

ББК 95.4
Ч-823

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2010. № 3(67). Т. 2

Серия «Гуманитарные и педагогические науки»

Учредитель

ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-36709 от 01 июля 2009 г.)

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(решение Президиума ВАК Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6).

Главный редактор Г. Н. Григорьев

Заместитель главного редактора А. А. Шуканов

Ответственный секретарь И. А. Федянина

Редакционная коллегия:

Абашева Д. В., Андреев В. И., Анисимов Г. А., Арсентьев Н. М., Баранова Э. А., Беловолов В. А., Бондырева С. К., Волков Г. Н., Габдреев Р. В., Григорьев В. С., Данилов И. П., Драндров Г. Л., Дулат-Алеев В. Р., Зайнуллин М. В., Карпов И. П., Козлов О. А., Кондратьев М. Г., Кузнецова Л. В., Кузьмина Г. П., Лавина Т. А., Максимов В. Г., Медведев Л. Г., Медведева И. А., Метин П. Н., Миннегулов Х. Ю., Немыкина И. Н., Павлов И. В., Петренко Н. И., Петрова Т. Н., Резник Ю. М., Рязанцева И. М., Салагаев А. Л., Сальников В. А., Сергеев Л. П., Тенюкова Г. Г., Ульяновская У. В., Федоров В. М.

Адрес редакции: 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Тел.: (8352) 62-08-71

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

УДК 373.5.016:811.512.111

**ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ШКОЛЫ
ЧУВАШСКОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
НА ОСНОВЕ УЧЕБНОГО ТЕКСТА**

**PROBLEMS OF TEACHING SIXTH-FORMERS
OF RUSSIAN-SPEAKING SCHOOL CHUVASH MONOLOGUE
ON THE BASIS OF A TRAINING TEXT**

Г. В. Абрамова

G. V. Abramova

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Рассматриваются проблемы обучения учащихся русскоязычной школы монологической речи на чувашском языке на основе учебного текста. Выявляются отдельные причины неудовлетворительного состояния преподавания чувашского языка в современной городской школе.

Abstract. The article under review deals with teaching Russian students Chuvash monologue on the basis of a training text. The author indicates some reasons for non-satisfactory situation with teaching the Chuvash language in a contemporary city school.

Ключевые слова: чувашский язык, методика обучения монологической речи, текст.

Keywords: the Chuvash language, methods of teaching monologue, text.

Актуальность исследуемой проблемы. Действующие программы по чувашскому языку для русскоязычных школ [1], [2], [3] основной целью предмета определяют умение учащихся общаться на чувашском языке. Определяющим моментом в успешной реализации поставленной задачи является формирование навыков речевой коммуникации. В свою очередь, коммуникативные навыки формируются и на основе монологической речи.

В данной работе мы рассматриваем вопросы обучения чувашской устной монологической речи учащихся 6 класса русскоязычной школы на основе учебного текста. Как показывает практика, многие шестиклассники допускают в чувашской речи лексические, фонетические, грамматические и интонационные ошибки. Они не располагают умениями и навыками, необходимыми для построения монологических высказываний и испытывают серьезные трудности в усвоении содержания прочитанных текстов.

С целью выявления причины типичных ошибок, допускаемых учащимися 6 классов, нами проводилось специальное исследование.

Материал и методика исследований. В исследовании использовался комплекс методов, включающий анализ программы и учебника по чувашскому языку для 6 класса русскоязычной школы, анкетирование учителей и учащихся, индивидуальные беседы с учителями и учащимися, наблюдение за речемыслительной деятельностью учащихся и работой учителей на уроках чувашского языка, констатирующий эксперимент, анализ письменных и устных работ учащихся, обработка экспериментальных данных.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ действующей программы по чувашскому языку для 6 класса русских школ позволяет констатировать: в ней есть положительные моменты, заслуживающие внимания и учета. Достаточно полно указана тематика общения, определен объем лексического и грамматического материала, направленного на развитие коммуникативных навыков.

К недостаткам программы относятся следующие: 1) в обучении монологической речи на основе текста ставятся узкие задачи: уметь понять содержание прочитанного текста, делить текст на смысловые части, ставить вопросы к прочитанному и отвечать на них, кратко передавать содержание прочитанного текста; 2) не предусмотрено развитие умения коллективно составлять план и воспроизводить содержание прочитанного, пересказывать текст по вопросам, по готовому плану, без плана, по ключевым словам, умения пересказывать текст с изменением формы глаголов; 3) предъявляются завышенные требования к объему монологических высказываний (12–14 предложений вместо реально оправданных 9–12).

При изучении учебника чувашского языка для 6 класса (авторы И. А. Андреев и Р. И. Гурьева) были выявлены как его достоинства, так и недостатки. Учебник содержит чувашско-русский словарь, а также постраничные сноски, что значительно облегчает организацию работы с текстом. Содержание текстов в основном отражает близкие для учащихся сферы жизни, соответствует их возрастным и психологическим особенностям. Однако при отборе текстов авторы не придерживались принципа соответствия содержания текста уровню языковой подготовки учащихся. Анализ грамматического материала, содержащегося в текстах, показал, что тексты учебника содержат ряд незнакомых для детей грамматических явлений. Это, естественно, препятствует успешному становлению речевых навыков. Например, текст урока 40 содержит три новых для учащихся грамматических явления, текст урока 46 – 4, текст урока 54 – 4. Многие тексты перегружены незнакомой лексикой. Например, текст урока 73 содержит 35 незнакомых лексических единиц (*кирек кам, ҫыран, сӑрт, уйӑр, кӗпер хыв, проспект енчен, пӗлӗтелле кармаш, ҫӗклен, ирӗксӗрех, Атӑл еннелле туртӑн, харӑсах, чиркӗ, курӑнса кай, кӗлле сӳре, хушӑран, киленме чӑрмантар, пачах урӑхла, канлӗх, туйӑм сурат, тӳрех, аса кил, сарӑлса вырт, хунар, йӑлтӑртат, каҫ (глагол), парӑн, тӑвалла, тинкер, лутра сӑрт, йывӑҫсем ҫийӗн, суртсен тӑррисем, чӗрӗк ёмӗр, тӑлӑххӑн, хурланса пӑх, аркат, ҫӗкле*), текст урока 85 – 29

(*Етёрне сүмёнчи, сала, Сър сине, тепёр чух, сёр выртмалла, вырйана ситиех, йсат, палатка кар, кёсмен, чейпе сыпса апатлан, кавайт, шан, ўпре, аптрат, пйрах, вйлта, вйлта хулкки, хускал, сўсен, сисмесёр тёлёрсе кай, шймпёр-р!, пйхса ил, хйрат, сёклен, чупса пыр, силленсе ил, вётлэх, кёрсе кай, кулян*) и т. д. Превышение дозировки новой лексики создает серьезные трудности в понимании содержания текстов, приводит к ошибкам, количество которых при увеличении лексического и грамматического материала возрастает.

Следует также указать, что при отборе лексического и грамматического материала для составления текстов авторы не придерживались принципа частотности, вследствие чего в текстах не обеспечивается повторяемость языкового материала.

В ходе анализа системы упражнений к текстовому материалу выявилось, что авторами не предполагается целенаправленная работа над текстом. В учебнике не используется потенциал предтекстового этапа работы, без которого невозможно сформировать механизмы вероятностного прогнозирования. Не указано, для чего предполагается использовать данный конкретный текст в учебном процессе. Это создает трудности для учителей при отсутствии поурочных разработок к учебнику. Авторами они не предусмотрены.

В учебнике не всегда соблюдается дидактический принцип подачи материала в порядке постепенного нарастания его трудности. Упражнения, направленные на контроль понимания содержания прочитанного, представлены в недостаточном количестве. Например, тексты уроков 22, 24, 27, 29, 30 имеют по одному заданию для проверки контроля понимания содержания текстов, чего, естественно, недостаточно для развития коммуникативных навыков.

Анализ тематики уроков позволяет констатировать, что тематика, указанная в программе, не полностью отражена в учебнике. В нем трудно определить начало и конец той или иной темы.

Как известно, иллюстрации к тексту помогают обогащать его содержательную сторону. Однако в учебнике это не учтено. В нем проиллюстрированы только 6 текстов. Недостаточно внимания уделяется и развитию связной устной речи на основе текста. Упражнения рассчитаны в основном на учащихся, владеющих чувашской речью.

С целью изучения состояния преподавания чувашского языка в 6-х классах нами было посещено свыше 100 уроков в 15 русскоязычных школах г. Чебоксары, проведены беседы с учителями. Изучение опыта учителей показало, что большая их часть ведет недостаточную работу по развитию у учащихся умений и навыков построения связного высказывания на основе текста. Работа с текстом сводится в основном к его переводу на русский язык и ответам на вопросы. Такой подход к работе с текстом не обеспечивает реализацию коммуникативного принципа в обучении.

С целью выявления отношения учителей чувашского языка к содержательной стороне учебника для 6 класса было проведено анкетирование. В нем участвовало 62 учителя русскоязычных школ республики.

Анкетирование выявило, что 75 % опрошенных не удовлетворены объемом текстов для чтения. По мнению 80 % респондентов, более удачно подобранная тематика текстов повысила бы эффективность обучения чувашскому языку; 86 % учителей думают, что иллюстрации к текстам повысили бы учебную мотивацию; 58 % считают, что тематика, предлагаемая в учебнике, не отвечает реальным жизненным интересам; 84 % респонден-

тов ответили, что испытывают затруднения в организации работы над текстом; 83 % считают, что причина этих затруднений связана с трудностями усвоения материала учащимися; 17 % учителей думают, что причиной затруднения в работе над текстом является малая привлекательность материала.

Анализ анкетного опроса свидетельствует о том, что учителя чувашского языка испытывают большие трудности из-за отсутствия учебного материала, способствующего развитию коммуникативных умений и навыков учащихся.

В ходе бесед с учителями чувашского языка последние признавались в том, что многие тексты в учебнике изобилуют непонятными для учащихся словами, сложными грамматическими конструкциями, вследствие чего ученики читают и переводят их без особого желания. Учителя высказывали мнение о том, что материал учебника в основном ориентирован на детей, владеющих чувашской речью, и не соответствует коммуникативным возможностям городских русскоязычных школьников.

С целью выяснения отношения самих шестиклассников к текстам учебника чувашского языка нами было проведено анкетирование 120 учеников СОШ № 59, № 37 г. Чебоксары, Большесундырской СОШ Моргаушского района. Учащимся было предложено ответить на следующие вопросы: 1) Испытываешь ли ты перед чтением нового текста страх не понять его содержание? а) да; б) нет; 2) Считаешь ли ты, что твои трудности в понимании текстов связаны с: а) недостаточным владением чувашским языком; б) неудовлетворительной организацией и проведением уроков с использованием текстов; в) недостаточной практикой чтения текстов на чувашском языке; 3) Пронумеруй в порядке наибольшей значимости свои основные трудности в понимании текстов: а) сложные грамматические конструкции; б) обилие непонятной лексики; в) большой объем текста; г) непонятное содержание; 4) Используешь ли ты знания, полученные при работе с текстами, в своей речевой практике? а) да; б) нет.

Анализ анкетных данных показал, что 73 % опрошенных испытывают психологические трудности, связанные со страхом не понять содержание текста, 27 % дали отрицательный ответ, 24 % респондентов отметили, что трудности связаны с недостаточным уровнем владения чувашским языком, 55 % – с неудовлетворительной организацией и проведением уроков с использованием текстов, 21 % – с недостаточной практикой чтения текстов.

При определении основных трудностей в понимании текстов получилась следующая картина: а) большой объем текста; б) непонятное содержание; в) обилие новой лексики; г) сложность грамматических конструкций.

На вопрос о том, используются ли полученные знания при работе с текстом в дальнейшей практике по чувашскому языку, 48 % респондентов ответили положительно.

Таким образом, анализ данных анкетирования учащихся выявляет положительные и отрицательные моменты при работе с текстами, а также указывает на оптимальные пути работы с ними.

Следующим шагом в исследовании было проведение констатирующего эксперимента. В нем принимали участие два 6 класса МОУ «СОШ № 59» г. Чебоксары (50 человек).

Задачами эксперимента являлись:

- охарактеризовать состояние развития монологической речи учащихся 6 классов;
- выявить типичные ошибки, допускаемые учащимися в чувашской речи;

– на основе анализа допущенных ошибок определить трудности, возникающие в процессе работы по развитию монологической речи.

В начале эксперимента с помощью тестирования был проверен уровень сформированности у учащихся лексических навыков по теме «Летние каникулы» и грамматических навыков формоупотребления прошедшего очевидного времени. Выбор данного грамматического явления, во-первых, был связан с наличием глаголов этой формы в теме, а также с тем, что при использовании форм прошедшего очевидного времени учащиеся совершают большое количество ошибок, нарушающих естественный ход коммуникации.

Для проверки освоения лексики испытуемым было предложено тестирование в объеме 12 предложений, для проверки уровня сформированности грамматических навыков – 16 предложений. Каждое правильно выполненное предложение оценивалось в один балл.

I. Лексический тест. Подбери к предложениям пропущенное слово.

1. *Июльте эпир аннепе вәрманта хәмла сырли*
а) *туянтәймәр* ә) *пуштартәймәр* б) *лартрәймәр*
2. *Таня час-часах пөвөре шыва*
а) *вылярё* ә) *көчө* б) *ёсрө*
3. *Вёсем күлө ... канчөс.*
а) *хёрринче* ә) *синче* б) *валли*
4. *Ваня каникула усәллә*
а) *ёслерө* ә) *канчө* б) *ирттерчө*
5. *Каникул ... Валя хулана таврәнчө.*
а) *кайсан* ә) *килсен* б) *вөсденсен*
6. *Вәл кукамәшине ... пуләшрө.*
а) *ыран* ә) *ялан* б) *тепөр сүл*
7. *Тольәна сүлла ялта ... килөшрө.*
а) *выляма* ә) *пурәнма* б) *чупма*
8. *Эпир аннепе сирәм банка хәяр*
а) *пөсертөмөр* ә) *шәвартәймәр* в) *тәварларәймәр*
9. *Саша ... пулә тытрө.*
а) *вәлтапа* ә) *кашәкпа* б) *чашәкпа*
10. *Мана курортра ... килөшрө.*
а) *сүреме* ә) *канма* б) *ёсleme*
11. *Паян Нина пахчара ... сүмларө.*
а) *хәяр* ә) *сүм* б) *сөр улми*
12. *Костәпа куккәшө лаша ... сарай турөс.*
а) *пек* ә) *хысәән* б) *валли*

II. Грамматический тест. Подбери к предложениям нужный аффикс.

1. *Сүлла Таня курортра кан... .*
а) *-чө* ә) *-тәм* б) *-рө*
2. *Вәл лагерьте пөр уйәх пурән... .*
а) *-тәр* ә) *-чө* б) *-рө*
3. *Вёсем кәнтәрла хөртөн... .*
а) *-рөс* ә) *-рө* б) *-чөс*
4. *Аньәпа Гриша пахчара чечек шәвар... .*
а) *-чө* ә) *-чөс* б) *-рөс*

5. Паян сивё, çавăнна вёсем шыва кё(р)... .
а) -марёç ä) -мерёç б) -мерём
6. Пушă вăхăтра Дашăпа Миша вaleyболла выля... .
а) -рăм ä) -рĕ б) -рĕç
7. Каçхина Вова урамра уçăлса çўре... .
а) -рём ä) -рĕн б) -рĕ
8. Малтан Оля савăт-сапа çу... .
а) -рăн ä) -рĕ б) -рăм
9. Лагерьте Миша Генăпа паллаш... .
а) -рăр ä) -рăм б) -рĕ
10. Ёнер каçхине сумаç çурĕ, çавăнна Валера пахча çимёçсене шăвар... .
а) -марăм ä) -марёç б) -марĕ
11. Эпир кукамая час-часах пулăшма тăрăш... .
а) -рăм ä) -рăмăр б) -рĕç
12. Катя сёç сьрла пуçтар... .
а) -марăн ä) -марĕ б) -марăмăр
13. Вася паян вунă пулă тыт... .
а) -рăм ä) -рăн б) -рĕ
14. Асанне мана тав ту... .
а) -чĕ ä) -рĕ б) -рăн
15. Кăнтăрла Галя урай çу... .
а) -рĕç ä) -рĕ б) -рăм
16. Ман шутпа, манăн каникул усăллă ирт... .
а) -рĕн ä) -рĕ б) -рĕç

Анализ выполнения предложенных заданий позволил выявить недостаточную сформированность лексических навыков по теме «Летние каникулы» и грамматических навыков употребления прошедшего очевидного времени. За выполнение лексического задания испытуемые получили в среднем 6 баллов, грамматического – 8.

Для проверки уровня сформированности умений построения устной монологической речи на основе текста (передать содержание текста от третьего лица) был избран такой вид речевой деятельности, как пересказ. Предполагалось установить степень владения учащимися устной монологической речью. Испытуемым был предложен текст по теме «Летние каникулы» по учебнику чувашского языка 6-го класса (с. 56). Текст достаточно большой по объему, сложен по структуре и содержанию, содержит 14 % незнакомой лексики. К данному тексту авторами предложены всего два вида работ: 1) работа с новыми словами; 2) чтение и перевод текста.

Работа с текстом нами проводилась по традиционной методике: 1) снятие языковых трудностей; 2) чтение и перевод текста на русский язык; 3) организация беседы по содержанию текста. В конце урока обучающиеся получили домашнее задание: подготовиться к передаче содержания текста своими словами.

В процессе работы над текстом учащиеся столкнулись с рядом трудностей. Обилие новых слов препятствовало полному и точному пониманию содержания текста. Дети не могли длительно сосредотачиваться на чтении и переводе текста. Через 10–15 минут работы у них наблюдалась вялость, потеря интереса, резко снизилась активность.

Формой контроля уровня сформированности речевых навыков было избрано устное монологическое высказывание, записанное на диктофон. В качестве объектов наблюдения при анализе работ испытуемых были приняты следующие критерии: 1) объем высказывания; 2) время высказывания в секундах; 3) количество пауз; 4) темп высказывания; 5) лексико-грамматическая правильность речи, которая включала подсчет количества: а) лексических ошибок; б) грамматических ошибок; в) количество употребленных сложных предложений.

Анализ устных монологических высказываний позволил выявить недостаточную сформированность у учащихся навыков монологических высказываний согласно предлагаемой ситуации. Объем высказывания составлял в среднем 6 предложений, тогда как на данном этапе обучения он должен составлять не менее 9–12 предложений, время высказывания – 74 секунды, количество пауз в каждом монологе – 5, продолжительность пауз в секундах – 25, темп слов в минуту – 51, количество лексических ошибок – 5, грамматических – 9, количество употребленных сложных предложений – 0.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о невысоком уровне владения учащимися чувашским языком. Об этом свидетельствуют частые паузы, бедность словаря, незавершенные предложения, однообразие синтаксических конструкций. Последовательность в изложении нарушалась внезапными переходами к новой мысли. Стараясь вспомнить слова, учащиеся не задумывались о логической последовательности. Информативность их высказываний была весьма низкой.

В речи учащихся наблюдались лексические ошибки (правильный вариант указан в скобках): 1) *Ольапа асламайше пан улми тирогё пёсерчёс* (*Ольапа асламайше пан улми кукли пёсерчёс*); 2) *Ольапа асламайше ёне сума вёренчё* (*вёренчрё*); 3) *Кил хушишинче сёрсисем чёриклетёсё* (*чёриклетёсёсё*); 4) *Ольапа асламайше сётпе сырла ёсёсёсё* (*сёсёсёсё*); 5) *Ирсерен автан юрлать* (*автатать*); 6) *Оля асламайшине хайш чухне* (*час-часах*) *пулайше*; 7) *Хёр ача кукамашине* (*асламайшине*) *нумай пулайше*.

Наблюдались случаи неправильного употребления форм глаголов в прошедшем очевидном времени: 1) *Суллахи каникулта Оля асламайшен яленче пуранчёс* (*пуранчё*); 2) *Сентябрь умён Оля хулана таврайнтам* (*таврайнчё*); 3) *Вёсем сётпе сырла сирёмёр* (*сирёсё*); 4) *Вёсем вёрманта кампа пуштартаймар* (*пуштартчёс*); 5) *Эпир час-часах вёрмана сёрерё* (*сёрерёмёр*); 6) *Ольапа ялта килёшрён* (*килёшрё*).

Многие из учащихся неправильно связывали существительные с аффиксом принадлежности: 1) *Оля пахчара хамла сырла* (*хамла сырли*) *пуштартчё*; 2) *Пахчара сёр сырла* (*сёр сырли*) *усет*; 3) *Ольапа асламайше сырла куклё* (*кукли*) *пёсерчёс*; 4) *Вёсем кампа яшка* (*яшки*) *юратасёсё*; 5) *Вёсем час-часах пан улми кукаль* (*кукли*) *пёсерчёс*.

Имели место предложения, в которых неправильное употребление форм слов, обозначающих родственные отношения, приводило к искажению мысли: 1) *Ольапа асанне* (*асламайше*) *сырла кукли пёсерчё* (*пёсерчёс*); 2) *Оля асатте* (*асламайше*) *пулайше*.

Учащиеся затруднялись при выборе форм существительных: 1) *Сентябрь умён Оля хулара* (*хулана*) *таврайнчё*; 2) *Сулла Оля ял* (*ялта*) *пуранчё*; 3) *Сентябрьте Оля ялта* (*ялтан*) *хулана таврайчё*; 4) *Ольапа асламайше час-часах вёрмана* (*вёрманта*) *пулчёс*; 5) *Вёсем пахча* (*пахчара*) *сырла пуштартчёс*.

Были отмечены случаи нарушения порядка слов в предложениях: 1) *Ольӑна асламӑшӗ пӗсрерӗс сьрла кукли* (*Ольӑна асламӑшӗ сьрла кукли пӗсрерӗс*); 2) *Хӑш чухне вӗсем сӳрерӗс вӑрман* (*Хӑш чухне вӗсем вӑрман сӳрерӗс*); 3) *Вӑрманта вӗсем пуҫтарчӗс кӑмпа* (*Вӑрманта вӗсем кӑмпа пуҫтарчӗс*); 4) *Унтан пиҫрӗ чие* (*Унтан чие пиҫрӗ*); 5) *Сентябрь умӗн таврӑнчӗ Оля хулана* (*Сентябрь умӗн Оля хулана таврӑнчӗ*).

Анализ данных об уровне развития умений построения монологической речи на чувашском языке позволил сделать следующие выводы:

1) несовершенный уровень владения чувашским языком не позволяет учащимся эффективно использовать накопленный лингвистический опыт;

2) паузы, некорректное употребление форм прошедшего очевидного времени, существительных связаны с недостаточной сформированностью лексико-грамматических навыков;

3) некорректное моделирование предложений связано с влиянием родного языка, недостаточной речевой практикой учащихся;

4) отсутствие в учебнике упражнений на проверку понимания прочитанного текста, на полную его информационную переработку не обеспечивает правильное речепорождение, которое планируется создать на основе конкретного текста.

Обобщив полученные результаты исследования, мы пришли к выводу, что причиной неудовлетворительного состояния преподавания чувашского языка в 6 классе русскоязычной школы является отсутствие научно обоснованной и апробированной методики обучения устной монологической речи на основе текста и учебных материалов, адекватных целям, условиям обучения.

Резюме. Для улучшения преподавания чувашского языка в 6 классе русскоязычной школы необходимо создать апробированную методику обучения устной монологической речи на основе текста, разработать упражнения, стимулирующие общение и постепенный переход к неподготовленным высказываниям.

Для эффективной работы с текстом с целью обучения монологическим высказываниям необходимо разработать алгоритм действий с ним, критерии его отбора. Технология работы с текстом должна представлять собой последовательность заданий и упражнений, используемых в обучении согласно следующим этапам работы: дотекстовый, текстовый, послетекстовый. Весь характер работы над текстом должен обеспечивать адекватное порождение речевого высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова, Г. В.* Программа по чувашскому языку для I–IV классов русской школы / Г. В. Абрамова, Р. А. Голанцева. – Чебоксары : Издательство Чувашского республиканского института образования, 2008. – 107 с.

2. *Андреев, И. А.* Вырӑс шкулӗсенчи I–IX классен программы / И. А. Андреев. – Шупашкар : Чӑваш Республикин вӑренӗ институчӗн издательстви, 2004. – 76 с.

3. *Игнатъева, В. И.* Чӑваш чӗлхи: вырӑс шкулӗн пуҫламӑш (I–IV) класӗсен программы. Вырӑс шкулӗн пуҫламӑш класӗсенче чӑваш чӗлхи вӑрентмелли минимум. Вӑренекенсен пӗлӗвӗпе хӑнӑхӑвӗсене тӗрӗслемелли тата хакламалли виҫесем / В. И. Игнатъева, Н. Н. Чернова, З. С. Антонова. – Шупашкар : Чӑваш Республикин вӑренӗ институчӗн издательстви, 2008. – 64 с.

УДК 378:81'27

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
КАК ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ КУЛЬТУРЫ И ЯЗЫКА**

**LINGUACULTURAL COMPETENCE AS THE PROBLEM
OF CULTURE AND LANGUAGE CORRELATION**

Е. А. Александрова

E. A. Aleksandrova

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования лингвокультурологической компетентности в контексте модернизации высшего профессионального образования. Выделяется структура лингвокультурологической компетентности, представленная языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенциями. Рассматриваются педагогические условия, способствующие формированию лингвокультурологической компетентности студентов.

Abstract. In the article the formation of linguacultural competence in the context of modernization of the higher vocational education is considered. The structure of linguacultural competence is defined, presented by speech, linguistic, communicative and cultural competences. The pedagogical conditions promoting the formation of students' linguacultural competence are considered.

Ключевые слова: *лингвокультурологическая компетентность, феномен «язык – культура – языковая личность», структура лингвокультурологической компетентности.*

Keywords: *linguacultural competence, a phenomenon «language – culture – linguistic personality», the structure of linguacultural competence.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня государству и обществу требуются специалисты, чей общекультурный уровень отвечает современному рынку труда. В Законе Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 года № 3266-1 (ред. 2009 года) отмечается, что «общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности к жизни в отечестве...». В то же время и профессиональное образование призвано повышать ранее сформированный образовательный уровень.

Модернизация высшего профессионального образования направлена на повышение качества подготовки специалистов на основе компетентностного подхода. Студент – будущий специалист – должен находиться в центре совместной деятельности, в процессе которой раскрываются нравственные, культурные, творческие возможности личности обучаемого и обучающего, что актуализирует значение лингвокультурологической компетентности, способствующей взаимопониманию и взаимоуважению в межкультурном общении и осуществлению равноправного диалога современных культур.

Материал и методика исследований. Методологической основой исследования являются положения диалектики о всеобщей связи, взаимообусловленности и целостности явлений реального мира; о единстве теории и практики; о единстве эмпирического и теоретического в научном исследовании.

Теоретическую основу исследования составили:

– компетентностный подход (В. И. Байденко, Г. Э. Белицкая, В. В. Башев, П. С. Гуревич, И. А. Зимняя, В. А. Кальней, Е. Я. Коган, Н. В. Кузьмина, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, Л. А. Петровская, А. А. Пинский, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской, М. Б. Челышкова, О. В. Чуракова, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин);

– лингвокультурологическая концепция (Е. М. Верещагин, В. В. Воробьев, В. Г. Костомаров, В. А. Маслова).

В ходе исследования применялись как теоретические (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование), так и эмпирические (анкетирование, наблюдение, педагогический эксперимент) методы исследований.

Результаты исследований и их обсуждение. Компетентностный подход рассматривается с точки зрения компетенций / компетентностей, тех понятий, которые в научной литературе трактуются неоднозначно.

Так, некоторые ученые (М. Б. Челышкова, А. К. Маркова) отождествляют эти понятия, в то время как И. А. Зимняя пишет, что компетенция входит в понятие «компетентность», в связи с чем она определяет компетенцию как «совокупность знаний, правил оперирования ими и их использование», а компетентность – как «личностное свойство, основывающееся на знаниях, личностно и интеллектуально обусловленное проявление социально-профессиональной жизнедеятельности человека» [2, 13].

В качестве основного определения нами берется определение компетенции и компетентности, данное А. В. Хуторским. Компетенция, по его мнению, – «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке, необходимой для качественной продуктивной деятельности в определенной сфере». «Компетентность – владение, обладание соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности» [4, 2]. Из данного определения видно, что компетентность всегда «личностно окрашена» качествами человека.

Каждый человек принадлежит к определенной национальной культуре, включающей национальные традиции, язык, историю, литературу. Экономические, культурные и научные контакты стран и их народов актуализируют проблемы, связанные с исследованием межкультурных коммуникаций, соотношения языков и культур, изучением языковой личности. Одним из новых направлений (90-е годы XX века) в этой области является лингвокультурология – наука, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке.

В задачи лингвокультурологии входит изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета, так как она создана, по прогнозу Э. Бенвениста, «на основе триады – язык, культура, человеческая личность». Человеческая личность в этой триаде стоит на первом месте. Человек является одновременно языковой и «культуроносной» личностью: язык и культура взаимодействуют в сознании человека, поэтому центральным, системообразующим понятием является понятие «языковая личность».

Прежде всего под «языковой личностью» понимается человек как носитель языка, который способен производить и воспринимать речевые произведения.

Применительно к преподаванию языков делается ставка на обучение общению. Внимание к языку как орудию коммуникации сменяется интересом к самой коммуникации с ее не только лингвистической, но и социальной, прагматической и культурологической сутью. Если мы обучаем языку, то должны учить находить в тексте те знаки, которые приведут к пониманию некоторого общего концептуального смысла, который в значительной степени культурно обусловлен значениями языковых единиц.

Обучение общению, основам культурного диалога приобретает статус жизненного императива: политического, экономического, миротворческого. Человек живет в «Я–Ты-отношениях», т. е. в диалогических отношениях. Без Ты невозможно Я, и наоборот. Человек, который познает мир, это «человек-с-человеком» [3, 114].

В настоящее время мы не можем говорить только о языковой компетенции будущего специалиста. Сегодня специалист должен быть открыт для дружеской беседы, для восприятия опыта разных стран. Подготовка к межкультурному диалогу не ограничивается только коммуникативной компетенцией, она требует и культурологических знаний. Поэтому в последнее время в научно-педагогической литературе большое внимание уделяется понятию «лингвокультурологическая компетентность».

По мнению В. А. Масловой, лингвокультурологическая компетентность – это «естественное владение языковой личностью процессами речепорождения и речевосприятия, владение установками культуры» [3, 31]. Раскрывая смысл лингвокультурологической компетенции, В. В. Воробьев отмечает, что она «помогает глубже понять природу культурного смысла, закрепляемого за определенным языковым знаком» [1, 78].

Вслед за Л. Г. Саяховой мы структурируем лингвокультурологическую компетентность следующим образом:

- лингвистическая компетенция (теоретические знания о языке);
- языковая компетенция (практическое владение языком);
- коммуникативная компетенция (использование языка в соответствии с ситуацией общения, навыки правильного речевого поведения, область речевого этикета);
- культурологическая компетенция (вхождение в культуру изучаемого языка, преодоление культурного барьера в общении, навыки адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации).

Конечным итогом всякой коммуникации является усвоение внеязыковой информации (в том числе и культурной, в рамках которой происходит само общение).

Изменение требований, предъявляемых к любому специалисту, говорит о том, что сегодня и филолог, и инженер должны уметь эффективно общаться. От этой способности зависят их личное преуспевание и успех дела. Поэтому образование, направленное на получение определенной технической специальности без привлечения гуманитарных знаний, означает лишение личности возможности развить свои душевные способности, что подтверждают как педагоги, так и психологи. Именно в слове, общении человек проявляет себя, как ни в чем другом. «Заговори, чтобы я тебя увидел», – сказал Сократ одному из своих новых учеников. Гармонично развитая личность и умение «подать себя», свои идеи взаимосвязаны.

Именно гуманитарные дисциплины ставят в центр учебного процесса студента, его ценности, самореализацию, обеспечивают развитие индивидуальности, делают обучение современным, т. е. антропоцентричным.

Гуманитарная направленность какой-либо дисциплины проявляется в раскрытии знаний для общества и личности. Поэтому становится важным формирование гуманитарной среды вуза, которая, в свою очередь, будет формировать определенные гуманистические ориентиры. По мнению ученых, именно гуманитарная среда представляет собой объем знаний, культурных традиций, привычек, навыков и норм поведения, соответствующих требованиям развития общества и человека, т. е. все то, что входит в состав лингвокультурологической компетентности. А степень ее проявления представляется той лакмусовой бумажкой, которая призвана регулировать как успехи, так и неудачи в коммуникативном общении.

Мы полагаем, что развитие лингвокультурологической компетентности обосновывается личностно ориентированным подходом, что предполагает признание студента субъектом педагогического процесса, развитие индивидуальных способностей обучающегося, в нашем случае – применение методов обучения, активизирующих деятельность каждого студента.

Следовательно, важным педагогическим условием, способствующим формированию лингвокультурологической компетентности студентов, будет применение в педагогическом процессе активных методов обучения.

На первый план выходят идеи развивающего обучения и активных форм организации учебной деятельности в вузе. Здесь важно учитывать образовательные тенденции, состоящие в переходе от информативных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности и научного поиска на основе учебного сотрудничества и коммуникации. Обозначенные выше тенденции соотносятся с необходимостью организации обучения как совместной деятельности обучающихся, где акцент делается на самостоятельную познавательную активность студента.

Применяемые нами методы стимулирования и мотивации учения, деловые игры, разнообразные упражнения, развивающие лингвокультурологическую компетентность, решение проблемных ситуаций и др. позволяют вырабатывать и корректировать нормы личностного поведения и межличностного взаимодействия.

Резюме. Исследование проблемы формирования лингвокультурологической компетентности студентов – будущих специалистов системы «человек-техника» – обосновывает необходимость включения этого аспекта в содержание образования на уровне государственных образовательных стандартов, а также необходимость детальной разработки педагогических условий, способствующих эффективности данного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьев, В. В. Лингвокультурология / В. В. Воробьев. – М. : РУДН, 2008. – 336 с.
2. Зимняя, И. А. Компетенции и компетентность / И. А. Зимняя // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2004. – № 6. – С. 13–14.
3. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

УДК 371.12.011.3.051

МОТИВЫ И СКЛОННОСТИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ РАЗНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

MOTIVES AND INCLINATIONS IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL QUALITIES OF STUDENTS OF DIFFERENT DEPARTMENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Е. А. Андреева

E. A. Andreeva

ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессионально-педагогической направленности личности студентов, обучающихся на разных факультетах. Представлены результаты исследований профессиональных склонностей и мотивов педагогической деятельности в структуре профессионально-педагогической направленности личности. Установлено, что в зависимости от сочетания профессиональных склонностей и ведущих мотивов педагогической деятельности выделяются различные типы профессионально-педагогической направленности личности.

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of professional pedagogical qualities of students of different departments. The results of the research of professional motives and inclinations in the structure of professional pedagogical qualities are given. It is also found out, that depending on combinations of professional inclinations and leading motives, different types of professional pedagogical personality are distinguished.

