовным богатством и охраняется государством. Все народы Российской Федерации, согласно Конституции, имеют право на национальное самовыражение. Это касается и языка, как главного символа нации. Во всех национальных регионах Российской Федерации вопросы защиты и развития родных языков выразились в принятии законов о языках и программ по сохранению и развитию языков. Нормативная база, как федерального уровня, так и регионов дает возможность осуществлять развитие родных языков, расширять их функциональные возможности и позволяет надеяться на дальнейшие положительные результаты в этом направлении. Несмотря на то, что в большинстве регионов законы и программы были приняты около 15 лет назад, результаты процессов языкового реформирования хоть и значительны, однако не блестящи. Отчасти это связано с длительным периодом забвения и угнетенного положения, в которых находились национальные языки, другой причиной неоправданных ожиданий в отношении языка, естественно являются всеобщие, вышеупомянутые процессы глобализации общества, которые в большой степени тормозят реализацию всех запланированных мер по развитию языков, особенно среди молодежи. Однако, необходимо также брать во внимание социальную инерционность характеризующую языковые процессы в обществе. Принято считать, что для

реального языкового трансформирования общества требуется период, соизмеримый с двумя-тремя поколениями. Все это вселяет надежду и оптимизм, однако, при условии непрерывной и последовательной работы в данном направлении.

Национальная идентификация личности - один из основных факторов гармоничного развития современного человека. В вышеупомянутой Европе, процессы объединения ни в коей мере не противостоят процессам защиты прав на национальное самовыражение. Наряду с процессами глобального объединения в Европе активно поддерживаются программы по сохранению языкового и культурного многообразия. ООН и ЮНЕСКО с середины прошлого века разрабатывают конвенции и другие документы по защите прав человека, в том числе языковых. Наиболее прогрессивным и демократическим документом по защите прав на национальное развитие и самовыражение является разработанная к 1995 году Евросоюзом Европейская Хартия по защите миноритарных и региональных языков. Этот документ представляет собой уникальный пример благородной попытки дать возможность малочисленным этносам, не имеющей государственности, тем не менее, сохранить язык, как первый признак любого народа. Хартия открыта для подписания любыми государствами, даже не входящими в состав Евросоюза. Ратификация данного документа предполагает огромную ответственность за отношение к региональным языкам в государстве, но в то же время является показателем стремления страны к по-настоящему демократическому развитию, в центре которого находится, прежде всего, человек и его интересы и права.

Как бы активны не были процессы глобализации, высокоразвитое национальное самосознание, безусловно, должно стать составляющей современного прогрессивного человека. Безнациональное, унифицированное общество – это путь в никуда. Отношение к родному языку, по своей изначальной природе можно сравнить с отношением к матери. Это нечто не поддающееся рациональному объяснению. Таким образом, языковая ассимиляция, это столь же безнравственный процесс, как и отказ от родителей

и т. п. Отношение человека к родному языку носит сакральный характер. Уважение и принятие прав на этническую самоидентификацию личности – понятия абсолютно естественные и безусловные. Игнорирование этих прав, или даже можно сказать нужд человека категорически неразумно и опасно. Исторически сложившиеся условия, которые сделали ранее независимые страны регионами крупных федераций, возможно, привели к более динамичному развитию этих народов, создали дополнительные условия для экономического и социального роста. Однако, став на второстепенную ступень на вертикали государственности, эти народы не могут и не должны ставить на второстепенную ступень свой язык, культуру, традиции и историю. Эти понятия первостепенны для представителей каждого этноса, пренебрежение правом выражать свою национальную самобытность вызывают напряженность в обществе. Ошибочно предполагать, что национальное многообразие создает дополнительные проблемы на пути процессов консолидации общества. Отсутствие уважения к этому многообразию, вот что создает ощущения глубокого личного дискомфорта в человеке, что и ведет к разного рода конфликтам и социальной напряженности.

Хотелось бы отметить, что процессы глобализации, плоды которой представляют собой повышение качества жизни, новые возможности и т. д., несут в себе в некоторой степени понижение ценности индивидуальности человека. Современный человек согласно новым не писанным законам, должен соответствовать определенным критериям, как личностного, так и социального характера. Данный аспект современных процессов развития человечества неоднозначен, так как наряду с некоторыми преимуществами, он предполагает в каком-то роде стандартизацию человеческих качеств, разделение на «успешных» и «неуспешных» и, таким образом, по сути, несколько отходит от истинно-демократических понятий свободы личности. Стремление соответствовать некому стандарту «успешного человека», который диктует глобализация, блокирует желание проявить индивидуальность человека, в том числе и национальную. Однако, последние события в мире, всеобщий кризис

экономики, нарушение обычного течения жизни людей разных наций, возникшие проблемы чаще всего оставляют человека наедине со своими трудностями. Отступ от стандартного навязанного течения жизни сделал людей беспомощными. Они привыкли, что от определенного типа поведения и отношения к жизни они получают то или иное вознаграждение в виде благополучия и стабильности. Однако сейчас эта схема перестала работать. Какое отношение к этому имеет язык и национальное самовыражение? Развитое национальное самосознание – признак сильной личности, с яркой индивидуальностью, не имеющей страха перед выражением своей самобытности. Безусловно, развитие национального самосознания личности возможно лишь при условии изначально духовно-развитой личности. Оно предполагает уважение, как к своему народу, его истории, так и признание этого права за другими. Так разве не такие именно люди способны выйти из любого кризиса? Разве не разумно предположить, что чем выше развито национальное самосознание народа, тем больше у него шансов найти решения самых трудных проблем? Человек, ассоциирующий себя со своим народом, имеет гораздо больше внутренних сил бороться, чем человек, который отождествлял себя с определенным классом «успешных людей», и вдруг выпал из него в пору глобальных потрясений. Если человек принимает себя, прежде всего, представителем своей нации, то он знает, что бы ни случилось, из своего народа «выпасть» невозможно. Это то, что дает чувство гораздо большей стабильности, чем самая масштабная глобализация.

Таким образом, многонациональное государство, на наш взгляд, должно быть заинтересовано в воспитании граждан, которые бы чувствовали себя комфортно внутри федерации как представители многочисленных наций, свободно выражающих свою национальную индивидуальность. Это возможно реализовать, лишь дав возможность национальным регионам свободно развивать язык и культуру, активно внедрять национальный язык во все сферы жизни, особенно в образование. Этот процесс на федеральном уровне может быть регламентирован и организован ратификацией Европейской Хартии

региональных языков. Возможно многие из тех, кто подробно изучил этот документ, согласятся с тем, что он создан специально для России, для ее благополучия и процветания.

Издание статьи осуществлено при финансовой поддержке РГНФ грант № 10-04-29409а/В

Библиографический список

1. Мустафина, Д. Н Языковая ситуация в Республике Татарстан (в контексте европейской и российской языковой политики) [Текст] / Д.Н. Мустафина. – Казань: Изд-во Магариф, 2009. – 170 С.

2. Сохранение и развитие языков: языковое планирование в Европе и России [Текст] / Материалы международного семинара 28-29 сентября 2004 г. Элиста, Республика Калмыкия, Российская Федерация. – Элиста: Изд-во АПП «Джангар», 2005. – 360 с.

3. Язык и этнос на рубеже веков: Этносоциологические очерки о языковой ситуации в Республике Татарстан [Текст]. – Казань: Изд-во Магариф, 2002. – 208 с.

4. Языковая политика в Республике Татарстан: политико-правовое регулирование [Текст]. – Казань: Изд-во Магариф, 2006. – 327 с.

Bibliography

1. Moustafina, D. N. Language Situation in the Republic of Tatarstan (in the Context of the Russian and European Language Policy) [Text] / D.N. Moustafina. – Kazan: Magarif, 2009. – 170 p.

2. Language and Ethnos at the Turn of Centuries: Ethnosociological Essays on Language Situation in the Republic of Tatarstan [Text]. – Kazan: Magarif, 2002. – 208 p.

3. Language Policy in the Republic of Tatarstan: Political and Legal Regulation [Text]. – Kazan: Magarif, 2006. – 327 p.

4. Preservation and Development of Languages: Language Planning in Europe and Russia [Text] / Theses of International Seminar, 28-29 of September, 2004, Elista, Republic of Kalmykia, Russia. – Elista: Jangar, 2005. – 360 p.

УДК 84
ББК 83.3 (4 Фр)

Свиридова Анна Валерьевна
доктор филологических наук,
профессор
кафедра русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Sviridova Anna Valerievna
Doctor of Philology
Professor
Chair of the Russian Language and Literature and Teaching Methods of the Russian Language and Literature
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk

«Озарения» А.Рембо: проблема новаторства французской поэзии конца XIX в.

«Illuminations» by A. Rimbaud: The Innovation Problem of the French Poetry in the Late XIX Century

В статье представлены основные идеологемы поэзии А.Рембо. В «Озарениях проявилась одна из тенденций развития западноевропейского символизма – «замыкание» на эстетизме, субъективизме, индивидуализме, стихийности подсознательного и подчиненности ей образов и рисунка стиха. А.Рембо – первооткрыватель неделимости единства звука, цвета, рисунка, ритма в поэзии.

The main ideologemes of Rimbaud's poetry are presented in the article. One of the tendencies of the development of the West-European symbolism manifested itself in «Illuminations», i.e. "closure" on aestheticism, subjectivism, individualism, spontaneity of subconscious and submission of the images and poem patterns to it. A. Rimbaud is a pioneer of the indivisibility of unity of a sound, colour, pattern and rhythm in poetry.

Ключевые слова: поэтика, символизм, индивидуализм, субъективизм.
Key words: poetics, symbolism, individualism, subjectivism.

Вторым значимым поэтом символизма во Франции стал А.Рембо, «ясновидец», «бунтарь», «похититель огня», как он сам себя называл.

А.Рембо был в полном смысле певцом и героем «конца века», как все символисты, он унаследовал за Ж. Бодлером способность, по словам А.А. Блока, «находясь в преисподней…грезить о белоснежных вершинах». Именно А. Рембо объявил полную свободу исканий, «штурм небес». Он

стремился вырваться в запредельные дали, изведать самое небывалое, но все время ожидаемое и взыскуемое.

А. Рембо по своему складу был революционер, он не только тосковал о несбыточном, но и занимался его обретением и строительством, именно он придумал афоризм: «истинная жизнь отсутствует», или «истинно то, чего нет, но, что обязательно будет». Надежды Рембо на Парижскую Коммуну рухнули, также как и на уличный мятеж, хвалу которому пел поэт, но он избирает другой «архимедов рычаг».

Нужно сказать сразу, что нельзя впрямую воспринимать эти бунтарские стихи. Они явились правозвестниками новой эстетики, за создание которой примется Рембо - одного из способов обрести «невиданное и неслыханное». А.Рембо нашел такой способ в «долгом, безмерном и осознанном расстройстве своих чувств», чтобы освободить наитие, чистую интуицию от оков разума и холодного здравомыслия. Задача Рембо сначала была не в том, чтобы «навеять сон золотой», а в том, чтобы предсказать достижимость этого сна, подталкивать к нему. Поэт создал особое письмо, «языковое орудие», призванное осуществлять «общение напрямую от души к душе», когда в ход пускается все разом: краски, ароматы, звуки. Поэт назовет это «алхимией слова» - внелогическое соединение ассоциативных грез. Программным в этом отношении стихотворением явился «Цветной сонет»:

А – черный, белый – Е, И – красный, У – зеленый,
О – синий, - тайну их скажу я в свой черед.
А – бархатный корсет на коже насекомых,
Котрые жужжат над смрадом нечистот.
Е – белизна холстов, палаток и тумана,
И гордых ледников, и хрупких опахал.
И – пурпурная кровь, сочащаяся рана,
Иль алые уста средь гнева и похвал.

(Верлен, Рембо, Малларме: стихотворения. – Проза, 1998 : 372)

Это стихотворение явилось прообразом новой поэзии. Так был рожден новый эстетический прием, который широко применялся всеми символистами.

А. Рембо никогда не был реалистом несмотря на то, что он написал такие стихи как «Руки Жанны-Марии» и «Париж заселяется вновь». Поэт проявил себя в них как бунтарь, дает понять, что ненавидит существующую вокруг жестокость. Рано или поздно для большого поэта этого становится мало: уничтожая, он должен созидать новое. Особое внимание нужно уделить анализу стихотворения «Пьяный корабль». Необыкновенно название этого стихотворения – в таком образе представил свое поэтическое Я Рембо.

«Пьяный корабль» можно сравнить с манифестом символизма – «Искусство поэзии» П. Верлена. У Рембо изложена концепция личности поэта–символиста.

Те, что мной управляли, попали впросак, -
Их индейская меткость избрала мишенью.
Той порою, как я без нужды в парусах,
Уходил, подчиняясь речному теченью.
Вслед за тем, как дала мне понять тишина,
Что уже экипажа не существовало.

(Верлен, Рембо, Малларме: стихотворения. – Проза, 1998 : 369)

Здесь описывается не что иное, как освобождение личности поэта от рамок сознания. Как будто происходит борьба с самим собой, перед нами произошел интересный процесс: «долгое, безмерное и осознанное расстройство своих чувств», дабы обрести Истину.

Отказ от сознания приводит к обретению полной свободы:

С быстротою планеты, возникшей едва,
То ныряя на дно, то над бездной воспрянув,
Я летел, обгоняя полуострова,
По спиралям, сменяющихся ураганов.

Освободившись от преград, душа отвергает границы бытия, приобретает возможность «постоять на краю», заглянуть за черту жизни:

И, как детям, вкуснее всего в их года
Говорит кислота созревающих яблок,
В мой расшатанный трюм просочилась вода,
Руль со скрепов сорвав, заржавелых и дряблых.

С обретением полной внутренней свободы приходит стихия творчества:

С той поры я не чувствовал больше ветров –
Я всецело ушел, окунувшись, на зло им,
В композицию великолепнейших строк,
Отдающим озоном и звездным настоем.

Поэт описывает неукротимость потока образов, захлестывающих сознание творца:

Где сливались, дробились, меняли места
Первозданные ритмы, где в толще прибоя
Ослепительные раздавались цвета,
Пробегая, как пальцы, вдоль скважин гобоя.

Рембо превозносит знания, или узнавание в процессе творчества:

На закате завидевши солнце вблизи,
Я все пятна на нем сосчитал. Позавидуй!
И сквозь волны, дрожащие как жалюзи,
Любовался прославленною Атлантидой.

Интересно, что окунаясь в «вечное безумие», поэт остается аналитиком. Посмотрим глаголы какой семантики использует автор: «сосчитал», «вникал», «следил», «видел», «слушал», «узнавал». Это глаголы семантики получения информации. Поэт использует глаголы семантики активного действия: «пролетал», «плавал», «пробивал», «мчал», «летел». На первый взгляд, происходит какое-то противоречие: активное экспрессивное действие сочетается с операцией мышления и анализа.

Душе поэта ближе изменчивые буйные стихии моря, неба, света, грозы, красок, любви и творчества. Стихия разрушительна, гибельна для личности, которая её познает, но эта смерть прекрасна.

Впрочем, будет! По-прежнему солнца горьки,
Исступленны рассветы и луны свирепы, -
Пусть же бури мой кузов дробят на куски,
Распадаются с треском усталые скрепы.

По логике любой корабль должен возвратиться в порт, причалить к берегу, но отношение к ним очень сложно. Любая устойчивость, порядок и соразмерность несовместимы с «пролетавшим в тучах» кораблем. Упорядоченность – это разрушение стихии творчества, свободолюбивой и страстной души поэта.

Заступитесь, о волны! Мне, в стольких морях
Побывавшему, - мне, пролетавшему в тучах, -
Плыть пристало ль сквозь флаги любительских яхт
Иль под страшными взорами тюрем плавучих?