Ключевые слова: *профессионально-педагогическая направленность личности, обучение, воспитание, склонность, мотивы.*

Keywords: *pedagogical personality, training, upbringing, inclination, motive.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность изучения проблемы профессионально-педагогической направленности личности современного учителя связана с тем, что модернизация современной системы образования, реализация на практике личностно ориентированной модели школы и гуманистических принципов, подчеркивающих необходимость обеспечения духовно-нравственного развития школьников, – все это в значительной степени зависит от педагога как личности. Изучением профессионально-педагогической направленности личности занимались А. Г. Асмолов, С. А. Асадуллина, Н. Ф. Гоноболин, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Н. А. Менчинская, Е. М. Никиреев, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др. Исследователи сходятся во мнении, что проблема профессионально-педагогической направленности тесно связана с вопросами общей направленности личности, и рассматривают ее как вид направленности личности, проявляющийся в профессиональной деятельности

человека, содержание которой определяется исходя из требований, предъявляемых к профессионалу. По мнению Л. М. Митиной [8], педагогическая направленность личности является профессионально значимым качеством, обуславливающим его индивидуальное и типичное своеобразие. Иерархическая структура педагогической направленности учителя в качестве доминирующих включает гуманистические мотивы и состоит из направленности на ребенка, направленности на себя и направленности на предметную сторону. А. К. Маркова [7] считает, что педагогическая направленность включает в себя мотивацию к профессии учителя, главное в которой – действенная ориентация на развитие личности ученика. Причем развитию педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащихся. Н. В. Кузьмина [4] под профессионально-педагогической направленностью личности понимает систему педагогических умений, склонность заниматься теми или иными видами педагогической деятельности. Е. М. Никиреев [9] считает центральным звеном направленности личности учителя иерархическую систему устойчиво доминирующих мотивов личности и выделяет три вида ее сформированности: собственно-педагогическую направленность, направленность на предмет и ситуативную направленность.

Однако анализ литературы показал, что современные педагоги ориентированы в первую очередь на предметную сторону своего труда, на передачу знаний, неправомерно завышая роль предметной направленности учителя [6], [8]. В результате этого у школьников в большей мере происходит развитие когнитивной сферы личности, а процесс воспитания нравственных, духовных качеств отходит на второй план. В обеспечении духовно-нравственного развития учеников педагог должен обладать определенными личностными качествами, которые будут способствовать воспитанию учащихся. В связи с этим актуальным является вопрос, связанный с выявлением компонентов профессионально-педагогической направленности личности учителя, влияющих на ориентацию учителя во время учебно-воспитательной деятельности преимущественно на обучение или на воспитание, несмотря на то, что это единый образовательный процесс.

Одними из важных компонентов, определяющих профессионально-педагогическую направленность личности, выступают мотивы педагогической деятельности и склонности личности. В работах таких исследователей, как Э. А. Голубева, Н. С. Лейтес, Б. Ф. Ломов, А. Б. Орлов, Б. М. Теплов, подчеркивается, что склонность является одним из сложных образований направленности личности, под которым понимается внутренняя мотивированная предрасположенность к деятельности, когда привлекательными оказываются не только достигаемые цели, но и сам процесс деятельности. Склонности обуславливают направленность личности на определенную деятельность и в то же время являются психическими формами выражения этого свойства. Установлено, что склонности определяются стабильными типологическими особенностями свойств нервной системы, уровнем активности мозга и являются устойчивым вектором выбора вида деятельности [2]. Под мотивами в психологии понимаются внутренние факторы, побуждающие реальную деятельность. А. Н. Леонтьев [5] мотивами называл конечные цели деятельности, то есть результаты и предметы деятельности, имеющие независимое мотивационное значение. Таким образом, склонность личности к определенному виду деятельности проявляется в мотивах.

Мы предположили, что у студентов различных факультетов имеют место разные типы профессионально-педагогической направленности личности, связанные с предрасположенностью будущих учителей во время учебно-воспитательной деятельности либо к процессу обучения, либо к процессу воспитания. Мы считаем, что в основе формирования различных типов профессионально-педагогической направленности личности, связанных с ориентациями преимущественно на процесс воспитания или на процесс обучения, лежат различные профессиональные склонности. Данные склонности выражаются в мотивах педагогической деятельности.

Материал и методика исследований. В исследовании приняли участие 248 студентов 3–4 курсов ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», среди которых 114 студентов физико-математического факультета (ФМФ), обучающихся по специальности «Математика и информатика», 134 – психолого-педагогического факультета (ППФ), обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования». Для выявления профессиональных склонностей мы использовали «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО), разработанный Е. А. Климовым [3]. Для изучения иерархии мотивов педагогической деятельности применялся тест на определение иерархической структуры мотивационной сферы учителя и ведущих мотиваций педагогической деятельности, предложенный Н. А. Аминовым, Н. А. Морозовой, А. Л. Смятских [1].

Результаты исследований и их обсуждение. Проведенный анализ результатов, полученных с помощью методики ДДО, показал, что у студентов разных педагогических специальностей доминируют склонности к различным видам профессий. Среди студентов, будущих учителей начальных классов, наибольшую группу по численности занимают студенты с доминирующими склонностями к профессиональному типу «человек – человек» (44,03 %). Тогда как среди студентов, будущих учителей математики и информатики, склонностями к профессии типа «человек – человек» обладают 19,3 % испытуемых. Разница между склонностями к данному типу профессий подтверждена статистически ($t = 6,9897$, $p \leq 0,001$). Следовательно, будущие учителя начальных классов в большей степени по сравнению с будущими учителями математики и информатики склонны к педагогической деятельности. Исходя из этого, данные студенты более предрасположены к общению и взаимодействию с другими людьми, ориентированы на ребенка как объект воспитания и обучения. Наименьшей по численности среди будущих учителей начальных классов является группа студентов с доминирующими склонностями к типу профессий «человек – техника» (1,49 %). Однако среди будущих учителей математики и информатики данный профессиональный тип является преобладающим. Склонности к этому типу выражены у 25,44 % испытуемых ($t = -10,4122$, $p \leq 0,001$). Данный факт свидетельствует о том, что студенты, будущие учителя математики и информатики, более склонны к профессиям технического типа. В первую очередь им будет интересна выбранная область знаний, преподаваемый предмет, а ученик сам по себе, вероятно, не будет для них столь значим. Наименьшей по численности среди студентов, будущих учителей математики и информатики, является группа студентов с доминирующими склонностями к типу профессий «человек – природа» (0,88 %).

Как мы предполагали, среди будущих учителей математики и информатики и среди будущих учителей начальных классов выделилась группа студентов, у которых преобладающими являются одновременно два профессиональных типа, причем один из которых – «человек – человек». По численности данная группа достаточно невелика – 8,77 % и 12,68 % соответственно. Возможно, эти студенты обладают склонностями и к педагогической деятельности, и к определенной области науки.

Далее мы провели анализ мотивов педагогической деятельности студентов в зависимости от преобладающих склонностей. Были выявлены как сходства, так и различия в доминирующих мотивах у студентов, обладающих разными склонностями. Установлено, что среди студентов ППФ, обладающих склонностями к типу «человек – человек», наивысшие ранги имеют такие мотивы педагогической деятельности, как мотивы альтруизма (16,85 %), покровительства (13,6 %) и понимания (11,75 %). Сочетание данных мотивов педагогической деятельности свидетельствует о желании будущих учителей не только наставлять, напутствовать, делать что-либо совместно с учениками, но и глубже познать мир ребенка, понять его особенности, интересы, потребности, заботиться, опекать, поддерживать учеников. Наличие данной совокупности мотивов в мотивационной структуре педагога свидетельствует об интересе к ребенку и определяет желание педагога в первую очередь быть воспитателем. У будущих учителей начальных классов, имеющих склонности к типам профессий «человек – знаковая система», «человек – техника», «человек – природа», «человек – художественный образ», наряду с мотивом альтруизма доминирует мотив в уважении (9,53 %), то есть для них актуальным становится не только любовь к детям, желание их опекать, помогать, но и желание найти самоуважение в профессиональном плане. Для студентов ППФ, обладающих склонностями к нескольким профессиональным типам, в том числе к типу «человек – человек», доминирующими мотивами педагогической деятельности оказались мотивы, связанные с потребностью в альтруизме (19,24 %), уважении (16,6 %) и аффилиации (9,52 %). Представление потребности в аффилиации в высоком ранге дает основание прогнозировать успешность работы будущего педагога на основании хорошего взаимопонимания с обучаемыми.

Студенты ФМФ, обладающие склонностями к профессиям типа «человек – человек», обладают схожей со студентами ППФ структурой доминирующих мотивов педагогической деятельности. Преобладающими в данной группе студентов оказались мотивы альтруизма, опеки и покровительства. Будущие учителя математики и информатики, обладающие склонностями к типам профессий «человек – знаковая система», «человек – техника», «человек – природа», «человек – художественный образ», имеют несколько иную структуру мотивации. На первом месте в этой группе отмечен мотив уважения (7,37 %), на втором – мотив достижения (5,92 %), на третьем месте – мотив, связанный с потребностью в признании (3,52 %). Это говорит о неумении будущих педагогов использовать в целях воспитания личный пример, об отсутствии желания общаться с детьми без необходимости. В основе этого, видимо, лежат представления данных студентов об идеальном учителе, в которых ведущее место отводится академическим и дидактическим способностям педагога. Умения учителя налаживать взаимоотношения с учениками, проникать в суть их проблем воспринимаются как второстепенные, в результате чего у студентов нет стремления их развивать и совершенствовать. Для студентов ФМФ, обладающих смешанными склонностями, характерными мотивами педагогической деятельности оказались мотивы, связанные с потребностью

в альтруизме (16,9 %), в уважении (10,9 %) и в аффилиации (7,1 %). Будущих учителей математики и информатики будет характеризовать, в первую очередь, любовь к детям, желание общаться с ними, заниматься совместно какой-либо деятельностью, оказывать им помощь. При этом важным остается желание добиться уважения как коллег, так и детей.

Для изучения своеобразия взаимосвязи мотивов педагогической деятельности и склонностей будущих учителей начальных классов и будущих учителей математики и информатики был проведен корреляционный анализ. Как у будущих учителей математики и информатики, так и у будущих учителей начальных классов была выявлена корреляционная взаимосвязь между склонностями к профессиям типа «человек – человек» и мотивами покровительства ($r=0,3096$, $p\leq 0,01$), понимания ($r=0,3012$, $p\leq 0,01$), альтруизма ($r=0,2456$, $p\leq 0,01$). Кроме того, в группе студентов ППФ была установлена корреляционная взаимосвязь между профессиональными склонностями к типу профессий «человек – техника» и мотивом избегания неудач ($r=0,3174$, $p\leq 0,01$). Однако у студентов ФМФ склонности к типу «человек – техника» взаимосвязаны с мотивом порядка ($r=0,222$, $p\leq 0,05$). Вероятно, студенты ППФ, осознавая отсутствие склонностей к данной специальности, выбирали ее по каким-либо другим причинам (избежать службы в армии, так как больше нигде не поступили, и т. д.). Данным студентам не интересен ребенок, они не мотивированы заниматься педагогической деятельностью.

Корреляционная взаимосвязь в группе студентов ФМФ была обнаружена между профессиональными склонностями к типу «человек – знаковая система» и мотивами уважения ($r=0,2504$, $p\leq 0,01$), порядка ($r=0,1840$, $p\leq 0,05$). При этом было установлено, что чем ярче выражены у будущих учителей математики и информатики данные профессиональные склонности, тем реже в педагогической деятельности присутствовали мотивы альтруизма ($r=-0,2549$, $p\leq 0,01$) и покровительства ($r=-0,2742$, $p\leq 0,01$). Выявлено, что у студентов, будущих учителей математики и информатики, при доминировании профессиональных склонностей к типу профессий «человек – художественный образ» большое значение приобретают мотивы привлечения внимания ($r=0,0295$, $p\leq 0,05$), быть опекаемым ($r=0,1866$, $p\leq 0,05$), нарциссизма ($r=0,2912$, $p\leq 0,01$), при одновременном уменьшении влияния мотива достижения ($r=-0,2362$, $p\leq 0,01$). Следовательно, этим студентам мало интересна педагогическая деятельность. При реализации данных потребностей педагог занят главным образом самим собой, имеет плохой контакт с аудиторией.

Резюме. В основе формирования различных типов профессионально-педагогической направленности личности, связанных с предрасположенностью будущих учителей во время учебно-воспитательной деятельности либо к процессу обучения, либо к процессу воспитания, лежат разные склонности и мотивы педагогической деятельности. Тот или иной тип профессионально-педагогической направленности личности будущих учителей имеет разный удельный вес на различных педагогических специальностях. Направленность личности будущего учителя во время учебно-воспитательной деятельности преимущественно на процесс воспитания включает в себя наличие склонностей к профессиям типа «человек – человек» и мотивов, связанных с потребностями в альтруизме, покровительстве, понимании. Сочетание склонностей к профессиям типа «человек – техника», «человек – природа», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ» и мотивов, не обладающих гуманистической

направленностью, определяют профессионально-педагогическую направленность личности будущего учителя преимущественно на процесс передачи знаний, обучение учеников. Смешанный тип профессионально-педагогической направленности личности студентов определяется наличием склонностей к профессиям разного типа, а также такими мотивами педагогической деятельности, как мотивы альтруизма, уважения и аффилиации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов, Н. А. Психодиагностика педагогических способностей / Н. А. Аминов, Н. А. Морозова, А. Л. Смятских. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 34 с.
2. Голубева, Э. А. Способности и склонности : комплексные исследования / Э. А. Голубева. – М. : Педагогика, 1989. – 200 с.
3. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М. : МГУ, 1995. – 224 с.
4. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
5. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.
6. Маралов, В. Г. Основы самосознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
7. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
8. Митина, Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция / Л. М. Митина, Н. С. Ефимова. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 144 с.
9. Никиреев, Е. М. Направленность личности и методы ее исследования / Е. М. Никиреев. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 192 с.

УДК 378.016:744.012

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-ДИЗАЙНЕРА
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РИСУНКУ В ВУЗЕ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL
COMPETENCE IN THE PROCESS OF DRAW TRAINING OF A FUTURE
SPECIALIST-DESIGNER AT THE UNIVERSITY**

О. П. Андреева

O. P. Andreeva

*ФГОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье определена проблема становления в вузах системы реализации компетентностного подхода. Выявляются и рассматриваются педагогические условия формирования профессиональной компетентности у специалиста-дизайнера в процессе обучения рисунку в вузе.

Abstract. The problem of forming the system of realization of competence approach is defined in the article. Pedagogical conditions of forming professional competence of a specialist-designers in the process of drawing training at the university are brought to light and considered.

Ключевые слова: *специалист-дизайнер, профессиональная компетентность, совокупность педагогических условий.*

Keywords: *an expert-designer, professional competence, the whole set of pedagogical conditions.*

Актуальность исследуемой проблемы. Значимость современного социального прогресса во многом обусловлена достижениями дизайна. Это обстоятельство качественно меняет роль дизайна в современном обществе и вместе с тем неизмеримо усложняет, расширяет дизайнерскую деятельность, углубляя ее социальный смысл.

Дизайн делает продукцию массового производства привлекательной для потребителей и выгодной для изготовителей. Дизайнерам открывается огромное поле для исследования, поиска, эксперимента в области предметных средств, и, в конечном итоге, они воздействуют на формирование общественного вкуса и эстетической культуры населения.

В связи с этим особую важность приобретают вопросы повышения качества профессиональной подготовки будущих дизайнеров в системе высшего профессионального образования.

Повышение профессионализма специалиста-дизайнера и формирование необходимой готовности к деятельности требуют пересмотра и соответствующей корректировки системы подготовки. Она должна прежде всего ориентироваться на принципы взаимодействия и развития педагогических структур, осуществляющих поддержку нововведе-

ний и прогрессивных тенденций при подготовке будущих специалистов-дизайнеров. Перспективы развития высшего образования требуют постоянного поиска и реализации скрытых резервов в методике преподавания ведущих дисциплин. В дизайнерском образовании одной из таких дисциплин является рисунок, составляющий одну из основ практической подготовки специалиста.

Материал и методика исследований. В ходе подготовительного этапа работы мы проанализировали труды ученых, специализирующихся на проблеме формирования профессиональной компетентности у будущих специалистов-дизайнеров в высшем учебном заведении [1], [2].

В целях решения поставленных задач нами было проведено экспериментальное исследование на базе Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова. Исследовательской работой было охвачено 152 студента-дизайнера 1–5 курсов специальностей «Дизайн среды» и «Дизайн костюма», из числа которых были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) группы. В ходе педагогического эксперимента проводилась сравнительная диагностика профессиональной компетентности в области рисунка в ЭГ и КГ, а также осуществлялся замер критериальных показателей в одной и той же группе в начале (1 курс) и в конце процесса обучения (5 курс).

Для диагностики компетентности в области рисунка был использован комплекс апробированных психолого-педагогических методов исследований: опрос, тестирование, анкетирование, прямое и косвенное наблюдение, статистические методы обработки полученных результатов и другие методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Рассматривая предлагаемые различными авторами определения профессиональной компетентности специалиста-дизайнера, мы соглашаемся с теми точками зрения, которые понимают ее как комплексное явление, и определяем это понятие как интегральное личностное образование специалиста-дизайнера, характеризующееся личностными, профессиональными, коммуникативными свойствами, определяющими степень овладения профессиональной деятельностью на основе профессиональных знаний, умений и навыков. В структуру профессиональной компетентности будущего специалиста-дизайнера исследователи включают следующие компоненты: проектно-графическая компетентность, эмоционально-волевая компетентность, ценностно-мотивационная компетентность, операционно-деятельностная (креативно-творческая) компетентность, социальная компетентность, коммуникативная компетентность, поликультурная компетентность, профессионально-этическая компетентность, правовая компетентность и др. Важным компонентом в профессиональной компетентности специалиста-дизайнера мы считаем компетентность в области рисунка, которая является составной частью проектно-графической компетентности.

В ходе исследований было определено, что профессиональная компетентность в области рисунка у будущего специалиста-дизайнера представляет собой интегральное качество личности дизайнера, которое включает в себя профессиональные, личностные, коммуникативные, мотивационно-ценностные свойства, определяющие степень овладения профессиональной деятельностью на основе профессиональных знаний, умений и навыков в области рисунка, что позволяет дизайнеру осуществлять профессиональную деятельность, направленную на эстетизацию и гармонизацию предметно-пространственной среды, а также способствует саморазвитию и самосовершенствованию личности в профессиональной деятельности.

В своем исследовании мы выделяем следующие компоненты профессиональной компетентности в области рисунка:

– теоретико-технологический – знания об основополагающих понятиях реалистического изображения, законах линейной и воздушной перспективы, основных принципах конструктивного построения рисунка, знание основ анатомии, знания о различных графических материалах и их использовании, технологических приемах рисунка;

– практический – знание закономерностей изображения, владение техническими приемами рисунка в соответствии с характеристиками материалов, знания и навыки решения композиционных задач для осуществления творческого проектного замысла;

– творческий – дизайнерское мышление, эстетические эмоции, развитое воображение, высокий уровень эстетического вкуса, владение методами передачи своего восприятия видимого мира в изобразительном, интерпретированном образе, владение эмоционально-выразительными средствами решения поставленной задачи;

– личностный – мотивационно-ценностные установки, эмоционально-волевые свойства; коммуникативно-рефлексивные свойства, психологические особенности и личностный потенциал.

Выявленная в ходе исследования специфика процесса формирования профессиональной компетентности в области рисунка у будущих специалистов-дизайнеров в процессе обучения в вузе (более низкий в сравнении с вузами станкового профиля начальный уровень общехудожественной подготовки студентов; значительно большее количество специальных учебных дисциплин, ограничивающих объем курса рисунка; конечная цель обучения, то есть специфика практического применения знаний и навыков рисунка в работе по специальности и др.) учтена при разработке и внедрении в практику профессиональной подготовки будущих специалистов-дизайнеров авторских программ «Рисунки», «Учебная практика», «Экспериментальная лаборатория рисунка».

Экспериментальная лаборатория рисунка является дополнением к основной внутривузовской образовательной структуре и является, с нашей точки зрения, инновацией в современных условиях. В процессе занятий в экспериментальной лаборатории рисунка нами были использованы различные формы активизации и мобилизации творческого мышления: трансформация учебной постановки в объект эстетического переживания и возбуждения активного художественного интереса; специальная психологическая настройка (беседа, лекция и т. п.); анализ учебного задания или темы путем подхода к ней с различных точек зрения для нахождения и разработки индивидуального художественного решения; групповой анализ графических работ, созданных на основе общей постановки с констатацией достижений каждого участника лаборатории; проведение экспресс-выставок; организация программно-тематических выставок работ всех участников лаборатории, подробное их обсуждение, при котором педагог подводит только заключительный итог; проведение различных мастер-классов.

Проверка эффективности формирования профессиональной компетентности у будущего специалиста-дизайнера в процессе обучения рисунку в вузе осуществлялась в направлении выявления показателей успешности обучения и уровней сформированности компетентности с помощью кластерного анализа. Исходя из полученного диапазона значений и качественной характеристики уровней компетентности специалиста-дизайнера, формируемых в процессе обучения рисунку в вузе, их можно обозначить как ознакомительный, репродуктивный, процессуально-деятельностный и поисково-творческий.

На первом этапе эксперимента, в ходе исследования уровня сформированности профессиональной компетентности, было установлено, что показатели ЭГ и КГ близки по своим значениям, о чем свидетельствуют следующие данные (см. табл. 1, I этап). После проведенной работы по внедрению в образовательный процесс программного обеспечения, включающего программы дисциплин «Рисунок», «Графика», «Экспериментальная лаборатория рисунка», и выявлению педагогических условий эффективности формирования профессиональной компетентности в процессе обучения рисунку у специалистов-дизайнеров в вузе была проведена заключительная диагностика уровней компетентности (см. табл. 1, II этап).

Таблица 1

Распределение респондентов по уровням сформированности профессиональной компетентности в процессе обучения рисунку

Уровни / Группы	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	I этап (%)	II этап (%)	I этап (%)	II этап (%)
Ознакомительный	29,8	9,1	18,7	16,0
Репродуктивный	40,3	24,6	48,0	46,6
Процессуально-деятельностный	18,2	32,5	21,7	20,0
Поисково-творческий	11,7	33,8	11,6	17,4

Анализируя полученные данные, можно отметить значительные изменения в ЭК относительно КГ. Важным показателем является увеличение количества респондентов с процессуально-деятельностным и поисково-творческим уровнем компетентности в области рисунка в ЭГ на 14,3 % и 22,1 % соответственно. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в ходе формирования профессиональной компетентности в процессе обучения рисунку у студентов-дизайнеров произошли значительные изменения в параметрах в сторону повышения, что говорит об эффективности процесса в рамках реализации модели формирования компетентности у будущего специалиста-дизайнера в вузе.

На основании данных, полученных в ходе теоретического анализа и практической включенности автора в учебно-профессиональную деятельность, была определена совокупность педагогических условий формирования профессиональной компетентности в процессе обучения рисунку у будущего специалиста-дизайнера в вузе, которая включает общие и частные условия.

Общие условия отражают общенаучный уровень методологии, представляющий собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству научных дисциплин [2]. К наиболее общим педагогическим условиям, способствующим эффективной подготовке специалистов-дизайнеров в вузе, относятся: организация образовательного процесса как последовательной целенаправленной системы, его непрерывность, методологическое, организационно-управленческое и кадровое обеспечение процесса профессиональной подготовки.

На базе выделенных нами общих условий реализуется и группа частных условий: формирование творческой образовательной среды; разработка и реализация структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетентности; учет воспитательных и дидактических возможностей содержания, форм, методов и средств образовательного процесса; практикоориентированность учебно-образовательного процесса; создание благоприятного социально-психологического климата в вузовской среде.

Резюме. В результате проведенного исследования с учетом обобщения опыта сложившихся школ подготовки дизайнеров разработана методика формирования профессиональной компетентности у специалистов-дизайнеров в процессе их обучения по программам дисциплин «Рисунок», «Графика», «Экспериментальная лаборатория рисунка и графики» в рамках общей учебной программы высшего профессионального образования по данному направлению. Ее апробация в одном из вузов Чувашии, осуществленная в процессе проведения учебной практики, включающей пленэрную и музейную, и производственной (преддипломной) на основе методических рекомендаций и комплекса заданий, свидетельствует о совершенствовании процесса формирования компетентности у специалиста-дизайнера в области рисунка в условиях профессиональной подготовки в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гершунский, Б. С.* Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Издательство «Совершенство», 1998. – 608 с.
2. *Юдин, Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

УДК 338.431(470.40/.43)

**СЕЛЬСКОЕ ХОЗЯЙСТВО МАРИЙСКОЙ, МОРДОВСКОЙ И ЧУВАШСКОЙ АССР
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 1960-Х ГГ.: ОТ РЕФОРМ К ИСТОКАМ ЗАСТОЯ**

**AGRICULTURE OF THE MARI, MORDOVIAN AND CHUVASH AUTONOMOUS
SOVIET SOCIALIST REPUBLICS IN THE SECOND HALF OF 1960S:
FROM REFORMS TO SOURCES OF STAGNATION**

Е. Н. Бикейкин

E. N. Bikejkin

*ГУ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук
при Правительстве Республики Мордовия», г. Саранск*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению аграрного производства в Марийской, Мордовской и Чувашской АССР во второй половине 1960-х гг. Особое внимание уделяется анализу позитивных и негативных результатов реформ в области сельского хозяйства.

Abstract. The article is devoted to consideration of agrarian production in the Mari, Mordovian and Chuvash ASSR in the second half of 1960s. Special attention is paid to the analysis of positive and negative results of reforms in the field of agriculture.

Ключевые слова: *сельское хозяйство, колхоз, совхоз, аграрное производство, реформа.*

Keywords: *agriculture, kolkhoz, state farm, agrarian production, reform.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сейчас мы переживаем время, насыщенное политическими событиями, когда произошла ломка советских экономических, социальных и политических устоев, когда сельское хозяйство, крестьянство испытывают огромные трудности. Поэтому стала совершенно очевидной необходимость исследования с современных позиций процессов модернизации, происходивших в сельском хозяйстве в советский период, особенно в годы коренных преобразований и переустройства сельского хозяйства, к которым по праву относятся реформы второй половины 1960-х гг., что позволит по-новому взглянуть на аграрную историю, даст возможность определить преимущества и недостатки ведения совместного хозяйствования в аграрной сфере, определить дальнейшие пути развития современного сельскохозяйственного сектора.

Материал и методика исследований. При исследовании избранной темы мы опирались на разные группы исторических источников. Главными источниками в исследовании стали материалы центральных и местных архивов, содержащие документы фондов высших партийных и государственных органов республик. Одним из базовых источников выступили статистические материалы, которые частично были опубликованы в сборниках ЦСУ рассматриваемых автономий. Важным источником яви-

лись издания периодической печати. Отдельные материалы почерпнуты из опубликованных работ экономистов и историков-аграрников. В работе широко использовались историко-сравнительный, историко-генетический, структурный, статистический, абстрактно-логический методы исследования. Каждый из них имел свою область применения и сыграл важную роль в обработке, систематизации и обобщении исследуемого материала.

Результаты исследований и их обсуждение. Мощный позитивный заряд аграрных реформ, созданный решениями сентябрьского (1953 г.) Пленума ЦК КПСС и последующими законодательными актами, был в основном исчерпан к концу 1950-х гг. В средневожских республиках кризисные явления еще больше обострялись на фоне того, что сельское хозяйство перестало быть здесь ведущей отраслью экономики, республики превратились в индустриально-аграрные регионы. Плановые задания на семилетку не были выполнены ни одной из рассматриваемых республик. Возникла объективная потребность в проведении реформ на селе. Попытка разработать эффективную аграрную политику была предпринята на мартовском (1965 г.) Пленуме ЦК КПСС, на котором были проанализированы причины замедления темпов развития аграрного производства и намечена программа интенсификации сельского хозяйства.

Основные принципы реформирования сельскохозяйственного производства получили конкретное воплощение в государственных планах на 1965–1970 гг. В их основу был положен принципиально новый подход к планированию закупок, в частности, были снижены задания по закупкам зерна с 4,0 млрд пудов до 3,4 млрд [7, 401]. При этом республикам, краям и областям, районам и хозяйствам установили план на шесть лет. Так, в Мордовии к 1970 г. продажу сахарной свеклы государству предполагалось довести до 250 тыс. т, картофеля – до 160 тыс., мяса – до 46 тыс., молока – до 180 тыс., шерсти – до 900 т, яиц – до 50 млн шт. Ежегодный план продажи государству зерна устанавливался на все пятилетие в объеме 155 тыс. т, что было на 20 тыс. т меньше, чем было продано в 1965 г. [19]. Значительно повысились закупочные цены на сельскохозяйственную продукцию. Так, увеличение цен на зерно составило 50–100 %. Цены дифференцировались в очень широких пределах: например, цена на пшеницу для колхозов РСФСР устанавливалась в размере 86 руб., для нечерноземных областей России, к числу которых относились и рассматриваемые республики, – 130 руб. Как правило, для совхозов закупочные цены были ниже. На крупнорогатый скот цена увеличивалась на 20–55 %, свиней – на 30–70 %, овец – на 10–100 %. При этом рост розничных цен не предусматривался [7, 401]. Таким образом намечалось не только поднять экономику колхозов и совхозов, но и за счет дифференциации цен в широких диапазонах сделать занятие сельскохозяйственным производством выгодным даже в сложных природно-климатических условиях.

Своеобразным рудиментом политики первой половины 1960-х гг. явилось сокращение числа колхозов и рост совхозов в средневожских республиках. В 1970 г. количество колхозов по РСФСР снизилось и составляло в целом от уровня 1965 г. 86,1 % (уменьшение на 2 200), по Марийской АССР – 72,3 (на 53 ед.), по Мордовской АССР – 90,3 (на 34 ед.) и по Чувашии – 96,3 % (уменьшение на 12 ед.). Это снижение может быть объяснено как укрупнением, так и преобразованием части колхозов в совхозы. В свою очередь, рост числа совхозов по РСФСР в 1970 г. к уровню 1965 г. составил

136,5 % (увеличение на 2,3 тыс.), по Марийской АССР – 257,1 (на 22 ед.), по Мордовии – 129,7 (на 11 ед.) и по Чувашии – 158,6 % (увеличение на 17 ед.) [13, 308; 316], [14, 157; 163; 181; 182].

При укрупнении мелких хозяйств допускались случаи недостаточно продуманных объединений колхозов, создание слишком крупных, неуправляемых хозяйств. Впоследствии некоторые из них разукрупнились. Очень громоздким был, например, совхоз «Октябрьский» Мариинско-Посадского района Чувашской АССР, объединявший около 50 населенных пунктов с общей земельной площадью 18,7 тыс. га. На базе этого совхоза затем были созданы три самостоятельных хозяйства. В некоторых случаях при укрупнении колхозов или преобразовании их в совхозы допускались факты администрирования [2, 123]. Таким образом, политика, направленная на поддержку совхозов (во многом в ущерб колхозам), в целом не принесла существенных результатов. Поэтому административное «превращение» колхозов в совхозы в массовом порядке было прекращено.

Во второй половине 1960-х гг. оформилась специализация колхозов и совхозов как мера, направленная на интенсификацию сельскохозяйственного производства. Особое внимание обращалось на развитие животноводства. Так, в Чувашской АССР в каждом районе определялись хозяйства, специализирующиеся на производстве животноводческих продуктов, создавались новые совхозы животноводческого направления. К концу восьмой пятилетки в республике функционировали 12 специализированных хозяйств по производству молока, 19 – по производству свинины, 3 – по производству яиц. Наряду с животноводческими создавались хмелеводческие, овощеводческие и другие специализированные хозяйства [22, 93]. В Марийской АССР началось активное развитие птицеводства. Вместо сотен мелких птицеферм были созданы 25 крупных птицеводческих хозяйств, началось строительство крупнейшей в Марийской АССР Акашевской фабрики. Пригородный совхоз «Семеновский» в целях снабжения населения города молоком, картофелем и овощами получил молочно-овощеводческое направление. По инициативе бюро обкома партии был взят курс на интенсивный откорм молодняка крупного рогатого скота. Большое внимание было уделено картофелеводству [17, 440]. В Мордовской АССР стали интенсивно развивать зерновое и мясомолочное направления. В связи с этим произошли изменения в структуре посевных площадей: стабилизировались площади под зерновые и зернобобовые культуры, сократились посевные площади картофеля, овощных культур и конопли, увеличились посевы кормовых культур.

Одним из основных направлений интенсификации аграрного производства стало увеличение объема капитальных вложений в сельское хозяйство. Если в 1960 г. в Марийской АССР вложения государства и колхозов в сельское хозяйство составили 10,4 млн руб., то уже в первом году восьмой пятилетки – 26,9 млн руб. [8, 82], а к концу 1970 г. – 59,9 млн руб. Всего же за годы восьмой пятилетки капитальные вложения государства и колхозов в сельское хозяйство достигли суммы в 201,8 млн руб. [1, 139]. В Мордовии за годы восьмой пятилетки капиталовложения в сельское хозяйство возросли до 300 млн руб. против 169 млн руб. за годы семилетки [5, 31]. В Чувашии государственные и колхозные капиталовложения составили более 292,7 млн руб., или в два раза больше, чем в предыдущем пятилетии [15, 95]. Основная часть этих огромных вложений пошла на создание прочной материально-технической базы сельского хозяй-

ства, на его механизацию, химизацию, мелиорацию земель, на внедрение новых, более урожайных сортов сельскохозяйственных культур и высокопродуктивных пород животных, освоение новой технологии производства. В колхозах и совхозах республик проводилось широкое капитальное строительство производственных и культурно-бытовых объектов.

Значительные средства направлялись на механизацию сельского хозяйства. За период 1966–1968 гг. сельскому хозяйству Мордовии было поставлено 4000 тракторов, около 1800 грузовых автомобилей, 1703 зерноуборочных комбайна и много другой техники [4, 88–90]. Уже в первом году восьмой пятилетки сельское хозяйство Марийской Республики получило 525 тракторов, 154 зерновых комбайна и много другой техники [9]. Аналогичные результаты были и в Чувашии.

Однако следует иметь в виду, что рост механизации в хозяйствах рассматриваемых республик происходил преимущественно за счет покупки и вовлечения в работу дополнительного количества техники. Уровень же использования тракторов и сельскохозяйственных машин продолжал оставаться низким. Кроме того, сельскохозяйственная техника использовалась и хранилась крайне небрежно. В результате за 1965–1969 гг. в колхозах и совхозах Мордовии было списано 3600 тракторов, или 56 % от числа полученных за это время, 1460 зерноуборочных комбайнов, или 63 %, 1170 автомобилей, или 51 % к полученным [20, 22], [21, 1–10].