Огромную роль в стихотворении играет пейзаж. Он не определен каким-то постоянным местом, он не наблюдается героем и не окружает героя, он творится самим же героем. Небо, океан, все мирозданье кружатся, изменяются, крутятся вокруг личности и по её воле, по желанию её творческого воображения. Пейзаж очень громоздкий, но очень динамичный. еще одна его черта – мифологичность: в стихотворении встречаем обилие легендарных названий и имен. А. Рембо создает фантастический пейзаж младенческого мира», он и является основой, фундаментом всего стихотворения. «Пьяный корабль» стал своеобразной визитной карточкой всего творчества Рембо, он как будто предначертал поэтическую судьбу автора, этот путь от реализма / символизма к декадансу:

……..
Пусть же бури мой кузов дробят на куски,
Распадаются с треском усталые скрепы.

«Пьяный корабль» - стихотворение провидческое: Рембо предначертал в нем свой путь к «Озарениям», к чистому декадансу. Почему же произошел такой переход? Ведь всем известно, что Рембо считал себя «похитителем огня»

для людей, он строил в своем сознании, будучи уверенным, что сон воплотится или спасительно увлечет других, по этому поводу можно привести в пример сборник стихов «Солнце и плоть», проникнутый оптимизмом, в нем Рембо выступает как символист.

Особенно ярко этот переход от символизма к декадансу виден в стихотворении «Сестры милосердия». Основной мотив его – разочарование, смешанное с чувством одиночества. Лирический герой отдаляется от людей: не только от общества, от друзей, но даже от любимой. Разочарование в своем существовании и в окружающей жизни доходит до полного неприятия. Любовь сменяется культом небытия. Герой призывает смерть, которая оказывается сестрой милосердия. Д.Д. Обломиевский пишет: «Проблема смерти, как трактует её Рембо, вплотную подводит его к декадентскому мировосприятию, ибо здесь намечается не только трагическое ощущение смерти, но и её культ, как избавительницы от зла». (Обломиевский, 1973 : 200).

В стихах 1872 года происходит отказ от бунтарства, поворот к тихому примирению со всем существованием. Буре, грозе, метаниям противопоставляется покой. Таковы тенденции, характерные для декадентского миропонимания. Декадентство Рембо выражалось в безыдейности, в безразличии к новым веяниям мысли, в самозамкнутости.

Одна из интересных особенностей перехода от символизма к декадентству была его скрытость. А. Рембо отвергает картину безобразного, отказывается от всякого рода критики действительности и начинает отрицать её ради сознания, очищенного от связей с реальностью.

В отличие от П.Верлена, элементы декадентства у Рембо очищены от религии, а ведь чаще встречается декаданс, спаянный с религиозным мистицизмом. Декадентство носит скрытый характер, не выражается прямой демонстрацией уродливого.

Знаменательным в переходе от символизма к декадансу был сборник стихов «Озарения», вышедший в 1872 году. «Озарения» был окончательным поворотом к декадансу. В художественной ткани сборника господствует

субъективизм, гиперболизация человеческого подсознания. Черта этого сборника – принцип двухслойности структуры стиха, в котором вокруг центрального образа располагаются образы периферийные. Самой яркой иллюстрацией к этому могут служить стихотворения «Борозды», «Города», «Цветы», «Мистическое», «Заря», «Детство», «Юность», «Фразы», «Царства», «Бдения».

Действительность тихо утекает из творчества Рембо. Лирический герой ощущает себя как бы за пределами мира, утрачивает способность воспринимать внешнюю жизнь. Героем овладевает какое-то странное утомление, в результате он сосредоточивается на самом себе, на собственных фантазиях. Стихи данного сборника крайне субъективны.

Вторая особенность сборника – это динамизм образов: все спускается, поднимается, движется, перемещается, пляшет. Хаос стихий, предметов, красок, света. Динамизм проявляется в одушевлении природы: камни смотрят, цветы разговаривают с героем, листья дышат.

Он обнял летнюю зарю…
Я шел, тревожа сон, прохладных и живых дыханий…
Первое приключение на тропинке, осыпанной
холодными тусклыми искрами, появился цветок и назвал
свое имя.

Интересен подход к временной категории у А.Рембо. Он стирает грани между прошедшим, будущим и настоящим, между воспоминанием и сиюминутным восприятием. Примером этому может служить стихотворение «Борозды». Перед нами широкий пейзаж с холмами, землей, со следами колес, ничего особенного, но увиденное реально будит вереницу воспоминаний о бродячем цирке, затем о похоронной процессии. Налицо приверженность к ассоциативному нагнетанию образов, впечатлений и контрастов. Пейзаж часто зависит от угла зрения, от положения, в котором находится герой. Иногда небо начинает кружится в рамке зеленых вершин, иногда перед глазами, далеко внизу, мелькают крыши домов, флюгера.

Пейзаж очень субъективен: он дается глазами лирического героя, обуреваемого фантазиями. Настолько велика тяга к субъективизму, что поэт начинает искажать очертания мира: предметы то являются в неоправданной гармонии, то в совершенно уродливом виде.

Все это свидетельствует о решительном переходе А.Рембо к декадансу. Это можно сказать обо всей западноевропейской символистской поэзии.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Худ. лит-ра, 1975. – 200 с.

2. Бердяев Н.А. Самопознание [Текст] / Н.А. Бердяев. – М.: Мысль, 1991. – 300 с.

3. Обломиевский Д.Д. Французский символизм [Текст] / Д.Д. Обломиевский. – М.: Сов. Писатель, 1973. – 235 с.

4. Фрейд З. Сон и сновидение [Текст] / З. Фрейд. – М.: Мысль, 1989. – 256 с.

Bibliography

1. Bakhtin, M.M. Questions of Literature and Aesthetics [Text] / M.M. Bakhtin. – M.: Khudozhestvennaya Literature, 1975. – 200 p.

2. Berdyaev, N.A. Self-Knowledge [Text] / N.A. Berdyaev. – M.: Mysl, 1991. – 300 p.

3. Freud, Z. Dreams and Visions [Text] / Z. Freud. – M.: Mysl, 1989. – 256 p.

4. Oblomievsky, D.D. French Symbolism [Text] / D.D. Oblomievsky. - M.: Sov. Writer, 1973. – 235 p.

УДК 81’27
ББК 81.2 Рус – 67

Спирина Наталия Анатольевна
преподаватель
кафедра иностранных языков №2
Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского
автономного округа-Югры
г. Сургут
Spirina Natalia Anatolievna
Senior teacher
of the Chair of Foreign languages № 2
Surgut State University of Khanty-Mansy Autonomous Area –Yugra
Surgut

Регистр дистанцирования в фамильярном речевом поведении
Dissociation register in familiar verbal behaviour

Статья посвящена актуальному аспекту современного языкознания – речевому поведению коммуникантов. В статье выделяется два регистра фамильярного речевого поведения (сближение адресант - адресат и дистанцирование адресант - адресат), описываются тактики реализации гиперстратегии дистанцирования в фамильярном речевом поведении.

The article deals with the urgent question of modern linguistics – verbal behaviour of communicants. It touches upon two registers of familiar verbal behaviour: rapprochement and dissociation of addressor and addressee. The tactics of hyperstrategy of dissociation implementation in familiar verbal behaviour are described in detail.

Ключевые слова: речевое поведение, фамильярное речевое поведение, гиперстратегия, регистр дистанцирования, регистр сближения, речевые тактики.

Key words: verbal behaviour, familiar verbal behaviour, hyperstrategy, dissociation register, rapprochement register, verbal tactics.

До настоящего времени исследование фамильярного поведения в отечественном языкознании не получило широкого освещения. Проблема фамильярного поведения является комплексным феноменом и исследуется в таких науках, как психология, социология, психоанализ и др. Обращение лингвистики к междисциплинарной парадигме обусловлено сменой приоритетов в языкознании второй половины XX века, когда структурная лингвистика уступает место функциональной и когнитивной лингвистике, в которых одним из господствующих принципов становится принцип антропоцентризма. В фокусе лингвистических исследований оказывается homo eloquens “человек говорящий”, с его представлениями о

коммуникативных действиях, намерениях, коммуникативной среде и принципах коммуникации. В связи с этим одной из центральных проблем становится проблема оптимизации речевого общения. Изучение данной проблемы подразумевает анализ не только позитивной коммуникации (стратегий вежливости, толерантности и т.п.), но и тех речевых явлений, которые не соответствуют представлениям о корректном общении (агрессия, фамильярность).

Человек, будучи по своей природе существом социальным не может жить вне связи с другими людьми: он должен советоваться, делиться мыслями, чувствами, сопереживать, искать понимания и т. д. Каналом связи с другими людьми является общение. Основным способом удовлетворения личных потребностей человека в общении – речь. Именно поэтому его называют речевым общением.

Речевое общение осуществляется между многими, несколькими или двумя людьми, каждый из которых является носителем активности и предполагает ее в своих собеседниках. Речевое общение обоюдно. Как и всякая социальная активность человека, речевое общение сознательно и целенаправленно. Формой проявления речевого общения является речевое поведение собеседников, а содержанием – их речевая деятельность.

Поведение есть превращение внутреннего состояния человека в его поступки по отношению к окружающему миру, людям и т. п. Выделяют два вида поведения: вербальное (словесное) и реальное. Вербальное поведение – это система высказываний, мнений, суждений, доказательств и др., которые могут быть зафиксированы как явные признаки психических состояний. Реальное поведение – это система взаимосвязанных поступков, осуществляемых человеком с целью адаптации к среде.

Существенным различительным признаком речевого поведения и речевой деятельности представляется уровень мотивации и соответствующая ему мера осознанности мотивов акта поведения (в рамках поведения) и речевого действия (в рамках деятельности). Следовательно, если речевая деятельность –

осознанно мотивированная целенаправленная человеческая активность, то речевое поведение – это малоосознанная активность, проявляющаяся в образцах и стереотипах действий, усвоенных человеком, либо на основе подражания чужим образцам и стереотипам, либо на основе собственного опыта. Как видим, в речевой деятельности "задействованы" глубинные структуры сознания, а в речевом поведении стремление (а порой и необходимость) к осознанию мотивов тех или иных поступков отсутствует.

Кроме того, речевая деятельность и речевое поведение отличаются друг от друга своими результатами. Результатом речевой деятельности являются мысль и текст, а результатом речевого поведения выступают отношения между людьми (доброжелательные, недоброжелательные и др.) и эмоции, вызываемые тем или иным речевым поведением собеседников. Речевое поведение – обусловленные ситуацией общения эмоции, действия, поступки человека, выраженные с помощью языка и невербальных средств.

Важным является изучение речевого поведения современника, имеющее как теоретическое, так и практическое значение. Наше внимание привлекло фамильярное речевое поведение молодежи. В традиционном понимании фамильярность воспринимается отрицательно, невежливо, если коммуникация осуществляется между людьми, находящимися в несимметричных социальных отношениях. Фамильярности как термину в лингвистической литературе часто не приписывается негативный оттенок. Так, К. Шуберт под фамильярностью понимает определенный уровень отношений коммуникантов, характеризующий их близость [6]. Р.Бенаккьо указывает на то, что при фамильярном общении устанавливаются тесные непосредственные контакты между коммуникантами, не характеризующиеся формальностью и корректностью. Более того, в одних ситуациях фамильярность может характеризоваться подчеркнуто грубыми, а в других – чрезмерно вежливыми формами [2].

До сих пор язык молодежи в основном изучался в плане особенностей молодежного жаргона. Параметры коммуникативной ситуации данной социальной группы можно охарактеризовать следующим образом:

1) общение является неофициальным межличностным и относится к сфере повседневных бытовых отношений;

2) речевое поведение принадлежит фамильярно-речевой культуре с элементами просторечной речевой культуры. Об этом свидетельствует употребление молодежного жаргона, использование сниженной и ненормативной лексики, смешение книжной и просторечной лексики, распространенность в среде молодежи прозвищ;

3) статусная организация общения – вертикальная (общение: молодой человек – взрослый) и горизонтальная (общение: молодой человек – молодой человек).

Речевое поведение любой социальной группы должно быть описано целостно, комплексно, в системном аспекте. Для этого необходимо исследование речевого поведения в тех факторах и параметрах, которые демонстрируют наиболее яркую специфику общения в социальной группе. Вариантом реализации речевого поведения являются речевые стратегии и тактики.

Фамильярность включает в себя 2 регистра поведения: 1) сближение адресанта с адресатом и 2) дистанцирование адресанта от адресата. В то же время мы рассматриваем речевое поведение коммуниканта в одном из регистров как реализацию гиперстратегий дистанцирования и сближения.

В настоящей статье рассмотрим наиболее характерные тактики гиперстратегии дистанцирования адресанта от адресата. Для реализации гиперстратегии дистанцирования фамильярного речевого поведения используются тактики угрозы, оскорбления, упрека, угрозы и др.

Тактика оскорбления на языковом уровне выражает отрицательное эмоциональное отношение к объекту, его действиям или решениям, предполагает эксплицитную негативную характеристику личности. Наиболее традиционным средством, применяемым в данной тактике, является экспрессивная и негативная оценочная лексика, с помощью которой достигается отрицательный прагматический эффект и осуществляется целенаправленное воздействие.

Май: Алена// В определенный момент мне стали понятны такие вещи/ что ты гадина// Я не уважаю тебя//

Алена: Ты меня сейчас оскорбляешь//

(Реалити-шоу Дом-2)

Преобладающим способом выражения оскорблений является метафоризация. Семантические поля слов, которые подвергаются метафоризации для тактики оскорбления, связаны с такими областями жизнедеятельности человека, которые являются табу или неохотно обсуждаемыми темами в повседневном общении. Это сексуальность, экскременты, болезни, физические недостатки, смерть и т.п.

Май: Сидишь/ рисуешься тут жертвой// Такой сидела несчастной//

Алена: Слушай/ жертва/ это ты// Жертва аборта//

(Реалити-шоу Дом-2)

Тактика приказа предполагает желание говорящего заставить адресата совершить какое-либо действие. Сам факт приказания свидетельствует о потенциальной угрозе имиджу адресата, т.к. ограничивает его свободу выполнения действий.

Алена: Слушай/ может/ ты заткнешься вообще/ а? Перестань сейчас из себя святого ангела строить// Прекрати мне улыбаться// Веди себя нормально//

Май: Я не улыбаюсь тебе// А что здесь ненормального? Я высказываю свое мнение таким образом//

Алена: Прекрати//

(Реалити-шоу Дом-2)

В ситуации фамильярного речевого поведения эта тактика может провоцировать переход в физическую агрессию.

Алена: У меня все в порядке// У меня все в порядке/ в отличие от тебя// Не лезь в наши отношения//

Май: Я не лезу в твои отношения//

Алена: Ты лезешь в мои отношения//

Май: Я не лезу в твои отношения//

Алена: Ты даже сейчас стоишь и лезешь в мои отношения// Тебе/ какое дело? [БЬЕТ ПО ЛИЦУ]

(Реалити-шоу Дом-2)

Тактика угрозы, так же как и тактика приказа может провоцировать переход в физическую агрессию. Угрозы адресанта усиливают неприятие к нему со стороны адресата, а это делает более вероятным то, что и он в свою очередь ответит угрозой.

Леля: Я тебе сейчас разобью яйцо на голове//

Стас: Я тебе тогда такое сделаю//

Леля: Вот что ты сделаешь? Скажи// Вот что ты сделаешь? [РАЗБИВАЕТ ЯЙЦО О ГОЛОВУ СТАСА]

(Реалити-шоу Дом-2)

Цель **тактики упрека** состоит в том, чтобы вызвать у адресата чувство вины и стыда. Тактика упрека представляет угрозу для имиджа адресата, т.к. упрекая адресант дает отрицательную оценку поведения партнера. При анализе тактики упрека необходимо учитывать контекст вызвавший упрек, а так же речевое взаимодействие между адресатом и адресантом. Основа упрека – неодобрение, может выражаться простой констатацией негативного состояния у адресанта или же бурным взрывом эмоций (обида, негодование).

Вова: Слушай/ восемь тысяч потратить за день// Когда ты успела?

Оксана: Не восемь//

Вова: Да я просто че// Я не хочу/ чтобы мы остались с голыми ж…//

(Реалити-шоу Дом-2)

Тактика иронии так же может использоваться при реализации стратегии дистанцирования. Ирония чаще всего используется с намеренением задеть адресата и вызвать негативные эмоции.

Настя: Чуев/ заметь меня/ я твоя поклонница//

Настя: Я в пути тебя встречала и в Старом Осколе пирожки тебе продавала с капустой//

Чуев: Узнаю/ узнаю тебя//

Настя: А ты зубы вставил/ да/ старая карга? Как дела?

Чуев: Хорошо//

Настя: Хорошо?

Чуев: Да//

Настя: Че красивый такой/ прическу новую сделал/ да?

Чуев: Я всегда буду теперь красивый//

Настя: Ой господи//

(Реалити-шоу Дом-2)

Таким образом, в настоящей статье мы рассмотрели наиболее характерные тактики гиперстратегии дистанцирования адресанта от адресата. Действия адресанта, которые могут приводить к нанесению ущерба имиджу адресата, создают дистанцию между ними. Предпосылкой для фамильярного общения являются родственные отношения, близкое знакомство или частое общение коммуникантов. Кроме того, основанием для фамильярного речевого поведения может быть факт принадлежности коммуникантов к одной социальной группе, даже если они к моменту разговора недостаточно хорошо знают друг друга. Или ранее мало общались. Однако действие данного фактора ограничивается возрастными параметрами интерактов и распространяется в основном на детей, подростков и молодежь.

Библиографический список

1. Анохина, В. С. Стратегии и тактики коммуникативного поведения в малой социальной группе (семье) / В. С. Анохина // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2008. – №56. – С.64-71.

2. Бенаккьо, Р. Выражение вежливости формами повелительного наклонения совершенного и несовершенного вида в русском языке / Р. Бенаккьо // Труды аспектологического семинара Филологического факультета МГЛУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1997. – Т. 3. – С.6 – 17.

3. Винокур, Т. Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М.: Наука, 1993. – 172 с.

4. Глушак, В. М. Дискурсивная парадигма речевого поведения / В. М. Глушак. – Сургут: Изд-во СурГУ, 2006. – 190 с.

5. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М.: URSS, 2006. – 284 с.

6. Schubert, K. Respekt – Eine kritische Neubewertung von “power” und “solidarity“ / K. Schubert. – Kiel, 1985. – S.105-112.

Bibliography

1. Anohina, V.S. Strategies and tactics of communicative behaviour in a small social group (family) // Stavropol State University periodical. – 2008. – № 56. – P. 64-71

2. Benakkio, R. Expression of politeness with the forms of imperative mood of perfect and non-perfect aspect // Materials of aspectological seminar of Philological faculty, Lomonosov MSLU. – M., 1997. Volume 3, P. 6–17

3. Vinokur, M.V. Speaker and listener: Variants of speech behaviour. – M.: Science, 1993. – 172 p.

4. Glushak, V.M. Discoursive paradigm of speech behaviour. – Surgut: Publishing House of Surgut State University, 2006. – 190 p.

5. Issers, O.S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. – M.: URSS, 2006. – 284 p.

6. Shubert, K. Respect – a critical remark on “power” and “solidarity”. – Kiel, 1985.– P. 105-112.

УДК 821.511-31
ББК Ш5(2Рос=Мор)

Шеянова Светлана Васильевна
кандидат филологических наук
кафедра финно-угорских литератур
Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева
г. Саранск
Sheyanova Svetlana Vasilievna
Candidate of Philology
Chair of Finno-Ugric Literatures
Mordovian State University named after N.P. Ogarev
Saransk

Мордовский исторический роман: вопросы жанра, истории и поэтики
Mordovian Historical Novel: Problems of Genre, History and Poetics

Цель данной статьи прослеживается в раскрытии вопроса о жанровой специфике исторического романа, в исследовании историко-культурных истоков зарождения и развития мордовской исторической романистики.

The purpose of the article is to reveal the genre peculiarities of the historical novel and to research the historical and cultural roots and the further development of the Mordovian historical Romance.

Ключевые слова: исторический роман, историческая проза, жанровая разновидность, историческая действительность, историческая личность.

Key words: historical novel, historical prose, genre variety, historical reality, historical character.

Становление и развитие мордовской литературы происходило в XX веке, хотя первые образцы религиозного и светского содержания были написаны еще во второй половине XVIII века. Таким образом, мордовская литература развивалась в условиях, когда существовал богатый духовный опыт народа и мировая художественная культура. В настоящее время о литературе эрзян и мокшан можно говорить как о сложившейся художественной системе. Она «помнит» свои истоки и прокладывает новые пути художественного отображения целостной картины современности и исторического прошлого.

С 60-х годов XX века мордовские писатели получили большие возможности для художественного осмысления исторической судьбы своего народа в крупных эпических формах – романах. В последние десятилетия романисты значительно расширили рамки эпического времени, заглянули вглубь веков, воскресили важнейшие моменты исторического бытия народа, многие забытые имена. Эти обстоятельства способствовали разностороннему

раскрытию процессов общественно-культурного развития мордовского народа, оказали влияние на современные социальные и этнокультурные процессы, помогая постичь, прогнозировать будущее, в связи с чем происходят изменения в идеологии, нравственных и духовных ориентирах общества.

Жанровая форма исторического романа – очень сложная форма, имеющая свои характерные особенности и требующая от романиста огромного мастерства. Художественно-эстетическое освоение исторической действительности – это не фиксация фактов, а их осмысление, при котором художественная правда возвышается над реальностью и пытается протянуть связующую нить от истории к современности. К тому же, художественная литература через воображение, фантазию устанавливает динамическую картину мира, эпохи, заполняет «пустые» исторические пространства, не охваченные документом.

Проблема определения исторического романа как эпического жанра до сих пор относится к числу самых спорных в теории литературы. В XIX–XX вв. над ее решением трудились литературоведы, философы, писатели (А. С. Пушкин, В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, Л. Н. Толстой, М. Серебрянский, С. М. Петров, Ю. А. Андреев, В. Р. Щербина, И. П. Щеблыкин, Б. М. Эйхенбаум, В. Д. Оскоцкий, Л. П. Александрова и др.). В мордовском литературоведении историческая романистика также находится под пристальным вниманием ученых-филологов. Так, Б. Е. Кирюшкин еще в 1965 году в монографии «Мордовский советский роман» пишет о существовании в национальной литературе жанра исторического романа и исследует истоки его возникновения. В 1977 году Н. М. Сайгин в диссертационном исследовании «Мордовский исторический роман» доказывает, что исторический роман «оформился как самостоятельный и весьма перспективный жанр мордовской художественной литературы» [6, с. 1]. Данная точка зрения была опровергнута В. М. Макушкиным в книге «Обретение зрелости» (1984): «Утверждать, что у нас сложился исторический роман, еще несколько преждевременно» [3, с. 202]. Действительно, следует

говорить о серьезных трудностях развития исторического романа в национальной литературе. Основная заключается в том, что мордовская художественно-историческая литература вплоть до 50-х годов XX столетия «не имела возможности опираться на документальные данные о далеком прошлом своего народа, использовать систематизированные научные источники, так как национальной исторической науки еще не было» [7, с. 14]. Однако не следует забывать о многочисленных историко-революционных романах, созданных мордовскими писателями в 60–80-е годы. Поэтому мы не можем согласиться с таким мнением В. М. Макушкина. В 80–90-е годы исторический роман стал одним из ведущих жанров мордовской литературы. Эту мысль отстаивают в своих работах А. И. Брыжинский, А. В. Алешкин, П. Я. Бардин, В. И. Демин, Е. А. Федосеева, М. И. Малькина и др.

Приведем ряд точек зрения отечественных и национальных литературоведов о сущности исторического романа. Л. П. Александрова в зависимости от главного героя в отечественной исторической прозе выделяет два жанра: «1) исторический роман (со всеми разновидностями: роман-эпопея, историко-биографический роман, роман-хроника и т.п.) – произведение о выдающихся событиях прошлого, сыгравших важную роль в исторических судьбах народа. Главными героями являются подлинные исторические личности; 2) историко-художественный роман – произведение о выдающихся исторических событиях, содержание которых раскрывается через судьбы вымышленных персонажей» [1, с. 144].

В. Д. Оскоцкий пишет, что «роман не может считаться историческим, если события, составившие его сюжетную основу, происходили на памяти ныне живущих поколений, были их биографией, их судьбой. Не являются историческими и романы и повести, составляющие современную «военную прозу», хотя ими станут те книги о Великой Отечественной войне, которые начнут создаваться спустя два-три десятилетия» [4, с. 5]. Интересен взгляд критика на границу между романом собственно историческим и историко-революционным. По-мнению В. Д. Оскоцкого, исторический роман близко сходится, тесно смыкается с романом историко-революционным и даже

перерастает в него. Разводить их тематически и жанрово по разным берегам одной реки допустимо лишь при отвлечении от внутренней взаимосвязанности обоих. Литературовед признает различия лишь в структуре исторического и историко-революционного романа. Последний, по его мнению, «чаще, чем первый, тяготеет к широкоохватному и крупномасштабному повествованию эпопейного типа и перерастает в роман-эпопею» [4, с. 6].

Интересно и наиболее близко нам суждение С. М. Петрова: «Объективным признаком исторического романа является участие в его действии реальных исторических лиц. Существенно для определения жанра исторического романа, что сам писатель изображаемую им действительность понимает как действительность историческую, ставшую уже прошлым. …В историческом романе всегда ощущается исторический подход художника, который смотрит на то, что он изображает, как исследователь, воссоздающий более или менее отдаленное от него прошлое» [5, с. 4].

Жанрово-стилевое богатство мордовского исторического романа дает литературоведу А. И. Брыжинскому возможность выделить следующие его разновидности: «хроникально-документальный, в котором воскрешаются давно минувшие события; историко-биографический, основу которого составляет повествование о конкретных исторических личностях; историко-философский, тонкими нитями воссоздающий прочную связь прошлого и настоящего; историко-политический, где сфера политической жизни занимает одно из значительных мест; роман-сказание – повествование о веками складывающихся народных представлениях о добре, честности, справедливости» [2, с. 24].

Исследователь мордовской литературы Е. А. Федосеева основным условием при воспроизведении прошлого называет «умение раскрыть национальный характер народа, существенные стороны и закономерности эпохи, изображение борющихся социальных и политических сил, представленных в произведении его героями, создание исторических характеров» [7, с. 10]. Критик выделяет несколько разновидностей мордовского исторического романа: 1) историко-революционный («Бурливая Сура» А. Куторкина, «Дважды рожденный» А. Щеглова, «Дети своих отцов» А. Мартынова и др.); 2) историко-биографический («Румянцев-Задунайский»,

«Боярин Российского флота» М. Петрова, «Тени колоколов» А. Доронина); 3) историко-приключенческий («Маркуз и Лундан» Н. Учватова); 4) историко-политический («Красный колосс» М. Петрова); 5) исторический («Алена Арзамасская» М. Петрова); 6) роман-сказание («Пургаз» и «За волю» К. Абрамова). На наш взгляд, данная классификация не является неопровержимой и окончательной. В частности, произведение Н. Учватова «Маркуз и Лундан» по сюжетно-композиционным характеристикам ближе к повести, чем роману. Таким образом, выделение жанровой формы историко-приключенческого романа в национальной литературе не совсем справедливо. С другой стороны, из-под внимания критика выпали два крупных произведения, определяемые нами как историко-революционный (трилогия М. Сайгина «Трудное счастье») и историко-биографический (трилогия К. Абрамова «Сын эрзянский) романы.

Интересен подход у Н. М. Сайгина. В качестве основного типа исторических романов он выделяет историко-революционные, в которых нет изображения крупных исторических событий и известных исторических личностей. «В центре их действия находится живая история того или иного народа, показ его освободительных и революционных сил, конкретное воплощение жизненно важных явлений» [6, с. 5].

Следует отметить, что литературовед пришел к такому мнению не спонтанно, не бездоказательно. В нашей литературе до последних десятилетий ведущее положение занимал историко-революционный роман. Это может быть объяснено следующим: в эпоху массовых движений, социальных катаклизмов гуманистические идеи романа, утверждавшего абсолютную ценность личности, вступают в противоречие с процессом обесценивания человеческой личности. Антропоцентризм романа, строящегося вокруг одной или нескольких человеческих судеб, сменяется аморфностью многофигурных композиций, героем эпоса становится масса людей, толпа. Данная тенденция, свойственная мордовской литературе еще начала XX века сохранилась и в дальнейшем, что обусловило создание большого числа произведений, описывающих периоды значительного общественного напряжения (Октябрьская революция, Гражданская война, коллективизация).

Остановимся на основных этапах развития мордовского исторического романа. Важный период для мордовской литературы в целом и исторического романа в частности – 30-е годы XX века, когда история стала предметом научного исследования и художественного изображения. В этот период историческая тематика разрабатывается, в основном, в жанре эпической поэмы («Эрьмезь» Я. Кулдуркаева, «Утро на Суре» П. Кириллова, «Гале» А. Рогожина, «Сказка-быль» М. Безбородова, «На реке Эряшке» Е. Пятаева) или стихотворной драмы («Литова» П. Кириллова). Роль первооткрывателя исторической темы в крупных жанрах мордовской прозы принадлежит А. Куторкину, в 1934 году выпустившему роман «Черный столб», который, несмотря на ряд достоинств, не мог претендовать на многоплановость, впрочем, как и роман другого писателя – А. Лукьянова – «Кинель». Это были однопланновые событийно-описательные произведения, что свидетельствует о том, что монументальные композиционные формы в прозе были освоены писателями еще недостаточно глубоко. Главное же было достигнуто: действительность воссоздавалась как развивающийся процесс, она воспринималась в целостности, в динамике. Это явилось залогом новых успехов, основой дальнейшего развития исторически конкретного художественного мышления, о чем свидетельствуют романы 50–80-х годов («Ламзурь», «Яблоня у большой дороги» А. Куторкина, «Широкая Мокша» Т. Кирдяшкина, «Лес шуметь не перестал» и «Люди стали близкими» К. Абрамова, «Румянцев-Задунайский», «Боярин Российского флота», «Алена Арзамасская» М. Петрова, «Дети своих отцов» А. Мартынова, дилогия А. Щеглова «Дважды рожденный»).

К 90-м годам XX века мордовский исторический роман проделал большой путь от художественной иллюстрации к поэтическому анализу, от изображения событий – к их философскому осмыслению. Повышенный интерес к внутреннему миру героя и его духовной жизни (что характерно, впрочем, для всего современного отечественного литературного процесса) вызвал усиление лирико-психологического начала в историческом повествовании, освободил его от излишеств былой описательности, информационности, привлек драматургические средства изображения. На

первый план часто ставится нравственная сторона, моральная оценка социальной проблемы, что отразилось в трилогии М. Сайгина «Трудное счастье», романах-сказаниях К. Абрамова «Пургаз» и «За волю», в историко-биографических романах А. Доронина «Тени колоколов» и «Кузьма Алексеев».

Продолжая и развивая традиции мордовского историко-революционного романа, М. Сайгин создал крупное, многоплановое художественное полотно – роман-трилогию «Трудное счастье». Историческую и литературно-эстетическую ценность, композиционную структуру и построение сюжета трилогии определяют драматические события революционных лет и периода коллективизации. Писатель досконально изучил объект изображения, руководствуясь принципом историзма, художественно отразил человеческие судьбы на поворотах истории, проник во взаимосвязь истории и человека.

В основе романов К. Абрамова – реальные исторические события и личности, другое дело, что достоверность изображаемого гармонично переплетена с художественным вымыслом, к тому же прозаик оперирует народными преданиями и легендами, которых, по сравнению с документальными данными, в памяти народа сохранилось намного больше. Герой К. Абрамова Пургаз был сыном своего века и своей среды. Укрепление и объединение эрзянской земли, достигнутые созидательной деятельностью князя, его талантом полководца и энергией политика, – одна из раскрытых прозаиком сторон исторического процесса. В романе «За волю» художник рисует запоминающиеся образы народных предводителей – Акая Боляева и Алены Арзамасской («мордовской Жанны д'Арк»), прекрасных не только своими делами и желаниями, но и внутренним содержанием.

Роман А. Доронина «Тени колоколов» является новым слоем в художественном исследовании взаимоотношений личности и эпохи в переломные моменты истории. А. Доронин художественно реконструирует объективную историческую действительность, реальные факты истории своего народа в контексте широкой панорамы общественно-политической жизни России от эпохи Ивана Грозного до времен правления Алексея Михайловича.