Зачастую в необходимом количестве не имелось не только сельскохозяйственной техники, но и запчастей к ней. Перебои с поставками запчастей явились одной из главных причин длительных простоев техники. Так, например, в 1970 г. в Чувашии из-за отсутствия ведущих колес (звездочек) простаивало большое количество тракторов марок Т-74 и ДТ-54. Эти детали в количестве 1200 шт. (годовой фонд) должен был поставить Рубцовский завод Алтайского края. Несмотря на неоднократные телеграммы руководства «Сельхозтехники», завод ни одной детали не отгрузил [3, 69].

Для второй половины 1960-х гг. характерно стремление осуществить переход к комплексной механизации работ в растениеводстве и животноводстве республик. В целом в средневожжских республиках в основном была завершена механизация посадки картофеля, междурядной обработки пропашных культур, очистки зерна, сенокосения. Однако в овощеводстве, кормопроизводстве и животноводстве уровень механизации многих сельскохозяйственных работ продолжал оставаться недостаточным. В 1970 г. в Чувашской АССР машинами доилось лишь 31 % коров [16, 21], раздача кормов на фермах, комплексах крупного рогатого скота (в процентах к поголовью скота) была механизирована на 5 %, подача воды – на 61 %. В Мордовской АССР – на 32 %, 5 %, и 66 % соответственно [12, 32]; в Марийской АССР эти цифры были еще ниже – на 23 %, 4 % и 59 % соответственно [10, 12]. Особенно недостаточно были механизированы раздача кормов и удаление навоза из помещений.

Важнейшей стороной развития материально-технической базы сельского хозяйства явилась его дальнейшая электрификация. Хотя потребление в деревне энергии на производственные цели непрерывно росло, в республиках еще не было завершенной системы обслуживания энергохозяйств, отсутствовала квалифицированная инженерная энергетическая служба. Кроме того, не была налажена подготовка инженеров по электрификации сельскохозяйственного производства. Многие подстанции не имели двухстороннего питания, что создавало неустойчивость в энергоснабжении. Несмотря на

имевшиеся недостатки, в целом к 1970 г. все колхозы и совхозы республик использовали электроэнергию для производственных целей.

Следует констатировать, что решения мартовского (1965 г.) Пленума ЦК КПСС в целом оказали положительное влияние на развитие сельского хозяйства средневольтских республик. Значительно возросли производственные фонды сельскохозяйственных предприятий. В Чувашской АССР их стоимость в 1970 г. составила 357,7 млн руб. против 217,5 млн руб. в 1965 г. [22, 74–75], в Мордовской АССР – 385,3 млн руб. против 225,2 млн руб. соответственно [11, 46]. Более скромными были показатели по Марийской АССР. Здесь в начале 1970 г. производственные основные фонды колхозов и совхозов сельскохозяйственного назначения составили 160,9 млн руб. против 114,9 млн руб. в 1965 г. [8, 46].

С рассматриваемыми реформами связаны успехи и в производстве продуктов сельского хозяйства (табл. 1) [14, 182–184].

Таблица 1

Производство продуктов сельского хозяйства в Марийской, Мордовской и Чувашской АССР в 1965–1970 гг. (в хозяйствах всех категорий), тыс. т

Субъект	1965			1970		
	Продукты сельского хозяйства					
	зерно	мясо (в убойном весе)	молоко	зерно	мясо (в убойном весе)	молоко
Марийская АССР	328	23	169	426	38	281
Мордовская АССР	719	49	386	976	58	492
Чувашская АССР	629	45	272	903	64	388

Анализируя приведенные данные, можно сделать вывод о значительном росте производства продуктов сельского хозяйства во всех трех исследуемых республиках. Так, производство зерна в 1970 г. к уровню 1965 г. в Марийской АССР составило 129,8 % (увеличение на 98 тыс. т), в Мордовии – 135,7 % (на 257 тыс. т), в Чувашии – 143,5 % (на 274 тыс. т). Производство мяса в Марийской АССР составило 165,2 % (увеличение на 15 тыс. т), в Мордовской АССР – 118,3 (на 9 тыс. т) и в Чувашской АССР – 142,2 % (на 19 тыс. т). По производству молока показатели в Марийской республике равнялись 166,2 % (увеличение на 112 тыс. т), в Мордовии – 127,4 % (на 106 тыс. т) и в Чувашии – 142,6 % (на 116 тыс. т).

С комплексной механизацией и электрификацией, в совокупности с мелиорацией и химизацией, связан, в частности, рост валовой продукции сельского хозяйства рассматриваемых республик (табл. 2) [18].

**Валовая продукция сельского хозяйства Марийской, Мордовской
и Чувашской АССР в 1966–1970 гг. (в среднем за год), млн руб.**

Субъект	Все сельское хозяйство	в том числе		1966–1970 гг. к 1961–1965 гг., %			1970 г. к 1965 г., %		
		Продукция земледелия	Продукция животноводства	Все сельское хозяйство	Продукция земледелия	Продукция животноводства	Все сельское хозяйство	Продукция земледелия	Продукция животноводства
РСФСР	40249,9	19091,2	21158,7	120,0	120,9	119,2	124,6	132,2	118,3
Марийская АССР	230,0	114,2	115,8	143,0	137,6	148,8	130,2	109,6	155,9
Мордовская АССР	401,3	199,7	201,6	120,4	120,2	120,6	118,4	115,7	120,9
Чувашская АССР	396,8	210,3	186,5	124,3	121,6	127,5	125,2	115,6	137,6

Данные таблицы свидетельствуют о том, что из трех рассматриваемых республик Среднего Поволжья наибольший объем среднегодовой валовой продукции сельского хозяйства принадлежал Мордовии и составил 401,3 млн руб., или 174 % относительно Марийской и 101,1 % Чувашской республик. Рассматривая динамику показателей среднегодовой валовой продукции в 1966–1970 гг. и 1961–1965 гг., можно отметить рост во всех республиках, причем он превышал показатели по РСФСР. Наибольший показатель роста был в Марийской АССР: по всему сельскому хозяйству – 143 %, продукции земледелия – 137,6 %, животноводства – 148,8 %, т. е. практически в 2 раза он превышал аналогичные данные по Мордовии, Чувашии и РСФСР.

Рост среднегодовой валовой продукции сельского хозяйства за пятилетку составил: в Марийской АССР – 130,2 %, Мордовской АССР – 118,4 %, Чувашской АССР – 125,2 %. При этом Марийская и Чувашская республики превысили показатели по РСФСР (124,6 %). Наиболее заметные сдвиги произошли в животноводстве республик. Все три республики опережали показатели роста по РСФСР: Марийская АССР – на 37,6 %, Мордовия АССР – 2,6 %, Чувашская АССР – на 19,3 % соответственно.

Тем не менее, необходимо отметить, что импульса, данного решениями мартовского Пленума ЦК КПСС, хватило лишь на одну пятилетку. Уже к концу 1960-х гг. отмечалось снижение темпов производительности сельскохозяйственной продукции. Произошло сокращение посевных площадей – в Мордовии с 1173 тыс. га в 1965 до 1171 тыс. га в 1970 г., в Чувашии – с 820 тыс. га до 808 тыс. га соответственно [14, 181–184]. Сложившуюся ситуацию в сельском хозяйстве регионов существенным образом осложняли всевозможные дополнительные задания, которыми постепенно «обрастали» твердые планы закупок. Они произвольно накладывались прежде всего на передовые хозяйства, постоянно корректировались и изменялись. Так, в 1969 г. для работников сельского хозяйства Мордовии неожиданно были установлены цифры сверхплановых закупок на 1970 г.:

в колхозах и совхозах, а также у населения «должно быть закуплено сверх плана не менее: зерна – 125 тыс. т, картофеля – 50 тыс. т, мяса – 14–15 тыс. т, молока – 40–47 тыс. т, яиц – 18 млн шт.» [6, 16]. В целом это означало негативную тенденцию, позднее приобретающую более полные очертания и связанную с так называемой эпохой застоя.

Резюме. Итак, во второй половине 1960-х гг. были предприняты попытки выработать и осуществить эффективную аграрную политику на базе решений мартовского Пленума ЦК КПСС 1965 г. В регионах реализовывалась система мер, направленная на подъем экономики колхозов и совхозов, оптимальное сочетание общегосударственных, коллективных и личных интересов в аграрном производстве. В результате восьмая пятилетка в республиках Среднего Поволжья по своим результатам оказалась сравнительно успешной, поскольку фактические показатели экономического роста и благосостояния на селе почти совпали с запланированными. Однако позитивные перемены второй половины 1960-х гг. не привели к серьезному сдвигу в сельском хозяйстве, что сказалось на его последующем развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Республики Марий Эл. – Ф. Р-692. – Оп. 5. – Д. 551.
2. Государственный архив современной истории Республики Чувашии. – Ф. П-1. – Оп. 33. – Д. 43.
3. Государственный исторический архив Республики Чувашии. – Ф. Р-203. – Оп. 24. – Д. 2511.
4. Ершков, П. Я. Некоторые резервы повышения эффективности машинно-тракторного парка колхозов Мордовской АССР / П. Я. Ершков // Вопросы экономики и эффективности сельскохозяйственного производства МАССР. Труды НИИИЯЛИЭ. – Саранск, 1973. – Вып. 44. – С. 88–95.
5. Есин, С. Г. Экономическое и социальное развитие Мордовской АССР в девятой пятилетке / С. Г. Есин. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1973. – 96 с.
6. Заседания Верховного Совета Мордовской АССР седьмого созыва. Шестая сессия : стеногр. отчет. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1970. – 143 с.
7. Казарезов, В. В. Крестьянский вопрос в России (от коллективизации до перестройки) / В. В. Казарезов. – М. : ФГНУ «Росинформагротех», 2001. – Т. 2. – 528 с.
8. Марийская АССР за 50 лет : стат. сб. – Йошкар-Ола : Марийск. кн. изд-во, 1970. – 125 с.
9. Марийская правда. – 1966. – 30 декабря.
10. Народное хозяйство Марийской АССР в цифрах : стат. сб. – Йошкар-Ола : Марийск. кн. изд-во, 1989. – 131 с.
11. Народное хозяйство Мордовской АССР за годы девятой пятилетки (1971–1975) : стат. сб. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1976. – 208 с.
12. Народное хозяйство Мордовской АССР за годы десятой пятилетки (1976–1980) : стат. сб. – Саранск : Мордов. кн. изд-во, 1981. – 240 с.
13. Народное хозяйство РСФСР в 1967 г. : стат. ежегодник. – М. : Статистика, 1968. – 648 с.
14. Народное хозяйство РСФСР в 1980 г. : стат. ежегодник. – М. : Статистика, 1981. – 712 с.
15. Народное хозяйство Чувашской АССР за годы девятой пятилетки (1971–1975 гг.) : стат. сб. – Чебоксары : Б. и., 1976. – 169 с.
16. Народное хозяйство Чувашской АССР за годы одиннадцатой пятилетки (1981–1985 гг.) : стат. сб. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1987. – 126 с.
17. Очерки истории Марийской организации КПСС. – Йошкар-Ола : Марийск. кн. изд-во, 1968. – 628 с.
18. РГФЭ. – Ф. 1562. – Оп. 47. – Д. 537. – Л. 4.
19. Советская Мордовия. – 1966. – 6 марта.
20. Центральный государственный архив Республики Мордовии (далее – ЦГА РМ). – Ф. 269-П. – Оп. 7. – Д. 67.
21. ЦГА РМ. – Ф. Р-228. – Оп. 2. – Д. 121.
22. Шорников, А. М. Очерки истории сельского хозяйства и крестьянства Чувашской АССР / А. М. Шорников. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1990. – 254 с.

УДК 378.4

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ КЛАССИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

**PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION
OF CLASSICAL UNIVERSITY FUNCTIONS IN MODERN CONDITIONS**

Н. А. Бирюкова

N. A. Biryukova

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности деятельности классического университета в условиях регионализации экономики и модернизации профессионального образования, анализируются цели и функции университетского образования, формы и технологии их реализации.

Abstract. The article deals with the modern features of classical university and its development in regional economy and modernization of professional education. The goals and functions of university education, forms and technologies of their realization are depicted.

Ключевые слова: *региональный университет, социальная активность, профессиональная мобильность, образовательная среда, непрерывное образование взрослых.*

Keywords: *regional university, social activity, professional mobility, educational environment, long-life adult education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Ведущую роль в национальных образовательных системах играет высшая школа, выступающая фактором повышения качества людских ресурсов, наращивания инновационного потенциала общества, развития других уровней образования. Ее лидирующим представителем является университет.

Модернизация отечественной системы образования, активно реализуемая последние десятилетия, в полной мере затронула все стороны жизни современного университета, который, согласно Федеральному Закону от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому спектру направлений подготовки (специальностей); осуществляет подготовку, переподготовку и (или) повышение квалификации работников высшей квалификации, научных и научно-педагогических работников; выполняет фундаментальные и прикладные научные исследования по широкому спектру наук; является ведущим научным и методическим центром в областях своей деятельности.

Целью нашего исследования является выявление особенностей реализации функций регионального классического университета в современных социокультурных и экономических условиях.

Материал и методика исследований. Основными методами исследования явились: системный анализ университетского образования как значимого института социализации личности; сравнительный анализ, позволивший выявить общее и особенное в развитии отечественного университетского образования; контекстный анализ, отразивший зависимость функций отечественного университетского образования от социокультурных и экономических условий региона.

Результаты исследований и их обсуждение. История университетского образования в России насчитывает несколько столетий, в течение которых оно убедительно продемонстрировало свою жизнеспособность, стремление и способность к изменениям, содействию преобразованиям и прогрессу в обществе. Как известно, первые университеты возникли в России в XVIII–XIX вв. (1755 г. – Московский университет; 1804 г. – Казанский университет и др.). Их создание явилось откликом на потребности общества решать две основные задачи: «практической высококлассной профессиональной подготовки; получения и тиражирования фундаментальных знаний» [2, 9].

В основе модели классического университета, несмотря на длительную историю его существования, и сегодня лежат идеи, сформулированные в XVIII веке немецким филологом, философом и государственным деятелем Вильгельмом фон Гумбольдтом, выступавшим против дифференциации науки и высшего образования:

- отрицание примитивного утилитарного воззрения на образование, когда знания ценят не ради них самих, а только ввиду их практической пользы;
- недопустимость господства (приоритета) эмпирической науки, противодействующей теоретическому познанию;
- необходимость гуманитарного образования, без которого не может быть образованной личности.

Классический университет, как верно подчеркивает Джеральд Делани, отличается тем, что производство образовательных услуг – традиционная, но далеко не единственная сфера его деятельности, поскольку в нем формируются два типа знания: знание как наука и знание как культура [1].

Главными целями классического университета как ведущего центра развития образования, науки и культуры являются:

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, приобретение высшего образования и квалификации в избранной области профессиональной деятельности;
- удовлетворение потребностей общества в квалифицированных специалистах с высшим образованием и в научно-педагогических кадрах высшей квалификации;
- развитие науки, техники и решение важнейших народно-хозяйственных задач;
- накопление, сохранение и преумножение нравственных, культурных и научных ценностей общества.

Из сказанного следует, что классический университет концентрируется на образовательной, исследовательской и культурно-воспитательной деятельности. Именно ее реализация обеспечивает достижение главной цели: фундаментальное, классическое образование, которое в сочетании с общекультурной подготовкой позволяет овладевать

частными науками на универсальной теоретико-методологической основе. Поэтому образование, полученное в классическом университете, включает в себя не только профессиональную подготовку студента, но и его социальное, интеллектуальное и культурное развитие, которое само по себе дает значительный положительный внешний эффект для общества в целом.

Классическое образование в его современной версии, как отмечает М. Х. Салахов, может быть представлено в виде сопряжения высокого качества обучения с высокой конкурентоспособностью выпускника университета. Его «идеальным типом» оказывается специалист, нацеленный на эффективное решение задачи соединения фундаментальных знаний с исследовательской и производственной деятельностью, способный гибко реагировать на изменения рыночной и научно-производственной конъюнктуры [4]. Неслучайно именно в университетах сосредоточена большая часть студентов: в Западной Европе и Японии – более 80 %, в США – более 60 %. Таким образом, возможности многоаспектного соединения образовательной, научно-исследовательской, социокультурной деятельности обеспечивают отношение к получаемому в университете образованию как вершине образовательной лестницы. Это, в свою очередь, создает предпосылки для выстраивания успешной индивидуально ориентированной траектории для последующего профессионального роста выпускников.

В этой связи в современных условиях такой тип вуза позиционируется как социально-культурное и духовное явление, оказывающее существенное воздействие на все стороны жизни страны и отдельных регионов.

Однако в современных условиях, когда к учреждению высшего профессионального образования государством, обществом и личностью предъявляются новые требования, региональные университеты находятся в процессе постоянного и активного поиска путей и средств развития, в их жизнедеятельности под воздействием многочисленных и разнообразных факторов происходят значительные изменения.

Следует отметить, что в российском высшем образовании, а следовательно, и в жизни университетов, в той или иной мере отражаются практически все мировые и национальные проблемы. Разнообразные факторы, обуславливающие развитие современного классического университета, можно объединить в две большие группы.

В первую группу входят тенденции «международного масштаба», проявляющиеся во многих университетах мира. Прежде всего, это переход от индустриального общества к постиндустриальному, т. е. информационному обществу; расширение интеграционных процессов в сфере высшего профессионального образования.

Ко второй группе отнесены факторы, непосредственно задаваемые спецификой социально-экономической ситуации современной России: регионализация рыночной экономики, модернизация системы профессионального образования на основе ее инновационного развития.

Рассмотрим их подробнее. В последние десятилетия в устойчивом функционировании любого государства происходит значительное возрастание роли информации. Следствием этого является формирование общества нового типа – «информационного общества». Формирование такого общества принципиально изменяет роль знаний: для эффективного функционирования хозяйства основной экономической деятельностью и движущей силой его развития становится производство информационного, а не материального продукта (последний также увеличит свою информационность).

Вызванный коренными преобразованиями в сфере высоких информационных технологий, сопряженных с современной инфраструктурой, культурой и материально-технической базой, переход к новому типу общества многократно увеличивает долю умственного труда, основанного на «производстве и потреблении» интеллекта, знаний, и выдвигает на ведущую роль образование, основанное на достижениях современной науки. В таком обществе повышается спрос на социально активную, творческую личность, способную самостоятельно принимать решения и лично отвечать за их реализацию, но главное – требуется качественное образование, обеспечивающее развитие способности к творчеству, эрудицию, широкий кругозор. Все это, в свою очередь, многократно усиливает значение классического университетского образования.

Оценки показывают, что экономика, основанная на знаниях, предполагает наличие высшего образования у половины граждан, занятых в ней. С учетом такой стратегии развития экономики и общества весь мир стремится наращивать свой образовательный потенциал, в том числе значительно увеличить долю населения с высшим образованием. Как следствие – в промышленно развитых странах доля охвата населения высшим образованием относительно соответствующих категорий населения составляет более 65 %, в том числе в Канаде – 87,3 %, США – 80,9 %, Австралии – 79,8 %, Финляндии – 74,1 % [3, 25].

Поэтому в системе высшего образования объективно возрастает роль регионального фактора: потребности молодежи в получении широкого круга программ высшего образования и профессий, пользующихся спросом в регионе, призван удовлетворить региональный классический университет как вуз с широкопрофильной научно-образовательной подготовкой.

На региональном уровне классический университет, как подчеркивает Р. П. Стронгин, ректор Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского, в современных условиях становится одним из ведущих центров воспроизводства интеллектуального потенциала. Именно его статус позволяет решать две взаимосвязанные задачи: «во-первых, массовое (а также элитное) высшее образование в целях развития нации и осуществления лучших интеллектуальных решений на каждом рабочем месте; во-вторых, получение новых знаний и их трансфер в региональную экономику с целью скорейшего внедрения инновационных технологий в ключевых ее отраслях» [5, 15].

Существенное влияние на развитие регионального классического университета оказывает Болонский процесс, связанный с реформированием структур высшего образования стран европейского региона в направлении их сближения. В 2003 году в число европейских стран – участниц Болонского процесса – вошла и Россия.

Одним из важнейших документов, отражающих идеи интеграционных процессов в сфере образования, стала Болонская Декларация (от 19 июня 1999 г.), в которой говорится о том, что общество вступает в период крупных перемен в образовании и условиях труда, в период многообразия путей осуществления профессиональной карьеры, когда просто обязательным становится обучение и подготовка в течение всей жизни. В этой связи классическое университетское образование должно обеспечить наилучшие возможности для максимальной самореализации личности на всех этапах профессиональной карьеры.

Как известно, результатом Болонского процесса должно стать создание единого глобального образовательного пространства, обеспечивающего повышение профессиональной мобильности выпускников на основе расширения доступа молодежи к образовательным программам любого из государств, подписавшего Болонскую декларацию [1]. В этой связи учреждения высшего профессионального образования, а в их числе и региональные классические университеты, включаются в интеграционные процессы через решение проблемы обеспечения сравнимости и признания дипломов и квалификаций, создание условий для мобильности студентов и персонала, рост автономности и конкурентоспособности вуза, осуществление международных образовательных и исследовательских проектов и др.

Как известно, одним из важнейших показателей эффективности и качества работы вуза в регионе является востребованность спектра предлагаемых им образовательных услуг. Анализ образовательной деятельности классических университетов различных регионов страны показывает, что в современной конкурентной образовательной среде построение спектра специальностей, предлагаемых вузом, должно обязательно проводиться при непосредственном взаимодействии с органами исполнительной власти региона, регулирующими кадровую политику на уровне субъектов Российской Федерации, а также при участии работодателей и других социальных партнеров.

Следствием этих процессов является необходимость для классического университета такого формирования рынка образовательных услуг, который бы находился в тесной связи с региональным рынком труда и рынком профессий, в значительной степени определяющими перечень специальностей и специализаций, по которым в нем осуществляется подготовка студентов.

В этой связи современный региональный классический университет сегодня обеспечивает широкий ассортимент предлагаемых образовательных услуг, его разнообразие и соответствие текущим и перспективным потребностям региональных рынков труда и профессий. К примеру, Поморский государственный университет имени М. В. Ломоносова предлагает образовательные программы по 54 специальностям, Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева – по 75, Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина – по 58, Марийский государственный университет – по 59 специальностям соответственно.

Однако в обществе знаний, характеризующемся переходом от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь», базового университетского образования становится недостаточно для качественного исполнения профессиональных обязанностей, подверженных быстрому функциональному изменению. В этой связи одной из особенностей развития классического университета сегодня становится создание на его базе регионально ориентированной системы непрерывного профессионального образования, включающего довузовскую подготовку, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное образование различного уровня, а также послевузовское и дополнительное профессиональное образование.

Как же обеспечиваются эти требования? Региональный вуз отслеживает тенденции изменения поведения потребителей образовательных услуг; изучаются их установки, исследуются запросы и ожидания организаций, предприятий и фирм, действующих на территории области и близлежащих регионов. Это позволяет через расширение спектра образовательных программ быстро и эффективно осуществлять подго-

товку по новым специальностям и специализациям (в области экономики, информатики, дизайна, рекламы, экологии и др.), действительно востребованным на региональном рынке труда и профессий. Причем на базе регионального классического университета создаются системы непрерывного профессионального образования, в основе которых заложен просчитанный на перспективу региональный заказ на специальности и специализации.

В результате в региональных университетах усиливается ориентация на увеличение выпуска специалистов последиplomного уровня, на расширение набора курсов для гибкого конструирования учебных планов подготовки специалистов по запрашиваемым направлениям, на широкое развитие междисциплинарных методов образования.

Таким образом, в связи с тем, что обеспечение качества образования в нынешнем понимании далеко выходит за рамки оценивания только лишь суммы приобретенных в вузе выпускником знаний, умений и навыков, в современных условиях региональному университету приходится решать данную проблему с точки зрения конечных результатов подготовки специалистов, их соответствия запросам общества и личности, потребностям рынка труда региона, его социально-экономическим, национальным и культурным особенностям.

Анализ деятельности региональных классических университетов позволяет сделать вывод, что для обеспечения необходимого качества образования вузы идут по пути:

- обеспечения современного уровня содержания образования, адекватно отражающего достижения в профилирующих и смежных отраслях науки;
- внедрения системы контроля качества образования и содержания учебных курсов;
- активного использования в учебном процессе новых информационных технологий;
- организации учебных практик в тесной связи с инновационными предприятиями, учреждениями и организациями, формирующими перспективные направления регионального развития производственной и социально-экономической сферы;
- обеспечения учебного процесса специалистами соответствующего профиля, имеющими высокий уровень профессиональной квалификации;
- развития материально-технической базы образовательной, воспитательной и научно-исследовательской деятельности.

Одной из особенностей развития регионального классического университета в современных условиях является активное развитие в нем научно-исследовательской деятельности. Для университета она имеет свою специфику, которая обусловлена, с одной стороны, основным видом деятельности вуза – образовательным, а с другой – активно проявляющейся во всех регионах страны тенденцией к территориальной интеграции науки, образования и производства. Перспективная цель университетского образования – фундаментальность, дающая соединение научного знания и процесса образования.

Эффективность экономики, основанной на знаниях, ориентированной на инновации, определяется не только достигнутым уровнем состояния науки и промышленности, но и обеспечением оптимального протекания всего инновационного цикла, для которого в равной степени важными компонентами являются получение новых знаний, их

передача и использование в производственных сферах экономики и социальной среде. Указанная триада «образование – наука – производство» в значительной степени влияет на деятельность регионального университета.

В современных условиях образовательная деятельность и научные исследования обязательно опираются на соответствующую инфраструктурную поддержку. Как показывает анализ работы региональных университетов, проблема интеграции науки, образования, производства наиболее успешно решается путем объединения на их базе в едином комплексе образовательных учреждений различного уровня, научно-производственных и социально-экономических структур.

Реализация научно-исследовательских и проектно-внедренческих приоритетов имеет под собой надежную ресурсную основу, так как именно в региональном университете аккумулирован значительный научный потенциал, включающий научно-педагогические школы, обеспечивающие кадровое сопровождение научно-исследовательской и инновационной проектно-внедренческой деятельности; научный задел; университетскую среду, которая сориентирована на научные потребности региона; межуниверситетское сотрудничество; инновационные инфраструктуры (специализированные лаборатории, центры, комплексы, технопарки и др.), интегрированные с другими региональными субъектами НИР, производственной и социальной сферами.

Резюме. Эффективная реализация функций классического университета с учетом изменившихся социально-экономических условий будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки с ориентацией на международные стандарты качества; увеличению вклада университета в развитие фундаментальных научных исследований и распространение научных знаний, развитие культуры и искусства в регионе; формированию профессиональной элиты, выявлению и поддержке наиболее талантливой молодежи; эффективному использованию ресурсов (человеческих, информационных, материальных и финансовых).

В результате научно-образовательная деятельность университета будет соответствовать социальным и экономическим потребностям страны, запросам личности, общества и государства. Региональный университет классического типа, таким образом, превратится в центр образования, культуры, науки и новых технологий региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Болонский процесс: динамика и многообразие : документы международных форумов и мнения европейских экспертов / под ред. В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.*
2. *Захаров, И. В. Миссия университетов в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. – М. : Фонд «Новое тысячелетие», 1994. – 240 с.*
3. *Плаксий, С. И. Парадоксы высшего образования / С. И. Плаксий. – М. : Национальный институт бизнеса, 2005. – 424 с.*
4. *Салахов, М. К. Миссия университета: 200 лет спустя / М. К. Салахов // Высшее образование в России. – 2004. – № 10. – С. 49–62.*
5. *Стронгин, Р. Г. По пути инноваций: традиции и современность / Р. Г. Стронгин, С. Н. Гурбатов // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 5–11.*

УДК 1(091)(470)

ПРОБЛЕМА ВЛАСТИ И УПРАВЛЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ П. А. ФЛОРЕНСКОГО

**THE PROBLEM OF AUTHORITY AND GOVERNMENT
IN THE WORKS OF P. A. FLORENSKIY**

Т. В. Васильева

T. V. Vasilyeva

*ГОУ «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования», г. Москва*

Аннотация. Статья представляет анализ проблемы государственной власти и управления в философии П. А. Флоренского. Раскрыта точка зрения философа об идеальной форме государственного правления.

Abstract. The article deals with the analysis of the problem of political authority and government in the philosophy of P. A. Florenskiy. The philosopher's point of view on the ideal form of political government is revealed.

Ключевые слова: *власть, государственное управление, теократия, харизма, киновия, П. А. Флоренский.*

Keywords: *authority, state government, theocracy, charisma, cenoby, P. A. Florenskiy.*

Актуальность исследуемой проблемы. В сложных условиях переживаемого Россией цивилизационного слома и перехода на новый этап исторического развития особое значение приобретает комплекс вопросов, связанных с осмыслением механизмов и закономерностей адекватного данному моменту социального управления, способного целенаправленно купировать последствия переходной эпохи, кризис социокультурной идентичности, резкую мировоззренческую и социальную дифференциацию, быстрое разрастание управленческих структур сверх необходимого уровня.

Преодоление любых кризисных явлений требует от общества глубокой и всесторонней переоценки своего социально-исторического опыта, что предполагает обращение к культурному наследию, к национальной философской традиции, к тем идеям, которые по разным причинам были проигнорированы в тот или иной период времени, но сегодня обретают новое звучание и выраженную востребованность.

В этом плане особой ценностью обладают концепции эффективной организации социального управления, которые были разработаны в рамках русской философии конца XIX – первой половины XX в. К числу таких концепций с полным правом можно отнести «метафизику власти» П. А. Флоренского, теорию «эффективного управления» П. А. Со рокина и теорию «солидарных отношений» С. А. Левицкого.

Перечисленные мыслители существенно различаются по своим мировоззренческо-методологическим установкам, социально-идеологическим предпочтениям тем целям, которые они ставили перед собой при разработке своих философских систем. Однако общим для них (независимо от объективных обстоятельств их жизни) является любовь к России и желание видеть свою Родину сильной и независимой.

Материал и методика исследований. Теоретической основой исследования послужили первоисточники, историографические работы; был проведен анализ трудов П. А. Флоренского. В ходе работы применены аналитический, сравнительно-сопоставительный методы.

Результаты исследований и их обсуждение. П. А. Флоренского, как и многих его современников, интересовала проблема такой организации государственной власти, которая бы не только отвечала требованиям эпохи и ее революционным «вызовам», но и корреспондировалась с основными свойствами национального характера, отражала бы специфический исторический опыт национального бытия. С его точки зрения, всем этим параметрам лучше всего отвечала теократическая монархия, которая рассматривалась философом как идеал будущего совершенного социального и государственно-политического бытия России.

П. А. Флоренский определял государство не как «формально-юридический союз естественного характера», но как сложное системное образование, в котором сочетаются институциональные функции социально-политического типа и сакрально укорененный способ организации управления реальными историческими процессами, нацеленный на достижение идеального состояния «всеединого богочеловечества» и основанный на постижении провиденциальных смыслов социального бытия. Поэтому функции государственного управления в его философии не исчерпывались решением каждодневных проблем, но были связаны с трансцендентными целями и сакральными идеалами.

В основе государственного управления, согласно П. А. Флоренскому, лежит «вера в призвание и призванность» того, кто его осуществляет. Государственное управление рассматривается философом как одна из высших форм социального управления, потенциально связанная с ценностями и идеалами теократического общества. При этом теократия – это «управление душами», а государственное управление – «управление гражданами», их социальными связями и отношениями, теми взаимодействиями, в которые они вступают, и теми социальными структурами, куда они встроены.

Включаясь в иерархическое устройство мира и повторяя ее в своих порядках, государственное управление, по П. А. Флоренскому, аккумулирует в себе «божественные принципы» и важнейшие ценности: соборность, всеединство, сакральность, богоданность, харизматичность. Мыслитель полагал, что государственное управление связано с реализацией предзаданной каждому народу цели, которая может быть осуществлена только тогда, когда ей соответствует «масштаб» правителя. Поэтому эффективное государственное управление невозможно не только без прозрения скрытых смыслов бытия, но и без наличия «харизмы» у тех, кто управляет.

Харизма (греч.) – это благодать, особый дар, милость, энергия, которые даруются свыше тому, кто управляет народом, для того, чтобы достичь спасения. Харизма, наряду со свободой воли, в православной традиции является необходимым условием достижения теократического состояния, связанного с всеединством, соборностью. Строго говоря, подлинным носителем харизмы является только Церковь. Именно поэтому теократиче-

ская монархия у П. А. Флоренского предполагает, что государственное управление должно осуществляться как «духовное водительство», имеющее объективно-закономерные основания и выстраивающееся по типу «церковного устройства».

Харизма не может быть получена народом или государем, который им управляет, произвольно: она даруется изначально в силу «богосообразности», «богоизбранности», «богоносности» народа. Ее нельзя выпросить, купить, обменять. Наличие харизмы требует великой «жертвы служения», осознанного самоотречения в пользу всеобщего.

В силу своих гностических аллюзий П. А. Флоренский полагал, что харизма в какой-то мере может быть добыта «магическим» путем, благодаря чистоте помыслов того, кто осуществляет государственное управление, благодаря его знаниям, особой одаренности, набожности, «богоотмеченности». Государственное управление такого индивида будет характеризоваться особой результативностью, «мирностью» достижения «сверхчеловеческих» результатов.

Харизма связывается у П. А. Флоренского с государственным управлением специфического типа – «культовым» – и лежит в основе достижения идеального социального состояния всеобщей гармонии. Подлинное, истинное, «веросообразное» государственное управление не может не быть харизматичным. Кроме того, оно может осуществляться только личностью соответствующего уровня, наделенной «выраженной волей к Добру». Таким образом, государственное управление в своем идеальном состоянии всегда «богосообразно», связано с абсолютными ценностями и провиденциальными смыслами. Его основания – в сфере духа, в сфере мистических прозрений.

Отсюда можно сделать вывод, что государственное управление в философии Павла Флоренского не столько исторически и социально обусловлено, сколько «прототипически выстроено», являясь результатом воплощения активного личного начала в историческом процессе.

Государственное управление всегда выступает как ограничение и разграничение: оно разделяет человеческое сообщество на «избранных», «призванных» и «остальных». В данном выводе русского философа хорошо заметно то разностороннее влияние неоплатонизма и гностицизма, которое он испытал. В контексте этих влияний государственное управление традиционно трактуется как «*politica hermetica*» – «искусство воздействия», доступное немногим.

П. А. Флоренский был убежден, что государственное управление реализуется не только на «реальном», но и на символическом уровне как особого рода связь между видимым и невидимым, человеческим и божественным. Осуществление этой связи сродни культу. Поэтому в философии данного мыслителя государственное управление трактуется как разновидность культовой практики, как «деятельность пограничная», имеющая отношение «и к небу, и к земле». Перефразируя С. С. Хоружего, можно сказать, что тот, кто осуществляет государственное управление, – «служитель при границе, распорядитель приграничных и межграницных действий...» [5, 113]. В этом смысле государственное управление есть единство «авторитета и тайны»: осуществляющий государственное управление – священнодействует.