«Кузьма Алексеев» – панорамное полотно о сеськинских язычниках Терюшевской волости Нижегородской губернии 1804–1810 гг. Роман полон

раздумий о смысле жизни, долге и вере, о назначении человека на родной земле, защите его прав, о том времени в истории России, когда попирались права иноверцев.

Таким образом, из всего вышесказанного хотелось бы заключить: в мордовской литературе исторический роман прошел долгий, порой противоречивый путь развития. В настоящее время прозаиками освоены следующие разновидности исторического повествования: историко-революционный, историко-биографический, историко-политический, роман-сказание, чистая жанровая форма исторического романа. В 50–80-х годах наибольшего расцвета достиг историко-революционный роман. В немногочисленных произведениях последних десятилетий наблюдается тенденция изображения не народной массы и революции, а личности и ее роли в историческом процессе, причем хронологические рамки отодвигаются назад, вглубь веков.

В настоящее время в мордовской литературе наметился кризис романной формы, на авансцену выдвигаются малые жанры прозы, наиболее способные к формотворчеству. Малые формы интенсивно демонстрируют стремление к эпатации, к разрушению любых стереотипов – сюжетных, тематических, языковых. Среди малых жанров наблюдается активная контаминация лирического, драматического, эссеистического, философского, юмористического модусов. В ситуации, когда рушатся социальные, идеологические и эстетические стереотипы, на первый план выдвигается рассказ, лаконичная, емкая форма которого, с ее коммуникативностью, парадоксальностью, позволяет живо запечатлеть пестрые события действительности и изменения в психологии современного человека.

Надо надеяться, что молодые литераторы Мордовии подхватят славную традицию художественного исследования нераскрытых страниц истории в крупных эпических формах и обогатят национальную романистику высокохудожественными произведениями.

Библиографический список

1. Александрова, Л. П. Советский исторический роман и вопросы историзма [Текст] / Л. П. Александрова / Киев. ун-т. – Киев, 1971. – 155 с.

2. Брыжинский, А. И. Процессы жанрового развития мордовской прозы (50 - 90-е годы) [Текст] / А. И. Брыжинский. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1995. – 192 с.

3. Макушкин, В. М. Обретение зрелости [Текст] / В. М. Макушкин. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1984. – 224 с.

4. Оскоцкий, В. Д. Роман и история [Текст] / В. Д. Оскоцкий. – М.: Худож. лит., 1980. – 384 с.

5. Петров, С. М. Исторический роман в русской литературе [Текст] / С. М. Петров. – М.: Учпедгиз, 1961. – 224 с.

6. Сайгин, Н. М. Мордовский исторический роман : автореф. дис. … канд. филол. наук / Н. М. Сайгин. – Саранск, 1977. – 23 с.

7. Федосеева, Е. А. Исторический роман Мордовии [Текст] / Е. А. Федосеева. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2000. – 48 с.

Bibliography

1. Alexandrova, L.P. The Soviet Historical Novel and the Problems of Historicism [Text] / L.P. Alexandrova. – Kiev: Kiev University. 1971. – 155 p.

2. Bryzhinsky, A.I. The Processes of Genre Development in Mordovian Prose (50s – 90s) [Text] / A.I. Bryzhinsky. – Saransk: Mordovian University Publishing House, 1995. – 192 p.

3. Fedoseeva, E.A. Historical Novel of Mordovia [Text] / E.A. Fedoseeva. - Saransk: Mordovian University Publishing House, 2000. – 48 p.

4. Makushkin, V.M. Maturity Formation [Text] / V.M. Makushkin. - Saransk: Mordovian Publishing House, 1984. – 224 p.

5. Oskotsky, V.D. Novel and History [Text] / V.D. Oskocky. – Moscow: Khudozh. Lit., 1980. – 384 p.

6. Petrov, S.M. Historical Novel in the Russian Literature [Text] / S.M. Petrov. – Moscow: Uchpedgiz, 1961. – 224 p.

7. Saygin, N.M. Mordovian Historical Novel: Synopsis of Diss. …Cand of Phil. / N.M. Saygin. – Saransk, 1977. – 23 p.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ И ФИЗИКА

УДК 591.9
ББК 28.083.66

Лихачев Сергей Федорович
доктор биологических наук,
профессор
кафедра зоологии
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Иванкова Анна Владимировна
аспирант
кафедра биологии
Ишимский государственный педагогический институт
г. Ишим
Likhachev Sergey Fedorovich
Doctor of Biology,
Professor
Chair of Zoology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
Ivankova Anna Vladimirovna
Post-graduate
Chair of Biology
Ishim State Pedagogical University
Ishim

Эндобионтные инфузории пищеварительного тракта быка домашнего (*Bos Taurus*)

Endobiotic Infusoria of *Bos Taurus* Alimentary Canal

В статье приводятся оригинальные материалы по морфологии эндобионтных инфузорий пищеварительного тракта быка домашнего.

In clause original materials on morphology endobiotic infusorians of intestinal canal of a roe *Bos taurus* are resulted.

The article presents the original materials on morphology of endobiotic infusoria of *Bos Taurus* alimentary canal.

Ключевые слова: бык домашний, цитостом, макронуклеус, микронуклеус.

Key words: *BosTtaurus*, cytostome, macronucleus, micronucleus.

Актуальность. Эндобионтные инфузории, обитающие в пищеварительном тракте различных растительноядных животных, широко изучаются как отечественными, так и зарубежными исследователями [1, 2, 3].

Целью настоящего исследования было изучение морфологии видов инфузорий быка домашнего из агрохозяйств юга Тюменской области.

Организация исследования. Сбор материала проводился на территории юга Тюменской области (Абатский, Ишимский, Казанский, Сладковский районы) в 2007-2009 гг.

Методы исследования. Были изучены пробы из пищеварительного тракта 25 особей крупнорогатого скота. Видовое определение проведено по описаниям, содержащимся в литературе [4,5].

Результаты исследования. В пищеварительном тракте быка домашнего из хозяйств юга Тюменской области было обнаружено 31вид инфузорий, относящихся к отрядам Entodiniomorphida Doflein et Reichenow, 1929 и Vestibuliferida Peytorac et al., 1974. Установлено, что основу видового состава составляют виды родов *Diplodinium* и *Entodinium*. Проведенные исследования по общей морфологии клетки позволили выявить основные признаки и составить диагнозы найденных видов.

Charonina ventriculi **Jameson, 1925** ***(Charon ventriculi).*** Тело ланцетовидное, сильно сплющенное. На переднем конце имеется лопасть (фронтальный вырост). Длина 20-35 мкм, ширина 10-15 мкм. Цилиатура представлена 4 пучками длинных ресничек, расположенных на переднем и заднем концах тела. Вестибулум глубокий, доходит до середины тела. *Ma* чаще всего расположен в середине клетки. Овальный *Mi* расположен в углублении макронуклеуса. Сократительная вакуоль находится в задней части тела.

Isotricha prostoma**, Stein 1859.** Тело овальное, немного сплющен, передний и задний концы заострены. Вестибулум открывается на вентральной стороне тела, ближе к заднему концу. Тело покрыто рядами ресничек. Длина 70-135 мкм, ширина 40-85 мкм. *Ma* овальный, расположен в задней части тела. *Mi* прижат к макронуклеусу.

Dasytricha ruminantium **Schuberg, 1888.** Тело овальное, немного сплющено, передний и задний концы закруглены. Реснички собраны в кинеты, слабо закрученные по спирали, покрывающие все тело. Длина 40-60 мкм, ширина 18-40 мкм. Цитостом открывается на заднем конце тела. *Ma* округлый, не имеет постоянной локализации. *Mi* округлый и прилегает к макронуклеусу. Сократительная вакуоль одна, находится вблизи цитостома.

Diplodinium affine **Dogiel, Fedorova, 1925.** Тело овальное, сдавленное с боков. На переднем конце тела имеется теменной отросток, разделяющий две зоны мембранелл. Длина 80-120 мкм, ширина 45-65 мкм. Цитоскелет состоит из двух узких почти параллельных пластинок. Обе пластинки приближены друг к другу. *Ma* имеет колбасовидную форму. *Mi* лежит на уровне середины макронуклеуса. Две сократительные вакуоли расположены на уровне переднего и заднего концов макронуклеуса.

D. dentatum **Stein, 1859.** Тело широкоовальное, сдавленно с боков. Тело заканчивается шестью шипами. Длинный – вентральный, остальные имеют примерно одинаковую длину. На переднем конце тела имеется теменной отросток, по бокам от которого расположены две зоны мембранелл. Длина 60-90 мкм, ширина 30-50 мкм. Вестибулум проходит наклонно в сторону макронуклеуса. *Ma* немного изогнут. *Mi* прижат в макронуклеусу. Две сократительные вакуоли расположены на уровне переднего и заднего концов макронуклеуса. Цитопрокт открывается на заднем конце тела.

D. dogieli **Koffoid, MacLennan, 1932.** Тело удлиненное, слегка выпуклое, задний конец закруглен. Теменной отросток хорошо развит. Длина 80-100 мкм, ширина 40-60 мкм. *Ma* колбасовидный, к его средней части прилегает микронуклеус. Имеется две сократительные вакуоли.

D. medium **Dogiel, 1925.** Тело крупное, широкое, сжато с боков. Задний конец тела закруглен. Теменной отросток небольшой. Длина 160-200 мкм, ширина 90-150 мкм. Имеются две скелетные пластинки. *Ma* имеет форму обращенной буквы Е.

D. posterovesiculatum **Dogiel, 1927.** Тело вытянутое, сплющено с боков, задний конец закруглен. Теменной отросток очень узкий. Длина 50-60 мкм, ширина 20-30 мкм. *Ma* сильно вытянут и имеет две выемки, обращенные к спинной стороне. Возле первой выемки находится сократительная вакуоль, а во второй выемке расположен микронуклеус.

D. posterovesiculatum f. bilobosum **Dogiel, 1927.** На заднем конце две лопасти, между которыми находится глубокий вырез, в который открывается

порошица. Преанальная лопасть сплющена с боков и несколько загнута, постанальная лопасть закруглена и загнута в противоположном направлении.

Enoploplastron triloricatum **Dogiel, 1925.** Тело овальное, сплющено с боков. Теменной отросток плоский, по бокам расположены две ресничные зоны – адоральная и дорсальная. Длина 60-110 мкм, ширина 35-70 мкм. *Ma* прямой, колбасовидный, с небольшой выемкой в средней части, в которой лежит *Mi.* Сократительные вакуоли находятся вдоль края тела, число их от 2 до 6. Цитопрокт расположен на заднем конце.

Eremoploplastron rostratum **Fiorentini, 1889.** Тело овальное. На переднем конце имеется теменной отросток, разделяющий две зоны цилиатуры. На заднем конце имеется длинный хвостовой шип. Длина 45-65 мкм, ширина 25-50 мкм. *Ma* колбасовидный, на переднем конце немного утолщен. *Mi* находится впереди макронуклеуса. Имеется две сократительные вакуоли. Цитопрокт расположен на заднем конце тела, и открывается у основания шипа.

Eudiplodinium maggii **Fiorentini, 1889.** Тело массивное, широкое и немного сплющенное с боков. Длина 115-215 мкм, ширина 75-145 мкм. Передний конец тела срезан, задний конец сужен и закруглен, на нем выделяется вентральная лопасть. Теменной отросток выражен слабо. Скелет представлен одной пластинкой. *Ma* имеет крючковидную форму. *Mi* овальной формы лежит в глубокой вырезке, вместе изгиба макронуклеуса с дорзальной стороны. Две сократительные вакуоли лежат дорзально, передняя значительно крупнее задней. Цитопрокт открывается у основания вентральной лопасти.

Polyplastron multivesiculatum, **Dogiel, Fedorova, 1925.** Тело продолговато-овальное, дорзальная сторона выпуклая, вентральная почти плоская, задний конец тела закруглен. Хорошо развит теменной отросток, разделяющий адоральную и дорсальную ресничную зоны. Длина тела 120-190 мкм, ширина 80-140 мкм. Скелет представлен 5 пластинками. *Ma* вытянут в длину. На дорзальном крае макронуклеуса имеется выемка, в которой лежит овальный *Mi*. Сократительных вакуолей до 9. Цитопрокт расположен на заднем конце тела.

***Ostracodinium mammosum* Railiet, 1890.** Тело цилиндрической формы, на переднем конце тела имеется плоский теменной отросток, задний конец снабжен тремя закругленными хвостовыми лопастями. Размеры клеток варьируют в пределах 50-110 мкм в длину, 30-70 мкм в ширину. *Ma* колбасовидный, на переднем конце немного утолщен с выемкой со спинной стороны, в которой лежит *Mi*. Сократительных вакуолей 3. Цитопрокт открывается у основания вентральных хвостовых лопастей.

***Entodinium bimastus* Dogiel, 1927.** Первые две трети тела имеют овальные очертания, третья часть тела сужена, и разделена узкой щелью на две лопасти – дорзальную и вентральную. Имеется одна адоральная зона мембранелл. Средняя длина 50 мкм, ширина – 30 мкм. *Ma* прямой колбасовидный прилегает к дорзальному краю тела. *Mi* немного лежит в передней трети макронуклеуса. Цитопрокт открывается в основании лопастей.

***E. bursa* Stein, 1859.** Тело овальное, сплющенное с боков, задний конец закруглен. Длина тела 55-120 мкм, ширина 35-85 мкм. На переднем конце тела одна адоральная зона мембранелл. *Ma* колбасовидный тесно прилегает к дорзальному краю тела, вентрально от него расположен *Mi*. Одна сократительная вакуоль. Цитопрокт наклонный, открывается на заднем полюсе клетки.

***E. caudatum* Stein, 1859.** Тело широкое и короткое, с выпуклой дорзальной и вентральной сторонами. Задний конец тела имеет три выроста, самый большой из них занимает дорзальное положение и представляет собой шип. Два других выроста имеют форму лопастей. Длина тела 35-50 мкм, ширина 25-38 мкм. *Ma* колбасовидный.

***E. dubardi* Dogiel, 1925.** Тело широкоовальное, с усеченным передним концом. На заднем конце клетки имеется вырезка, в основании которой открывается цитопрокт. Ресничный аппарат представлен одной зоной мембранелл. Длина тела 30-40 мкм, ширина – 20-25 мкм. *Ma* колбасовидный, расположен в передней части клетки. Продолговатый *Mi* лежит на уровне средины макронуклеуса.

E. mininum **Shuberg, 1888.** Тело конической формы: брюшная сторона вогнута, спинная выпуклая. Передний конец тела расширен, задний сильно сужен. Длина тела 40-45 мкм, ширина 15-20 мкм. *Ma* колбасовидный, *Mi* лежит несколько впереди середины макронуклеуса. Сократительная вакуоль одна.

E. nanellum **Dogiel, 1923.** Тело продолговато-овальное, правая его сторона немного выпуклая, задний конец тела закруглен. *Ma* имеет вытянутую форму, очень маленький *Mi* лежит у середины макронуклеуса. Длина тела равна 20-28 мкм, ширина 12-16 мкм.

E. rostratum **Fiorrentini, 1889.** Тело узкое, сильно вытянуто в длину. Дорзальная сторона тела выпуклая, вентральная - плоская. Задний конец тела вооружен одним брюшным шипом. Длина 35 мкм, ширина 15 мкм. *Ma* колбасовидный занимает первые $^{2}/_{3}$ длины тела. *Mi* лежит на уровне середины макронуклеуса. Одна сократительная вакуоль.

E. triacum dextrum **Dogiel, 1927.** Тело овальное, передний конец срезан, задний снабжен тремя шипами. Длина 35 мкм, ширина 30 мкм. *Ma* лентовидный, с утолщенным передним концом. *Mi* лежит несколько впереди середины макронуклеуса.

E. furca dilobum **Dogiel, 1927.** Тело продолговато-овальное. На заднем конце имеются две изогнутые лопасти, между которыми есть вырез. В основании выреза открывается цитопрокт. Длина тела 45 мкм, ширина 30 мкм. *Ma* колбасовидный, вплотную прилегает к дорзальной стенке тела, *Mi* лежит несколько впереди середины макронуклеуса.