Вместе с тем П. А. Флоренский отмечал двойственную природу государственного управления: сопрягаясь с божественными идеалами, оно является лишь «искаженным воплощением божественной правды», очень часто выступая как причина разрушения идеальных оснований социально-исторической деятельности. В силу этого государственное

управление объективно связано с насилием, нацеленным на противодействие злой воле отдельных индивидов, однако границы государственного управления относительно и подвижны. П. А. Флоренский полагал, что эти границы обусловлены конкретными историческими условиями, в которых осуществляется государственное управление, качествами и свойствами тех, кто его реализует, характером решаемых задач и конечными целями. Главнейшая функция государственного управления – не только достижение «соборного единства», но и охрана интересов общества как единого целого, как «соборного лица», стремящегося к «богочеловеческой воплощенности». В этом контексте насилие над отдельными индивидами правомерно, так как позволяет ценой утраты единичного сохранить всеобщее.

Идеальной формой государственного правления для П. А. Флоренского, как уже отмечалось, является теократическая монархия. Она противостоит прежде всего западной демократии и либерализму, надежды на которые, по мнению философа, себя не оправдали. Именно теократическая монархия наиболее результативна, когда речь идет о сохранении достижений русского общества, о преодолении кризиса веры, кризиса отечественной культуры и девальвации исторического опыта народа. Теократическая монархия рассматривается П. А. Флоренским не только с охранительной, но и с прогностической точки зрения: как образец государственного устройства, требующий воплощения в постреволюционный период.

Вместе с тем П. А. Флоренский подчеркивал, что в случае, когда монархия обретала форму абсолютизма, она отходила от своего сакрального прототипа и деградировала. Поэтому «монархия нуждалась в замене», а монарх должен был пройти процедуру отречения как не выполнивший своего божественного и социального предназначения: абсолютизм не сопровождался возрастанием авторитета монарха, но демонстрировал его умаление.

Значение теократии П. А. Флоренский усматривал совершенно в ином: данная форма государственного правления была тесным образом сопряжена с нравственно-религиозными идеалами, с сакрализацией исторической реальности, с возрастанием лучшего в человеке. Теократия воплощала сакральный идеал совершенной социальности как идеал реальный, достижимый, способный изменить жизнь человечества, превращая его в единый духовный организм, новую соборную общность.

По мнению П. А. Флоренского, теократия придает государственным связям и отношениям «особую теплоту», преобразуя исторически сложившуюся вражду «отпавших от бога субъектов» в солидарность нового – духовного типа. Русский мыслитель подчеркивал, что только теократия «обосновывает и воплощает праведно» важнейший сакральный принцип – «благодать поляризована».

Данный принцип означает не только сохранение четких нравственных ориентиров, четких границ между должным и недолжным, добрым и злым, достойным и недостойным, но и наглядно воплощает ценностную иерархию, необходимую для адекватного («истинного») позиционирования человека в мире, для его самоустроения, самоопределения в пространстве социального бытия.

В контексте исторического существования человека принцип «благодать поляризована» реализуется, согласно П. А. Флоренскому, через «жизнеустроение» и обуславливает воспитательный аспект государственного управления.

«Жизнеустроение» в теократической перспективе – процесс организации человеком своего бытия как «стяжания» новых более совершенных качеств, как избирательное отношение к предоставляемым возможностям, как осознанное управление собственным существованием. В результате «жизнеустроения» личность приобретает высокий нравст-

венный идеал и становится способной участвовать в теократических преобразованиях, в государственном правлении, у нее формируется «чувство иерархического соподчинения», дающее возможность реализовать идеал «соборности» в процессе государственного управления, используя власть для «домостроения», то есть для изменения реальности на принципах божественного совершенства.

Являясь отражением божественной иерархии, теократия воспроизводит ее на земле, демонстрируя, что субъект власти может быть «подобен Христу», может быть «богочеловечен», «сверхчеловечен» [3, 222].

Потенциальное своеволие личности в этом плане ограничивает Церковь: она обеспечивает правильность смысло-жизненных ориентаций индивида, дает человеку истинное направление самореализации, гарантирует целостную полноту его социальной жизни. Если же наблюдается кризис Церкви, то и государственно-политический кризис неизбежен.

Отказ личности от движения к теократическому идеалу рассматривался П. А. Флоренским как причина духовного распада и социального разобщения: «Стали реальности пустыми, а смыслы ложными, вещи стали только утилитарными (полезными), понятия только убедительными. Все стало подобным истине, перестав быть причастным к истине... гниение, распад и почти уже смерть человеческой культуры» [4, 123]. Преодоление этого состояния философ видел в дисциплине, централизации, авторитаризме. В этом плане любая форма «народной и поэтому наиболее опасной ... эгалитарности» [4, 16] для П. А. Флоренского всегда была неприемлема.

Основание монархического теократического идеала коренится, по П. А. Флоренскому, в национальном характере самого русского народа, в его истории и сознании. Для русского народа «самодержавие есть явленный самим Богом факт, милость Божия, а не человеческая условность, так что самодержавие Царя относится к числу понятий не правовых, а вероучительных, входит в область веры, а не выводится из внерегигиозных посылок, имеющих в виду общественную и государственную пользу» [1, 26].

Данное явление способствовало возникновению в русской культуре, в сознании русского народа идеала кинонии – «идеи общежития, как совместного жития в полной любви, единомыслии и экономическом единстве». При этом Павел Флоренский особо подчеркивает: назовется указанная идея «по-гречески кинонией, или по-латыни коммунизмом, она, всегда столь близкая русской душе и сияющая в ней как возжеленная заповедь жизни, была водружена и воплощена в Троице-Сергиевой Лавре... и распространялась отсюда, от Дома Троицы, как от центра колонизации, территориальной, хозяйственной, художественной, просветительной и, наконец, моральной» [2, 81].

Резюме. В философии П. А. Флоренского идеал государственного управления и образ идеального государства были тесно связаны друг с другом и сопряжены не только с понятием теократической монархии, но и с понятием кинонии, с поисками социальной правды и со стремлением жить «по христовому завету».

ЛИТЕРАТУРА

1. Флоренский, П. А. Около Хомякова (Критические заметки) / П. А. Флоренский. – С.-Посад, 1916. – С. 16–17.
2. Флоренский, П. А. Собрание сочинений. Т. 1 / П. А. Флоренский. – Париж, 1985.
3. Флоренский, П. А. Философия культа / П. А. Флоренский // Символ. – Париж, 1991. – № 26.
4. Флоренский, П. А. Чтения по философии культа // Богословские труды. – 1977. – Вып. 17. – С. 87–248.
5. Хоружий, С. С. Мирозерцание Флоренского / С. С. Хоружий. – Томск, 1999. – 160 с.

УДК 801.81:398.91+811.161.1'373

**ВЫЯВЛЕНИЕ ЗАПРЕТОВ
В РУССКОЙ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОСЛОВИЦ)**

**REVELATION OF PROHIBITIONS
IN THE RUSSIAN SPEECH-IDEATIONAL CULTURE
(BASED ON PROVERBS)**

Ю. П. Васильева

Y. P. Vasilyeva

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье описаны запреты, выведенные из русских пословичных текстов. Запреты составляют корпус правил корректных речемыслительных действий, уникальных для каждого лингвокультурного общества.

Abstract. The article deals with the prohibitions extracted from the Russian proverbs. The prohibitions form the complex of rules of proper speech-thought acts, which are unique for every lingua cultural society.

Ключевые слова: *запрет, пословицы, смирение.*

Keywords: *prohibition, proverbs, humility.*

Актуальность исследуемой проблемы. Запреты образуют ценностный каркас сознания. Они имеют форму убеждений, вытекающих из картины мира, выступают глубинной формой сдерживания физиологических импульсов в пользу духовных (целостных) переживаний. Запреты отражают стереотипное поведение носителей языка, т. е. запрещается, как правило, то, к чему есть склонность. Передаваемая из поколения в поколение на сознательном и бессознательном уровне система запретов цементирует общество, поэтому запрет относят к универсальным социокультурным константам. Изучение запретов, формирующих культуру, является залогом безопасности личности и общества.

Система запретов как совокупность правил с запретительной прескрипцией входит в состав речемыслительной культуры. Рассмотрение речемыслительной культуры позволяет раскрыть общую модальность национального мировидения и жизнечувствования. Модальность национального мировидения представляет собой национальную культурную универсалию, которой преобразуется всякая действительность [5, 78–79].

Материал и методика исследований. В качестве материала для выявления запретов в русской речемыслительной культуре использовалась выборка пословиц с семантикой запрета из сборника В. И. Даля «Пословицы русского народа» [4]. Культурные запреты находятся в этнической памяти, которую также называют коллективным бессознательным, либо мифологическим сознанием. Этническая память эксплицируется в фольклорных текстах. Пословицы – квинтэссенция всех фольклорных текстов. Феномен страта русской культуры в том, что библейские идеи оказали существенное влияние на русское самосознание, христианские мотивы нашли отражение на всех жанровых уровнях русского фольклора. Поэтому целесообразным представляется использование цитат из Священного Писания и Священного Предания при анализе пословиц.

Большинство пословиц представляют собой открытую метафору. Смысл их основан на обобщении единичных фактов, что часто допускает расширительное толкование пословиц даже с прямой мотивировкой значения.

В качестве метода исследования пословиц используется когнитивно-символический анализ, суть которого состоит в выявлении слова-символа в пословичном тексте, а затем в выведении глубинных значений данного ключевого слова в данном контексте. Смысл символа нельзя разъяснить однозначно, сведя к логической формуле, а можно лишь пояснить, соотнеся его с дальнейшими символическими сцеплениями (символический язык всего пословичного корпуса) либо с контекстом (текст, произведение, в структуре которого используется пословица). Символ является когнитивным механизмом, посредством которого проходит процесс категоризации действительности, что позволяет использовать его как инструмент и объект анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. Запреты находятся в системе взаимосвязей и взаимообусловленности с культурными ценностями. Ценности и табу, разграничиваемые исследователями как разные объекты научного анализа, для носителя языка по сути являются единым психическим образованием и представляют две стороны этого образования. Каждая ценность или группа ценностей имеет запреты различной силы, детерминирующие поведение и указывающие личности, какое действие можно, а какое запрещено реализовывать [8].

Одним из ценностных понятий в русской речемыслительной культуре является рациональная эмоция смирения. Слово «смиранный» заимствовано из старославянского, в котором оно является страдательным причастием прошедшего времени от *сѣмъ ѣрити* «подавить, умерить», суффиксально-префиксального производного от *мѣра* «мера». В церковнославянский слово пришло из греческого, и было два синонимичных понятия: «смирение» (от греч. *eirini* – выход из состояния войны) и «смерение» (от греч. *symmetria* – гармоничность, сознание меры). Позже оба эти понятия слились в написании. В латинском языке слово «смирение» (*humilitas*) происходит от слова *humus* «почва, плодородная земля». Суть смирения раскрывается через метафорический перенос: смирение – почва. Механизм смирения состоит в полном принятии действительности и творческой переработке ее: *Пришла беда – не брезгуй и ею*. Запрет «не быть несмиранным» – основополагающий в русской речевой культуре. Смирение как абсолютная ценность охраняется запретами: *Не так живи, как хочется, а так живи, как можется; Не так живи, как хочется, а так живи, как Бог велит; Не по нашему хоте-*

нию, а по Божью изволению; Выше Божьей воли не будешь. Смирение – противоположность противостоянию: С Богом не споровать. Нарушение этого запрета проявляется в борьбе, которое понимается как противостояние Божьей воле.

Смирение понимается как способность распознать веление Бога и следовать ему: *Не умом грешат, а волей → Не ищи мудрости, ищи кротости! → Ум во смирении.* Таким образом, отсутствие смирения становится препятствием к познанию. Смирение есть не только рациональная эмоция, но и когнитивное свойство мышления. В указанных выше пословицах эксплицируется запрет ставить свою волю, свое знание выше воли Бога.

Синонимом слова «скромность» является «кротость», антонимом – «гордость», «гордыня». Оптинский старец отец Макарий объясняет происхождение слова «кротость» от «короткости»: «Кроток тот, кто в смирении укоротил свою волю, отказался от нее, заменив ее волей Божией». Ср. *Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю* [Мф. 5:5]. В пословице *Не ищи мудрости, ищи кротости!* запрет «не искать мудрость» можно объяснить через этимологию слова «мудрость». Согласно этимологическому словарю М. Фасмера, слово «мудрый» родственно литовскому *mandrus* «бодрый, гордый, задорный» [7]. Пословичный запрет «не ищи мудрость» подразумевает правильную ценностную иерархию: мудрость постигается через смирение, а также через отказ от своей воли для постижения и исполнения воли Бога: *Всякая мудрость от Бога; На человеческую глупость есть Божья премудрость; Премудрость одна, а мудростей много (т. е. хитростей).*

Гордым быть – глупым слыть. В этимологическом словаре М. Фасмера слово «гордый» сравнивается с латинским *gurdus* «тупой, глупый», т. е. гордость препятствует процессу познания.

«Смирение» и «гордость» сопряжены с пространственными метафорами, а именно с оппозицией «верх-низ». Посредством ориентационных метафор во многих культурах выражаются физическое, эмоциональное, социальное состояние человека. Ориентационные метафоры, в том числе основанные на оппозиции «верх-низ», используются при концептуализации внутреннего мира человека. Так, для концептов «ум» и «сердце» перемещение по вертикальной оси вверх воспринимается как запретное, недолжное и расценивается как недопустимое возвышение над другими людьми и желание стать равным Богу, а потому – как проявление недолжного высокомерия и гордыни. *Выше Божьей воли не станешь; Больше Бога не будешь.* Ср. *Под Богом ходишь – Божью волю носишь; Под Богом ходишь, и власть его.*

В Толковом словаре В. И. Даля «гордый» понимается как надменный, высокомерный, кичливый; надутый, высоносый, спесивый, зазнающийся; кто ставит себя самого выше прочих [2, 378]. Во всех синонимичных названиях присутствует метафоричный перенос со значением «высоко». В гордом человеке ум, сердце теряют свое нормальное положение, имея движение вверх. В смирении же ум и сердце занимают нижнюю вертикаль, поэтому смиренный человек не падает, потому что он держит себя ниже всех, и ему нет места куда упасть. Ср. *Сердце сокрушено и смиренно Бог не унижит* [Пс. 50]. В «Повести временных лет» в уста одного из персонажей летописец вкладывает такие слова: «...Бог на меня послал это за мою гордость ... За мое высокомерие низложил меня Бог и смирил» [3]. Ср. *Господь богатит и высит, убожит и усмиряет.*

Пословица может быть редуцирована до одного названия видов повреждения характера методом метафоричной (вторичной) номинации. Так, в пословицах: *Будь овцой – волки готовы; Смирнее теленка; Смирнен пень, а что в нем?* – слова «овца», «теленка», «пень» – это типы повреждения характера. Слово «овца» являет воплощение слепого, неразумного следования чему-либо или кому-либо. Теленком, как правило, называют человека незрелого, находящегося в состоянии затянувшегося молочного возраста. Незрелость ума понимается как признак опасный: *Недозрелый умок, что вешний ледок*. В пословице *Силен, как бык, а смирен, как корова* указано несоответствие между потенциальными возможностями и их фактической реализацией. В евангельской притче о господине, который раздал таланты «каждому по силе его», раб, получивший один талант и закопавший его в земле, а потому не принесший прибыль своему господину, был наказан в отличие от двух других рабов, которые приумножили количество полученных талантов.

Соблюдение целостности своего характера и расширение своих возможностей, развитие способностей (приумножение полученных талантов в притче) – суть смирения. *Приобретайте себе друзей богатством неправедным* [Лк. 16:9], где «неправедное богатство» – жизненная энергия или витальная сила личности, данная Богом: *Бог по силе крест налагает; Чего Бог не даст, того никто не возьмет; Божеское не от человека, а человек от Бога*. А также: *...чтобы вы шли и приносили плод, и чтобы плод ваш пребывал...* [Ин.15:18–20].

Рациональная эмоция «смирность» в отличие от смирения вырабатывается с целью удобного, не отягощающего положения: *Живи смиреннее, всем будешь милее; Живи смиреннее, будет прибыльнее; Тихо не лихо, а смиреннее прибыльнее; Молча – легче; Живи тихо – не увидишь лиха*. Наказание за нарушение запрета «не будь смиренным» отражают пословицы: *Сердитого проклянут, а смиренного живьем проглотнут; Будешь сладок – живьем проглотят, будешь горек – проклянут* (ср. *На всех сам Бог не угодит; На всех угодить – себя истомить; На людей угодить – себя уморить*); *Тихомирый под спудом живет; Им хоть полы мой да дресвы подсыпай*. Приобретение рациональной эмоции смирения может облегчить социальную жизнь личности: *Кто Богу угоден, тот и людям приятен*, либо обострить ее: *У Бога выслужись, у людей никогда*, но в этом случае критерий разрешения спорных моментов – определение абсолютной ценности: *Коли не людям в честь, так Богу в славу*.

Когнитивно-символический анализ символов раскрывает семантические доли (термин Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова) качества «смирный»: неспособный постоять за себя, инертный, беззащитный, незрелый, несознательный.

Бойкий скачет, а смиренный плачет – не только выражает запрет на смиренное расположение духа, но и отражает необходимость в поиске равновесного состояния. Слово «бойкий», имеющее значение «расторопный, находчивый», а также «быстрый, живой», образовано от существительного «бой» и имеет исходное значение «драчливый, воинственный». Ср. *Тихий наедет, а бойкий сам наткнется; Бодрый* (по словарю В. И. Даля, синоним «бойкий») *сам наскочит, на смиренного Бог нанесет*.

Нарушение запрета «не быть несмирным» влечет за собой ряд других запретов:

- Запрет на нетерпение: *Не потерпев, не спасешься; Не соваться, а поры дожидаться*.

- Запрет на уныние: *Не плачься – Бог лучше полюбит; Не унывай, на Бога уповай.* Ср. ... *не будьте унылы, как лицемеры* [Мф. 6:16].
 - Запрет на пассивное ожидание и бездействие: *Не спрашивай урожая, а паши да Богу молись; Богу молись, а к берегу гребь; Молись, а злых дел берегись.*
 - Запрет на тщеславие: *На грош амуниции, а на рубль амбиции; Не хвались, горох, не лучше бобов.*
 - Запрет на выражение недовольства: *Не гневи Бога ропотом, молись ему шепотом.*
 - Запрет на осуждение: *Каков ни есть: не перерождайте его стать.* Ср.: *Не осуждайте, да не осуждены будете* [Лк. 6:37].
 - Запрет на страх: *Никого не бойся, кроме Бога одного!* Страх – признак недостаточной веры: «...что вы так боязливы, маловерные?» [Мф. 8:26]. Единственно допустимый и даже обязательный страх – это «страх Господень»: *Бога ты не боишься!*, поскольку весь жизненный цикл заключается в служении Богу: *Жить – Богу служить; От Божьей кары не уйдешь; Кого Бог любит, того и наказует.*
Один Бог безгрешен → Нет такого человека, чтоб век без греха прожил → Не согрешишь – не покаешься; не покаешься – не будешь угоден Богу. Последняя поговорка имеет аллюзии к русской философской мысли: «Сознание греха часто полезнее для человека, чем доброе дело: сознание греха смиряет человека, доброе же дело часто раздувает его гордость» [6, 150].
- Резюме.** Запрет «не быть несмирненным» раскрывается через интерпретацию символов в пословичных текстах во взаимосвязи с текстом Священного Писания. Этот запрет находится во взаимообуславливающих отношениях с запретами на уныние, нетерпение, тщеславие, осуждение, страх, выражение недовольства и бездействие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Канонические. В русском переводе с параллельными местами. – Минск : Корпорация «ПИКОРП», 1994.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х ч. Т. 1 / В. И. Даль. – М. : Рус. яз., 1989. – 699 с.
3. Повесть временных лет : [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.pushkinskijdom.ru/Default.aspx?tabid=4869>
4. Пословицы русского народа : сборник В. Даля : в 2-х т. Т. 2. – М. : Худож. лит., 1989. – 447 с.
5. Субботина, М. В. Русско-туранская метафора. Архитектоника русского художественного дискурса в культурно-историческом аспекте / М. В. Субботина. – М. : Наука: Флинта, 2004. – 228 с.
6. Толстой, Л. Н. Путь жизни / Л. Н. Толстой. – М. : Республика, 1993. – 432 с.
7. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : [Электронный ресурс]. – М. Фасмер. – URL: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fasmer/m/mudryj.html>.
8. Эрштейн, Л. Б. [Электронный ресурс] / Л. Б. Эрштейн. – URL: <http://hpsy.ru/public/x3725.htm>

УДК 947(470.341):336.221(=511.152)

**НАЛОГООБЛОЖЕНИЕ МОРДОВСКОГО НАСЕЛЕНИЯ
ПРИСУРЬЯ И ПРИАЛАТЫРЬЯ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XVII В.**

**TAXATION OF THE MORDOVIAN POPULATION OF THE SURA REGION AND
THE ALATYR REGION IN THE FIRST THIRD OF THE XVII CENTURY**

С. В. Видяйкин

S. V. Vidyaiкин

*ГУ «Научно-исследовательский институт гуманитарных наук
при Правительстве Республики Мордовия», г. Саранск*

Аннотация. Статья посвящена анализу налогообложения мордовского населения Присурья и Приалатырья в первой трети XVII в. Выявлены структура и основные принципы обложения дворянских крестьян региона, а также проведены расчет и сравнение объемов налоговых выплат.

Abstract. The article is devoted to the analysis of the taxation of the Mordovian population of the Sura region and the Alatyr region in the first third of the XVII century. Structure and basic principles of the court peasants taxation of the region are revealed, calculation and comparison of tax payments extent are also made.

Ключевые слова: *налоги, налоговая политика, большая московская соха, выть, ясак, подати, оклад.*

Keywords: *taxes, tax policy, big Moscow soha, vyt, yasak, assessments, tax rate.*

Актуальность исследуемой проблемы. В истории России XVII в. был временем, когда во многом определялся вектор будущего развития отечественной государственности. Формирование единого всероссийского рынка и сложные внешнеполитические условия, требовавшие усиления армии и обороноспособности государства, и, соответственно, значительных финансовых средств, обуславливали постоянный рост налогового обложения. Поэтому рассмотрение вопросов налогообложения одной из основных податных категорий населения – дворянского крестьянства в первой трети XVII в. – важная составляющая исследований, посвященных изучению истории эпохи феодализма. В этом плане большой интерес представляют Присурья и Приалатырье, для населения которых был характерен большой удельный вес дворянского крестьянства. Кроме того, специфика социально-экономического развития этих регионов неразрывно связана с историей одного из коренных местных народов – мордвой.

Материал и методика исследований. Основу исследований составили данные фондов центральных и местных архивов: акты материалы и писцовые книги первой трети XVII в., как опубликованные, так и неопубликованные.

Методологической основой послужили сравнительно-исторический, нормативно-логический, диахронный, статистический и другие методы познания. Важная роль отводилась использованию методов источникового анализа: отбору, критике происхождения и содержания источника. Применение этих методов позволило рассмотреть изучаемые процессы в их развитии, в органической связи с общероссийскими, а также региональными и местными историческими процессами.

Результаты исследований и их обсуждение. Вторая половина XVI в. стала временем окончательной интеграции мордовского края в состав Российского государства. Закладывается основа его административно-территориального деления. В восточной части мордовского края – в Присурье и части Приалатырья – складывается территория Алатырского уезда. В остальной части Приалатырья формируется Арзамасский уезд.

Дворцовая мордва в начале XVII в. принадлежала царю и эксплуатировалась им как вотчинником. И хотя во многих источниках мордовское крестьянство фигурирует либо как «мордовские деревни», либо бортники [9, 126], по нашему мнению, для начала XVII в. правомочно использовать термин «дворцовые крестьяне». Большая часть мордовского населения после включения его в состав Российского государства оказалась на положении дворцовых крестьян, и с середины XVII в. в актовом материале уже не делается различий между мордовскими и дворцовыми деревнями.

В первой половине XVII в. главными окладными единицами, использовавшимися при взимании налогов с мордовских сел, были выть, соха и знамя, выступавшее в качестве знака собственности мордовской семьи. Причем первые две имели общегосударственный характер, тогда как последняя несла в себе черты местных особенностей.

Основные окладные единицы Российского государства в тот период времени делились на три разряда: 1) выти, обжи и луки; 2) местные сошки различного размера; 3) большая московская соха (в которой для дворцовых крестьян числилось 800 четвертей «доброй» земли). Дворцовые волости обыкновенно платили оброки, посопный хлеб и натуральные повинности с вытей и обеж, а для платежа малых ямских денег дворцовые выти и обжи были положены в большие сохи [2, 1–8].

На мордовских землях величина сохи приравнивалась к величине сохи помещичьих крестьян и составляла 800 четвертей доброй земли [1, 66]. А «в соху по сороку вытей» [10, 111 об.].

Выть одновременно выступала в качестве единицы обложения и платежной единицы. Выти измерялись четями; размер выти, так же как и сохи, зависел от качества земли. Московская выть в XVII в. обычно содержала 12, 14 или 16 четей в поле, в зависимости от качества земли [7, 522]. Выть в 12, 14 или 16 четей встречается в черных, поместных и вотчинных землях столь многих уездов, что может считаться характерной для тяглого населения этих земель. В дворцовых волостях встречается та же выть или выть в 10, 12 или 14 четей, что с десятиной, которую дворцовые крестьяне часто получали для посопного хлеба, составляет те же 12 четей «доброй земли» [3, 452].

Четь сошного письма в XVI и XVII вв. всегда считалась равной полудесятине, а десятина – равной 2 400 квадратным сажням. Во многих документах встречается: «а десятину мерить в длину 80 сажен, а поперек 30 сажен» [3, 363].

В бортовых и мордовских землях Арзамасского уезда на выть было положено по 20 четей «доброй земли». Это составляет 30 десятин пашни в трех полях, к которым необходимо прибавить по меньшей мере еще 15 десятин на усадьбу и угодыя [3, 449]. Этот же размер выти характерен и для большинства мордовских сел – «выти по двадцати четей пашни» [6, 48] или по десять десятин в одном поле.

Подати вносили отдельные крестьянские дворы в зависимости от количества обрабатываемой земли, то есть с целой выти, с пол выти, с четь выти, с пол чети выти и т. д. [10, 11–21]. Правительство строго следило за тем, чтобы подати поступали со всей обрабатываемой земли – с пашни «живущей» и с других земельных угодий. Государство было заинтересовано в своевременном и бесперебойном поступлении податей и выполнении повинностей дворцовой мордвой, поэтому на мордовских землях применялся общегосударственный принцип «посильности тягла». Раскладка на крестьянские дворы тягла, то есть распределение земли, с которой взыскивались платежи, производилась с учетом работников в семье и хозяйственных возможностей двора.

Впервые к вопросу о размерах налоговых выплат дворцового мордовского населения обратился С. Б. Веселовский [2], [3]. Согласно его расчетам в первой трети XVII в. дворцовые крестьяне в Нижегородском крае платили с сох: данных, ямских и приметных денег по 20 руб. с сохи, за ямчужную варю по 13 руб., полоняничных по 2 руб. и за наместничий корм по 42 алтына (далее – алт.) 4 деньги (далее – ден.). Всего на соху приходилось вытных и посопных платежей в Нижегородском крае по 58 руб. 9 алт. 2 ден. Посопного хлеба было положено на выть по 12 четей ржи и по 12 четей овса. На соху приходилось хлеба по 960 четей ржи, а овса столько же. В 1608–1611 гг. взымали этот сбор не хлебом, а деньгами, за юфть, то есть за четь ржи и за четь овса, – по 13 алт. 2 ден. Обложение бортовых сел несколько отличалось. Вместо вытных денежных доходов они платили медом, оклад которого не известен, а посопного хлеба платили по 9 четей ржи и по 9 четей овса. Посопные налоги они платили те же, что дворцовые села, то есть по 36 руб. 9 алт. 2 ден. с сохи [2, 107].

Согласно писцовым книгам Тимофея Измайлова «с товарищи 136 г.» (1628 г.) номенклатура выплат дворцовой мордвы Арзамасского уезда в первой трети XVII в. выглядела следующим образом – данные деньги, ясак, деньги полоняникам на окуп, ямские, деньги за стрелецкий хлеб, деньги за посопный хлеб, а также платеж «за пустые мордовские деревни, за всякие денежные доходы и за рыбные ловли, и за оброчные поляны, которыми владеют всяких чинов люди» [4, 53]. Причем важной характерной чертой было отсутствие единой для них единицы обложения. Так, по расчетам А. А. Гераклитова, полоняничные деньги взыскивались из расчета по 4 ден. на тяглый двор, нетяглые дворы (бобыльские, вдовьи) при этом в расчет не принимались. В основу раскладки данных денег принималась живущая выть, равная 20 четям живущей пашни в поле, с которой сходило по 8 алт. 4 ден. Та же живущая выть принималась в расчет при исчислении ямских денег, оклад которых с выти выражался в 32 алт. 4 ден. Но в основу обложения стрелецким хлебом была принята не живущая выть, как можно было бы ожидать по связи хлебного оклада с количеством облагаемой пахотной земли, а живущая четь, с которой полагалось взымать 29,75 четверика ржи и столько же овса. Наряду с этим посопный хлеб взымался в размере по 2 чети ржи и овса не с живущей чети, а с живущей выти. Пустые выти облагались не хлебом, а деньгами – оброком по 2 руб. с выти [4, 54].

Согласно журналу «Прихода государевым царевым и великого князя Михаила Федоровича всеа Руси в Нижегородской чети всяким денежным доходом 123-го году»: «С мордовских деревень по дозору Семена Родионова 122-го году с 4 сохь без чети и с пол-пол-пол-трети сохи и с 14 чети с осминою пашни ямских, и приметных и полоняничных денег 38 рублей 25 алтын полшесты деньги» [9, 126]. Т. е. в 1614 г. на 3246,405 четей пашни приходилось 38 руб. 25 алт. 0,083 ден. выплат ямских и полоняничных денег. «Да ясачных денег, и за ясачные куницы, и с вод за рыбную ловлю, и за бобровые гоны, и за бобры, и за белки, и с сенных покосов, и с мельниц, и с меду пошлин 181 рубль 5 алтын 5 деньги» [9, 126].

Таким образом, в 1615 г. на бортников и мордву Арзамасского уезда падало окладных и неокладных сборов 219 руб. 30 алт. 5,083 ден. («опричь посопного хлеба и меду» [9, 127]). Подати с мордовских деревень Арзамасского уезда составляли только 14 % от всех налоговых поступлений. Столь незначительную сумму поступлений можно объяснить тем, что в документе не учитывались посопный хлеб и мед, составлявшие значительную часть податей с дворцовых деревень. Сравнение с налоговыми выплатами по другим категориям населения показывает, что поступления с дворцовых вотчин были в 3,5 раза больше, чем выплаты с поместных и вотчинных земель, в 4,7 раза – с посадского населения, в 14 раз – с владений татарских князей и мурз. Кроме того, о высокой экономической активности дворцового крестьянства говорит тот факт, что «123-го марта в 5 день по отписке из Арзамаса стольника и воеводы князя Петра Володимировича Бахтеярова-Ростовского да дьяка Степана Козодавлева на нынешней 123-й год с Арзамаские мордвы из бортников данных денег и оброков и пошлин 218 руб. 18 алт. полпяты деньги взято» [9, 128], то есть большая часть выплат за 1615 г. была произведена уже в марте того же года.

Гораздо подробнее освещается налогообложение мордвы Арзамасского уезда в писцовой книге Тимофея Измайлова «с товарищи 136 г.» (1628 г.). Согласно подсчетам А. А. Гераклитова в 1628 г. мордва и бортники Арзамасского уезда платили: данных – 57 руб. 11 алт. 3 ден.; ясаку – 62 руб. 24 алт. 5,5 ден.; полоняничных – 36 руб. 16 алт. 2 ден.; ямских – 279 руб. 20 алт. 4 ден.; за «пустые деревни» – 35 руб. 25 алт. 4 ден.; стрелецкого хлеба – 1027,25 юфтей; посопного хлеба – 486,5 юфтей, оброка за пустые выти – 298 руб. 25 алт. [4, 56].

Используя данные приходно-расходных книг московских приказов за 1613–1617 гг. [9], согласно которым самая низкая цена за 1 юфть составляла 2 руб. 6 алт. 4 ден., мы имеем возможность привести их к общему денежному счету. Согласно им стоимость стрелецкого хлеба и посопного хлеба можно оценить в сумму 2259 руб. 33 алт. 0,8 ден. и 1070 руб. 10 алт. Таким образом, общий объем налоговых выплат дворцовой мордвы Арзамасского уезда в первой трети XVII в. можно оценить в 4100 руб. 8 алт. 5,3 ден. На один двор в среднем приходилось выплат в размере 2 руб. 14 алт. 3,5 ден.

Сравнение этих выплат с данными 1615 г. показывает, что размер общей суммы полоняничных и ямских денег увеличился более чем в 8 раз, тогда как выплаты за ясаки наоборот сократились почти в 3 раза. Произошло достаточно резкое увеличение и общей суммы всех налоговых выплат в 3,5 раза. Данные источников не позволяют проследить динамику размеров окладов посопного и стрелецкого хлеба.

Несколько отличную номенклатуру и размеры податного обложения дворцовой мордвы мы наблюдаем в Алатырском уезде. Согласно данным «Книги письма и меры писцов Дмитрия Юрьевича Пушечникова да подъячего Афонася Костяева мордовских и буртасских земель 132 и 133 и 134 году» и «Книги письма и меры Дмитрия Юрьевича Пушечникова да подъячего Афонася Костяева 132-го и 133-го и 134-го году Алатырского уезду татарским и буртасским и мордовским вотчинам бортным ухояям» 20-х гг. XVII в. [10], можно сделать вывод, что сумма окладных ежегодных сборов во Дворец первой трети XVII в. составляла 1833,5 четей ржи и овса вместе, 1330 пудов и 6 гривенков меда и 431 руб. 22 алт. 2,5 ден. На тяглый мордовский двор в среднем приходилось окладных сборов по 1,4 чети ржи и овса, по 1,02 пуда меда и по 66,46 деньги.

Используя значения цен из приходно-расходных книг московских приказов за 1613–1617 гг., мы имеем возможность привести их к денежному счету. Исходя даже из наиболее низкой рассчитанной нами цены на мед в тот период времени, медвяный оброк, собиравшийся с дворцовой мордвы Алатырского уезда, можно оценить в сумму 931 руб. 3 алт. 3 ден. Исходя из наиболее низкой рассчитанной нами цены посопного хлеба, можно оценить его денежный эквивалент в сумму 733 руб. 13 алт. 2 ден. Таким образом, со всей дворцовой мордвы Алатырского уезда в пересчете на деньги поступления в пользу Дворца составляли 2096 руб. 5 алт. 5,5 ден.

По мнению М. В. Биленко, для 1610-х гг. были характерны следующие государственные окладные платежи дворцовой мордвы Алатырского уезда: ямские деньги и деньги с «дыма» [8, 157]. Так, по челобитной Алатырского города князей и мурз, князя Баиша Разгильдеева и Ямоша мурзы князя Мангушева 1618 г. видно, что с них «ямские и подымные деньги...емлют» [5, 23]. Если эти платежи брались с мордовской и татарской феодальной верхушки, то, по мнению М. В. Биленко, есть все основания предполагать, что они взимались и с тяглого населения уезда. По нашему мнению, приравнивание столь отличных друг от друга категорий населения неправомерно. Например, встречающееся в источниках указание на оклад стрелецкого хлеба в 1620-х гг. в 100 четей для Арзамасского уезда специально оговаривает: «опричь татарских земель» [2, 172]. Следовательно, подати дворцовой мордвы Алатырского уезда в первой трети XVII в. в пользу государства состояли из двух окладных сборов – ямских денег и стрелецкого хлеба.

Согласно писцовым книгам Пушечникова в Алатырском уезде в 1620-х гг. насчитывалось во владении дворцового крестьянства «в живущем одиннадцать сох с четью и пол четью и пол пол четью сохи... а в соху по сороку вытей» [6, 48] или 11,458 сохи. Исходя из размера оклада ямских денег, приводимого А. А. Гераклитовым в 32 алт. 4 ден. с выти [4, 54], получаем сумму этого окладного сбора в размере 449 руб. 5 алт. 0,72 ден. Средняя тяжесть его на один мордовский двор составляла 11 алт. 3 ден. Исходя из общегосударственного оклада стрелецкого хлеба 100 юфтей с сохи, оцениваем его объем в 1 145,8 юфтей с уезда. Средняя его тяжесть на 1 двор составляла 0,88 юфти. Используя данные о ценах того времени, получаем денежный эквивалент стрелецкого хлеба с уезда – 458 руб. 10 алт. 4 ден. или с 1 двора – 11 алт. 4,5 ден. Общая сумма окладных налогов в пользу государства с дворцового населения Алатырского уезда составляла, таким образом, сумму 907 руб. 15 алт. 4,72 ден.

Итак, общая сумма налоговых выплат дворцового крестьянства Алатырского уезда в первой трети XVII в. составляла 3003 руб. 21 алт. 4,22 ден. В среднем на один двор выходило выплат – 2 руб. 10 алт. 3 ден.

Прекрасной иллюстрацией тяжести дворцового оклада является следующий факт. Помещик или вотчинник, получивший дворцовых или черных крестьян, должен был платить с того сошного оклада, с которого платили эти крестьяне раньше. Служилые люди иногда при этом жаловались, что их новые крестьяне «положены в сошное письмо тяжело, по дворцовому окладу» [3, 95]. Уже с начала XVII в. современники отмечали, что дворцовое население края в результате уплаты больших сумм денежных податей и натурального оброка было основательно разорено и обеднело, и оброчный «мед взять ни на ком, потому что те бортные ухочаи пусты». Население из-за больших поборов стало покидать свои места. Документы говорят об «утеке» ясачных людей в южном и восточном направлениях – «многие их вотчины запустели, а в иных их вотчинах и в угодиях поселились разные помещики» [10, 270].

Резюме. Анализ функционирования системы налогообложения дворцового мордовского крестьянства в мордовском крае в первой трети XVII в. позволяет выделить следующие характерные черты. Взимание податей в пользу государства осуществлялось во многом по тем же принципам, что и по всему Российскому государству, включая и их раскладку по сошному письму. В то же время существовали и свои особенности, которые затрагивали преимущественно подати и оброки в пользу дворцового ведомства. Так, в выплатах дворцового мордовского населения большую удельную долю занимали разного рода ясачные и куничные платежи, а также представлявший большую ценность для дворцового ведомства медвяный оброк.

Рассмотрение эволюции размеров налогообложения дворцового мордовского населения Арзамасского уезда в первой трети XVII в. показывает общую динамику резкого увеличения налоговых выплат. И даже снижение размеров ясачных денег не выпадает из этого процесса, так как оно объясняется не стремлением власти снизить тяжесть обложения, а, по всей видимости, упадком бортного промысла в уезде, отмечаемым на протяжении всего XVII в.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Биленко, М. В.* Писцовая книга Дмитрия Пушечникова как исторический источник / М. В. Биленко // Советские архивы. – 1977. – № 1. – С. 58–66.
2. *Веселовский, С. Б.* Сошное письмо. Исследование по истории кадастра и посошного обложения Московского государства : в 2 т. Т. 1 / С. Б. Веселовский. – М. : Типография Г. Лисснера и Д. Собко, 1915. – 442 с.
3. *Веселовский, С. Б.* Сошное письмо. Исследование по истории кадастра и посошного обложения Московского государства : в 2 т. Т. 2 / С. Б. Веселовский. – М. : Типография Г. Лисснера и Д. Собко, 1916. – 716 с.
4. *Герасимов, А. А.* Арзамасская мордва. По писцовым и переписным книгам XVII–XVIII вв. / А. А. Герасимов. – Саратов : Б. и., 1930. – 154 с.
5. *Герасимов, А. А.* Материалы по истории мордвы / А. А. Герасимов. – М. ; Л. : Государственное социально-экономическое издательство, 1931. – 126 с.
6. *Государственный архив Ульяновской области.* – Ф. 732. – Оп. 2. – Д. 69.
7. *Лаппо-Данилевский, А. С.* Организация прямого обложения в Московском государстве со времен Смуты до эпохи преобразований / А. С. Лаппо-Данилевский. – СПб. : Типография И. Н. Скороходова, 1890. – 560 с.
8. *Научный архив НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия.* – И–1078.
9. *Приходно-расходные книги московских приказов / Русская историческая библиотека.* Т. 28. – М. : Синод. тип., 1912. – 1012 стб.
10. *Российский государственный архив древних актов.* – Ф. 396. – Оп. 2. – Ч. 5. – Д. 3535.

УДК 373.3.016:78

**РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ СРЕДСТВАМИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ**

**THE DEVELOPMENT OF CREATIVITY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN
AT MUSIC LESSONS WITH INTERDISCIPLINARY APPROACH**

Д. С. Возякова, И. А. Медведева

D. S. Vozyakova, I. A. Medvedeva

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье дается теоретическое обоснование модели развития креативности младших школьников на музыкальных занятиях. Представлены результаты экспериментальной работы с использованием творческих заданий, построенных на основе межпредметных связей.

Abstract. A theoretical basis of the junior pupil's creativity development model at the lessons of music is given in the article. The results of the experimental work with the usage of the creative tasks based on the interdisciplinary approach are represented.

Ключевые слова: *креативность, критерии креативности, межпредметные связи, педагогическая модель, младшие школьники, творческие способности.*

Keywords: *creativity, creativity criterion, interdisciplinary approach, pedagogical model, junior schoolchildren, creative abilities.*

Актуальность исследуемой проблемы. Становление личности человека, его профессиональное самоопределение, готовность и умение приспосабливаться к изменяющейся действительности невозможны без развития креативности как свойства личности. В современной науке проблема развития креативности детей находит свое отражение в работах многих исследователей и педагогов-практиков. Вместе с тем теория и практика образования показывают, что существующие методы обучения и воспитания не обеспечивают в полной мере развитие творческого потенциала школьников. Чаще всего мыслительные процессы учащихся основываются на запоминании, сохранении и воспроизведении информации. Использование на уроке межпредметных связей направлено на развитие процессов продуктивного мышления и воображения, обязательных для творческого саморазвития детей.

Проблема креативности и ее развития находится в центре внимания многих исследователей (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, Т. Любард, Д. Б. Богоявленская, Г. Айзенк, В. Н. Дружинин, П. Торренс, А. И. Савенков, А. М. Матюшкин, Ж. Пиаже, Э. Боно, Дж. Рензулли, К. Хеллер, А. Танненбаум, А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев и др.). В целом креативность в педагогической науке понимается как совокупность мыслительных и личностных качеств человека, способствующих творческо-

му проявлению. Творческие проявления рассматриваются как специфическая сфера человеческой самореализации, где задействованы бесчисленные компоненты, среди которых память, интеллект, мышление, воображение, внимание и др. Кроме того, креативность предполагает также проявление таких черт характера, как независимость, самостоятельность, уверенность в себе, инициативность.

На основе изученной литературы нами были выделены следующие критерии развития креативности младших школьников на музыкальных занятиях:

- творческое мышление (оригинальность мышления, гибкость, беглость);
- творческое воображение;
- интеллектуальные способности (восприятие, память, внимание, наглядно-образное мышление);
- показатели личностного развития (любопытность, лидерство, широта интересов, увлеченность, чувство юмора);
- специальные способности (эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальный слух, ритм, музыкальная память).

Модернизация содержания образования и обновление методов и средств обучения являются основой новых педагогических поисков. На современном этапе наибольший интерес вызывает вопрос практического использования межпредметных связей. Ученые отмечают положительное влияние совмещения различных элементов учебных программ на процесс обучения. Мы считаем, что использование межпредметных связей на уроке музыки является необходимым педагогическим условием развития креативности. Всестороннее изучение проблемы межпредметных связей имеет важное значение для практической деятельности учителя. Так, Л. А. Безбородова считает, что межпредметные связи являются не только средством достижения общих социальных целей обучения – всестороннего развития школьника, – но и одним из необходимых факторов формирования конкретных педагогических задач, определения общепредметных систем знаний, умений, отношений [1]. В зависимости от содержания урока степень реализации межпредметных связей может быть различной.

Стимулирование творческой активности – важное педагогическое условие развития творческих способностей младших школьников. Следует как можно раньше начинать формирование у детей установки на творчество и потребность в нем, поэтому нужно, чтобы уже с раннего возраста у учащихся создавался достаточный запас музыкального опыта. Необходимыми условиями формирования у детей потребности в творчестве также являются: наличие красиво и разнообразно звучащих музыкальных инструментов, постановка перед детьми увлекательных музыкально-познавательных задач, неизменно положительное, поддерживающее и вдохновляющее отношение учителя к первым творческим исканиям детей.

В педагогике и психологии давно установлен тот факт, что развитие у детей определенных качеств и способностей осуществляется в процессе деятельности. Так, в развитии креативности детей неопределимое значение имеет использование разнообразных видов творческой деятельности: музыкально-исполнительской деятельности, рисования, лепки, литературного чтения, вырезания из бумаги, театральной деятельности и т. п. Такие занятия дарят детям радость творчества. Испытав это чувство однажды, дети будут стремиться в своих рисунках, аппликациях рассказывать о том, что узнали, увидели, пережили. Склонность детей младшего школьного возраста к синкретичности восприятия также является основанием для объединения различных видов деятельности на уроке музыки для наиболее полной реализации творческого потенциала каждого ребенка. Психологами (П. Я. Гальпе-

риным, А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониним) установлено, что внимание младших школьников не может долгое время концентрироваться на одном виде деятельности. С этой целью для переключения внимания учащихся нами была намечена такая структура занятий, при которой младшие школьники испытывают интерес к происходящему на уроке.

Следующим важным педагогическим условием развития креативности учащихся является реализация комплексного подхода к уроку, когда все элементы урока подчиняются его теме, теме учебной четверти, а сам урок обеспечивает целенаправленное развитие учащихся. Реализация комплексного подхода предусматривает осмысление всех видов творческой деятельности школьников так, чтобы развитие творческих способностей осуществлялось во взаимосвязи, один вид деятельности обогащал другой, и каждый урок являлся неотъемлемым звеном целостного процесса музыкального воспитания [2].

При работе с младшими школьниками необходимо учитывать их возрастные особенности. Н. С. Лейтес в своих работах уделял особое внимание роли возрастных особенностей в творческом развитии ребенка, указывая на ее взаимосвязь с интеллектуальным и личностным становлением учащихся. Знание и опора на возрастные возможности младших школьников помогают определить у них особенности развития такого качества личности, как креативность [3].

Нами была разработана модель развития креативности младших школьников на музыкальных занятиях с использованием межпредметных связей (рис. 1).

Материал и методика исследований. Экспериментальное исследование проводилось в средней общеобразовательной школе № 18 г. Чебоксары. Всего в исследовании приняло участие 93 учащихся младших классов, разделенных на две группы – контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭК). Для диагностики выделенных нами критериев креативности (творческое мышление, творческое воображение, интеллектуальные способности, показатели личностного развития, специальные способности) были использованы модифицированные варианты тестов креативности П. Торренса, Дж. Гилфорда, прогрессивные матрицы Равена, модифицированный тест Роршаха, тест «Определение уровня воображения», а также методики «Запомни и расставь точки», «Узнай, кто это», «Выучи слова» Е. В. Доценко [9], [8], [5], [6], [7], [4]. В ходе диагностики сферы личностного развития применялся метод анкетирования учителей, учащихся и их родителей. Каждый из критериев развития креативности школьников необходимо было оценить по уровням – высокий, средний или низкий. Исходя из полученных результатов, высчитывался средний показатель креативности уровней развития (высокого, среднего и низкого) в каждой исследуемой группе.

Результаты исследований и их обсуждение. На констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе средний показатель высокого уровня развития креативности составил 16,5 %, среднего – 27,9 %, низкого – 55,6 %. В экспериментальной группе средний показатель высокого уровня развития креативности составил 21 %, среднего – 31 %, низкого – 48 %.

На музыкальных занятиях с детьми, входящими в ЭГ, мы применяли комплекс творческих заданий, направленных на развитие музыкальных и творческих способностей детей, навыков творческой деятельности, на формирование мотивации. Так, на определенных этапах урока включались разнообразные творческие задания: музыкально-ритмические движения, мелодическая и ритмическая импровизация, отражение своих впечатлений в рисунке, игра на детских музыкальных инструментах, инсценирование музыкального образа и сюжета, сочинение стихотворений, дидактические игры.

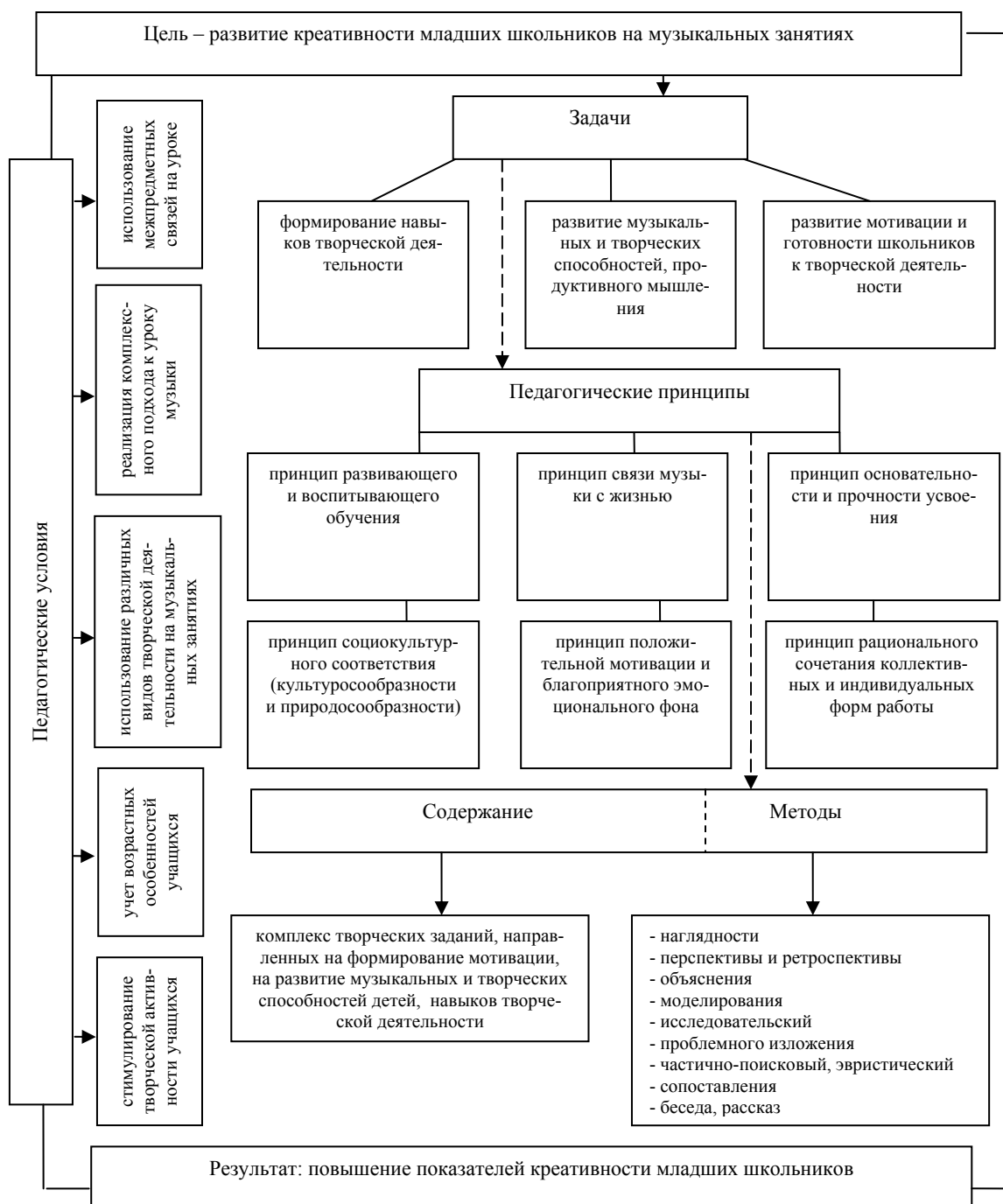


Рис. 1. Педагогическая модель развития креативности младших школьников на музыкальных занятиях

Постепенно школьники стали более активными на уроке, у них повысился интерес к музыкальным занятиям. В процессе выполнения творческих заданий у детей стали преобладать нестандартные решения, позволявшие им оригинально и своеобразно реализовать свои творческие фантазии. Они стали свободно инсценировать разнообразные ситуации, передавать всевозможные эмоциональные состояния. Учащиеся стали достаточно точно выражать эмоциональное состояние музыкального образа посредством интонационного и пластического моделирования, вербального и невербального общения, средствами изобразительного искусства.

Результаты исследования показателей креативности на итоговом этапе эксперимента мы отразили в таблицах 1, 2.

Таблица 1

Результаты исследования показателей креативности на итоговом этапе в контрольной группе (%)

Критерии Уровни	Интеллектуальные способности	Творческое мышление	Творческое воображение	Сферы личностного развития	Специальные способности
Высокий	8,9	18,3	21,7	25,8	29,8
Средний	24,8	25,6	41,1	39,4	24,3
Низкий	66,3	56,1	37,2	34,8	45,9

Таблица 2

Результаты исследования показателей креативности на итоговом этапе в экспериментальной группе (%)

Критерии Уровни	Интеллектуальные способности	Творческое мышление	Творческое воображение	Сферы личностного развития	Специальные способности
Высокий	15,1	23,7	29,2	27,9	32,3
Средний	32,4	39,6	43,5	56,0	29,8
Низкий	52,5	36,7	27,3	16,1	37,9

Таким образом, в КГ средний показатель высокого уровня развития креативности составил 21 %, среднего – 31 %, низкого – 48 %. В ЭГ средний показатель высокого уровня развития креативности составил 25,6 %, среднего – 40,3 %, низкого – 34,1 %.

Показатели креативности в ЭГ на заключительном этапе эксперимента значительно выше, чем в КГ. Показатели двух уровней – высокого и среднего – повысились в ЭГ на 9,6 % и 12,1 %, в КГ – на 4,5 % и 3,1 %. Показатели низкого уровня сократились в ЭГ на 21,7 %, в КГ – на 7,6 %. Наблюдения за детьми на музыкальных занятиях с использованием межпредметных связей показали, что у школьников повысился интерес к творческим заданиям, сочинению, исполнению песен, появилась положительная мотивация к учению.

Резюме. Полученные в ходе исследования данные показывают, что использование межпредметных связей на уроке музыки имеет определенные преимущества:

- повышает мотивацию школьников к творческой деятельности;
- формирует у них познавательный интерес;
- развивает устную речь, музыкальные и художественные умения и навыки;
- способствует развитию у школьников эмоционально-ценностного отношения к миру;
- позволяет систематизировать знания;
- способствует развитию эстетического восприятия, творческого мышления, воображения, памяти.

Межпредметные связи являются важнейшим фактором оптимизации процесса обучения, повышения его результативности, устранения перегрузки учащихся; служат обогащению и раскрытию творческого потенциала младших школьников, значит, и развитию у обучающихся креативного отношения к окружающему миру.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Безбородова, Л. А.* Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Академия, 2002. – 416 с.
2. *Дмитриева, Л. Г.* Методика музыкального воспитания в школе / Л. Г. Дмитриева, Н. М. Чернованенко. – М. : Academia, 1998. – 239 с.
3. *Лейтес, Н. С.* Об умственной одаренности / Н. С. Лейтес. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 215 с.
4. *Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях : методики, тесты, опросники / авт.-сост. Е. В. Доценко.* – Волгоград : Учитель, 2010. – 297 с.
5. *Равен Дж.* Стандартные прогрессивные матрицы / Дж. Равен, Дж. К. Равен, Дж. Корт. – М. : Когито-Центр, 2002. – 144 с.
6. *Рауш де Траубенберг, Н. К.* Тест Роршаха : практическое руководство / Н. К. Рауш де Траубенберг. – М. : Когито-Центр, 2005. – 255 с.
7. *Субботина, Л. Ю.* Развитие воображения детей : популярное пособие для родителей и педагогов / Л. Ю. Субботина. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.
8. *Туник, Е. Е.* Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – СПб. : СПбУПМ, 1997. – 65 с.
9. *Туник, Е. Е.* Тест Е. Торренса. Диагностика креативности / Е. Е. Туник. – СПб. : Иматон, 1998. – 170 с.

УДК 37.032–057.874

**ИНТЕГРАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
И МОРАЛЬНОГО ВЫБОРА
В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

**INTEGRATION OF TECHNOLOGIES OF PROBLEM TRAINING AND MORAL
CHOICE IN THE FORMATION OF PUPILS INDIVIDUALITY**

М. В. Волкова

M. V. Volkova

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье дан анализ воспитательного и дидактического потенциала интеграции педагогических технологий, основанных на конфликтообразующих ситуациях. Автор рассматривает ситуации этого типа в качестве универсального метода формирования личности в школьном возрасте.

Abstract. The article analyzes the educational and didactic potential of the integration of educational technologies, based on conflict-provoking situations. The author considers situations of this type as a universal method of formation of individuality at school age.

Ключевые слова: педагогические технологии, проблемное обучение, моральный выбор, проблемная ситуация, конфликтообразующая ситуация.

Keywords: educational technologies, problem education, moral choice, problem situation, conflict-provoking situation.

Актуальность исследуемой проблемы. Педагогические технологии, в основе которых лежит проблемность (для обучения) и конфликтообразующая составляющая (для воспитания), широко распространены и эффективны. Идеи проблемного обучения и воспитания являлись одними из ведущих педагогических идей последнего столетия. Они получили широкое распространение в образовательной практике и интенсивно развиваются на теоретическом уровне. Педагогическая наука подошла к обобщающему выводу о необходимости использования комплекса технологий с целью оптимизации и интенсификации формирования личности школьников и придания этому процессу большей мобильности и гибкости, включения ресурсов целерациональности при сохранении и приумножении нравственного потенциала личности. Интеграция – явление универсальное. Универсальны и ее проявления. Это подтверждает интеграционный потенциал педагогических технологий, реализующихся в процессе формирования личности в школьном возрасте.

Материал и методика исследований. Разработка проблемы интеграции технологий проблемного обучения и морального выбора в учебно-воспитательном процессе проводилась с использованием теоретических методов (анализа, синтеза, абстрагирования, интерпретации, сопоставления, обобщения, метода аналогий, моделирования), частных эмпирических методов (беседы, контент-анализа, изучения литературы, результатов деятельности, наблюдения, метода экспертных оценок,), общих эмпирических методов (изучения и обобщения педагогического опыта).

Результаты исследований и их обсуждение. Исходными для проблемного обучения явились идеи Дж. Дьюи, Дж. Брунера и др. В отечественной педагогике идеи проблемного обучения начинают развиваться со второй половины 60-х гг. XX в.

Теория проблемного обучения основывается на положении о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоения знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций (Д. Н. Богоявленский, С. Л. Рубинштейн, А. М. Матюшкин, Н. А. Менчинская и др.). Дидактический аспект теории проблемного обучения разрабатывали М. А. Данилов, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов, В. Оконь, М. Н. Скаткин и др. Несмотря на отдельные различия и частные расхождения, основные положения теории проблемного обучения могут быть сформулированы следующим образом: это усвоение результатов научного познания, овладение способами познания, формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных способностей.

В западной философии проблему морального выбора исследовали Ж.-П. Сартр, З. Фрейд, К. Г. Юнг и др. В отечественной науке вопросы морального выбора стали изучаться относительно недавно (В. И. Бакштановский, Д. М. Гришин, Е. А. Дмитриева, В. В. Зайцев, Г. И. Курган, Л. Ю. Сироткин, А. И. Титаренко и др.). Моральный выбор рассматривается как важнейший показатель нравственной воспитанности учащихся и одновременно как основной критерий эффективности воспитательной деятельности учителя [2], как средство нравственного воспитания школьников [3]. Значимым педагогическим аспектом проблемы морального выбора является то, что заключительная фаза морального выбора включает идеальный момент, который содержит возможность и стимул дальнейшего совершенствования личности.

В нашем исследовании под моральным выбором понимается «акт моральной деятельности, заключающийся в том, что человек, проявляя свою автономию, самоопределяется в отношении системы ценностей (идеала, принципов) и способов их реализации в линии поведения или отдельных поступков» [5, 52]. Принятая дефиниция отличается тем, что рассматривает моральный выбор, во-первых, как акт деятельности; во-вторых, предполагает автономию субъекта выбора; в-третьих, как выбор ценностей; в-четвертых, как акт самоопределения в системе отношений и способов поведения. Такое понимание морального выбора соотносит его с поступком и выступает как тождество последнего.

Моральный выбор рассматривается нами как универсальное средство воспитания. Известно, что наиболее ярко личность проявляет себя при рассогласованиях, т. е. в проблемных ситуациях. Ситуации, в которых рассогласования (противоречия) развиваются до уровня конфликта, обозначаются как конфликтообразующие ситуации [1], [4]. Это эффективный метод воспитания нравственной устойчивости школьников средствами морального выбора. Предпочтение данного типа воспитывающих ситуаций перед другими обусловлено тем, что в конфликтообразующей ситуации моральный выбор осуществля-

ется всегда сознательно. Кроме того, конфликтообразующая ситуация активизирует мыслительные процессы, направленные на усвоение нравственных принципов и норм, а также выступает в качестве регулятора поведенческого выбора, актуализирует моральные нормы в поведенческом самоопределении личности в виде взаимоисключающих нравственных требований.

Применительно к воспитывающим конфликтообразующим ситуациям свобода морального выбора – это способность принимать решения о поступке в соответствии с нормами морали и нравственности [1].

Столкновение с проблемной ситуацией ставит перед необходимостью выбора. Акт выбора становится скачком к новому качеству. Осуществление выбора оказывается невозможным, если личность лишена «ядра», которое целесообразно рассматривать как качественную определенность или устойчивость. На уровне общественных отношений качественная определенность личности актуализируется в социальной устойчивости. Педагогический аспект социальной устойчивости исследован Л. Ю. Сироткиным [4], на положения и выводы которого автор настоящего исследования ссылается. В качестве основополагающих используются нижеперечисленные обобщения:

1. Социально устойчивая личность – это новый тип субъекта, отличающийся качественным своеобразием. Социальная устойчивость имеет универсальное значение и является интегративным качеством личности. Устойчивость личности реализуется через преодоление неустойчивости.

2. Социально устойчивая личность – это нормативный тип личности, сопротивляющийся негативным влияниям.

3. Социально-педагогический механизм обретения личностью социальной устойчивости выражается субъект-объект-субъектными отношениями, результатом которых является поступок как единица личности.

4. Теоретическая модель воспитания социально устойчивой личности основана на принципах самоорганизации, направленности и саморегуляции. Одним из основных компонентов технологии формирования этого типа личности является воспитание морального выбора.

Воспитательный потенциал конфликтообразующей ситуации позволяет рассматривать ситуации этого типа в качестве универсального метода формирования личности в школьном возрасте. Стержнем воспитывающих конфликтообразующих ситуаций является моральный выбор, основным звеном – нравственное противоречие. Разрешение противоречия определяет развитие (саморазвитие) личности. В способе решения противоречий проявляются специфические качества индивида как субъекта. Осуществить моральный выбор в конфликтообразующей ситуации значит разрешить нравственное противоречие. Способы разрешения нравственных противоречий формируют нравственную позицию личности.

Воспитывающие конфликтообразующие ситуации могут возникать в различных жизненных ситуациях, чаще всего: а) при обсуждении тех или иных взаимоисключающих поступков, в ходе которых высказываются противоречивые суждения; б) при оценке поступков, основанной на моральных нормах (правилах поведения); в) в ходе сопоставления (сравнения) моральных норм с конкретными поведенческими ситуациями; г) в процессе обсуждения того, как целесообразно поступать в предполагаемой ситуации.

Наиболее типичными являются следующие конфликтообразующие ситуации: субъект ставится перед выбором оптимального варианта поведения из нескольких возможных, которые находятся в пределах моральных норм; субъект сталкивается с поступками, которые противоречат свойственным ему нравственным понятиям и моделям поведения в подобных случаях.

Обозначенные конфликтообразующие ситуации оказываются максимально эффективными для формирования культуры принятия решений, которая предполагает преодоление неопределенности. Наблюдаемые в педагогической практике состояния заблуждения, растерянности и подавленности школьников возникают в результате неправильной оценки ситуации (либо неспособности к оценке вообще). Это возможно в том случае, если у ребенка слабо сформированы представления о моральных нормах и правилах поведения и(или) недостаточного опыта принятия решений (морального выбора). Обращает на себя внимание тот факт, что влияние на поведенческие проявления особенно отчетливо обнаруживается у наблюдаемых школьников при длительном отсутствии в воспитательном процессе конфликтообразующих ситуаций. А именно: начинает утрачиваться способность личности к сопротивлению негативным влияниям.

Дидактический аспект изучения конфликтообразующей ситуации позволяет выделить следующие существенные положения: а) в ходе взаимодействия субъекта и объекта познания происходит столкновение субъекта с несоответствием между известными знаниями и новыми фактами, между применяемым способом действия и тем способом, который требуется самой ситуацией. Подобная ситуация становится проблемной, так как требуемые, но неизвестные способы действия отражаются в мышлении субъекта в форме проблемы, а возникшее противоречие, принимая субъективную форму, приводит к осознанию необходимости познать неизвестное, вызывая определенное психическое состояние личности; б) по мере взаимодействия субъекта познания и объекта возникший в мышлении образ конфликтообразующей ситуации приобретает свойства модели, которая позволяет субъекту предвосхитить свои действия в подобной ситуации.

Типичные модели конфликтообразующих ситуаций, характерных для дидактической практики, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Модели конфликтообразующих ситуаций

Модели конфликтообразующих ситуаций	Характеристика конфликтообразующих ситуаций
«субъект – новая практика»	субъект сталкивается с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях
«субъект – практические навыки»	возникает противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа
«субъект – теоретические знания»	имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием у субъекта знаний для его теоретического обоснования
«субъект – новые факты»	субъект осознает недостаточность прежних знаний для объяснения нового факта

Сложившееся в дидактике представление о разрешении противоречий предполагает поэтапное решение проблемы, т. е. путем вычленения подпроблем. Замечено, что не соответствующий нормам выбор делается потому, что в процессе анализа ситуации субъект

не может переосмыслить проблему, разделить ее на части и на основе их анализа представить последствия поступка. При этом по отдельности выделенные подпроблемы могут быть разрешены субъектом весьма успешно. Частные проблемы являются промежуточными задачами на пути накопления знаний, необходимых для разрешения общей проблемы. Постановка перед школьником частных проблем, а затем их разрешение приближает его к решению поставленной общей проблемы. В этом случае подпроблемы выступают в качестве этапов разрешения главной проблемы. Вычленив их, педагог нацеливает ученика на приобретение навыков анализа ситуации, а также способствует приобретению опыта делать идентичный выбор в сходных ситуациях. Подчеркнем, что разрешение противоречий должно осуществляться с учетом дидактической последовательности познавательного поиска.

Опыт организации нравственного поведения приобретается в ходе индивидуальной деятельности, что позволяет оптимизировать процесс поиска решения конкретной конфликтующей ситуации. Нельзя не указать и на то, что развитие саморегуляционных процессов, накопление опыта нравственного поведения происходят значительно интенсивней, если ребенок периодически ставится в специально организованную проблемную ситуацию, выход из которой он ищет, находясь в пространстве профессиональной деятельности педагога.

Примером такой ситуации является подготовка и проведение в рамках эксперимента олимпиады по школьным предметам. Известно, что подобные мероприятия проводятся с целью формирования познавательной активности школьников, но, как правило, участвуют в них школьники, чья познавательная активность не вызывает беспокойство педагогов и родителей. По условиям олимпиады принять в ней участие мог любой желающий независимо от академической успеваемости. Был придуман девиз олимпиады – «Круг возможностей человека определяется радиусом его интересов», который, по мнению организаторов, содержит возможность и стимул дальнейшего совершенствования личности (является заключительной фазой морального выбора). Атмосфера добровольности и самостоятельности осуществления выбора – участвовать или не участвовать – способствовала быстрому росту популярности олимпиады среди школьников. В первые два года проведения олимпиады перед педагогами стояла задача помочь ученикам, оказавшимся в ситуации выбора, сделать его в пользу участия в олимпиаде, так как 87 % учеников экспериментальной школы характеризовались как школьники с низким уровнем готовности к осуществлению выбора. Дети привыкли к тому, что их поведение регулировалось взрослыми запретительно-разрешительными нормами: «Если учитель скажет, что надо участвовать, то я приду на олимпиаду». 10 % учеников готовы были принять участие в любом внеклассном мероприятии под воздействием взрослых (ожидание похвалы, поощрения). Готовность к выбору проявили 3 % учащихся школы. Готовность принять участие в олимпиаде они объясняли «возможностью попробовать свои силы», «желанием узнать что-то новое», видели в олимпиаде «репетицию ЕГЭ». Поощрение со стороны педагогов и родителей не являлось побудительным мотивом для этой группы учеников.

Главная цель воспитательной работы учителя в направлении нравственного развития личности заключается в том, чтобы научить делать моральный выбор в конфликтующих ситуациях. Воспитательные ситуации – это взаимодействие педагогов и учащихся, в котором поведение одних обуславливает определенные поступки других. Действия педагогов при включении каждого школьника в ситуацию выбора были активны и

направлены на стимулирование поиска решения. Педагоги стремились убедить каждого ученика в значимости для него данной ситуации в силу внутренней потребности осуществить моральный выбор. Оптимальность применения ситуации морального выбора определялась тем, насколько каждый включен в процесс выбора, и обеспечивалась: а) обоснованной постановкой проблемы; б) осознанием воспитанником того, что обеспечивает их предрасположенность к воспитательным воздействиям, а значит способствует интенсивности не только на уровне сознания, но и на уровне поведения. Совместный разбор ситуации позволил своевременно скорректировать программу воспитания, направленную на формирование отсутствующих либо недостаточно развитых личностных образований и нравственных качеств. Результат грамотной работы, проделанной педагогами в рамках конкретной ситуации, таков: если в первой олимпиаде приняли участие 9,9 % учащихся экспериментальной школы, то в четвертой олимпиаде 59,4 % учеников сделали выбор в пользу участия в интеллектуальных состязаниях.