Epidinium ecaudatum f. ecaudatum **Scharp, 1914.** Тело цилиндрическое сильно вытянуто в длину, дорзальная сторона выпуклая, вентральная плоская, иногда немного вогнутая. Задний конец тела закруглен. Имеется две зоны мембранелл: адоральная находится на переднем полюсе клетки, дорсальная - немного позади адоральной. Длина тела 95-150 мкм, ширина 35-60 мкм. Скелет состоит из трех пластинок. Глотка в виде трубки, тянется вдоль всего тела. Цитопрокт открывается на заднем полюсе тела. *Ma* колбасовидный с вздутым

передним концом. *Mi* находится в выемке макронуклеуса. Две сократительные вакуоли.

E. ecaudatum f. caudatum **Fiorrentini, 1889.** Присутствует преанальный хвостовой шип, загнутый в спинном направлении. Шип массивен и подвижен. Задний конец тела сужен. Длина тела 95-175 мкм, ширина 40-70 мкм. Цитопрокт открывается у основания шипа.

E. ecaudatum f. bicaudatum **Sharp, 1914.** Имеет 2 хвостовых шипа. Один из них лежит преанально, другой шип занимает дорзальное положение, оба шипа направлены друг к другу. Длина шипа 17-25 мкм. Длина тела 100-145 мкм.

E. ecaudatum f. cattaneoi **Fiorrentini, 1889.** Задний конец тела снабжен 5 шипами. Первый шип лежит преанально, II и III на правой стороне тела, IV на спине, V – на левой стороне заднего полюса. Все шипы обращены внутрь. Цитопрокт открывается у основания преанального шипа. Длина тела 80-160 мкм, ширина 35-55 мкм.

Hsiungella triciliata **Hsiung, 1932.** Тело овальное, на переднем его конце расположен округлый цитостом. Цилиатура представлена тремя зонами, самая большая из которых обрамляет цитостом. Длина клетки 40-60 мкм, ширина 35-50 мкм. Вакуоль расположена в передней части клетки. *Ma* неправильно овальной формы, к нему прижат округлый *Mi*. Сократительная вакуоль обычно расположена на заднем конце клетки, вблизи цитопрокта.

Oligoisotricha bubali **Dogiel, 1928.** Тело овальное, сплющенное с боков, на заднем конце углубление. Длинные реснички покрывают все тело. Длина тела 15-20 мкм, ширина 8-15 мкм. Вестибулум длинный и широкий. Овальный *Ma*, с прижатым к нему *Mi*. Сократительная вакуоль находится на заднем конце тела.

Ophryoscolex purkynjei **Stein, 1858.** Тело бочковидное с усеченным передним концом. Ресничный аппарат состоит из двух зон мембранелл. Длина 155-215 мкм, ширина 80-110 мкм. Скелет состоит из пластинок. *Ma* колбасовидный, *Mi* овальной формы находится на уровне середины макронуклеуса. Сократительные вакуоли образуют два поперечных ряда.

Библиографический список

1. Корнилова, О.А. История изучения эндобионтных инфузорий млекопитающих [Текст] / О.А. Корнилова. - СПб.: Тесса, 2004. – 352 с.

2. Van Hover, W. Carbohydrate fermentation by the rumen ciliate Dasytricha ruminantium [Text] / W. Van Hover, R.A. Prins // Protistologica. 1977. 13, N 4. – P. 599-606.

3. Ito, A. Ciliates from the caecum of capybara (Hydrochoerus hudrochaeris) in Bolivia II. The family Cyc1oposthiidae [Text] / A. Ito, S. Imai // Europ. J. Protistol. 2000, 36, – P. 169-200.

4. Dogiel, V. Monographie der Familie Ophryoscolecidae [Text] / V. Dogiel // Archiv fur Protistenkunde, Bd. 59,1927. –P. 200-378.

5. Догель В.А. Простейшие — Protozoa. Малощетинковые инфузории — Infusoria Oligotricha. Сем. Ophryoscolecidae. [Текст] / В.А. Догель // М: изд. АН СССР. Л., 1929. – 96с.

Bibliography

1. Dogiel, V. Monographie der Familie Ophryoscolecidae [Text] / V. Dogiel // Archiv fur Protistenkunde. - Bd. 59. - 1927. – P. 200-378.

2. Dogiel V. Protozoa. Infusoria Oligotricha. Ophryoscolecidae Bloodline [Text] / V. Dogiel // - M.: AS USSR, 1929. – 96 p.

3. Ito, A. Ciliates from the Caecum of Capybara (Hydrochoerus Hudrochaeris) in Bolivia II. The Family Cyc1oposthiidae [Text] / A. Ito, S. Imai // Europ. J. Protistol. – 2000. – 36. – P. 169-200.

4. Kornilova, O.A. History of Study the Mammalia Endobiotic Ciliates [Text] / O.A. Kornilova. - St-Petersburg: Tessa, 2004. – 352 p.

5. Van Hover, W. Carbohydrate Fermentation by the Rumen Ciliate Dasytricha Ruminantium [Text] / W. Van Hover, R.A. Prins // Protistologica. - 1977. – 13. - № 4. – P. 599-606.

УДК 611.013
ББК 28.67

Лобанов Сергей Александрович
доктор медицинских наук,
профессор
кафедра медико-биологических основ физического воспитания
и физиологии
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы
г. Уфа
Черепанов Николай Сергеевич
аспирант
кафедра медико-биологических основ физического воспитания
и физиологии
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы
г. Уфа
Шабалина Оксана Вячеславовна
преподаватель
кафедра медико-биологических основ физического воспитания
и физиологии
Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы
г. Уфа
Lobanov Sergey Alexandrovich
Doctor of Medicine,
Professor
Chair of Medical and Biological Fundamentals of Physical Education and Physiology
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla
Ufa
Cherepanov Nikolay Sergeevich
Post-graduate
Chair of Medical and Biological Fundamentals of Physical Education and Physiology
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla
Ufa
Shabalina Oksana Vyacheslavovna
Lecturer
Chair of Medical and Biological Fundamentals of Physical Education and Physiology
Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla
Ufa

Функциональные и биохимические особенности липидов мозжечка крыс при стрессе
Functional and Biochemical Peculiarities of the Rats' Lipids Cerebellum Under Stress Condition

В статье рассматриваются изменения липидного состава в ткани мозжечка крыс при длительной гиподинамии. В результате анализа полученных данных выявлены особенности динамики липидов влияющие на течение процессов перекисного окисления липидов.

The article considers lipids changes in the rats' cerebellum under long-term hypodynamia. As a result of the data received analysis the peculiarities of the lipid dynamics influencing the processes of lipids peroxide oxidation are revealed.

Ключевые слова: мозжечок, гиподинамия, липиды, перекисное окисление липидов, антиокислительная система.

Key words: cerebellum, hypodynamia, lipids, lipids peroxide oxidation, antioxidative system.

Актуальность.

К настоящему времени проведено значительное число исследований, посвященных изучению вопросов особенностей динамики липидов мозга и их изменений при действии различных стрессовых факторов [4,5,13,14,15,18]. Однако, данные об особенностях биохимических перестроек липидов в разных отделах центральной нервной системы при гиподинамии в сравнительном аспекте крайне малочисленны. Вместе с тем, подобные исследования могут внести ясность в некоторые вопросы, касающиеся функций нейронов и клеток глии мозжечка, важные для физиологии мозга в целом.

Целью настоящей работы было изучение функциональных и биохимических особенностей динамики липидов мозжечка крыс при длительной гиподинамии.

Материал и методы исследования.

В экспериментах использовали белых крыс-самцов Вистар массой 240 - 255 г. Крыс помещали в пеналы, ограничивающие их движения. Доступ к пище и воде не ограничивали. Опыты проводили в осенне-зимний период. Животных выводили из эксперимента на 3, 7, 14, 30, 90 сутки. Мозг извлекали после декапитации на холоду. Материалом служили мелко иссеченные навески ткани мозжечка массой 120-125 мг. Экстракцию липидов из полученных образцов осуществляли по методу Фолча [7,10,19] сразу после декапитации. Содержание липидов и отдельных его классов определяли разложением с концентрированной серной кислотой.[2,6,16]

Количественное определение суммарных липидов, а также изучение состава и количества отдельных липидных фракций проводили с применением микротонкослойной хроматографии [6,10,12]. Интенсивность перекисного окисления липидов мозжечке оценивали по содержанию диеновых конъюгатов, триеновых конъюгатов, оснований Шифа [1,6,7]. Состояние антиоксидантной системы защиты клеток определяли по содержанию супероксиддисмутазы, каталазы, глутатионпероксидазы, глутатиона [8,9,17,20]. Результаты обрабатывали статистически с использованием рангового коэффициента Спирмена.

Результаты и обсуждение.

Полученные данные комплексных биохимических исследований представлены в таблице 1, где приводятся результаты количественного содержания общих липидов и суммарных фосфолипидов. Результаты исследований позволяют отметить, что в начальном состоянии содержание общих липидов в правом полушарии мозжечка на 12,3% больше, чем в левом. При длительной гиподинамии прослежена динамика липидов и было выявлено, что их количество снизилось к 7 суткам в правом полушарии на 7,4%, а в левом 18,4%. Анализ полученных результатов позволяет отметить, что эта тенденция сохранялась и в более поздние сроки. Изучение содержания фосфолипидов позволило проследить, что в первые 3 суток происходило незначительное их снижение и последующее возрастание к 7 суткам эксперимента.

Таблица 1

Динамика общих липидов и фосфолипидов (мг/г) мозжечка крыс при гиподинамии

№/№		Сроки гиподинамии (сутки)					
		К	3	7	14	30	90
ОЛ, мг/г	Пр.	51,5±8,1	56,1±7,5	47,7±2,2*	40,8±6,1	43,2±1,7	39,3±7,1
	Лев.	45,2±6,5	48,7±1,9	36,9±3,7*	34,1±4,3	29,9±6,6*	31,7±1,3*
ФЛ, мг/г	Пр.	2,7±0,1	2,4±0,2	3,3±0,1*	2,6±0,1	2,0±0,1	2,2±0,1
	Лев.	2,3±0,2	2,0±0,1	2,8±0,1*	2,2±0,1	2,3±0,2	1,9±0,2

Примечание. Здесь и далее: * - достоверные различия по сравнению с исходными значениями (К), $P<0,05$, $n=6$.

ОЛ – общие липиды, ФЛ – фосфолипиды

Для уточнения и выявления особенностей влияния длительной гиподинамии на мозжечок крыс был изучен характер содержания и динамика отдельных липидных фракций. При этом прослежены особенности липидного состава мозжечка экспериментальных животных представленные в таблице 2 и 3.

Анализ биохимических исследований липидного состава мозжечка в исходном состоянии (табл. 2) позволил выявить, что около половины всех липидов приходится на долю фосфолипидов. Фракции холестерина и его эфиров составляют примерно 25 % от суммы общих липидов с преимущественным содержанием свободного холестерина. Более детальный анализ показал, что содержание холестерина и его эфиров в правом полушарии больше, чем в левом.

Свободные жирные кислоты преобладали в правом полушарии мозжечка и составляли около 15 %. На долю диацилглицеринов и триацилглицеринов приходилось около 4,3 % и 7,5 % соответственно. Однако, необходимо подчеркнуть, что содержание этих соединений в левом полушарии мозжечка было меньше по сравнению с правым.

Основным изменениям при длительной гиподинамии в ткани мозжечка подвергаются фосфолипиды, триацилглицерины и эфиры холестерина.

Таблица 2

Изменения относительного содержания общих липидов мозжечка крыс в динамике гиподинамии (%)

Фракции липидов		Сроки гиподинамии (сутки)					
		К	3	7	14	30	90
ФЛ	Пр.	52,1±2,2	47,4±1,9	43,2±1,6*	48,5±1,1	44,7±0,9	39,8±1,4
	Лев.	49,7±1,8	46,9±1,3	41,9±2,7	45,6±2,5	42,0±1,8	41,5±0,8
ДГ	Пр.	4,3±0,9	3,8±0,1	8,7±0,9	6,1±0,6	5,7±0,2	6,7±0,7
	Лев.	3,8±1,6	3,5±0,7	7,3±1,4	5,5±1,7	6,2±0,9	5,6±1,2
Х	Пр.	21,2±1,6	22,7±2,8	26,4±3,5	19,9±0,5	19,2±1,6	15,6±1,3
	Лев.	17,5±0,9	25,2±4,2	25,9±3,1	18,9±1,7	19,7±0,7	13,7±0,9
СЖК	Пр.	14,9±0,7*	12,5±1,7	13,1±1,9	15,6±0,7	16,1±1,9	17,1±1,5
	Лев.	12,3±1,5	11,7±0,7	11,9±1,4	13,9±1,7	14,6±0,8	16,5±0,3

ТГ	Пр.	7,5±0,4	8,1±0,5	8,9±1,0	11,7±0,4*	9,2±0,4*	14,2±1,7
	Лев.	6,2±0,9	6,7±0,7	7,1±1,2	10,6±0,2	11,3±0,7	11,7±1,6
ЭХ	Пр.	7,8±0,8	10,5±1,1	12,7±0,8	15,2±0,7	10,3±1,2	10,7±0,9
	Лев.	5,8±1,1	8,8±1,4	11,4±1,1	12,5±1,1	9,1±0,9	8,9±1,6

Примечание. Здесь и далее: * - достоверные различия по сравнению с исходными значениями (К), $P<0,05$, $n=6$.

ФЛ – фосфолипиды, ДГ – диацилглицерины, Х – холестерин, СЖК - свободные жирные кислоты, ТГ – триацилглицерины, ЭХ – эфиры холестерина

Биохимические исследования позволили выявить специфический характер перестроек фосфолипидов и триаглицеринов. Эти изменения характеризуются существенным уменьшением содержания фосфолипидов, но с относительным нарастанем триацилглицеринов и эфиров холестерина.

Уже к 7 суткам гиподинамии содержание фосфолипидов снижается почти на 12 % в правом полушарии и на 8 % в левом полушарии мозжечка по сравнению с данными контроля. Однако к 14 суткам прослеживалось возрастание фосфолипидов в ткани мозжечка. Дальнейшее изучение позволило выявить снижение содержания фосфолипидов с параллельным возрастанием содержания свободных жирных кислот начиная уже с 14 суток эксперимента.

Действие гиподинамии приводило к тому, что в ткани мозжечка экспериментальных животных возрастало содержание триацилглицеринов почти в 2 раза к 90 суткам.

Эфиры холестерина в этих условиях также были подвержены значительным изменениям, что проявлялось их увеличением в правом полушарии в 1,9 раза, а в левом полушарии эти показатели возрастали в 2,15 раза.

Содержание диацилглицеринов имело тенденцию возрастания к концу первой недели более чем в 2 раза в правом полушарии. Фракция холестерина при действии гиподинамии максимальных цифр достигала к концу 7 суток, что проявлялось его повышением 1,24 раза.

Комплексные биохимические исследования позволяют отметить, что в составе фосфолипидов мозжечка крыс обнаружены все основные группы, встречающиеся в головном мозге [2,3,16].

В таблице 3 приведены данные экспериментальных исследований, показывающие, что основная масса фосфолипидов мозжечка представлена фосфатидилхолинами и фосфатидилэтаноламинами.

Содержание фосфатидилсеринов по сравнению с фосфатидилхолинами почти на половину меньше, однако, к 14 суткам гиподинамии они имеют тенденцию к повышению в 1,17 раза.

На долю сфингомиелинов приходится более 9% и они имеют склонность к повышению к 14 суткам.

Гиподинамия как фактор стресса оказывает стимулирующее влияние даже на такую стрессоустойчивую структуру как мозжечок, что проявляется в повышении содержания глицерофосфатов, фосфатидных кислот, фосфатидилинозитидов.

Для таких фракций фосфолипидов, как полиглицерофосфатиды, было характерно снижение их содержания в обоих полушариях мозжечка к 7 суткам, и их последующим возрастанием в более поздний период.