Конфликтообразующая ситуация нестандартна, она возникает спонтанно и неожиданно. В центр ситуации ставятся не только отдельные конкретные индивидуальные характеристики (пусть и определяющие ее характер), но в гораздо большей степени – отношения субъекта с партнерами по общению, которые позволяют учесть совокупность возможных поступков. Оправданным здесь оказывается применение приема разложения проблемной ситуации (и в обучении, и в воспитании) на составляющие с последующим анализом и синтезом новых ситуаций. В этом приеме заключен потенциал интеграции технологий проблемного обучения и морального выбора, который проявляется, например, в возможности совершенствования прогнозирования и проектирования не только моделей ситуаций, но и тех причинно-следственных связей, которые уже имели место в прошлом и ожидаемы в будущем.

Резюме. В нашем исследовании модели конфликтообразующих ситуаций выполняют формирующую функцию и в то же время выступают как регуляторы поведения. Но более важно то, что моральный выбор в повторяющихся ситуациях закрепляет необходимость совершать однотипные поступки. Экстраполируемая на процесс воспитания модель должна быть значимой для школьников не только в силу внешних условий (поощрения за правильный выбор и т. д.), но и в силу содержательных характеристик самой ситуации, а также нравственной значимости путей разрешения проблемы. Подобный поворот зафиксирован в настоящем исследовании на примере диалектики обучающих и воспитывающих технологий, которая реализуется в воспитании морального выбора в пространстве свободы выбора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова, М. В. Интеграция технологий обучения и воспитания в формировании личности школьников / М. В. Волкова. – М. : Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2007. – 305 с.
2. Гришин, Д. М. Жизненные ситуации с нравственным содержанием / Д. М. Гришин. – Калуга : Калужский пед. институт, 1971. – 224 с.
3. Зайцев, В. В. Стимулирование свободного морального выбора поступка у младших школьников / В. В. Зайцев. – Волгоград : Перемена, 1993. – 79 с.
4. Сироткин, Л. Ю. Формирование личности: проблема устойчивости / Л. Ю. Сироткин. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1992. – 175 с.
5. *Словарь по этике* / под ред. А. А. Гусейнова и И. С. Кона. – 6-е изд. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

УДК 373.035.3:37.017.925

**ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ТРУДОВЫХ
ТРАДИЦИЯХ ЧУВАШСКОГО НАРОДА**

**EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN ON THE BASIS
OF THE CHUVASH LABOUR TRADITIONS**

Л. Г. Григорьева

L. G. Grigoryeva

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье рассматривается проблема воспитания младших школьников на трудовых традициях чувашского народа. Отмечается, что одним из условий повышения качества и эффективности воспитания учащихся младшего школьного возраста является этнопедагогизация учебно-воспитательного процесса.

Abstract. The problem of upbringing of primary schoolchildren based on labour traditions of the Chuvash people is considered in the article. It is stated that ethnopedagogical approach to the educational process is one of the conditions of increasing the quality and effectiveness of upbringing of primary schoolchildren.

Ключевые слова: *воспитание, младшие школьники, традиции, учебно-воспитательный процесс.*

Keywords: *education, primary schoolchildren, traditions, educational process.*

Актуальность исследуемой проблемы. В связи с процессом глобализации во всем мире стала актуализироваться проблема сохранения национальной идентичности, обеспечения самобытности народов. Данная проблема имеет особую значимость, так как именно традиционной культуре, этнической системе воспитания принадлежит ведущее место в системе факторов, гарантирующих стабильность, целостность и национальную безопасность страны.

Идея этнопедагогизации образовательного процесса не нова. Вопросы воспитания на народных традициях важное место занимали в трудах и практической деятельности великих педагогов Я. А. Коменского, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Р. Оуэна. Принцип народности воспитания, понимаемый как учет в нем интересов этноса, его своеобразия, обусловленного особенностями его историко-культурного развития, организация воспитания на лучших традициях народа нашли отражение в педагогическом наследии выдающихся русских мыслителей XIX века Н. И. Пирогова, Д. И. Писарева, В. Г. Белинского, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского. Важность использования трудовых традиций и обычаев народа в воспитании подрастающего поколения неоднократно отмечали И. Я. Яковлев, С. М. Михайлов. Проблемы воспитания на на-

родных традициях и средствами народного искусства рассматривались в исследованиях Г. Н. Волкова, Г. Н. Григорьева, Е. Н. Кондратьевой, Л. В. Кузнецовой, С. П. Русскова, Э. И. Сокольниковой, А. Г. Степанова, И. В. Павлова и др.

Начальная школа, являясь одним из базовых компонентов образовательной системы нашей страны, решая свои специфические задачи общего образования, осуществляя целенаправленное трудовое обучение и воспитание, должна способствовать приобщению детей к истории, культуре, трудовым традициям народа, поскольку младший школьный возраст является наиболее благоприятным периодом для формирования ценностных ориентаций, мировоззрения, развития трудовых умений и навыков.

Однако несмотря на многочисленные исследования, понимание значимости народных традиций в образовательном процессе, в современной начальной школе Чувашской Республики мало и неэффективно используются трудовые традиции чувашского народа. Наблюдения, качественный и количественный анализ результатов анкетирования, проведенного нами среди учителей начальных классов, показывают, что многие учителя поверхностно знают историю, традиции и культуру родного края, слабо владеют методикой их применения в обучении и воспитании учащихся. Поэтому целью нашего исследования явилось определение основных направлений деятельности учителя в этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальной школе.

Материал и методика исследований. Нами был проведен анализ философской, психолого-педагогической, этнопедагогической литературы, изучен и обобщен педагогический опыт учителей СОШ №№ 39, 59 г. Чебоксары, Староахпердинской СОШ Батыревского района Чувашии, проведен теоретический анализ учебного процесса и учебных программ по трудовому воспитанию и обучению учащихся начальных классов; использованы такие методы, как наблюдение, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. Традиции – это нормы и правила жизни людей, передающиеся из поколения в поколение, имеющие такие признаки, как всеобщность, массовость, популярность (традиции поддерживаются широкими массами и общественным мнением); прочность (создаются временем как коллективный навык, опыт); жизненность (традиции – явления жизни, факт самой действительности – проявляются в убеждениях и действиях людей); долговечность (обладают постоянством, устойчивостью, повторяемостью); многообразие (бывают традиции семейные, трудовые, школьные и др.).

По мнению А. Б. Гофмана, традиции составляют основание, элемент и результат функционирования коллективной памяти обществ и социальных групп, обеспечивая их самотождественность и преемственность в развитии. «Каждое поколение, – отмечает автор, – воспринимая из прошлого некоторую совокупность культурных образцов, не просто усваивает их в неизменном и готовом виде. Оно так или иначе, неизбежно осуществляет среди них отбор, по-своему их интерпретирует, приписывает им новые значения и смыслы, которых до него не было» [7]. Понимание этого обществом, умение сохранять традиции, опираться на культурное наследие при решении актуальных задач сегодняшнего дня является серьезной государственной задачей.

Еще в 2000 году в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» было указано, что система образования призвана обеспечить:

– историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры;

– воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью;

– формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений;

– систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;

– многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования.

Одними из основных задач государства в сфере образования были признаны:

– гармонизация национальных и этнокультурных отношений;

– сохранение и поддержка этнической самобытности народов России, гуманистических традиций их культур;

– сохранение языков и культур малых народов Российской Федерации;

– интеграция российской системы образования и мировой образовательной системы с учетом отечественного опыта и традиций.

В Статье 2 Закона Чувашской Республики от 28 января 1993 г. «Об образовании» (с изменениями от 14 февраля 1997 г., 23 октября 2000 г., 18 октября 2004 г., 25 ноября 2005 г.) выделены принципы государственной политики в области образования в Чувашской Республике. Наиболее существенными из них, на наш взгляд, являются следующие:

– гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

– признание единства федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонациональной республики.

В целях реализации данных принципов в 2000 году была принята «Концепция национальной школы Чувашской Республики в современной системе обучения и воспитания», в которой определены приоритеты в сохранении и развитии национальных культурных традиций, а именно:

- развитие родного языка как языка воспитания и обучения в системе дошкольного и общего образования;

- реализация образовательных программ, основанных на принципе включения обучающихся в родную этнокультурную среду и национальные традиции.

Незнание национальных особенностей этноса, его психологии, традиций, пренебрежительное отношение к его прошлому означает разрушение связи между поколениями. Все это свидетельствует о необходимости совершенствования системы обучения и воспитания на основе этнопедагогизации с целью воспитания достойного поколения республики и страны.

Ознакомление младших школьников с историей и культурой родного края, а также включение детей в традиционные виды трудовой деятельности должно осуществ-

ляться в учебном процессе, во внеурочной (внеклассной) воспитательной работе в классах и группах продленного дня, во внешкольной работе, в процессе взаимодействия школы с семьей и общественностью.

В ходе реализации функций воспитания на чувашских народных традициях (подготовка к труду, формирование нравственных черт характера, развитие ума, забота о здоровье, привитие любви к прекрасному) учителям начальных классов необходимо учитывать факторы воспитания (природа, труд, быт, обычаи, искусство, религия, родное слово, традиции), применять соответствующие методы (убеждение, пример, требование, приказ, разъяснение, поверье, приучение и упражнение, пожелание и благословение, заклинание, клятва, просьба, совет, намек, одобрение, упрек, укор, уговор, запрет, угроза), средства (потешки, считалки, загадки, пословицы, поговорки, песни, сказки, придания и т. д.) и организационные формы воспитания (детские праздники, трудовые дела и т. д.), использовать такие способы трансляции социального опыта, как семейные и народные бытовые обычаи, религиозные обряды, образцы народного художественного творчества, национальные формы материальной культуры.

И в то же время образовательное учреждение не должно замыкаться в национальном. Оно должно быть открытым для инокультурных ценностей, для мировой истории и культуры. В нем должна быть обеспечена гармонизация отношений, воспитание уважения к традициям, языку, искусству всех народов страны и мира.

Решение задачи этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса в начальных классах современной школы предполагает, по нашему мнению, развертывание работы по следующим направлениям:

1) организация просветительной работы в среде педагогических работников и родителей в целях ознакомления их с культурой и трудовыми традициями различных народов, проживающих на территории Чувашской Республики;

2) создание программ и пособий регионального уровня, позволяющих знакомить с чувашской традиционной культурой воспитания детей младшего школьного возраста, и их использование при организации воспитательного процесса;

3) постоянный учет того факта, что система воспитания любого этноса при всей своей здоровой консервативности, устойчивости развивается, что это не всегда заметно в пределах жизни одного поколения, но ощутимо в рамках длительного исторического процесса;

4) использование идей традиционной системы воспитания и народной педагогики в целом с учетом неоднородного национального состава населения республики;

5) широкое вовлечение родителей, СМИ, общественности в работу по этнопедагогизации воспитания подрастающего поколения;

6) обеспечение системы в работе со взрослыми и, прежде всего, с родителями по углублению, расширению и систематизации их знаний традиционной культуры, в частности традиционной культуры воспитания;

7) включение в учебно-воспитательный процесс школ Чувашской Республики таких трудовых традиций чувашского народа, как раннее привлечение детей к труду; труд взрослого – главный пример для ребенка; совместная трудовая деятельность людей разного возраста; использование песен, потешек, пословиц, загадок, сказок и др. для привлечения и поддержания интереса к трудовой деятельности; поощрение скромности, деловитости, трудолюбия; порицание безделья и пустословия; ознакомление де-

тей с такими традиционными видами труда чувашей, как ткачество, вышивание, пряжение, вязание, плетение корзин, лаптей, витье веревок; трудовые праздники, а также формы общественной взаимопомощи: «Ларма», «Ниме», «Альылмаш»;

8) ориентация на понимание учениками механизмов развития культуры и возникновения этнокультурного многообразия;

9) организация систематической работы по формированию у младших школьников психологической готовности без страха и агрессии воспринимать этническое и культурное многообразие человеческого сообщества.

Нами установлено, что деятельность учителя начальных классов будет происходить наиболее эффективно при условии, если педагог будет вовлекать учащихся в постепенно усложняющийся (учебный, бытовой, общественно полезный и др.) труд и организует свою работу согласно следующим этапам:

Первый этап (диагностический) связан с комплексным изучением личности ученика, выявлением его интересов, склонностей, потребностей. На этом этапе учитель стремится создать в классе атмосферу заинтересованности учащихся в трудовой деятельности, организует уроки труда, внеурочную трудовую деятельность, опираясь на ведущие принципы воспитания: целостности, непрерывности, общественной направленности, связи воспитания с жизнью и трудом, опоры на национальные трудовые традиции, сотрудничества, эстетизации детской жизни, оптимизации.

Второй этап (прогностически-проектировочный) связан с целеполаганием, выбором объекта работы, определением целей труда, его планированием, предвидением ожидаемого результата и условий его достижения, разработкой программы и плана, выбором способов деятельности, направленных на достижение цели. Основная задача на этом этапе – создать положительное эмоциональное отношение к предстоящему делу.

Третий этап (организаторский) – это сам процесс выполнения трудового задания. Он связан с организацией коллектива и его самоуправления, коллективной деятельностью, распределением ролей, делегированием ответственности учащихся и ее регулированием (организационная обеспеченность выполнения педагогических замыслов). На этом этапе учителю важно поддерживать эмоциональный настрой, не допустить его снижения. Для этого необходимо помочь младшему школьнику как можно лучше справиться с поручением. Решению этой задачи помогает четкая организация процесса труда: нужно стремиться к тому, чтобы характер работы, ее содержание и объем были сильны для ребят данного возраста, труд и отдых чередовались друг с другом. Особое значение имеет выдвижение близкой перспективы, создание ситуации успеха в любом виде труда, мотивация деятельности и поведения, психологическая поддержка, стимулирование. Все это помогает мобилизовать учащихся на выполнение нового дела, создает перспективу, положительное эмоциональное отношение к нему, что в свою очередь способствует возникновению положительного по эмоциональной окраске коллективного переживания. Контроль и оценка стимулируют самоконтроль, самоанализ, самооценку учащихся.

Четвертый этап (формирующий) связан с формированием сознания, трудовых умений и навыков, опыта участия в трудовой деятельности, с поэтапным усложнением взятой ответственности, ориентацией детей на доверие и сотрудничество, психологическим контактом между педагогом, учащимися и их родителями. На этом этапе происходит перевод цели воспитания в цель деятельности учащихся.

Пятый этап (контрольно-аналитический и оценочный) связан с ходом трудового воспитания, сбором и учетом данных о качестве воспитания, оценкой результатов выполненного трудового задания и эффективности организации воспитательно-го взаимодействия, подведением итогов. На этом этапе очень важно вызвать положительную эмоциональную реакцию на результаты деятельности коллектива и отдельного школьника.

Шестой этап (координации и коррекции) связан с выбором и выработкой единых и персонифицированных требований к учащимся, к организации их трудового воспитания, согласованностью воспитательных усилий участников воспитательного процесса. Этот этап предполагает дальнейшее участие ребят в разнообразной трудовой деятельности, проектирование у них дальнейшего развития трудовых умений и навыков, корректировку учебно-воспитательной работы учителя начальных классов, выдвижение перед детьми новых перспектив, стимулирование трудовой активности учащихся.

Резюме. Ознакомление младших школьников с историей и культурой родного края, включение их в традиционные виды трудовой деятельности должны осуществляться в учебном процессе, во внеурочной (внеклассной) воспитательной работе в классах и группах продленного дня, во внешкольной работе, в процессе взаимодействия школы с семьей и общественностью. В результате школьники будут владеть различными трудовыми умениями и приемами, свойственными данному народу, и переносить их на любой вид деятельности в последующей своей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков, Г. Н. Трудовые традиции чувашского народа / Г. Н. Волков. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1970. – 96 с.
2. Атутов, П. Р. Методологические проблемы национально-регионального образования / П. Р. Атутов, М. М. Будаева // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 25–32.
3. Кондратьева, Е. П. Трудовое воспитание младших школьников средствами народного искусства : учебно-методическое пособие для учителей начальных классов / Е. П. Кондратьева. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2001. – 119 с.
4. Кудрина, Т. А. Традиционная культура как фактор обеспечения национальной безопасности / Т. А. Кудрина // Безопасность Евразии. – 2002. – № 1(7). – С. 519–523.
5. Кузнецова, Л. В. Этнопедагогический потенциал художественных традиций чувашского народа в подготовке учителя музыки / Л. В. Кузнецова, Т. В. Давыдова. – Чебоксары : Чувашгоспедуниверситет им. И. Я. Яковлева, 2004. – 208 с.
6. Павлов, И. В. Воспитание на традициях / И. В. Павлов. – Чебоксары : Чувашкнигоиздат, 1998. – 110 с.
7. Традиции и инновации в современной России. Социологический анализ взаимодействия и динамики / под редакцией А. Б. Гофмана. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. – 543 с.

УДК 371.134

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧИТЕЛЯ И ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ

TEACHER'S INNOVATIVE POTENTIAL AND MAIN PRINCIPLES OF ITS FORMATION

С. Г. Григорьева

S. G. Grigoryeva

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье уточняется понятие «инновационный потенциал личности», определены направления и принципы формирования инновационного потенциала учителя, представлен механизм формирования инновационного мышления учителя, состоящий из четырех диалектически взаимосвязанных этапов.

Abstract. The article outlines the notion of the person's innovative potential, expounds the trends and principles of forming teacher's innovative reserve, describes the mechanism of developing the teacher's innovative thinking, the latter consisting of four dialectically connected stages.

Ключевые слова: *инновационный потенциал, принципы формирования инновационного потенциала учителя, механизмы формирования инновационного потенциала.*

Keywords: *innovative potential, principles of forming teacher's innovative potential, mechanisms of forming innovative potential.*

Актуальность исследуемой проблемы. Каждый человек стремится внести новшества в свою область деятельности, то есть совершенствовать условия работы, технологический процесс. Это говорит о том, что от природы в человеке заложено стремление к совершенству, он обладает определенным потенциалом к внедрению инноваций в свою деятельность. В жизненной практике мы замечаем, что люди не обладают одинаковыми желаниями и стремлениями к внедрению нового. Даже в быту одни стремятся чаще обновлять свою квартиру, заменять мебель, а другие к этому относятся абсолютно спокойно. Встает вопрос: «Почему так? Что движет одними и что успокаивает других?». Найти ответ помогает изучение сущности инновационного потенциала личности и его функции.

Материал и методика исследований. Материалом исследования явились статьи, опубликованные в разных печатных и электронных средствах массовой информации. Теоретической основой исследования являются работы Н. А. Бердяева, В. П. Делии, В. И. Загвязинского, Г. М. Коджаспировой, М. В. Копосовой, А. В. Петровского, С. П. Русскова. Применялись следующие методы исследований: теоретический анализ (сравнительный, ретроспективный) педагогической, психологической литературы по теме исследования; синтез полученной информации; обобщение.

Результаты исследований и их обсуждение. В педагогике и психологии в настоящее время под инновационным потенциалом личности понимается совокупность скрытых и нераскрытых возможностей человека к обнаружению и творческому внедрению новшеств в свою деятельность. Инновационный потенциал личности связывают со следующими основными параметрами:

- творческой способностью генерировать и продуцировать новые представления и идеи, а главное, проектировать и моделировать их в практических формах;
- открытостью личности новому, отличному от себя, что базируется на толерантности личности, гибкости и панорамности мышления;
- культурно-эстетической развитостью и образованностью;
- готовностью совершенствовать свою деятельность, наличием внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов;
- развитым инновационным сознанием (ценность инновационной деятельности в сравнении с традиционной, инновационные потребности, мотивация инновационного поведения) [3, 69–71].

Инновационный потенциал личности учителя формируется в процессе его обучения в вузе при соблюдении ряда принципов: принципа признания педагогом самоценности собственной личности, творческого понимания «самости»; компенсаторного принципа; принципа индивидуализации; противоречивости; нравственной опосредованности; «креативных вспышек»; рефлексии [5]. Кратко рассмотрим эти принципы:

1. *Принцип признания учителем самоценности собственной личности, творческого понимания «самости».* Заключается в том, что требует формирования у будущего учителя умения определять ценность собственного «Я» в будущей профессии. Дело в том, что готовность учителя к выполнению своих социально значимых функций определяется сформированностью его педагогического сознания, профессиональной Я-компетенции.

При освоении педагогических инноваций идет процесс самоактуализации и мобилизации творческих сил и способностей учителя, его творческого саморазвития. В связи с этим участие в инновационных процессах требует от учителя достаточно высокого творческого потенциала, который, в свою очередь, детерминирует процесс творческого саморазвития личности учителя в его профессионально-творческом становлении. Это объясняется, прежде всего, потребностями в совершенствовании своих сильных и слабых профессионально-личностных качеств, что требует от учителя учета и совершенствования индивидуальных способностей, целостного охвата интересующих сфер жизнедеятельности и определения перспективы творческого саморазвития.

2. *Компенсаторный принцип.* В основе одинаковых или сходных достижений личности могут лежать сочетания различных способностей, различных мотиваций и интересов. Данный принцип направляет на определение сильных и слабых сторон профессиональной компетенции будущего специалиста. На основе определения слабых сторон профессиональной компетенции компенсаторный принцип требует возмещения тех или иных сторон профессиональных знаний, умений и навыков с учетом внутренней и внешней мотивации направленности личности будущего специалиста к будущей профессии.

3. *Принцип индивидуализации.* Принцип определяет необходимость личностно-деятельностного подхода к подготовке специалиста к инновационной деятельности, развития и обогащения множества возможностей формирования компетенций иннова-

ционной деятельности. Источник возникновения, развития и обогащения множества возможностей надо искать в явлениях индивидуализации, которая в основе своей имеет: а) типичный, характерный для данного человека способ «решения»; б) индивидуальный подход к распределению общественной сущности личной культуры человека; в) интеграцию и некоторое неповторимое образование общественных и природных качеств личности, ее общественной позиции, особенностей жизни.

4. *Принцип противоречивости.* Принцип предполагает использование в формировании инновационного потенциала будущего учителя противоречивых ситуаций, которые позволят развить стремление преодолеть возникшие проблемы. Это и есть движущая сила процесса подготовки будущего учителя. Формирование личностных потенциальных образований может осуществляться как под влиянием прямых социальных воздействий типа правовых и нравственных норм, внешних условий жизнедеятельности, так и под влиянием собственно социальных требований человека к самому себе, сложившихся внутренних условий жизнедеятельности. Реализация возможностей может идти как по пути их совпадения, так и по типу противоречия. В большинстве случаев актуализация потенциальных образований индивида осуществляется в процессе развития противоречий.

5. *Принцип нравственной опосредованности.* В общих чертах данный принцип сформулирован представителями гуманистической этики – Аристотелем, Спинозой, И. Кантом, Д. Дьюи, Н. Бердяевым, Э. Фроммом и др. Так, в частности, Н. Бердяев [1] подчеркивал, что человека одухотворяет природа, окружающий его мир своей творческой свободой и сковывает своим падением в материальную необходимость. Гуманисты подразумевали под целью человеческой жизни развертывание его сил. При этом индивид должен принять на себя ответственность за самого себя и признать, что только собственными силами он может придать смысл своей жизни, разрешить задачу полного развития своих сил в пределах, заданных законами существования. Зло лишает человека сил. Зрелая, плодотворная и разумная личность не может не выбрать систему ценностей, позволяющих ей быть таковой.

6. *Принцип «креативных всплесков».* Направляет подготовку будущего специалиста на использование эвристической ситуации, на открытие нового, новых системных свойств в педагогических явлениях. Использование этого принципа формирует способность учителя производить неожиданные альтернативы, отступать от традиционного мышления в процессе освоения педагогических инноваций.

7. *Принцип рефлексии.* Принцип рефлексии в подготовке будущего специалиста требует делать упор на размышления, самонаблюдение, самопознание. Развитие рефлексивной способности учителя требует постоянного переосмысления своего и чужого позитивного и негативного жизненного опыта, выработки механизма творения собственной жизни, ее смысла [6], [7]. Например, В. А. Петровский при анализе деятельности выделяет два вида рефлексии: ретроспективный и проспективный. Ретроспективная рефлексия – «рефлексия в форме ретроспективного восстановления истории акта деятельности» – приводит к возникновению активности, направленной на «ориентировку в системе условий, ведущих к жизненно значимому эффекту и построению соответствующего образа». Факторами проспективной рефлексии являются «динамика переживания потребности в ходе осуществления деятельности» и «новизна в системе предметных условий», так как «предметы могут открываться с новой и неожиданной стороны,

побуждая активность в непредвиденном направлении, новые побуждения заставляют индивида искать средства их реализации». В результате проспективной ориентировки «некоторые предметы, которые прежде не воспринимались как средства, ... выступают теперь в качестве новых возможностей действия его избыточных по отношению к исходной цели деятельности» [6, 60–61].

Конкурентоспособная творческая личность, с точки зрения современной педагогической теории, включает следующие свойства и особенности: 1) высокий уровень работоспособности; 2) стремление к качественному конечному результату; 3) стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности; 4) творческое отношение к делу, труду; 5) стремление к профессиональному совершенству; 6) способность к принятию ответственных, порой рискованных решений; 7) коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничеству, сотворчеству; 8) способность к быстрому освоению нового дела; 9) способность к самообразованию, самореализации, саморазвитию и др. Для подготовки такой творческой личности нужны, естественно, творческие педагоги, ибо творческого человека может воспитать только творческий человек. Способность к педагогическому творчеству у педагога формируется на основе учебно-профессионального, социального опыта, а также на основе самообразования и саморазвития.

Современный этап развития государства и общества будет несмотря ни на что развиваться по пути инновационного образования, целью которого является формирование личности профессионала с инновационным мышлением, непрерывным поиском путей совершенствования учебного процесса, который осуществляется по следующим направлениям:

1. Вооружение системой знаний о закономерных взаимосвязях человека с природой, культурой, обществом, государством, о процессах становления личности, развивающихся в мире ценностей, в отношениях к другому и к самому себе. Эта целостная гуманитарная и естественно-научная картина мира позволит овладеть критериями оценки социальных и природных явлений, феноменов культуры, а также способами добытия и интерпретации научной информации, ее обработки и хранения, научит умение видеть «свой» предмет в целостном учебном процессе школы.

2. Овладение системой антропологических знаний.

3. Совершенствование воспитательной работы. Сегодня в стране в условиях роста преступности, наркомании, безнадзорности детей принимаются решительные меры для преодоления недостатков в воспитании.

4. Обучение учителей инновационным педагогическим технологиям. Перед учителями встает проблема обновления программно-технологического обеспечения педагогического образования на основе переосмысления всего арсенала традиционно сложившихся и новых технологий отечественной и зарубежной школы, а также возникает потребность в разработке «прорывных» образовательных технологий и др. [8].

Развитие творческого потенциала учителя возможно при осуществлении объективных (внешних) и субъективных (внутренних) условий. К объективным условиям относят: 1) установку на инновацию как средство осуществления целей и решения проблем; 2) установку на актуализацию рефлексивной деятельности, развитие личностной рефлексии; 3) направленность на моделирование, конструирование, распространение инновационного опыта. К субъективным относят: 1) потребность в освоении педагогических инноваций; 2) творческую способность генерировать и продуцировать новые

идеи, проектировать и моделировать их; 3) открытость личности новому; 4) быстроту мысли – продуктивность мышления, сосредоточенность, способность к быстрой умственной ориентации и переориентации; 5) смелость мысли – способность идти на риск, т. е. брать на себя всю полноту ответственности за свои идеи, которые могут противоречить устоявшимся представлениям; 6) конкретность мышления – изобретательность ума, которая способствует целенаправленному пониманию поставленной и решаемой изобретательской задачи, позволяет представлять процесс создания новшеств во всем многообразии взаимосвязей и форм развития; 7) увлеченность процессом – условие наиболее полного раскрытия творческих способностей – содействует продуктивности изобретательской деятельности и инновационного мышления; 8) наблюдательность (чувство нового) – свобода мысли, способность замечать то, что ускользает от внимания других, умение увидеть и понять значение явления или факта, раньше других генерировать новые идеи и находить возможность их воплощения; 9) эрудиция – широта и глубина знаний в соответствующей области науки, возможность выявлять глубинные взаимосвязи; формирует мировоззрение и понимание основных принципов, законов и взаимосвязей в исследуемой проблеме, служит основой для воплощения творческих и новаторских идей; 10) способность к творческой деятельности, изобретательству – интерес и стремление создавать что-то новое, наличие особой мысли и взгляда, склонность к творческому озарению и рождению новых идей; 11) инициативность – внутренняя независимость мышления, его способность найти новые пути решения новаторских задач и новые формы творческой деятельности; 12) настойчивость и целеустремленность – осуществление сознательно поставленной задачи, способность подчинить свои усилия и волю поставленной цели; 13) принятие интересов учащихся; 14) ориентация на творческие интересы коллег и учащихся как базу освоения педагогических инноваций [2].

Механизм формирования инновационного мышления учителя включает четыре диалектически взаимосвязанных этапа:

1. Когнитивный – процесс возникновения инновации в субъективной реальности педагога, обучаемого, протекающий в мышлении через познание смысла нового знания и генерирование инноваций.

2. Проективный (модальный) – познание субъектом, основанное на междисциплинарном, интегрированном подходе, в первую очередь, различных философских конструкций, теории познания, психологии, педагогики.

3. Инструментальный – этап технологической генерации инновации педагогом-новатором в практику.

4. Коррекционный, на котором педагог-инноватор осуществляет подстройку и корректировку нововведений в педагогической практике с целью их эффективного тиражирования.

Важным фактором в формировании инновационного потенциала личности учителя является профессиональное самообразование. Именно оно углубляет и уточняет теоретические и практические знания.

Исследователи выделяют следующие виды и типы самообразования учителя [4]:

1. Общеобразовательное самообразование профессионально значимо для учителя не только в аспекте того, что много знающий и многим интересующийся учитель интереснее детям и быстрее находит с ними контакт, но и в плане повышения уровня педа-

гогической грамотности. Например, учитель смотрит кино, читает книгу, идет в музей не только потому, что ему это интересно, а потому, что у него сформирована установка на педагогизацию всей поступающей к нему информации: «Грамотно ли это с педагогической точки зрения? Где полученную информацию я могу использовать во взаимодействии с детьми?» и т. п. Такая установка вначале сознательно переносится учителем в систему профессионального самообразования, а затем становится элементом его педагогического сознания. Общеобразовательное самообразование включает в себя: собственно общеобразовательную информацию; информацию, умения и навыки, имеющие общепедагогическую ценность; знания, умения и навыки, имеющие значение для повышения предметной квалификации.

2. Предметное самообразование связано с чтением специальной литературы по преподаваемым предметам, посещением специальных занятий, курсов, семинаров.

3. Психолого-педагогическое самообразование предполагает углубленное знакомство и изучение педагогической и психологической литературы. Данное самообразование является самым несовершенным звеном даже в группах учителей, самообразовательную работу которых можно считать достигшей достаточно высокого уровня по другим содержательным компонентам этой деятельности. Это положение в определенной мере парадоксально, так как наибольшие затруднения учителя испытывают в сфере изучения и понимания своих воспитанников, т. е. в сфере психологической компетентности и выборе средств воздействия и организации взаимодействия с ними, что относится к педагогической компетентности.

4. Методическое самообразование связано с углублением, уточнением, шлифовкой методики преподавания. Осуществляется с помощью чтения специальной литературы, изучения педагогического опыта, анализа и обобщения результатов собственной деятельности.

Резюме. Инновационный потенциал учителя формируется в целостном педагогическом процессе вуза на основе соблюдения ряда принципов и специально созданных условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев, Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. Т. 1 / Н. А. Бердяев. – М. : Искусство, 1994. – 512 с.
2. Делия, В. П. Инновационное образование гуманитарного вуза: теоретические и методологические основы / В. П. Делия. – М. : ООО «ПКЦ Альтекс», 2007.
3. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
4. Коджаспирова, Г. М. Культура профессионального самообразования педагога / Г. М. Коджаспирова ; под ред. Ю. М. Забродина. – М., 1994. – 344 с.
5. Копосова, М. В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства : дис. ... канд. пед. наук / М. В. Копосова. – М., 1994. – 272 с.
6. Новые ценности образования : тезарус для учителей и школьных психологов / сост. Н. Б. Крылова. – М. : Новая школа, 1995. – 113 с.
7. Руссков, Д. С. Педагогическая философия / Д. С. Руссков, С. П. Руссков. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – 333 с.
8. Руссков, С. П. Управление педагогическим творчеством и инновации в педагогической системе : учебное пособие / С. П. Руссков, С. Г. Григорьева. – 2-е изд., испр. и доп. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 175 с.

УДК 373.2.025:808.5

**ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА
В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ**

**READING AND WRITING DISTURBANCE PREVENTION IN
CONDITIONS OF BILINGUISM**

Т. С. Гусева

T. S. Guseva

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Исследуется возможность интегрирования системы пропедевтической коррекционно-логопедической работы для предупреждения возникновения нарушений письменной речи в условиях двуязычия.

Abstract. The possibility of integration of propaedeutic corrective speech therapy to prevent writing disturbance in conditions of bilingualism is considered.

Ключевые слова: механизмы нарушений письменной речи, нарушения речи в условиях билингвизма, предупреждение речевых нарушений.

Keywords: the writing disturbance mechanism, speech disturbance under bilingualism, prevention of speech disturbances.

Актуальность исследуемой проблемы. Русский язык в многонациональной России выступает общепризнанным средством общения, кроме того, во многих национальных республиках он является также и языком образования. Исследователи билингвизма выделяют как одно из условий, необходимых для успешного овладения вторым языком, организацию процесса обучения. Как свидетельствует практика, превалирующий в вопросах обучения детей второму языку педагогический подход, обеспечивающий обучение в условиях билингвизма, не всегда решает полноценно задачу овладения детьми новым произношением, чтением и письмом. По данным Л. З. Шакировой, знание второго языка, владение чтением и письмом в национальных школах не соответствуют требованиям, предъявляемым обществом современной школе: в письменных работах учащихся национальных школ фонетические ошибки, обусловленные нарушением произносительных норм, составляют более 60 %, собственно орфографические – около 30 % [5].

В чувашских школах, начиная с пятого класса, преподавание всех учебных предметов ведется на русском языке, а в начальной школе русский язык (чтение и письмо) изучается как второй. Следовательно, к моменту перехода в среднее звено общеобразовательной школы дети должны достаточно свободно владеть русской речью. В связи с этим особую значимость приобретает проблема интенсификации процесса обучения чувашских детей речевой деятельности на русском языке в начальной школе, а лучше – на более раннем этапе онтогенеза – в дошкольном возрасте.

Авторами доказано, что развитие письменной речи зависит от предыдущих фаз развития ребенка (речевых и психических функций и процессов), которые подготавливают ее успешное формирование. Следовательно, правильная устная речь наряду с достаточным уровнем развития психических процессов и функций, лежащих в основе письменной речи, определяет готовность к овладению грамотой.

В настоящее время активно развивается особая отрасль коррекционной педагогики, направленная на предупреждение речевых нарушений, интенсивно используются методики, позволяющие своевременно выявить и скорректировать ранние признаки отклонения развития у детей (Е. Л. Гончарова, О. Е. Громова, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева).

В начале овладения вторым языком речевые механизмы имеют отличие, сущность которого состоит в смешении дифференциальных признаков обоих языков, из-за чего устанавливаются ложные соответствия между единицами родного и изучаемого языков (В. Ю. Розенцвейг, Н. И. Жинкин, Л. М. Уман, Р. Е. Левина). Исследователи билингвизма указывают на то, что у ребенка при усвоении второго языка нет достаточного опыта использования новых звуков речи (В. И. Бельтюков, Л. В. Щерба и др.). Трудности, связанные с выработкой навыков произношения неродной речи, объясняются тем, что у ребенка слух и органы речи привыкают к звукам родного языка (А. А. Реформатский, Р. Е. Левина). Он достаточно хорошо и легко воспринимает, анализирует и произносит все звуки родного языка, которые существенно отличаются от звуков русского языка. Выявление, изучение причин и своевременное предупреждение интерферентных нарушений имеют значение в работе по успешному развитию гармоничного двуязычия.

Возможность включения пропедевтической работы в деятельность педагогов доказана в исследовании Л. С. Волковой, в котором подтверждено мнение Ф. Ф. Рау и других дефектологов о том, что в процессе учебной работы на уроках учителя могут и должны исправлять недостатки произношения, так как они препятствуют полноценному усвоению письма. М. Ш. Гегешидзе создана научная основа для коррекционной работы учителей 2-х классов общеобразовательных школ в условиях билингвизма.

Вопросы интеграции системы пропедевтической коррекционно-логопедической работы по предупреждению возникновения нарушений письменной речи у дошкольников в условиях билингвизма еще не стали предметом специального исследования. Все вышесказанное определяет актуальность исследуемой проблемы и необходимость ее решения и позволяет сформулировать ключевую цель исследования: выявить степень эффективности включения пропедевтической коррекционно-логопедической работы по предупреждению предрасположенности к нарушениям письменной речи.

Материал и методика исследований. Экспериментальная работа проводилась в течение 2004–2006 гг. на базе трех дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) Чебоксарского района Чувашской Республики.

Целью эксперимента стало формирование фонетико-фонематической стороны речи во втором языке у детей дошкольного возраста в условиях национально-русского двуязычия с целью предупреждения нарушений письменной речи на русском языке.

Программа исследования включала четыре этапа.

В ходе первого этапа решались следующие задачи:

– обследование типа билингвизма для определения речевой среды испытуемых;

– выявление уровня развития речи детей на родном языке. Проводилось сравнительное изучение индивидуально-типологических особенностей детей с различным стартовым уровнем развития всех сторон речи на родном языке с целью определения готовности старших дошкольников к усвоению второго языка.

На втором этапе было проведено изучение уровня развития фонетико-фонематических систем чувашского и русского языков для создания на основе полученных данных программы пропедевтической работы по предупреждению нарушений письменной речи на русском языке у чувашскоязычных детей.

На третьем этапе проводилось экспериментальное пропедевтическое обучение, которое осуществлялось совместно с воспитателями на базе экспериментальных детских садов в ходе проведения занятий по развитию речи и обучению русскому языку.

На четвертом этапе проводилось контрольное обследование детей для оценки результативности обучающего эксперимента.

При составлении программы мы опирались на методики З. Е. Агранович, Г. В. Бабиной, Н. А. Грассе, Г. Г. Голубевой [2], Р. И. Лалаевой [3], Л. В. Лопатиной [4], Т. А. Ткаченко и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Выявление исходного уровня сформированности речи на родном языке осуществлялось в ходе первичного исследования на материале, соответствующем программным требованиям ДОУ. При разработке методики изучения речи у детей мы опирались на исследования Л. С. Волковой, Р. И. Лалаевой, Г. В. Чиркиной [6], [7], Г. А. Волковой [1] и др. В процессе обследования детям предлагались только хорошо знакомые слова, реалистичные картинки; процедура проведения сопровождалась краткими, лаконичными, доступными пониманию детей инструкциями. К заданиям был подобран речевой материал на чувашском языке.

На втором этапе решались задачи выявления уровня развития фонетико-фонематических систем чувашского и русского языков. Методика включала одинаковые разделы на обоих языках, носила системный характер и была направлена на сравнительное изучение уровня развития фонетико-фонематических систем русского и чувашского языков у чувашскоязычных дошкольников в условиях двуязычия.

В результате исследования по методикам первого цикла все испытуемые были разделены в соответствии с уровнем развития речи на родном языке на 3 группы (табл. 1).

Таблица 1

Сведения об уровне развития речи детей на родном языке у дошкольников экспериментальной и контрольной групп

Уровни \ Группы	Экспериментальная группа, (%)	Контрольная группа, (%)
Высокий	28,64	37,50
Достаточный	38,18	31,25
Средний	33,18	31,25

По результатам обследования можно констатировать, что развитие речи на родном языке достаточно хорошее: примерно по 67 % детей контрольной и экспериментальной групп имеют высокий и достаточный уровни.

Исследование фонетико-фонематической стороны родной речи не выявило никаких нарушений произношения звуков на родном языке, что позволяет признать уровень ее развития достаточным для использования ее как основы для начала обучения второму языку.

Исследование фонетико-фонематической стороны русской речи позволяет сделать заключение о том, что у дошкольников наблюдается незаконченность процесса формирования произношения и восприятия звуков, различающихся тонкими артикуляторными и акустическими признаками, возникающими вследствие фонологичности речевого слуха.

Все сказанное позволяет говорить о необходимости работы по развитию фонетико-фонематической системы русского языка у детей-билингвов. Это будет способствовать своевременному выявлению детей группы риска для предупреждения возникновения нарушений письменной речи на русском языке и своевременному проведению пропедевтической работы. При этом целесообразнее всего проводить ее в добулварный период.

Данные констатирующего этапа эксперимента позволили определить основные направления и содержание пропедевтической коррекционно-логопедической работы по формированию фонетико-фонематической системы русского языка в условиях двуязычия.

Основной целью пропедевтического воздействия было, с одной стороны, формирование психологических механизмов овладения фонетико-фонематической системой русского языка (формирование операций фонематического восприятия, анализа, синтеза, представлений), с другой – формирование литературного звукопроизношения на русском языке.



Рис. 1. Сведения об уровне развития фонетико-фонематической стороны речи на русском языке до и после эксперимента у дошкольников экспериментальной группы

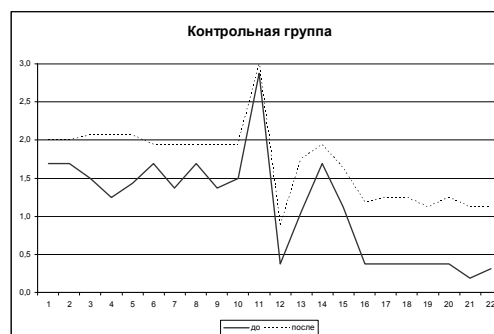


Рис. 2. Сведения об уровне развития фонетико-фонематической стороны речи на русском языке до и после эксперимента у дошкольников контрольной группы

С целью определения эффективности разработанной нами методики пропедевтической коррекционно-логопедической работы по предупреждению нарушений письменной речи у чувашскоязычных дошкольников в условиях двуязычия проведен сравнительный анализ выполнения заданий детьми экспериментальной (обучение по разработанной методике) и контрольной (обучение по традиционной методике) групп (рис. 1, 2).

Анализ полученных данных показывает, что в экспериментальной группе отмечается повышение уровня развития фонетико-фонематической стороны речи на русском языке по всем исследуемым показателям, что значительно уменьшает возможность воз-

никновения нарушений освоения письменной речи. Экспериментальное обучение способствовало улучшению сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи. Дети экспериментальной группы в результате проведенной работы оказались способны к выполнению многих заданий в умственном плане вследствие успешного осуществления перевода речевых умений во внутренний план.

После экспериментального обучения воспитатели и родители отмечали у детей повышение эмоционального настроения, мотивации, возрастание интереса к занятиям, умственной активности, концентрации и устойчивости произвольного внимания, увеличение объема речеслуховой памяти, повышение уровня самоконтроля.

Уровень развития фонетико-фонематической стороны русской речи у детей контрольной группы существенно ниже. При выполнении заданий были получены статистически значимые количественные различия между экспериментальной и контрольной группами.

Резюме. Результаты обучающего эксперимента свидетельствуют о положительной динамике развития фонетико-фонематической системы русского языка у чувашскоязычных дошкольников, что подтверждает эффективность реализованной нами пропедевтической коррекционно-логопедической работы с этими детьми.

Результативность проведенной работы доказывает эффективность интегрирования комплексной пропедевтической коррекционно-логопедической работы по предупреждению нарушений письменной речи в программу обучения русскому языку чувашскоязычных детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к коррекции трудностей обучения / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева // Нейропсихология сегодня. – М. : Изд-во МГУ имени М. В. Ломоносова, 1995. – С. 154–161.
2. Бакишханова, С. С. Анализ механизмов речеобразования как психолингвистическая основа диагностики речевых дефектов в условиях бурятско-русского билингвизма : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. С. Бакишханова. – СПб., 1999. – 26 с.
3. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – СПб. : Изд-во КАРО, 2003. – 144 с.
4. Закирьянов, К. З. Двухязычие и интерференция / К. З. Закирьянов. – Уфа : Изд-во БГУ, 1984. – С. 68.
5. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г. Г. Голубева. – СПб. : Русский язык, 2000. – 124 с.
6. Лалаева, Р. И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – СПб. : Союз, 2001. – 138 с.
7. Лопатина, Л. В. Формирование восприятия устной речи у дошкольников со стертой формой дизартрии / Л. В. Лопатина // Методы изучения и преодоления речевых расстройств. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена ; Союз, 2001. – С. 43–52.
8. Методика преподавания русского языка в национальной школе / под ред. Л. З. Шакировой. – Л. : Просвещение, 1990. – 239 с.
9. Методы обследования речи детей / под ред. И. Т. Власенко и Г. В. Чиркиной. – М. : Изд-во РИП-КРО МО РФ, 1996. – 146 с.
10. Методы обследования речи у детей / под ред. Г. В. Чиркиной. – М. : Изд-во АРКТИ, 2003. – 240 с.
11. Симерницкая, Э. Г. Мозг человека и психические процессы в онтогенезе / Э. Г. Симерницкая. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – С. 7–16.
12. Яцкевичус, А. И. Психология формирования многоязычия : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / А. И. Яцкевичус. – Вильнюс, 1970. – 54 с.

УДК 378.016:811.1

**ПОЭТАПНАЯ АКТУАЛИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**STAGES OF ACTUALIZATION OF COGNITIVE PROBLEMS IN THE TRAINING
SYSTEM OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES**

Т. С. Дубровина

T. S. Dubrovina

*ГОУ ВПО «Чувашиский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические основы поэтапной актуализации познавательных задач в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков и обосновывается необходимость периодизации профессиональной подготовки студентов факультета иностранных языков.

Abstract. The article is devoted to psychological and pedagogical basis of cognitive problems in the training system of teachers of foreign languages; and the necessity of marking stages in the process of training teachers is proved.

Ключевые слова: *этапы обучения, система профессиональной педагогической подготовки, актуализация познавательных задач, деятельность учителя иностранного языка.*

Keywords: *stages of training, the teachers' training system, actualization of cognitive problems, foreign language teacher's activity.*

Актуальность исследуемой проблемы. Нормативно-правовые документы (Закон РФ «Об образовании» [3], Национальная доктрина образования в Российской Федерации [6], Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [4]) отражают необходимость совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей, в частности, учителей иностранных языков. Анализ состояния изученности проблемы поэтапной подготовки будущих учителей в условиях высшей школы показал, что система профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка не в полной мере соответствует современным требованиям к образованию.

В подтверждение актуальности проблемы профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков приведем задачи, обозначенные Президентом Чувашии Николаем Федоровым на Интернет-пресс-конференции, посвященной реализации Президентской программы «Новая школа» (1997 г.): «Повышать качество образования в вузах Чувашии; заняться главным в образовании – воспитанием, подготовкой человека к практической жизни; учителям нужно осваивать более сложные пласты содержания педагогической деятельности и научно-методического сопровождения».

Мы считаем, что систему профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков возможно усовершенствовать путем поэтапной актуализации познавательных задач в процессе обучения в вузе. В современном стремительно развивающемся в технологическом направлении обществе все больше возрастает потребность в высококвалифицированных и профессионально компетентных специалистах. Процесс профессиональной подготовки специалистов, в частности будущих учителей иностранных языков, является одной из главных проблем педагогической науки.

Важнейшим этапом в профессиональном становлении и развитии педагога является этап его подготовки в высшем учебном заведении. В это время происходит вхождение будущего специалиста в мир профессиональной компетентности: определяются общие контуры будущей профессиональной деятельности, будущие учителя овладевают соответствующими знаниями, умениями и навыками, осваивают основы профессионального мировоззрения и т. д.

Материал и методика исследований. Материал исследования составили теоретические положения, разработанные в отечественной и зарубежной науке: поэтапная теория деятельности (А. Н. Леонтьев) [5]; педагогическая концепция актуализации познавательной деятельности учащихся (М. Н. Скаткин) [7]. При написании работы применялись следующие методы исследования: теоретический анализ педагогической, психологической и методической литературы, опросные методы (анкетирование, беседа, интервьюирование), диагностические методы (тестирование, самооценка), эмпирические методы (изучение, наблюдение и обобщение педагогического опыта), продуктивные методы (результаты деятельности студентов – сочинения, доклады, рефераты, проекты), экспериментальные методы (констатирующий и формирующий эксперименты).

Результаты исследований и их обсуждение. Актуализация тех или иных видов познавательных задач на каждом конкретном этапе обучения в педагогическом вузе может способствовать развитию познавательной потребности студентов, и, следовательно, постепенному, или поэтапному, усвоению педагогических знаний. В обучении студенты педагогических вузов проходят три основные стадии, или этапа; при этом степень овладения знаниями, необходимыми и для практической педагогической деятельности, повышается по мере прохождения каждого следующего этапа. Прохождение этапов обучения в педагогическом вузе характеризуется развитием учебно-познавательной сферы деятельности студентов; поэтому грамотное поэтапное «включение» различных групп познавательных задач в учебно-воспитательный процесс вуза может способствовать более глубокому усвоению знаний по выбранной специальности, приобретению более прочных навыков и развитию практических умений будущей профессиональной деятельности учителя.

Процесс профессиональной подготовки студентов педагогического университета, то есть процесс обучения, мы рассматриваем как поэтапную деятельность самих студентов по усвоению знаний, формированию навыков и умений, действий, необходимых в будущей профессиональной педагогической деятельности. Так как профессиональная подготовка будущих учителей нацелена на подготовку будущего специалиста – субъекта педагогической деятельности, представляется возможным рассмотреть педагогическую деятельность в контексте общей теории деятельности, разработанной А. Н. Леонтьевым [5].

Вслед за А. А. Вербицким, А. Н. Леонтьевым и М. Б. Деминим, включающими в свои структуры деятельности определенные цели и задачи, основываясь на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина [2], укажем, что профес-

сиональная подготовка будущих учителей иностранных языков – это поэтапный процесс, в ходе которого будущие учителя овладевают знаниями, навыками и умениями, необходимыми им для решения определенных групп познавательных задач и для будущей педагогической деятельности впоследствии.

На основании вышеизложенного мы считаем, что поэтапная актуализация познавательных задач в системе профессиональной подготовки будущих учителей может быть эффективным способом усовершенствования всей системы обучения студентов факультета иностранных языков педагогического вуза. Актуализация означает активную, систематическую постановку перед студентами познавательных задач при поэтапном обучении и предполагает постепенное, пошаговое формирование будущей педагогической деятельности студентов.

Мы полагаем, что за основу поэтапной актуализации познавательных задач в системе профессиональной подготовки можно взять уровни сформированности познавательной потребности в обучении, предложенные Н. Г. Алиевой. Она выделяет три уровня сформированности познавательной потребности: низкий (репродуктивный), средний (частично-поисковый), высокий (творческий) [1]. Следовательно, весь процесс профессиональной подготовки будущих учителей, основанный на актуализации познавательных задач, можно условно разделить на следующие этапы:

1) *подготовительный этап* предполагает постановку целей и задач профессиональной подготовки будущего учителя; определение специфики и возможностей различных групп познавательных задач в рамках изучения учебных предметов общепрофессиональной и специальной подготовки в педагогическом вузе; формирование положительной мотивации к самостоятельному овладению студентами знаниями профессионального и социокультурного характера, а также умениями и навыками самостоятельной деятельности;

2) *интегрирующий этап* представляет собой целенаправленную работу по формированию целевых компетенций будущих учителей, а также ориентацию внеурочной, научно-исследовательской и самостоятельной работы студентов на овладение будущей профессиональной, осознание ими необходимости самостоятельного овладения знаниями; отбор педагогических средств для эффективного применения познавательных задач в процессе обучения;

3) *творческий этап* предполагает использование студентами полученных знаний в учебно-познавательной и квазипрофессиональной деятельности и самостоятельный поиск путей решения профессиональных и практических познавательных задач, упрочение системы умений и навыков учебно-познавательной и самообразовательной деятельности, а также включает анализ сформированности ключевых компетенций учителя, коррекцию уровня профессиональной подготовки студентов на основе повторной актуализации познавательных задач в работе с теми студентами, чей уровень сформированности профессиональных навыков оказался низким.

Говоря о профессиональной подготовке будущих учителей, нельзя не учитывать мотивационный аспект учебной деятельности, так как одним из основных психологических требований к организации обучения (в нашем случае организации поэтапного обучения) является формирование у обучающихся нужной мотивации.

Проблема мотивации учебной деятельности рассматривалась в теории и практике по следующим направлениям: как психологическая категория (В. Г. Асеев, В. К. Вилюнас, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, В. С. Мерлин, С. Л. Рубинштейн, Б. А. Сосновский); как фактор, определяющий эффективность учебной деятельности (Ю. Н. Орлов, Т. С. Са-

вочкина); как совокупность психолого-педагогических основ формирования мотивации школьников (Л. И. Божович, А. Н. Маркова, Н. Г. Морозова); как интерес к учению (О. С. Гребенюк, М. А. Данилов, В. С. Ильин, Г. И. Щукина). Мотивация понимается нами вслед за А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Л. И. Божович и др. как иерархизированная система мотивов.

Так как в нашем исследовании мы рассматриваем обучение студентов педагогического вуза как целенаправленную деятельность, то и предполагаем, что вся профессиональная подготовка будущих учителей может быть разделена условно на этапы, где основанием для периодизации будет выступать уровень развития мотивационной сферы студентов (в нашем случае – уровень развития внутренних осознанных мотивов).

Таким образом, мы предлагаем следующую периодизацию вузовской подготовки будущих учителей:

I. *Процессуальный этап*, предполагающий изначальное появление внутренних осознанных мотивов к обучению и дальнейшее их развитие.

II. *Результативный этап*, характеризующийся появлением устойчивых мотивов будущей профессиональной деятельности и профессионального развития.

III. *Этап саморазвития*, являющийся заключительным этапом профессиональной подготовки студентов и началом этапа профессиональной деятельности.

Представив несколько периодизаций профессиональной подготовки будущих учителей, сопоставив их друг с другом, мы можем полагать, что в своем обучении студенты педагогических вузов проходят три основные стадии, или этапы; при этом степень подготовки студентов к практической педагогической деятельности повышается по мере прохождения каждого следующего этапа (сравним: этап фундаментальной подготовки – этап общепрофессиональной подготовки – этап подготовки по целевому назначению; подготовительный этап – интегрирующий этап – творческий этап; ориентационный этап – теоретико-методологический этап – деятельностный этап; процессуальный этап – результативный этап – этап саморазвития).

Сопоставив обозначенные нами этапы профессиональной подготовки будущих учителей друг с другом и обобщив результаты, мы полагаем, что по мере прохождения каждого этапа профессиональной подготовки студент педагогического университета все больше приближается к «статусу» субъекта профессиональной педагогической деятельности, т. е. с каждым последующим этапом становления специалиста он постепенно (от более теоретизированного обучения к более практическому) приобретает навыки будущей практической педагогической деятельности.

В ходе анализа теоретических исследований по проблеме периодизации профессионального становления личности (Н. Я. Сайгушев, О. А. Фадеева, И. В. Гарифуллина, Е. А. Рябоконт и др.) нами выделен ряд последовательных этапов профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков с учетом специфики приобретаемой специальности 031201 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур».

Подробный анализ учебного плана по указанной специальности, программ дисциплин всех блоков учебного плана с учетом требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования позволили нам разработать более подробную периодизацию профессиональной подготовки будущих учителей английского и немецкого языков, основанную на типологии познавательных задач:

I этап – ориентационный / адаптационный (1–3 семестры)

1) первоначальная ориентация на выбранную специальность:

- ✓ подготовка студентов к осознанию важности выбора будущей профессии;
- ✓ ориентирование студентов на понимание необходимости и важности приобретения знаний;
- ✓ усвоение студентами особенностей будущей профессиональной деятельности;
- ✓ усвоение студентами ценностей, норм профессиональной педагогической деятельности.

2) овладение социально-экономической базой знаний как основа становления компетентного учителя:

- ✓ овладение основами общегуманитарных и социально-экономических знаний;
- ✓ овладение системой общекультурных знаний и ценностей как основа профессиональной подготовки компетентных учителей иностранных языков.

3) теоретико-содержательная подготовка по выбранной специальности:

- ✓ глубокое изучение аспектов иностранного языка: фонетики, грамматики, лексики;
- ✓ овладение знаниями по общей и возрастной психологии как составляющая подготовки будущего учителя к обучению детей разновозрастных групп в школе.

II этап – интегрирующий (4–7 семестры)

1) интеграция социально-правовой и фундаментальной дисциплинарной подготовки по специальности:

- ✓ систематизация знаний студентов о культуре, формирование общей социальной культуры личности.

2) теоретико-практическая и специальная подготовка (квазипрофессиональная деятельность, педагогический практикум):

- ✓ вооружение студентов теоретическими и практическими знаниями в области использования языков;
- ✓ постижение студентами основ межкультурной коммуникации;
- ✓ выработка потребности в общении с представителями иноязычной культуры;
- ✓ ознакомление с дидактическими и методическими принципами педагогической деятельности;
- ✓ формирование знаний психолого-педагогических аспектов обучения школьников;
- ✓ привитие навыков научной работы;
- ✓ формирование навыков творческого применения практических и культуроведческих знаний;
- ✓ развитие исследовательских умений и навыков студентов через вовлечение будущих учителей в научно-исследовательскую деятельность;
- ✓ выработка потребности студентов в использовании полученных знаний, умений и навыков в будущей профессиональной деятельности.

III этап – «вхождение в профессию» (7–10 семестры)

1) начальная адаптация в самостоятельной педагогической деятельности:

- ✓ формирование у студентов системы умений и навыков самостоятельной педагогической деятельности.

- 2) практико-ориентационная методическая подготовка:
 - ✓ обучение студентов применению опыта работы учителей иностранных языков общеобразовательных школ;
 - ✓ формирование у студентов методической готовности к преподаванию иностранного языка;
 - ✓ выработка у студентов умения применять методики преподавания иноязычной культуры.
- 3) итоговая междисциплинарная аттестация (заключение членов ГАК об уровне профессиональной готовности к самостоятельной педагогической деятельности:
 - ✓ оценка уровня подготовки будущего учителя иностранного языка.

При ее реализации, на наш взгляд, создаются условия для успешного освоения знаний, умений и навыков студентами путем последовательной, т. е. поэтапной, и целенаправленной постановки перед студентами постепенно усложняющихся познавательных задач, основанных на создании проблемных ситуаций, которые раскрывают недостаточность имеющихся у студентов знаний для их решения и стимулируют их к активному познавательному поиску.

Резюме. Этап профессиональной подготовки будущих учителей является одним из этапов в стадийной теории профессионального становления личности. При этом сам этап профессиональной подготовки можно также условно разделить на подэтапы по различным основаниям (по уровню сформированности познавательной потребности; по этапам освоения блоков общепедагогических и специальных дисциплин; по степени самостоятельности учения; по степени профессиональной направленности; по уровню развития мотивационной сферы и т. п.).

Независимо от основания для выделения этапов профессиональной подготовки будущих учителей в этом процессе прослеживается своя закономерность: каждый последующий этап профессиональной подготовки неразрывно связан с предыдущим. При этом, как мы полагаем, от этапа к этапу наблюдается динамика развития овладения практической стороной будущей профессиональной деятельности учителя; что, в свою очередь, может свидетельствовать о необходимости пересмотра всей системы профессиональной подготовки будущих учителей, сделав ее неразрывной с практикой на всем этапе обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алиева, Н. Г.* Формирование познавательной потребности у студентов университета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Г. Алиева. – Челябинск, 2003. – 148 с.
2. *Гальперин, П. Я.* Введение в психологию : учебное пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Ростов н/Д. : Университет ; Феникс, 1999. – 330 с.
3. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1.
4. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.* Распоряжение Правительства РФ // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 3–31.
5. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
6. *Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Высшее образование сегодня.* – 2001. – № 2. – С. 2–6.
7. *Скаткин, М. Н.* Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 150 с.

УДК 376.2

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЕМЬИ
В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE FAMILY
IN THE SOCIALIZATION OF A DISABLED CHILD**

Е. Ю. Евдокимова

E. Y. Evdokimova

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье описано значение воспитательного потенциала семьи в социализации личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья, представлены результаты исследований, свидетельствующие о взаимоотношениях родителей и детей в семье. Выявлены проблемы, которые оказывают негативное воспитательное воздействие на ребенка в семье.

Abstract. The article describes the role of the family educational potential in the socialization process of a disabled child. It depicts the results of the research showing relationship between parents and children. The problems producing a negative educational effect on child in the family are also revealed.

Ключевые слова: *воспитательный потенциал, социализация, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, семейное воспитание.*

Keywords: *educational potential, socialization, a disabled child, family education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность проблемы, обозначенной в названии статьи, обусловлена существенным возрастанием в современном российском обществе интереса к проведению грамотной, стратегически выстроенной социальной политики в области формирования системы воспитания. В настоящее время задача педагогической поддержки семьи выдвинута в разряд первостепенных, что позволяет надеяться на активизацию исследований в этой области.

Сегодня на фоне общего снижения «жизненного потенциала» российской семьи отмечается устойчивая тенденция падения уровня ее психологического здоровья и, соответственно, ее воспитательных возможностей. Проблематичными для этой категории семей в сложившихся условиях представляются вопросы достижения сходства семейных ценностей, сохранения социально-ролевой адекватности действий ее членов, активности семьи в отношении перспектив. Все это в целом способствует развитию внутрисемейной эмоциональной неудовлетворенности, социальной пассивности и безразличия к реальной действительности.

В этих условиях наиболее актуальным является повышение педагогической куль-

туры родителей как основы раскрытия воспитательного потенциала, совершенствование семейного воспитания. В ходе исследования нами определена сущность воспитательного потенциала семьи, которая представляет собой комплекс условий и средств, определяющих педагогические возможности семьи. В повышении педагогической культуры родителей особую роль призван сыграть родительский всеобуч, так как у них имеется большой информационный пробел в вопросах физического и психического здоровья, планирования семьи, отсутствуют навыки гармонизации взаимоотношений в семье.

Работа образовательных учреждений как социальных институтов с родителями должна быть направлена на организацию сотрудничества с семьей в интересах ребенка, формирование общих подходов к социальному воспитанию, совместное изучение личности ребенка, его психофизических особенностей, выработку единых требований в обучении, физическом и духовном развитии.

Воспитательная значимость семьи особенно возрастает при формировании личности детей с ограниченными возможностями в социальном развитии. От взаимоотношений ребенка с родителями зависит, насколько адекватными будут его отношения с социальной средой.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе РГУ «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» Министерства здравоохранения и социального развития Чувашской Республики. В исследовании приняли участие 42 семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья. Возраст детей варьировался от 7 до 14 лет.

Метод изучения психолого-педагогической документации детей позволил разделить детей с ограниченными возможностями здоровья на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы.

В качестве диагностических средств использовались методики, позволяющие выявить воспитательный потенциал семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья, такие как беседа, анкетирование, проективная методика «Рисунок семьи» [1]. Для выявления специфики эмоционального восприятия семейного воспитания детьми с ограниченными возможностями нами использовалась методика тест-фильм Рене Жилия (1959), которая предполагала индивидуальное исследование и позволяла с достаточно высокой степенью надежности выявить особенности социальной приспособленности ребенка, сферы его межличностных отношений, специфику эмоционального отношения к родителям, близким родственникам, друзьям и педагогам, некоторые социально-поведенческие особенности [2]. Русскоязычная адаптация методики была проведена И. Н. Гильяшевой и Н. Д. Игнатьевой (1978), которые подтвердили ее валидность и значительную диагностическую ценность.

Результаты исследований и их обсуждение. Для изучения особенностей развития детско-родительских отношений в семье и характера воспитания детей с ограниченными возможностями нами было проведено исследование с использованием методов беседы и тестирования по батарее методик.

Беседа проводилась в виде вопросов и ответов. Сначала вопросы задавались ребенку, а потом его родителям. В ответах детей прослеживалось положительное отношение к родителям, прауродителям, друзьям, но также наблюдались факты негативного высказывания по отношению к родителям. В ходе беседы с родителями были выяснены формы и средства общения ребенка с родителями; представления ребенка об окружающих его

людях и желания установить с ними контакт; особенности характера ребенка; проблемы в семье, связанные с воспитанием ребенка; методы воспитания ребенка; условия воспитания, созданные для ребенка.

В процессе исследования мы пришли к выводу о том, что большинство родителей находятся в тесном контакте со своими детьми. Они развивают в них уверенность в себе, самостоятельность, доверительное отношение к другим. Но есть и такие родители, которые находятся в состоянии растерянности. Они испытывают чувство социально-статусной неполноценности, беспомощности, тревоги за своего ребенка. Отсюда и вытекает ряд проблем, связанных с социализацией личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Некоторые члены семьи (сестра, брат, отец) отвергают больного ребенка, не хотят общаться с ним, считая его неполноценным, комплексуют из-за него в присутствии посторонних людей. Таким образом, ребенок испытывает элементы социальной депривации.

Результаты бесед с родителями позволили выделить условия, затрудняющие социальное развитие детей с ограниченными возможностями: неадекватное взаимодействие родителей с собственным ребенком (запреты, недовольство, пренебрежение ребенком); неготовность родителей быть «проводником» от ребенка к социуму; изоляция ребенка от окружающего мира; использование неадекватных методов воспитания.

Для анализа особенностей взаимоотношения детей и родителей нами использовалась проективная методика «Рисунок семьи», целью которой являлось исследование детско-родительских отношений. Результаты методики позволили представить более полную картину детско-родительских отношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями. В качестве оценки теста «Рисунок семьи» была использована система интерпретации, разработанная Г. Т. Хоментаскусом. В ней выделяется пять симптомо-комплексов: благоприятная семейная ситуация, тревожность, конфликтность в семье, чувство неполноценности, враждебность в семейной ситуации. Анализ данных показал, что у детей с ограниченными возможностями более выражены тревожность, конфликтность в семье и чувство неполноценности (табл. 1).

Таблица 1

Результаты теста «Рисунок семьи» (%)

Симптомо- комплексы Группы	Благоприятная семейная ситуация	Тревожность	Конфликт- ность в семье	Чувство неполноцен- ности	Враждебность в семейной ситуации
ЭГ	28,6	52,4	57,1	71,4	38,1
КГ	33,3	61,9	47,6	52,4	47,6

Наиболее частый, встречающийся в рисунках почти всех детей признак – руки, раскинутые в стороны. В рисунках 38,1 % детей ЭГ и 47,6 % детей КГ можно было отметить агрессивную позицию той или иной изображенной фигуры. У многих детей наблюдались деформированные фигуры членов семьи, что говорит о социально-ролевом конфликте в семейных отношениях.

Следовательно, при изображении нарисованной и реальной семьи только 23,8 %

детей ЭГ и 28,6 % детей КГ изобразили свою семью полностью, без искажения реального состава.

При исследовании рисунков мы обратили внимание на ряд характерных особенностей изображения. Остановимся на них более подробно.

Наблюдался такой факт, как уменьшение состава семьи. 33,3 % детей ЭГ и 19,0 % детей КГ не изобразили всех членов своей семьи. 14,3 % детей в двух экспериментальных группах в своих рисунках не изображали себя. Психолог Г. Т. Хоментаскас трактует это как отсутствие общности в семье, что характерно для детей, чувствующих отверженность, неприятие.

Встречалось и увеличение состава семьи. У 9,5 % детей ЭГ и 4,8 % детей КГ в нарисованную семью включались посторонние люди, не проживающие с ребенком, но, по всей вероятности, значимые для него. По мнению Г. Т. Хоментаскаса, нарисованные дополнительно к родителям, не связанные с семьей взрослые люди указывают на восприятие неинтегративности семьи, на поиск человека, способного удовлетворить потребность ребенка в эмоциональных контактах. В некоторых случаях наличие других людей может указывать на символическое разрушение целостности семьи, месь родителей вследствие ощущения отверженности, ненужности.

В результате исследования выявлено, что отношения с родителями у большинства детей с ограниченными возможностями носят дисгармоничный характер (отсутствие взаимопонимания, дефицит положительных эмоциональных контактов). Анализ данных, полученных в результате проведения проективной методики «Рисунок семьи», свидетельствует о неблагоприятной ситуации в семьях, травмирующих переживаниях, связанных с семьей, высоком уровне тревожности, чувстве отверженности, неполноценности. По многим параметрам семейная ситуация выглядит неблагоприятной и опасной для развития личности ребенка.

Для выяснения воспитательного потенциала семьи и психолого-педагогической грамотности родителей использовались тесты: «Какие мы родители?», «Хорошие ли вы родители?» [2].

Интерпретация теста «Какие мы родители?» позволила сделать вывод, что о социальном воспитании имеют смутное представление 19,0 % родителей детей ЭГ и 28,6 % – КГ; особо не делают значимых ошибок в воспитании 76,2 % родителей детей ЭГ и 61,9 % – КГ; вполне справляются со своими родительскими обязанностями соответственно 4,8 % (ЭГ) и 9,5 % (КГ) родителей.

Тест «Хорошие ли вы родители?» позволил выявить следующее: 14,3 % родителей детей ЭГ и 19,0 % родителей детей КГ имеют большие способности к пониманию психологических особенностей собственного ребенка, правильные взгляды и суждения помогают им в решении различных воспитательных проблем; 66,7 % родителей детей ЭГ и 71,4 % – КГ находятся на правильном пути к пониманию собственного ребенка, но имеют временные трудности или проблемы, которые необходимо разрешить; 19,0 % родителей детей ЭГ и 9,6 % – КГ совершенно не владеют опытом педагогического воспитания, откуда вытекает ряд проблем, которые необходимо срочно устранить.