Таблица 3

Изменение содержания отдельных фракций фосфолипидов мозжечка крыс при гиподинамии (%)

		Сроки гиподинамии (сутки)					
		К	3	7	14	30	90
ГЛФ	Пр.	3,9±0,4	3,2±0,3	5,1±0,9	7,9±1,1*	6,2±0,7	8,6±1,1
	Лев.	5,1±0,7	5,8±0,5	6,3±1,2	8,2±1,4*	5,9±1,0	7,5±0,9
ЛФЛ	Пр.	5,9±0,7	4,1±0,2	4,6±0,5	5,8±0,6	5,1±0,6	7,1±0,4
	Лев.	4,5±0,3	2,9±0,7	3,8±0,8	4,7±0,5	4,0±0,2	6,4±0,7
СФМ	Пр.	9,2±1,5	10,3±0,8	12,0±1,1	12,1±1,4*	9,7±0,6	11,2±1,1
	Лев.	7,1±0,9	8,5±0,4	9,1±0,7	9,8±0,9*	8,5±1,2	8,6±0,8
ФХ	Пр.	33,1±2,6	27,7±1,7	29,7±1,2	34,5±1,7	29,9±1,6	24,4±0,9*
	Лев.	28,8±1,9	24,1±1,1	24,8±1,3	32,1±1,2	25,4±1,1	21,1±1,5*
ФИ	Пр.	7,0±0,6	7,9±1,6	8,0±1,1	9,7±1,3	8,1±1,4	11,7±1,3*
	Лев.	5,2±0,4	6,5±1,2	7,7±1,4	9,0±1,1	6,9±0,9	9,6±1,6*

ФС	Пр.	15,6±1,8	16,8±0,6	18,3±1,8	13,5±0,7	10,5±1,2	8,9±4,1*
	Лев.	12,7±1,3	14,1±0,7	14,5±0,9	11,7±0,6	9,2±0,7	6,8±2,7*
ФЭА	Пр.	26,4±1,7	24,1±0,4	24,3±0,7	21,1±1,2*	22,4±1,1	23,5±0,9
	Лев.	22,8±1,5	21,2±1,1	20,1±0,3	18,8±1,4*	20,1±0,9	20,7±1,1
ПГФ	Пр.	5,2±0,3	4,0±0,7	3,5±0,3	9,8±0,6*	7,3±1,1	9,2±0,7
	Лев.	4,1±0,4	3,6±0,5	3,1±0,6	7,7±0,7*	5,8±0,6	6,7±0,8
ФК	Пр.	4,9±0,6	10,1±1,5*	6,3±0,2	6,8±0,3	7,8±0,4	9,2±0,3
	Лев.	3,1±0,3	7,2±0,9*	5,8±0,5	6,1±0,5	6,9±0,2	7,8±0,5

Примечание. Здесь и далее: * - достоверные различия по сравнению с исходными значениями (К), $P<0,05$, $n=6$.

ГЛФ – глицерофосфаты, ЛФЛ – лизофосфолипиды, СФМ – сфингомиелин, ФХ – фосфотидилхолин, ФИ – фосфатидилинозид, ФС – фосфатидилсерин, ФЭА – фосфотидилэтаноламин, ПГФ – полиглицерофосфатид, ФК – фосфатидные кислоты,

Выявленные особенности в характере изменений основных липидных и фосфолипидных фракций в динамике гиподинамии свидетельствуют о наличии сложных механизмов превращений липидов в исследуемом отделе головного мозга.

Прослеженные нами гетерофазные изменения фосфолипидов и триацилглицеринов в нейронах и клетках глии мозжечка экспериментальных животных при длительной гиподинамии носили неравномерный характер, прослеживались фазы подъема и спада. Этот феномен проявляется снижением уровня полицлицерофосфатидов уже в ранние сроки, а фосфатидилхолинов в основном в поздние сроки исследования. Содержания лизофосфолипидов имело относительно стабильный характер, с незначительным повышением содержания к концу эксперимента. Полученные нами экспериментальные данные свидетельствуют о наличии в мозжечке крыс при длительной гиподинамии сложных биохимических перестроек липидного состава и его компонентов.

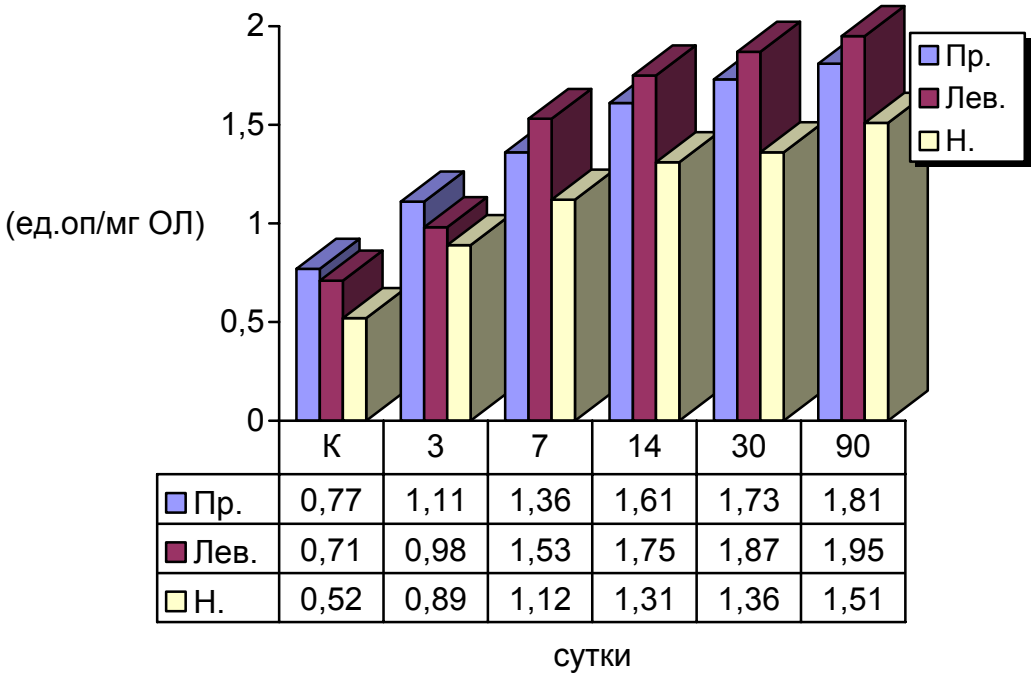
Проведенные биохимические исследования позволили выявить, что фосфолипиды можно рассматривать в качестве динамических компонентов, обеспечивающих стабильность мембран. Решающее значение для поддержания

функционирования мембран в условиях стресса играет количественное соотношение кислых и нейтральных фосфолипидов.

В работах отечественных и зарубежных исследователей имеются данные, которые свидетельствуют о негативном влиянии разных факторов стресса на обмен липидов в тканях, в частности на процессы перекисного окисления липидов [5,7,10,12,13]. Исследования показывают, что длительная гиподинамия стимулирует процессы перекисного окисления липидов. При этом продукты этих превращений могут ингибировать синтез белков, влиять на разные компоненты мембран клеток. Увеличение образования свободных радикалов и связанное с этим усиление процессов пероксидации липидов сопровождаются нарушениями свойств биологических мембран и функционирования клеток, что может привести даже к развитию различных патологических состояний.

Из литературы известно, что в случае активации процессов перекисного окисления липидов основную функцию защиты выполняет антиоксидантная система клеток [9,11,17]. При недостаточности этой системы происходит активация прооксидантных реакций. Важными компонентами этой системы являются супероксиддисмутаза, каталаза, глутатион, глутатионпероксидаза [8,9,11,17].

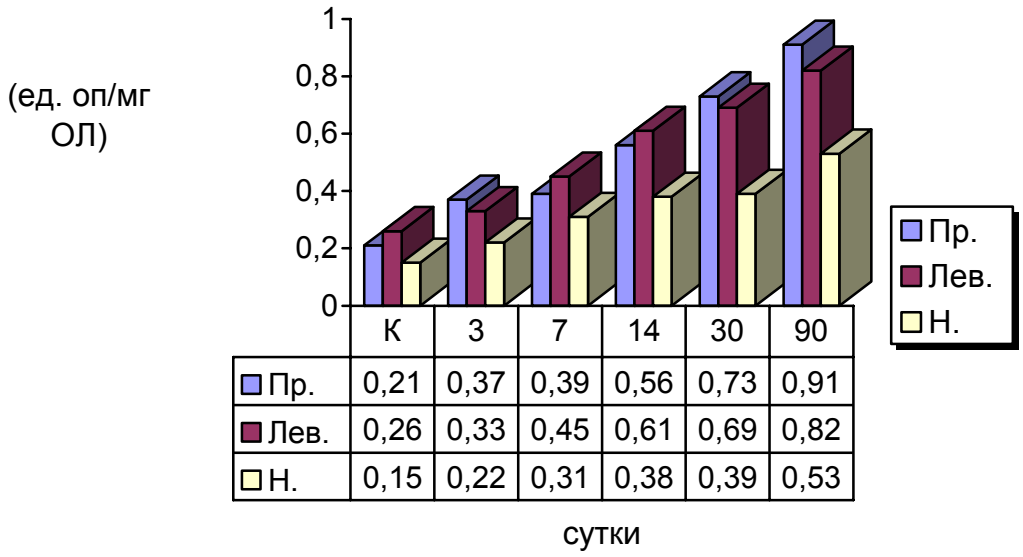
Для изучения особенностей влияния длительной гиподинамии на состав и динамику разных классов липидов мозжечка крыс нами проводились исследования, позволившие проследить степень повреждения клеточных мембран, которая оценивалась по нарастанию уровня продуктов перекисного окисления липидов, а именно диеновых конъюгатов, триеновых конъюгатов и оснований Шиффа.



	К	3	7	14	30	90
Пр.	0,77	1,11	1,36	1,61	1,73	1,81
Лев.	0,71	0,98	1,53	1,75	1,87	1,95
Н.	0,52	0,89	1,12	1,31	1,36	1,51

сутки

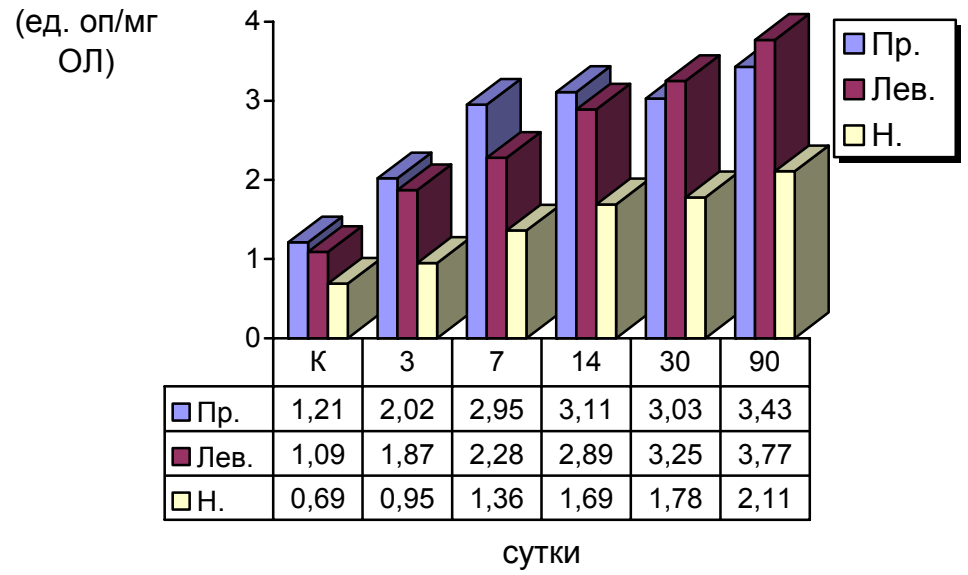
Рис.1. Содержание диеновых конъюгатов
в ткани мозжечка при гиподинамии.



	К	3	7	14	30	90
Пр.	0,21	0,37	0,39	0,56	0,73	0,91
Лев.	0,26	0,33	0,45	0,61	0,69	0,82
Н.	0,15	0,22	0,31	0,38	0,39	0,53

сутки

Рис.2. Содержание триеновых конъюгатов
в ткани мозжечка при гиподинамии.



	К	3	7	14	30	90
Пр.	1,21	2,02	2,95	3,11	3,03	3,43
Лев.	1,09	1,87	2,28	2,89	3,25	3,77
Н.	0,69	0,95	1,36	1,69	1,78	2,11

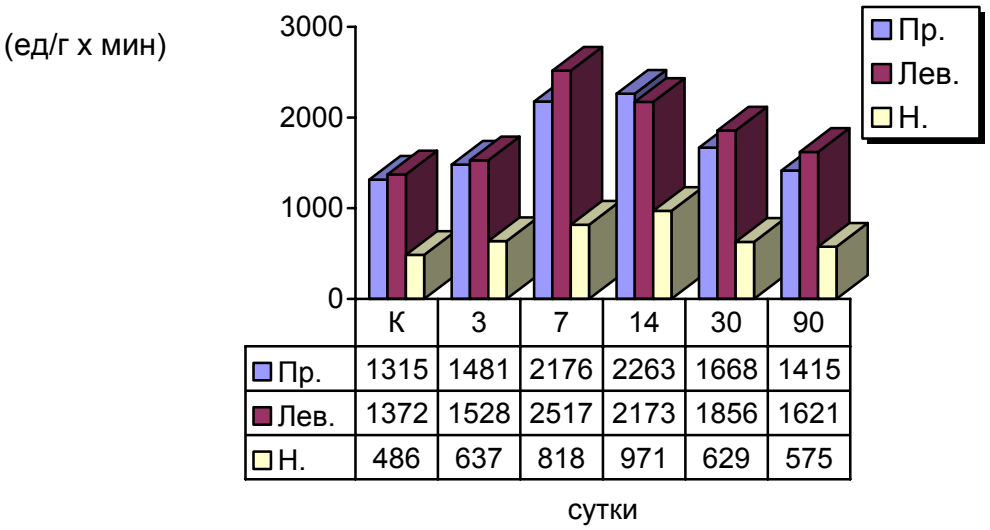
Рис.3. Содержание оснований Шиффа в ткани мозжечка при гиподинамии.

Содержание продуктов перекисного окисления липидов имело тенденцию к увеличению (рис. 1,2,3) в условиях длительной гиподинамии по сравнению с контрольной группой.

В экспериментах на крысах установлена прямая корреляционная зависимость степени повреждения мембран клеток мозжечка от характера содержания липидов. В этом случае можно отметить, что хотя кислых фосфолипидов в мембранных структурах нейронов и клеток глии мозжечка меньше, чем нейтральных однако они в большей степени регулируют их функции. Структура и состав клеточных мембран является важным фактором, определяющим скорость свободнорадикального окисления липидов, изменения активности антиоксидантной системы.

Антиокислительная система существующая в клетке и ее специфические ферменты, представленные супероксиддисмутазой, каталазой, глутатионпероксидазой, способствуют ингибированию реакций перекисного окисления липидов, образованию перекисей липидов и свободных радикалов.

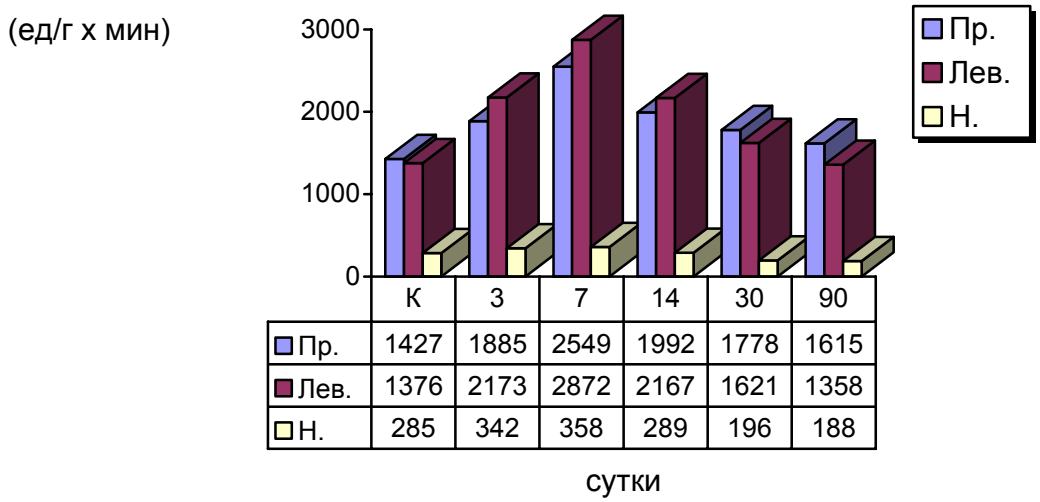
При гиподинамии параллельно с активацией перекисного окисления липидов активируется антиокислительная система (рис. 4,5,6,7), препятствующая разрушению клеточных мембран.



	К	3	7	14	30	90
Пр.	1315	1481	2176	2263	1668	1415
Лев.	1372	1528	2517	2173	1856	1621
Н.	486	637	818	971	629	575

сутки

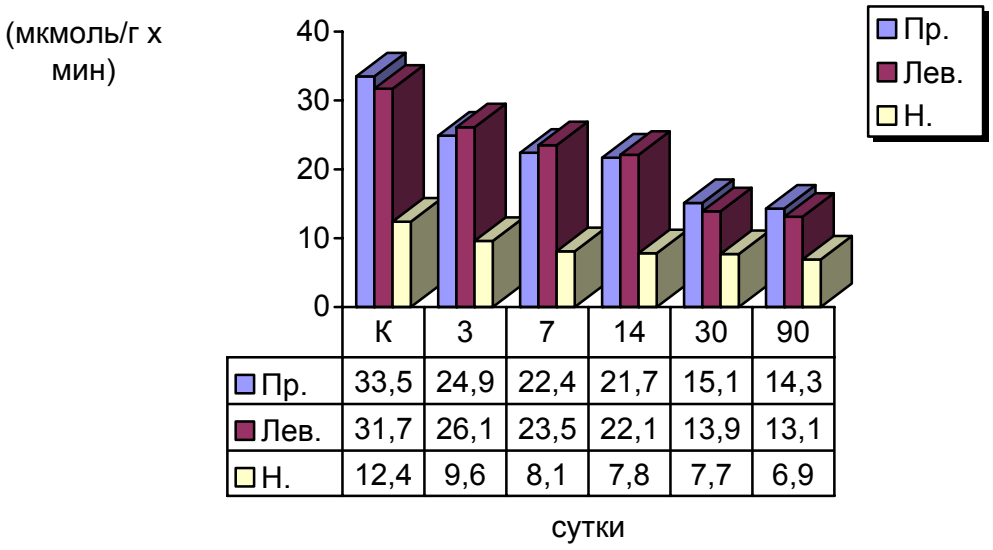
Рис.4. Содержание супероксиддисмутазы в ткани мозжечка при гиподинамии.



	К	3	7	14	30	90
Пр.	1427	1885	2549	1992	1778	1615
Лев.	1376	2173	2872	2167	1621	1358
Н.	285	342	358	289	196	188

сутки

Рис.5. Содержание каталазы в ткани мозжечка при гиподинамии.



	К	3	7	14	30	90
Пр.	33,5	24,9	22,4	21,7	15,1	14,3
Лев.	31,7	26,1	23,5	22,1	13,9	13,1
Н.	12,4	9,6	8,1	7,8	7,7	6,9

сутки

Рис.6. Содержание глутатионпероксидазы в ткани мозжечка при гиподинамии.

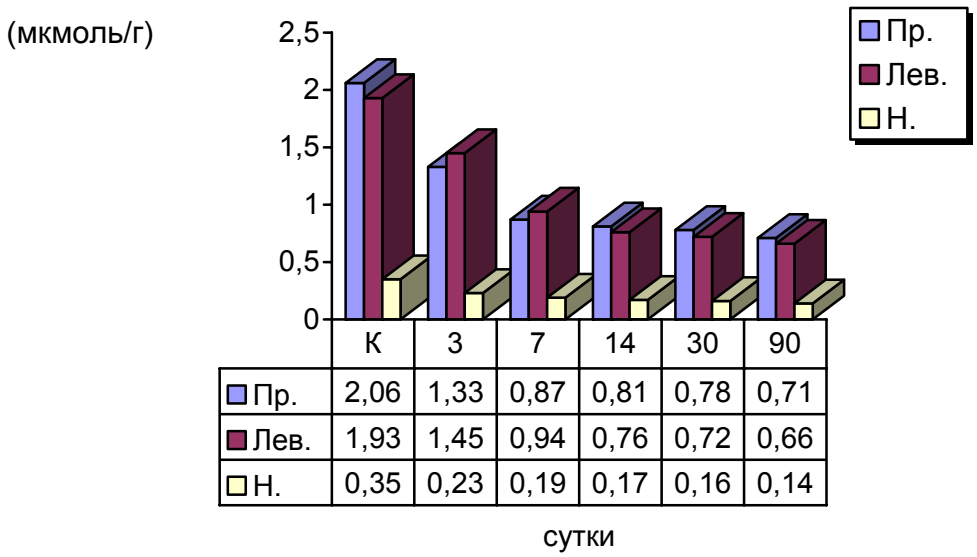


Рис.7. Содержание глутатиона в ткани мозжечка при гиподинамии.

Исследуя ткань мозжечка экспериментальных крыс при длительной гиподинамии, мы выявили увеличение активности антиокислительных ферментов более чем в 1,5 раза.

Однако, при длительном действии гиподинамии прослеживались существенные изменения в ткани мозжечка, характеризующиеся тем, что антиперекисная система клеток не обеспечивает полноценную защиту от повреждающего воздействия чрезмерной активации процессов перекисного окисления липидов. Этот феномен в большей степени выражен в уменьшении содержания глутатионпероксидазы и глутатиона в нейронах и клетках глии и мозжечка (рис. 6,7)

Нами была прослежена зависимость активности антиокислительной системы от особенностей содержания разных фракций липидов в клеточных структурах мозжечка.

Анализ результатов биохимических исследований показывает существенное снижение фосфатидилсеринов и фосфатидилхолинов, приводящее к снижению содержания и активности антиокислительных ферментов. Для этого периода также характерно уменьшение содержания глутатиона. В этих условиях в нейронах и клетках глии мозжечка происходит наиболее выраженная степень повреждения клеточных мембран.

Таким образом, полученные результаты указывают на принципиально различную динамику биохимических превращений липидного компонента

мозжечка крыс. Полученные нами результаты комплексных исследований позволили проследить существенные различия в динамике липидного компонента в изучаемых структурах мозжечка. Эти различия, вероятно, связаны с неодновременной активацией различных эндогенных ферментных систем в отношении разных классов липидов. Этот феномен на наш взгляд можно считать отражением функциональных и биохимических особенностей мембранных структур и ферментных систем ткани мозжечка.

Библиографический список

1. Андреева, Л.И. Модификация метода определения перекисей липидов в тесте с тиобарбитуровой кислотой / Л.И. Андреева, Л.А. Кожемякин, А.А. Кишкун // Лабораторное дело.- 1988.- № 11.- С.41- 43.

2. Ашмарин, И.П. Биохимия мозга / И.П. Ашмарин.- СПб: Изд-во СПб. ун-та, 1999.- 328 с.

3. Ашмарин, И.П. Нейрохимия /И.П. Ашмарин, П.В. Стукалов - М.- Ин-т биомед. Хим. РАМН. - 1996. - 470 с.

4. Болдырев, А.А. Роль активных форм кислорода в жизнедеятельности нейрона /А.А. Болдырев // Успехи физиологических наук.- 2003.- Т.34, №3.-С.21-34.

5. Буреш, Я. Методики и основные эксперименты по изучению мозга и поведения / Я. Буреш, О. Бурешова, Дж.П. Хьюстон.- М.: Высшая школа, 1991.-399 с.

6. Камышников, В.С. Справочник по клинико-биохимической лабораторной диагностике / В.С. Камышников.- Минск: Беларусь, 2000,- 495 с.

7. Колесова, О.Е. Перекисное окисление липидов и методы определения продуктов липопероксидации в биологических средах /О.Е. Колесова, А.А. Маркин, Т.Н. Федорова // Лабораторное дело.- 1984.- №9.- С.540-545.

8. Метод определения активности каталазы / М.А. Королюк, Л.И. Иванова, И.Г. Майорова, В.Е. Токарев // Лабораторное дело.- 1988.- №1.-С.16-19.

9. Подберезкина, Н.Б. Биологическая роль супероксиддисмутазы / Н.Б. Подберезкина, Н.Ф. Осинская // Украинский биохимический журнал.-1989.-Т.61, №2.-С.14-27.

10. Грибанов, Г.А. Методы анализа липидов: Лабораторный практикум для студентов химико-биологического факультета / Г.А. Грибанов. Калинин, 1980.- 315 с.

11. Кулинский, В.И. Структура, свойства, биологическая роль и регуляция глутатионпероксидазы / В.И. Кулинский, Л.С. Колисниченко // Успехи современной биологии.- 1993.-Т. 113.- Вып. 1.- С.107-122.

12. Кононский, А.И. Биохимия животных. - М.: Колос, 1992. - 526 с.

13. Лобанов, С.А Липиды и их роль в организме / С.А. Лобанов, А.Ю. Костарев, В.Ю. Корнаухов, Т.Ф. Емелева, Е.В. Данилов, А.В. Данилов // Вестник БГПУ им. М. Акмуллы.- 2009. - № 3 (17). – С. 54–68.

14. Лобанов, С.А. Мозжечок и факторы среды: Монография / С.А. Лобанов, А.В. Данилов Уфа: Вагант, 2009. – 132 с.

15. Лобанов, С.А. Влияние гипоксии и гиподинамии на функции мозжечка (экспериментальное исследование): Монография / С.А. Лобанов, Е.В. Данилов Уфа, изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2009. – 120 с.

16. Хухо, Ф. Нейрохимия: основы и принципы / Ф.Хухо.- М., 1990.

17. Characterization of Fish Cu/Zn-superoxide Dismutase and Its Protection from Oxidative Stress / C.F. Ken, C.T. Lin, J.F. Shaw, J.L. Wu //Mar Biotechnol (NY). - 2003. - Vol.5. - № 2. - P.167-173.

18. Lukacova, N. Lipid Peroxidation and Phospholipid Composition in Rat Brain Regions after Ischemia and in Early Perfusion Periods / N. Lukacova, M. Gottlieb, J. Marsala // Arch. Ital. Biol. - 1998. - Vol. 136. - №3. - P.167-180.

19. Kan Per, J.N. Acidic Phospholipids Inhibit the Phospholipase D Activity of Rat Brain Neuronal Nuclei / D.G. Mclartney, I. Singh // FEBS Lett. - 1996. - V. 383. - № 1-2. - P.6-8.

20. Maurer, H.H. Liquid Chromatography-Mass Spectrometry in Forensic and Clinical Toxicology / H.H.Maurer // J. Chromatogr. B. Biomed. Sci. Appl. - 1998. -V. 713. - P.3-25.

Bibliography

1. Andreeva, L.I. Modification of the Lipid Peroxides Determining Method in the Test with Thiobarbituric Acid / L.I. Andreeva, L.A. Kozhemyakin, A.A. Kishkun / Laboratory Work. - 1988 .- № 11. - P.41 - 43.

2. Ashmarin, I.P. Brain Biochemistry / I.P. Ashmarin. - SPb: Pub. House of SPb. State University, 1999. -328 p.

3. Ashmarin, I.P. Neurochemistry / I.P. Ashmarin, P.V. Stukalov - M. – Inst. of Biomed. Chem. RAMS. - 1996. - 470 p.

4. Boldyrev, A.A. Role of the Active Oxygen Forms in the Neuron Activity / A.A. Boldyrev // Success of Physiological Sciences .- 2003 .- Vol.34. - № 3. - P.21-34.

5. Buresh, Ya. Techniques and Basic Experiments for Studying Brain and Behaviour / Ya. Bures, O. Bureshova, J.P. Houston .- M.: Higher School, 1991. - 399 p.

6. Catalase Activity Determining Method / M.A. Korolyuk, L.I. Ivanova, I.G. Mayorova, V.E. Tokarev / Laboratory Work. - 1988 . - № 1. - P.16-19.

7. Characterization of Fish Cu/Zn-superoxide Dismutase and Its Protection from Oxidative Stress / C.F. Ken, C.T. Lin, J.F. Shaw, J.L. Wu //Mar Biotechnol (NY). - 2003. - Vol.5. - № 2. - P.167-173.

8. Gribanov, G.A. Methods for Lipid Analysis: Laboratory Workshop for Students of Chemistry and Biology Faculty / G.A. Gribanov. - Kalinin, 1980 .- 315 p.

9. Kamyshnikov, V.S. Handbook of Clinical and Biochemical Laboratory Diagnostics/ V.S. Kamyshnikov . - Minsk: Belarus, 2000 – 495 p.

10. Kan Per, J.N. Acidic Phospholipids Inhibit the Phospholipase D Activity of Rat Brain Neuronal Nuclei / D.G. Mclartney, I. Singh // FEBS Lett. - 1996. - V. 383. - № 1-2. - P.6-8.

11. Khukho, F. Neurochemistry: Fundamentals and Principles / F. Khukho. - M., 1990.

12. Kolesov, O.E. Lipid Peroxidation and Lipid Peroxidation Products Determining Methods in Biological Environments / O.E. Kolesov, A.A. Markin, T.N. Fedorova / Laboratory Work. - 1984 . - № 9 . - P. 540-545.

13. Kononsky, A.I. Animal Biochemistry / A.I. Kononsky. - M.: Kolos, 1992. - 526 p.

14. Kulinsky, V.I. Structure, Properties, Biological Role and Regulation of Glutathione / V.I. Kulinsky, L.S. Kolisnichenko // Success of Modern Biology. -1993. - Vol. 113 . - Rel.1 - P.107-122.

15. Lobanov, S.A. Lipids and Their Role in the Body / S.A. Lobanov, A.Yu. Kostarev, V.Yu. Kornaukhov, T.F. Emeleva, E.V. Danilov, A.V. Danilov / Herald of BSPU named after M. Akmulla .- 2009. - № 3 (17). - P. 54-68.

16. Lobanov, S.A. Cerebellum and Environmental Factors: Monograph / S.A. Lobanov, A.V. Danilov. - Ufa: Vagant, 2009. - 132 p.

17. Lobanov, S.A. Hypoxia and Hypodynamia Influence on Cerebellum Functions (Experimental Study): Monograph / S.A. Lobanov, E.V. Danilov. - Ufa, Pub. House BSPU named after M. Akmulla, 2009. – 120 p.

18. Lukacova, N. Lipid Peroxidation and Phospholipid Composition in Rat Brain Regions after Ischemia and in Early Perfusion Periods / N. Lukacova, M. Gottlieb, J. Marsala // Arch. Ital. Biol. - 1998. - Vol. 136. - №3. - P.167-180.

19. Maurer, H.H. Liquid Chromatography-Mass Spectrometry in Forensic and Clinical Toxicology / H.H.Maurer // J. Chromatogr. B. Biomed. Sci. Appl. - 1998. -V. 713. - P.3-25.

20. Podberezkina, N.B. The Biological Role of Superoxide Dismutase / N.B. Podberezkina, N.F. Osinskaya // Ukrainian Biochemical Journal. - 1989. - Vol. 61. - № 2. - P. 14-27.

УДК 593.17
ББК 28.691.1

Трофимова Любовь Валентиновна
аспирант
кафедра зоологии
Челябинский государственный педагогический университет
г. Челябинск
Мячина Ольга Анатольевна
аспирант
кафедра зоологии и физиологии
Омский государственный педагогический университет
г. Омск
Гуляева Виктория Владимировна
аспирант
кафедра зоологии и физиологии
Омский государственный педагогический университет
г. Омск
Trophimova Lubov Valentinovna
Post-graduate
Chair of Zoology
Chelyabinsk State Pedagogical University
Chelyabinsk
Myachina Olga Anatolievna
Post-graduate
Chair of Zoology and Physiology
Omsk State Pedagogical University
Omsk
Gulyaeva Viktoria Vladimirovna
Post-graduate
Chair of Zoology and Physiology
Omsk State Pedagogical University
Omsk

Ресничные инфузории и сапробность водоемов
Ciliata and Saprobity of Water Basins

Статья содержит результаты исследования видового разнообразия ресничных инфузорий и сапробности водоемов городов Омска и Челябинска.

The given article contains the results of a serious investigation of various types of *Ciliata* and saprobity of water-basins in Omsk and Chelyabinsk.

Ключевые слова: ресничные инфузории, сапробность.

Key words: *Ciliata*, saprobity.

Актуальность. Биоиндикационные методы на основе видового состава сообществ простейших, в том числе и инфузорий, дают интегральную оценку результатов всех автохтонных и аллохтонных процессов, протекающих в

водном объекте. Основным преимуществом простейших является то, что они одними из первых в трофической цепи реагируют на загрязнители. Реакцией на изменение условий среды является изменение видового состава протозой, причем смена сообщества простейших может произойти за очень короткое время при смене условий среды. В настоящее время биоиндикационные оценки по низшим трофическим уровням используются довольно широко при мониторинге природных и сточных вод [1, 2, 4, 5]. Методы биоиндикации разрабатываются с начала 20 в., однако существенный скачек произошел в связи с разработкой и развитием метода В. Сладечека [4, 5]. Инфузории занимают ведущее место в системе биоиндикации и позволяют быстро и достоверно определить зону сапробности водоема. Особый интерес представляют исследования сапробности водоемов, расположенных в черте крупных промышленных городов, подвергающихся существенному аллохтонному загрязнению.

Целью настоящего исследования явилось изучение индикаторных особенностей ресничных инфузорий и сапробности некоторых водоемов крупных промышленных центров России - городов Омска и Челябинска.

Организация исследования. Сбор материала был осуществлен в водоемах г. Омска (озера: парка Победы, Чередовое, Круглое, Озерки) и г. Челябинска (озера: Первое, Второе, Смолино; Шершневское водохранилище) мае-октябре 2007-2009 гг.

Методы исследования. Сбор и обработка материала проводилась с применением стандартных методов сбора протистологических и гидробиологических проб. Видовое определение найденных форм приводилось по описаниям, содержащимся в литературе [1, 2, 3]. Индикаторная значимость видов и сапробность водоемов определялись по таблицам В. Сладечека [4, 5].

Результаты исследования. В водоемах г. Омска был обнаружен 41 вид ресничных инфузорий, относящихся к 22 родам. Для озера парка Победы отмечено 35 видов инфузорий, относящихся к 21 роду или 77,8% от общего числа найденных в обследованных водоемах видов. По видовому разнообразию лидируют роды *Vorticella* - 7 видов, или 20,0%, *Paramecium* – 4 вида, или 11,2%. Роды *Stylonychia, Colpoda, Aspidisca, Stentor, Oxytricha* представлены каждый

двумя видами, или по 5,7%. Для остальных родов отмечено по одному виду. Из 35 видов к α-мезосапробам относится 13 видов (37,1%), к β-мезосапробам – 12 видов (34,3%), к полисапробам – 6 видов (17,1%). Виды, относящиеся к двум разным зонам сапробности были представлены незначительно: β-α-мезосапробы – 1 (3,9%), α-β-мезосапробы – 2 (5,7%), α-мезо-полисапроб – 1 (3,9%). Исходя из видового разнообразия можно предположить что оз. Парка Победы относится к α-β-мезосапробным водоемам, стремящимся к полисапробности.

Для озера Круглое отмечено 33 вида инфузорий из 21 рода, или 73,3% от общего числа найденных видов. Наибольшее видовое разнообразие имеют роды: *Vorticella* - 7 видов, или 21,1%, *Paramecium* – 3 вида, или 9,1%. Роды *Stylonychia, Colpoda, Aspidisca, Oxytricha* представлены каждый двумя видами, или по 6,1%. Для остальных родов отмечено по одному виду. Из отмеченных видов к α-мезосапробам относятся 14 видов (42,4%), к β-мезосапробам – 11 видов (33,3%), к полисапробам – 6 видов (18,3%). Виды относящиеся к двум разным зонам сапробности были представлены незначительно: β-α-мезосапробы – 1 вид (3,0%), α-β-мезосапробы – 1 вид (3,0%), а виды относящиеся к α-мезо-полисапробной зонам не были отмечены.

Для водоема Озерки отмечено 32 вида ресничных инфузорий, относящихся к 20 родам, или 71,1%. Лидерами по числу видов являются роды: *Vorticella* – 7 видов, или 21,9%, *Paramecium* – 4 вида, или 12,5%. Для родов *Stylonychia, Stentor, Oxytricha* отмечено по 2 вида, или по 6,3%. Из них: α-мезосапробы – 13 видов (40,6%), β-мезосапробы – 10 видов (31,3%), полисапробы – 6 видов (18,8%). Виды относящиеся к двум разным зонам сапробности были представлены также незначительным числом видов: β-α-мезосапробы – 1 вид (3,1%), α-β-мезосапробы – 2 вида (6,2%), а виды относящиеся к α-мезо-полисапробной зонам не были отмечены.

В озере Чередовое отмечен 21 вид, из них к α-мезосапробам относится 11 видов (52,4%), к β-мезосапробы – 8 видов (38,1%) и к полисапробы – 2 вида (9,5%). Виды относящиеся к двум разным зонам сапробности не были отмечены.

В водоемах г. Челябинска был обнаружен 58 видов ресничных инфузорий, относящихся к 31 роду. Наиболее разнообразно представлен род *Vorticella* – 8 видов, что составляет 13,8% от общего видового состава ресничных инфузорий. Род *Euplotes* – 4 вида, или 6,9%, а роды *Oxytricha, Stylonychia, Aspidisca, Cothurnia, Loxodes, Coleps* представлены 3 видами, или, соответственно, по 5,2%. Часть родов представлены 2 видами, по 3,4% соответственно (*Uroleptus, Vaginicola, Litonotus, Hemiophrys, Chilodonella, Prorodon, Uronema, Spiristomum, Cyclidium, Stentor*). Остальные роды имеют низкое видовое разнообразие и представлены одним видом каждый.

В оз. Первое нами отмечено 25 видов, относящихся к 18 родам. Большинство обнаруженных видов являются β–мезосапробами – 11 видов, или 44,0% от общего числа видов в водоеме, к α-мезосапробам относится 10 видов (40,0%), полисапробную зону характеризуют 4 вида (*Pseudoglaucoma muscorum, Vorticella microstoma, Uronema sp., U. nigricans*), или 16,0%. Исходя из приведенных данных можно сделать заключение, что оз. Первое является β-α–мезосапробым.

В оз. Второе нами обнаружено 28 видов, относящихся к 18 родам, из которых 12 видов относятся к α-мезосапробам, что составляет 42,8% соответственно, 10 видов являются β–мезосапробами – 35,7% и 6 видов относятся к полисапробам - 21,5% от общего числа обнаруженных видов. Выше приведенные данные, указывают на то, что данный водоем относится к α-β–мезосапробным.

Для оз. Смолино отмечено 24 вида, относящихся к 19 родам. Большая часть видов является α-мезосапробными – 13 видов (54,2%), 6 видов (25,0%) характеризуют полисапробную зону и 5 видов (20,8%) являются β–мезосапробными. Следовательно, оз. Смолино, как и предыдущий водоем, является α-β–мезосапробным стремящимся к полисапробности.

В водоеме-охладителе ТЭЦ-3 отмечено 9 видов, относящихся к 8 родам. Из обнаруженных видов по 4 характеризуют α-мезасапробную и β–мезосапробную зоны, что составляет по 44,4% соответственно. Один вид характеризует полисапробную зону. Следовательно, данный водоем является α-β–мезосапробым.

В Шершневском вдхр. нами обнаружено 38 видов, относящихся к 22 родам. Большинство видов характеризуют β–мезосапробную зону – 18 видов (47,4%), чуть меньшее количество видов, относятся к α-мезосапробной зоне – 14 видов (36,8%), присутствуют так же виды из полисапробной зоны – 6 видов (15,8%). Приведенные данные говорят о том, что Шершневское водохранилище можно отнести к β-α–мезосапробным.

Сапробность воды в разные сезоны года может изменяться под влиянием различных факторов, что, безусловно, отражается на смене видового состава инфузорий и их численности в разные отрезки времени. Для примера рассмотрим сезонную и годовую динамики сапробности в двух обследованных водоемах в озере парка Победы (г. Омск) и Шершневского водохранилища (г. Челябинск).

В озере парка Победы в 2007-2009 гг. в общем отмечено преобладание α-мезосапробов над β-мезосапробами. В 2007 г. с апреля по июнь β-мезосапробные виды незначительно доминировали в фауне инфузорий. А с июля по октябрь наблюдалось доминирование α-мезосапробов. В 2008 г. с апреля по май доминировали β-мезосапробные виды, в июне соотношение β- и α-мезосапробных видов было 1:1. Но начиная с июля наблюдалось доминирование α-мезосапробов. С апреля по июнь 2009 г. наблюдалось доминирование α-мезосапробных видов, а в июле – августе соотношение β- и α-мезосапробных видов было 1:1. Начиная с сентября вновь наблюдалось доминирование α-мезосапробных видов. Таким образом, по характеру доминирования видов определенной зоны сапробности по сезонам года и в течение 2007-2009 гг. озеро парка Победы можно отнести α-β-мезосапробным водоемам. Присутствие в фауне данного озера 6 полисапробных видов может свидетельствовать о постоянном автохтонном и аллохтонном загрязнении. Вода данного озера не может быть использована в качестве питьевой и ограничено пригодна для хозяйственных целей.

Рассматривая распределение видов по зонам сапробности в период с апреля по ноябрь в пробах Шершневского вдхр. следует отметить, что в данном водоеме преобладают виды β–мезосапробной и α-мезосапробной зон, количество которых возрастает с апреля по июнь, достигая максимума в июне-

июле, с дальнейшим понижением количества видов. Только в 2007 г. в мае месяце, по видовому разнообразию наблюдается смена сапробности воды с β–α-мезосапробной и α- β–мезосапробную. Но так как в мае в водоеме наблюдается присутствие большого числа особей характеризующих р-сапробную зону: *Pseudoglaucoma muscorum* – 108 ос/мл и *Glaucoma scintillans* – 80 ос/мл, а остальные виды встречены в небольших количествах, можно сделать заключение, что вода в водоеме в мае является полисапробной.

Таким образом, анализируя данные о видовом составе и индикаторных особенностях инфузорий обследованных водоемов, можно сделать вывод о том, что эти водоемы относятся к α-β- мезосапробным, стремящимся часто к полисапробности. Водоемы городов Омска и Челябинска находятся под постоянным негативным воздействием человека (сброс промышленных и хозяйственных стоков, захламление берегов, заиливание дна, сброс нефтепродуктов и стоков ливневой канализации). В связи с этим, необходимо проводить постоянный мониторинг аллохтонного и автохтонного загрязнения указанных водоемов в целях охраны и рационального использования их вод.

Библиографический список

1. Фокин С.И. Тип Ciliophora Doflein, 1901 – Инфузории. Общая часть [Текст] / С.И. Фокин. – Протисты: Руководство по зоологии. - СПб.: Наука, 2007. Ч.2. –С. 371-414.

2. Янковский, А.В. Тип Ciliophora Doflein, 1901 – Инфузории. Систематическая часть [Текст] / А.В. Янковский. – Протисты: Руководство по зоологии. – СПб.: Наука, 2007. Ч. 2. – С. 415-993.

3. Kahl, A. Urtiere oder Protozoa. I: Wimpertiere oder Ciliata (Infusoria [Text] / A. Kahl // Die Tierwelt Deutschlands / Jena, 1930, part 18; 1931, 21; 1932, 25; 1935, 30. -860 s.

4. Sládeček, V. The measure of saprobility [Text] / V. Sládeček. – Verh. Intern. Verein Limnol., 1969. – Bd. 17. – S. 546-559.

5. Sládeček, V. Sistem of water qualiti from biologikal point of view [Text] / V. Sládeček // Ergebnisse der Limnologie. – Stuttgard, 1973. – P. 212-218.

Bibliography

1. Fokin, S.I. Ciliophora Doflein Phylum, 1901 - Infusoria. General Part [Text] / S.I. Fokin. – Protista: Handbook on Zoology. - St. Petersburg: Nauka, 2007. - P.2. – P. 371-414.

2. Kahl, A. Urtiere oder Protozoa. I: Wimpertiere oder Ciliata (Infusoria [Text] / A. Kahl // Die Tierwelt Deutschlands / Jena, 1930, Part 18; 1931, 21; 1932, 25; 1935, 30. - 860 s.

3. Sládeček, V. The Measure of Saprobility [Text] / V. Sládeček. – Verh. Intern. Verein Limnol., 1969. – Bd. 17. – P. 546-559.

4. Sládeček, V. System of Water Quality from Biological Point of View [Text] / V. Sládeček // Ergebnisse der Limnologie. – Stuttgard, 1973. – P. 212-218.

5. Yankovsky, A.V. Ciliophora Doflein Phylum, 1901 - Infusoria. Systematic Part [Text] / A.V. Yankovsky. – Protista: Handbook on Zoology. - St. Petersburg: Nauka, 2007. - P.2. – P. 415-993.

Информация о научном журнале

«Вестник Челябинского государственного педагогического университета»

ISSN 1997-98-86

Журнал учреждён ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». Свидетельство о регистрации журнала ПИ № 77-14171 выдано от 20 декабря 2002г. Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Журнал включен в перечень периодических научных и научно-технических изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых рекомендуется публикация основных результатов диссертаций на соискание учёной степени доктора наук по педагогике и психологии, филологии и искусствоведению, биологическим наукам и физике (список принят в апреле 2008 ВАК Российской Федерации).

Журнал включен в Реферативный журнал и Базу данных ВИНИТИ. Сведения о журнале публикуются в международной справочной системе по периодическим и продолжающимся изданиям «Ulrich's Periodicals Directory».

Журнал распространяется по подписке – индекс 70095 в каталоге «Роспечать».

В журнале публикуются результаты исследований учёных.

Качество публикуемых статей контролируется редколлегией, в состав которой входят ведущие ученые ГОУ ВПО «ЧГПУ», других вузов России и зарубежных стран.

Правила оформления рукописи статьи

Рукопись статьи, объемом не менее 8 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *. doc или *. rtf шрифтом Times New Roman Cyr, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм. В начале статьи помещаются УДК и ББК, фамилия, имя, отчество автора (авторов), ученая степень, ученое звание, город, аннотация объемом 5-6 строк, ключевые слова. Все эти данные предоставляются также на английском языке (см. образец в архиве).

Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Eguation. Рисунки должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003 www.biblioraphy.ru. (Например, Игнатьева, Т.М. Педагогическое управление [Текст] / Т.М. Игнатьева. – М. : Флинта, 2006. – 198 с.). Постраничные сноски должны иметь сквозную нумерацию. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) – место работы: вуз, факультет, кафедра, учёная степень, ученое звание, шифр специальности, согласно номенклатуре научных работников, адрес электронной почты, контактные телефоны, почтовый адрес.

Пристатейный список литературы и сведения об авторе также предоставляются на английском языке после русской версии.

Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «статья публикуется впервые» и датой.

В редакцию журнала рукопись статьи передается в распечатанном виде на бумаге формата А4 и в электронном виде одним файлом по электронной почте vestnikvak@cspu.ru. или на диске.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции журнала: 454000, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, офис 450, редакция журнала «Вестник ЧГПУ».

Тел. 8 (351) 239-37-34. Консультации 12:00-16:00 (Катерина).

Электронная почта редакции vestnikvak@cspu.ru, ekaterina_v87@bk.ru

Ответственный редактор журнала – доктор педагогических наук, профессор

Елена Юрьевна Никитина.

ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал
№ 11 2010 г.

Отпечатано и сброшюровано в
ООО «Полиграф-Мастер»
г. Челябинск, ул. Академика Королева,26
тел.: (351) 281-01-64, 281-01-65, 281-01-66
E-mail: P-master78@mail.ru
Подписано в печать 07.10.2010. Формат 60x84 1/8
Усл. печ. л.20,88. Тираж 500 экз. Заказ № _____.