Обобщая полученные данные, можно сделать выводы о том, что в изучаемых семьях преобладают следующие типы семейных взаимоотношений: диктат – доминирующая позиция одного из родителей, выражающаяся в жестких требованиях, правилах, приказах, насилии, угрозах и иных мерах воздействия на других членов семьи, и опека – чрез-

мерное внимание к ребенку, освобождающее его от трудностей, избавление от «лишних» требований, забот и волнений, что сдерживает его развитие, формирует иждивенца, не приспособленного к трудностям в жизни, самостоятельным действиям, поступкам. Также были выявлены проблемы, которые обуславливают негативное воспитательное воздействие родителей на ребенка с ограниченными возможностями здоровья: «близорукость» воспитательных представлений (недостаточность знаний, представлений о воспитании, воспитательных ситуациях на различных этапах возрастного развития ребенка); «фальстарт в воспитании» или нехватка терпения, выдержки перед началом активного этапа воспитательного процесса; доминирующая гиперпротекция; эмоциональное отвержение родителем ребенка.

В целях повышения психолого-педагогических знаний родителей нами была разработана и апробирована программа социально-педагогической коррекции «7Я», целями которой явились создание благоприятного психоэмоционального климата в семьях детей с ограниченными возможностями, обучение родителей конструктивным формам общения со своими детьми, формирование положительных установок в сознании родителей.

Данная программа помогла родителям в решении таких психологических проблем, как нервные срывы и депрессии, тревоги и страхи; проблем, вытекающих из неумения общаться и понимать своего ребенка из-за его особых потребностей; внутрисемейных проблем, которые почти неизбежны, когда в семье есть ребенок с ограниченными возможностями, а также позволила родителям познакомиться не только с теорией воспитания, но и с конкретными техниками, применение которых в отношении к ребенку давало ожидаемый результат.

Резюме. Повышению воспитательного потенциала семьи способствуют:

- формирование педагогических знаний у будущих родителей: понимание важности авторитета родителя; общие представления о воспитании ребенка; психология половых различий для развития половой идентичности детей, различия мужчин и женщин для нормализации супружеских отношений; особенности личности ребенка и их проявления; границы дозволенного поведения детей разного возраста и др.;
- овладение родителями средствами и методиками воспитательной работы с ребенком на разных этапах его возраста;
- формирование у родителей опыта создания педагогически целесообразных отношений с ребенком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрова, Т. Н. Этнопедагогические основы семейного воспитания / Т. Н. Петрова, А. А. Буданцова. – М. ; Чебоксары : Чебоксарский филиал МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2006. – 80 с.
2. Энциклопедия психологических тестов. Темперамент, характер, познавательные процессы. – М. : АСТ, 1997. – 256 с.

УДК 378.016:373.12

**СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ**

**TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITU-
TIONS FOR MULTICULTURAL EDUCATION OF CHILDREN**

В. М. Егорова

V. M. Egorova

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье раскрываются сущность и содержание поликультурного воспитания, показаны особенности его осуществления в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ), представлены критерии, показатели, охарактеризованы уровни готовности педагогов ДОУ к поликультурному воспитанию дошкольников.

Abstract. The essence and structure of multicultural education of preschool children are revealed in the article. Peculiarities of its realization in a preschool educational institution are shown, the criteria, indexes and characteristics of the level of readiness of preschool educational institutions teachers for multicultural education of children are given.

Ключевые слова: *поликультурное воспитание, дошкольные образовательные учреждения, подготовка педагогов.*

Keywords: *multicultural education, pre-school educational institutions, teachers training.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблемы глобализации, межличностных, межгрупповых и межэтнических конфликтов, классовых, политических и религиозных противоречий, с которыми сталкивается современное общество, обусловили появление нового направления современной педагогической науки и образовательной практики – поликультурной педагогики. Ее возникновение было обусловлено стремлением к гармонизации отношений представителей различных цивилизаций и культур, созданию общества, в котором культивируются уважительное отношение к личности, защита достоинства и прав каждого человека.

Проблеме ознакомления детей дошкольного возраста с национальными культурами посвящены исследования Е. С. Бабуновой, Т. Ф. Бабыниной, Е. А. Барахсановой, М. И. Богомоловой, В. Д. Ботнар, Э. Ф. Вертяковой, Э. К. Суловой, Т. В. Черник, Т. И. Чирковой, Л. С. Ядрихинской и др. Разрабатываются научно-теоретические основы поликультурного воспитания (Г. Д. Дмитриев, А. Н. Джуринский, В. Б. Макаев, З. А. Малькова, Д. Б. Сажин, Л. Л. Супрунова, В. Ю. Хотинец и др.). Однако остается недостаточно разработанной проблема подготовки педагогов ДОУ к поликультурному

воспитанию детей. Недостаточность научно-теоретического обоснования данной проблемы приводит к тому, что многие дошкольные учреждения осуществляют поликультурное воспитание неэффективно.

В ходе исследования было выявлено, что педагогический потенциал национальных культур используется не в полном объеме и заключается в основном в ознакомлении с культурой своего, чувашского, и соседствующих народов, недостаточно используются необходимые средства, методы, формы в поликультурном воспитании детей; не уделяется внимания формированию умений общения с народами отдаленного национального окружения, знаний об этих народах. Одной из причин этих недостатков является отсутствие у педагогов профессиональной подготовки к поликультурному воспитанию детей дошкольного возраста.

Таким образом, сложились противоречия между социальным заказом на поликультурное воспитание подрастающего поколения, начиная с дошкольного возраста, и не соответствующим этому заказу реальным состоянием обучения и воспитания детей в ДОУ; между необходимостью подготовки педагогов ДОУ к осуществлению поликультурного образования и недостаточной разработанностью научно-теоретических основ решения этой проблемы в педагогическом вузе. Вышесказанное актуализирует проблему определения теоретических и технологических основ подготовки педагогов ДОУ к поликультурному воспитанию дошкольников.

Материал и методика исследований. В ходе исследований были использованы следующие методы: теоретический анализ психолого-педагогических источников, синтез полученного материала, сравнение, обобщение, моделирование; изучение и обобщение передового педагогического опыта, наблюдение, беседа, педагогический эксперимент. Базой исследования явился факультет дошкольной и коррекционной педагогики и психологии ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева».

Результаты исследований и их обсуждение. Общая стратегия поликультурного воспитания, сформулированная в докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО (1997 г.), заключается в том, что воспитание и обучение должны содействовать осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в современном мире, а также привитию ему уважения к другим культурам. В документе подчеркнута двуединая задача поликультурного воспитания: освоение подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей.

Анализ литературы свидетельствует о том, что идея поликультурности в воспитании являлась предметом пристального внимания педагогической общественности. Я. А. Коменский писал о необходимости воспитания у детей умения жить в мире, уважать и любить людей как представителей всего человеческого рода. Н. А. Данилевский, Э. Мейлер, А. Тойнби, Ю. Яковец в своих исследованиях подчеркивали целостность культурно-исторического развития человечества, наличие сходных принципов функционирования разных культур. Идея о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике, сочетании в воспитании народного с всенародным и общечеловеческим развивалась П. Ф. Каптеревым. Ученые М. М. Бахтин, С. Б. Бахтин, В. Оконь рассматривали человека как уникальный мир культуры, вступающий во взаимодействие с другими личностями-культурами, творящий себя в процессе такого взаимодействия и воздействующий на других.

Поликультурное воспитание в исследованиях современных ученых понимается как формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной поликультурной среде (В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова); как формирование чувства солидарности, взаимопонимания, которое противостоит национализму и расизму (М. И. Богомолова). Вслед за Н. В. Кагуй мы понимаем поликультурное воспитание как целенаправленный гуманистический процесс освоения культурообразовательных ценностей, предусматривающий развитие навыков межличностного взаимодействия в ситуации плюралистической культурной среды, адаптацию человека к иным культурным ценностям [1].

Поликультурное воспитание осуществляется в рамках непрерывного воспитания и образования, охватывая все возрастные группы обучающихся – от дошкольников до студентов вузов. Воспитание в духе толерантности следует начинать с первых лет жизни. Процесс вхождения детей в ценностно-нормативную систему должен осуществляться через освоение элементов культуры как человечества в целом, так и своего народа, принадлежащего к другой этнической группе. В процессе приобщения к культурам разных народов у детей формируется представление о себе и о других людях как о личностях, закладываются ценностные основы мировоззрения. При этом своеобразие национального лишь подчеркивает значимость общечеловеческого.

Содержание поликультурного воспитания определяется особенностями региона. Чувашская Республика представляет собой многонациональный регион, в котором проживают представители таких наций, как чуваша (титовая нация), русские, татары, мордва, мари и др. Межнациональные отношения в республике устойчивы, без серьезных межэтнических проблем, что обусловлено ходом ее истории. Чувашия исторически, географически и этнически находится на стыке цивилизаций, выполняя связующую роль между Западом и Востоком, исламом и православием. В ней созданы хорошие условия для взаимодействия различных конфессий, многое делается для того, чтобы люди могли в полном объеме культивировать свою религию, могли не просто гордиться народной культурой, а развивать ее.

На констатирующем этапе исследования предусматривались изучение состояния поликультурного воспитания в системе дошкольного образования республики, проведение диагностики исходного уровня поликультурной воспитанности у детей дошкольного возраста. Были использованы следующие показатели: наличие у детей элементарных знаний о культуре своей страны, культуре стран ближайшего и отдаленного национального окружения, наличие патриотических чувств, осознание себя гражданином своей страны, своей причастности к культурному богатству других народов и толерантность по отношению к представителям других народов и культур.

Проведенное исследование показало, что значительная часть детей (76 %) имеет низкий уровень поликультурной воспитанности: представления о национальных культурах у детей не сформированы, они не умеют применять полученные знания в жизни, нетерпимы к другим культурам и представителям других народов. Средний уровень поликультурной воспитанности имеют 19 % детей: у них сформированы достаточные для данного возраста представления о национальных культурах; они проявляют интерес к национальным культурам, активность в применении знаний и представлений о национальных культурах в различных видах деятельности, стремятся к расширению собственного культурного опыта и диалогу с представителями других культур. И лишь

5 % детей имеют высокий уровень поликультурной воспитанности. Представления о компонентах национальных культур отличаются устойчивостью, дети творчески воплощают их в различных видах деятельности, активно вводят в общение принцип толерантности, обучают ему других детей.

Фактором, обеспечивающим успешность профилактики агрессивного национализма и разрешения проблем, связанных с межнациональными отношениями в детском коллективе, формирования у детей культуры мира и согласия, является готовность педагогов ДООУ к поликультурному воспитанию дошкольников. Придерживаясь точки зрения Е. Г. Хрисановой [2], мы определяем профессионально-педагогическую готовность педагогов ДООУ к поликультурному воспитанию детей как комплексное образование, включающее психологическую, педагогическую и методическую готовности к исследуемой деятельности.

Под психологической готовностью понимается чувствительность педагога к этнически обусловленным особенностям и психологическим проблемам детей, их родителей, других педагогов, осведомленность педагога в области теории и методики воспитания, этнопедагогике, поликультурного воспитания. Методическая готовность понимается нами как способность создавать условия для решения задач поликультурного воспитания детей. Проанализировав содержание исследуемой готовности педагога ДООУ, мы пришли к выводу, что как целостное образование она характеризуется совокупностью знаний, умений, навыков, личностной предрасположенностью к осуществлению поликультурного воспитания дошкольников. Соответственно, мы выделили критерии, позволяющие оценить уровень ее сформированности у будущих педагогов: мотивационный, когнитивный, практический, рефлексивный.

Мотивационный критерий сформированности готовности будущих педагогов к поликультурному воспитанию дошкольников позволяет оценить такие ее проявления, как характер их ценностных ориентаций, мотивации овладения теорией, методикой и технологией поликультурного воспитания детей.

Когнитивный критерий предполагает оценку уровня понимания будущими педагогами необходимости и важности поликультурного воспитания дошкольников, знаний теоретических основ и технологии организации поликультурного воспитания в дошкольном образовательном учреждении. В качестве показателей когнитивного критерия были выбраны уровень сформированности таких умений, а также развитость дивергентных способностей как возможности порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности.

Практический критерий необходим для оценки уровня владения будущими специалистами технологиями осуществления поликультурного воспитания, включающими приобщение детей к языку, литературе, истории своего этносоциума; гармоничное включение процесса передачи новому поколению этнокультурного наследия в систему освоения личностью общечеловеческих ценностей; формирование культуры межнациональных отношений дошкольников в полиэтническом коллективе. К показателям практического критерия мы отнесли уровень сформированности коммуникативных умений, умения осуществлять диагностику поликультурной воспитанности учащихся и составлять на основе ее результатов индивидуальные карты детей.

Рефлексивный критерий направлен на определение уровня сформированности способности будущих педагогов к самооценке и оценке своей деятельности по поликультурному воспитанию дошкольников.

Выделенные критерии позволяют в целом оценить готовность педагогов к поликультурному воспитанию детей, определить уровень ее сформированности: оптимальный, удовлетворительный, неудовлетворительный.

Оптимальный уровень характеризуется: высоким уровнем сформированности внутренней мотивации к осуществлению поликультурного воспитания, устойчивыми убеждениями в необходимости формирования у детей как национальных, так и общечеловеческих ценностей, наличием достаточно полных знаний теории поликультурного воспитания, технологии и методики работы с детьми в поликультурных группах; развитыми дивергентными способностями, гностическими умениями; владением технологиями приобщения детей к языку, литературе, истории своего этносоциума; формированием культуры межнациональных отношений дошкольников в полиэтничном коллективе; сформированностью коммуникативных умений, включающих умения устанавливать справедливые взаимоотношения с детьми, проявлять доброжелательность и гибкость в общении; наличием умения осуществлять диагностику поликультурной воспитанности детей и составлять на основе ее результатов их индивидуальные карты.

В результате анализа состояния педагогического процесса в ДОУ г. Чебоксары было установлено, что оптимальным уровнем готовности к поликультурному воспитанию дошкольников обладает лишь около 30 % педагогов. Значительная часть опрошенных (58,6 %) считает, что уровень их готовности в исследуемом аспекте не удовлетворяет современным требованиям, а 11,4 % педагогов, оценивая свой уровень готовности как удовлетворительный, отмечают, что испытывают трудности в оценке уровня поликультурной воспитанности дошкольников, в выборе соответствующих возрасту детей методов и способов педагогического воздействия.

С учетом полученных результатов была организована подготовка студентов к поликультурному воспитанию дошкольников. Мы предположили, что такая подготовка должна включать следующие направления: ознакомление с содержанием и методами поликультурного воспитания дошкольников; изучение основ национальных культур (устное народное творчество, песенное народное творчество, декоративно-прикладное искусство, игры, традиции); вовлечение студентов в практическую деятельность по поликультурному воспитанию дошкольников.

Реализация первого направления осуществлялась в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла, а также спецкурса «Поликультурное воспитание дошкольников». Студенты изучали содержание поликультурного воспитания детей дошкольного возраста, включающее становление социокультурной идентичности личности, сообщение детям основных понятий и представлений о поликультурной среде, воспитание положительного отношения к культурному окружению, развитие навыков социального общения. Они осваивали методы поликультурного воспитания: изучение обычаев, этикета, истории страны для социокультурной идентификации личности; лекции, эвристические беседы – для формирования поликультурного сознания; диалоги, дискуссии, ролевые игры – для развития навыков межкультурного общения; рассказы, беседы, объяснения – для формирования у детей ценностных ориентаций. Важным аспектом обучения будущих педагогов ДОУ явилось также ознакомление с основными

средствами поликультурного воспитания дошкольников (художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино; познавательная, игровая, трудовая, художественная, коммуникативная деятельность детей; окружающая среда, устное и музыкальное народное творчество, народные игры и праздники, декоративно-прикладное искусство, обычаи и традиции; национальные игры).

Вовлечение студентов в деятельность по поликультурному воспитанию детей осуществлялось в ходе педагогической практики в ДОУ. Эффективность процесса поликультурного воспитания обеспечивалась посредством реализации студентами технологии, предусматривающей отбор содержания, оптимального включения взаимосвязанных национальных культурных компонентов в педагогический процесс, учет психофизиологических и личностных особенностей детей дошкольного возраста и особенностей национальной культуры, реализацию воспитательно-образовательного потенциала национальных культур; ознакомление с национальными культурами по принципу «от близкого – к далекому» и т. д. Студенты применяли формы группового и индивидуального включения детей в активную творческую, познавательную, трудовую, игровую, изобразительную деятельность (праздники, развлечения, инсценировки, драматизации, ролевые игры). Нетрадиционные формы поликультурного воспитания – устройство выставок национального искусства различных народов, участие детей в сборе книг, картин, открыток, сувениров, предметов прикладного искусства, национального быта – применялись в целях ознакомления детей со своеобразием национальной культуры и приобщения их к культуре разных народов. Будущие педагоги принимали участие в создании предметной среды в дошкольных образовательных учреждениях, оборудовании комнат-музеев («Русская горница», «Уголок чувашской культуры» и др.).

Проведенная работа способствовала совершенствованию профессиональной подготовки будущих педагогов ДОУ и повышению уровня их готовности к поликультурному воспитанию дошкольников.

Резюме. Проблема поликультурного воспитания дошкольников, формирование у них толерантности, осознания принадлежности к мировым культурным ценностям в современных условиях развития поликультурного общества приобретает особую актуальность. Эффективность ее решения определяется готовностью педагогов к осуществлению данного процесса. Подготовка педагогов ДОУ к поликультурному воспитанию детей в ходе их обучения в вузе будет эффективной, если будет включать в себя: ознакомление с содержанием и обучение технологии поликультурного воспитания дошкольников; изучение основ национальных культур; вовлечение студентов в практическую деятельность по поликультурному воспитанию дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кагуй, Н. В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Кагуй. – Елабуга, 2004. – 21 с.
2. Хрисанова, Е. Г. Подготовка студентов педвуза к решению проблем детства / Е. Г. Хрисанова // Пути, средства, возможности модернизации образовательной системы : материалы науч.-практ. конф. – М. : Изд-во МПСИ ; Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. – С. 355–360.

УДК 82-7:82-95

**КОМИЧЕСКОЕ В СТИХОТВОРЕНИИ ВАСЬЛЕЯ МИТТЫ
«А́РТИВАН МУЧИ ЯМАША КАЙСА КУРНӀ РАДИОТАМАША»**

**THE COMIC IN THE POEM
«HOW OLD MAN ORTIVAN VISITED YAMASHEVO» BY VASILY MITTA**

Л. Н. Желудкина

L. N. Zheludkina

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Рассмотрены стиливые особенности юмора Васyleя Митты в сатирико-юмористическом произведении «А́ртиван мучи Ямаша кайса курнӀ радиотамаша» («Как в Ямашево побывал дед Ортиван»), выявлены композиционные приемы и художественно-выразительные средства, использованные автором для выражения комического.

Abstract. The article considers the stylistic features of Vasily Mitta's humour in the satiric-humourous poem «How old man Ortivan visited Yamashevo». It also reveals the composition and artistic methods used by the author to express the comic.

Ключевые слова: *комизм, ирония, юмор, сатирико-юмористическое произведение.*

Keywords: *comic, irony humour, ironic-satiric humour ous work.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена рядом факторов. Первый из них определен тем, что собственно юмористический жанр, на первый взгляд кажется, не совсем органично «вписывается» в чистую поэзию Васyleя Митты, в которой доминирует лирико-философское начало, нередко окрашенное трагическим звучанием. Поэтому неслучайно взятое нами в качестве объекта исследования стихотворение вплоть до настоящего времени не привлекало к себе серьезного внимания исследователей. Между тем системное осмысление используемых автором художественных средств и приемов при создании комических ситуаций и характеров помогло бы полнее раскрыть мало изученные грани творчества исследуемого нами автора.

Второй фактор связан с необходимостью изучить юмор Митты в контексте чувашской литературы 30-х и последующих десятилетий и, в частности, с учетом достижений мастеров сатиры и юмора С. Фомина, И. Тхти, Ивана Мучи и других. Изучение творчества Васyleя Митты с использованием современных научных подходов и инструментариев представляет большой интерес для создания целостной картины развития чувашской поэзии тех лет; комизм в его творчестве порождает социально окрашенный, эстетически значимый, одухотворенный нравственными идеалами «светлый», «высокий» (Гоголь) смех, отрицающий одни человеческие качества и общественные явления и утверждающий другие. Третий фактор имеет глобальный характер. Отечественное литературоведение

ние с началом перестроечных процессов (80-е гг. XX века) вступило в полосу смены традиционных парадигм науки, что актуализировало приоритеты общечеловеческих ценностей, утверждаемых на месте прежних принципов партийности и классовости. Поэтому герменевтическая интерпретация особенностей комического начала в поэзии Васyleя Митты является задачей, диктуемой временем.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужило сатирико-юмористическое произведение В. Митты «Артиван мучи Ямаша кайса курнӑ радиотамаша» («Как в Ямашево побывал дед Ортиван»). Методологической основой исследования явились герменевтика и анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. Поэзия Васyleя Митты богата высокохудожественным содержанием, жанровым и стилевым разнообразием. Уникальным по форме и содержанию является его сатирико-юмористическое произведение «Артиван мучи Ямаша кайса курнӑ радиотамаша» («Как в Ямашево побывал дед Ортиван»). Оно характеризуется именно той многообразной иронией, которая высвечивает глубинные процессы художественного сознания и философско-эстетические устремления.

В этом сатирико-юмористическом произведении Митта иронизирует над тем, что люди антенну для радио используют не по назначению. При иронической интонации повествования ловишь себя на мысли, что ирония здесь – только одна сторона дела, а другая – в том, как это автор показывает читателю.

В начале произведения мы из слов автора узнаем о пользе радио. По нему передают добрую музыку («ырӑ музӑк»), люди слушают новости не только местного уровня, но и всемирного масштаба. Но применение «чудо-техники» (радио) не по назначению своими глазами увидел автор произведения, выступающий в качестве героя произведения Ортивана, когда приехал погостить в чувашскую деревню Ямашево. Наряду с великолепием сельской жизни (добротные дома, сады, пасеки) он замечает недостаток культуры. Радио для чувашской деревни начала 30-х годов – небывалое чудо техники. Герой стихотворения, приехавший «на блины к теще», с приподнятым настроением идет по улице и видит радиоантенну на крыше самого большого дома: «вот оно радио – украшение деревни!» Но через мгновение его радость омрачается курьезным зрелищем: оказывается, на антенну развешано большое количество хлама и ненужных вещей. Кто это сделал и зачем? Герой стихотворения отражает действительность в зеркале своего восприятия, избегая морализаторства. При этом он с помощью контраста фиксирует явления, характерные для деревенской действительности. Автор высмеивает то, что этого заслуживает. Смех Митты – это юмор добродушный и остроумный. При виде этого зрелища из уст повествователя слетает риторический вопрос: неужели в этом красота деревни?

Не менее комична и ситуация в сельском клубе, который герой называет «жилищем культуры» и «средоточием деревенской мудрости».

Встречается им женщина, сторож в клубе, пристально следившая за каждым шагом повествователя. Она показывает Ортивану, что радио находится в чулане клуба вместе с различной утварью. Радио сломалось, некому его починить, вот оно и валяется бесхозно. Лишь деревенскому мальчику Володе оно понадобилось в качестве скворечника. Теперь по радио можно слушать музыку в живом исполнении скворца.

Для выражения иронической интонации В. Митта в тексте использует различные фигуры речи: запятые, тире, двоеточие, восклицательные и вопросительные знаки. Этот прием наиболее распространен в организации микроструктуры стихотворного текста. В

них воплощаются, опредмечиваются живые интонации звучащего слова. Недаром многие поэты и писатели стремились к музыкальности своей фразы, а Чехов писал, что запятые служат «нотами при чтении»:

.....
Кёҗсех ватса пӑрахрӗҗ
Хуйхӑрам пек пулчӗҗӗ,
Унтан – алӑ сулчӗҗӗ... [5, 152]

Вскоре радио сломали.
Погоревали чуток,
А потом на все это махнули рукой...
(Перевод автора)

За рамками детализированного изображения находятся не только беглые и суммарные характеристики, но и всевозможные умолчания, которые делают текст более компактным, активизируют воображение и усиливают интерес читателя к изображаемому, порой его интригуя, благодаря чему произведению придается занимательность. Кроме умолчания можем найти пробел в ткани произведения, который сопровождается художественно значимой недоговоренностью, а порой – неразрешимой загадкой, тайной:

.....
– Анчах... җта ларатӗ у,
Инке, сирӗн радио? [5, 152]

– Но... где же,
Тетья, ваше радио?
(Перевод автора)

Пробелам родственно то, что составляет иронический *подтекст*. Это предметно-психологическая данность, лишь управляемая в словах, которые и составляют текст произведения.

Для выражения иронии Митта использует прямую, монологическую и диалогическую речь, которые служат художественными средствами воссоздания поступков людей и их духовного общения, сопряженного с процессами мышления в их эмоционально-волевой окрашенности. Все они имеют функцию повысить выразительность текста и его эмоциональное воздействие на читателя.

Мир вещей, изображаемых автором в произведении, вызывает жизнерадостный и насмешливый смех. И. Кант называет этот смех «игрой жизненных сил» [6, 101]. Такой смех вытесняет всяческие отрицательные переживания, делает их невозможными. Насмешливый смех всегда вызван обличением недостатков внутренней, духовной жизни человека.

Искусство и талант В. Митты состоят в том, что, показывая объект насмешки с его внешней стороны, он раскрывает внутреннюю недостаточность или несостоятельность людей, проживающих в деревне Ямашево. Смех вызван некоторым подсознательным умозаключением. Это умозаключение может состоять также в том, что за видимой оболочкой не содержится ничего, что она скрывает пустоту. Смех наступает тогда, когда это открытие делается внезапно и неожиданно, когда оно носит характер первичного откры-

тия, а не повседневного наблюдения, когда оно имеет характер более или менее внезапного обличения. В этом автору помогают такие художественно-выразительные средства, как метафора («ылтӑн хурт» (золотая пчела)), сравнения («сӱс хӱреллӗ хут сӗлен» (воздушный змей)), «пӗсӗ пек сасан пулли» (сазан в величину бедра)); частицы (пур-*ши* (есть *ли*), чим-*ха* (пождешь *ли*), киремет-*и* (киремет *ли*)); междометия (тьфу, патӱшки, вӗл-вӗл, шӑлтӑр-шалтӑр), повторяющиеся слова (йӑпӑр-йӑпӑр), сокращенное слово (сӑта – асӑта (где)), диалектное слово (у – вӑл (он)), параллелизм (Ес хысӗнчен, лӑш *кӑна* Канса илем тенӗ чух Ырӑ музӑк кӑшт *кӑна* Хӑсан итлес килни сук?») (После работы, Когда решил отдохнуть, Не хотел бы ты услышать добрую музыку?)); риторические вопросы («Мӗскер унта? Киремет-и?» (Что там? Киремет что ли?)); риторическое обращение («Пӑхсам, *старик*, лайӑхрах, Ак, тамаша! Тур сӑрлах!» (Посмотри лучше, старик, Ой, боже!)). Как видим, Митта для построения текста широко использовал наиболее эффективные художественные формы, средства и приемы.

Резюме. В. Митта как поэт внес значительный вклад в общую копилку чувашской жизни. Его опыты в жанре юмора имели важное значение в раскрытии богатых возможностей смеховой культуры чувашского народа. В частности, проанализированное нами стихотворение свидетельствует о том, что комическое начало у В. Митты обличено целым рядом индивидуально неповторимых черт и особенностей. Его слово иронично и согрето теплым, незлобивым юмором, но повествователь почти никогда не доходит до сатирического обличения. Задача автора заключается в том, чтобы людям раскрыть глаза, подсказать намеком, указать на инертность и бытовую неряшливость деревенских жителей, не пользующихся подобающим образом плодами цивилизации и технического прогресса. Поэтому комическое вытекает из воспитательной функции поэтического слова. Хотя при этом не нивелируется и эстетическое начало в юмористическом произведении В. Митты, оно выражается через богатство языка, чистый, прозрачный стиль большого художника, умение живописать словом.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Борев, Ю. Б.* Комическое / Ю. Б. Борев. – М. : Искусство, 1970. – 269 с.
2. *Введение* в литературоведение : учеб. пособие / Л. В. Чернец и др. ; под ред. Л. В. Чернец. – М. : Высш. шк., 2004. – 680 с.
3. *Есин, А. Б.* Принципы и приемы анализа литературного произведения : учеб. пособие / А. Б. Есин. – 8-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 248 с.
4. *Метин, П. Н.* Комическое в чувашской литературе: этапы эволюции / П. Н. Метин. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2000. – 330 с.
5. *Митта* Ваҫлейӗ. Сӑрнисен пуххи. I том. Сӑвӑсемпе поэмӑсем, куҫарусем / Митта Ваҫлейӗ. – Шупашкар : Чӑваш кӗнеке изд-ви, 2004. – 399 с.
6. *Пропт, В. Я.* Проблемы комизма и смеха. Ритуальный смех в фольклоре (по поводу сказки о Несмеяне) : собрание трудов / В. Я. Пропт ; научная редакция, комментарии Ю. С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 288 с.

УДК 821.512.145

**ИЗ ИСТОРИИ ОСВОЕНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ
ТАТАРСКОГО СИЛЛАБИЧЕСКОГО СТИХА**

FROM THE HISTORY OF TATAR SYLLABIC POEM STUDIES

А. М. Замалиев

A. M. Zamaliev

ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань

Аннотация. Статья посвящена истории освоения и изучения силлабического строя, функционирующего в татарской письменной поэзии с XI в. по настоящее время. В ней дается обзор трудов ученых и литераторов, посвященных исследованию данного типа стихосложения.

Abstract. The article is dedicated to the history of studies of syllabic order functioning in the Tatar poetry since XIth century till present time. There is a review of scientist's and literary men's researches dedicated to the investigation of this type of versification.

Ключевые слова: *стихосложение, говорный стих, силлабический строй, ритм, размер.*

Keywords: *versification, dialect poem, syllabic order, rhythm, meter.*

Актуальность исследуемой проблемы. Стихосложение является важной и сравнительно малоизученной областью татарского литературоведения. В этой области до сих пор есть спорные вопросы, точки зрения, которые требуют более пристального рассмотрения и теоретического обоснования. Обзор истории изучения силлабического стиха необходим для определения истоков тех или иных теоретических знаний, являющихся фундаментом современной науки о стихосложении. Поэтому научный интерес к изучению данного вопроса является актуальным и на современном этапе.

Материал и методика исследований. Материалом данного исследования явились труды ученых и литераторов начала XX столетия. В статье дается обзор и анализ научных работ и публикаций в периодической печати.

Результаты исследований и их обсуждение. В поэзии тюркских народов, в том числе и татарской, силлабический строй является основной формой стихосложения (Хатип Усманов в своем труде «Строй стиха» (Казань, 1964) параллельно термину «силлабический» вводит татарский термин «санижек»). Образцы данной ритмической системы возникли очень давно. Большинство пословиц-загадок и народных песен, которые считаются самыми древними фольклорными жанрами, сотворены в силлабической системе. Подтверждением этого могут служить пословицы и лирические четверостишья, приводимые Махмудом Кашгарским в своем словаре «Дивани

лөгат-эт төрк» (XI в.). Равным образом и среди письменных памятников древнетатарской поэзии, созданных непосредственно в Поволжье, имеются произведения, в том числе и объемные, основанные на силлабическом строе: например, поэма «Кыссаи Йосыф» Кул Гали (XIII в.), дастан «Жәмжәмә солтан» Хисама Кятиба (XIV в.). Поэты более поздней эпохи – Мауля Колый, Габди (XVII в.), Габдессалам (XVIII в.), Яков Емельянов, Акмулла (основная часть творчества) (XIX в.) – писали свои произведения, пользуясь той же ритмической системой.

Поскольку силлабическая система является очень древней, так и первые мысли, касающиеся ее строя и ритмических особенностей, появились довольно давно. Известный болгаро-татарский поэт Кул Гали, например, не только создал классический образец силлабического произведения, но и был первым литератором, кто высказал суждение об особенностях его ритмического строя. Иначе говоря, Кул Гали был не просто практиком-творцом, но и своего рода теоретиком, выразившим первоначальные мысли о строе силлабического стиха. В конце своей поэмы он дает некоторые сведения о себе и там же объясняет ритмический размер этого произведения [2]:

*Раб скромный Кул Гали сложил здесь много строк,
И каждую вершил двадцать четвертый слог.*

Этим самым автор говорит, что строй поэмы основан на количестве слогов. В средневековой письменной традиции байт считается строфой, состоящей из двух полустиший. Значит, речь идет о том, что четыре полустишия по 12 слогов объединены в 24-сложный байт.

К сожалению, после Кул Гали теория силлабического стиха в Среднем Поволжье долгое время не развивалась другими поэтами или учеными. По мнению Х. Усманова и М. Бакирова, этому способствовало то, что на протяжении многих веков теория стиха функционировала только в рамках аруза.

Изучением силлабики начинают заниматься только в начале XX века. Новые изыскания и открытия в этой области приходятся на ту пору, когда силлабическая система, потеснив ритмическую систему аруз, начинает занимать центральную позицию в письменной литературе. Известный татарский поэт Сагит Рамиев был одним из первых, кто сопоставил эти две формы стихосложения, высказав новую и интересную точку зрения. В 1910 году на страницах газеты «Идел» он, вступая в спор с Сагитом Сунчалаяем, отвечает ему: «Стихотворение твое соответствует арабской метрике, но никак не согласуется с татарским метром-размером (...). Наши стихи должны быть татарскими и измеряться только татарскими размерами». Но в то же время, именно в 1910 году газета «Йолдыз» – напротив – те стихотворения, в которых, как и подобает силлабическому строю, не соблюдается порядок чередования открытых слогов, называет «словесным набором или стихами без ритма-размера» и отказывается их печатать. Тем самым редакция выступает в поддержку сохранения аруза. «А что в таких стихах не складно – поэты-антиарузиисты не понимают и сами. Пусть поэты, стихи которых не нравятся редакции газеты "Йолдыз", не обижаются, и пусть вышесказанное станет им поучительным примером», – пишет далее редакция взявшимся творить в рамках силлабики [2].

Заявление Сагита Рамиева о том, что «наши стихи должны измеряться только татарскими размерами», оказалось очень кстати именно в данный период, когда силлаби-

ческий стих в письменной поэзии в обстановке противоборства пробивал себе дорогу. Развивая свою мысль, он выступает против того, чтобы стихи читались напевно и с измененными, неестественными ударениями, как того требует аруз. Так называемые письма, которые Сагит Рамиев адресовал Сагиту Сунчалю от редакции, являются своего рода стремлением теоретически обосновать переход от напевного стиха к говорному. В частности, автор не признает свойственные арузу музыкальные ударения, рассматривая их как «портящие естественные словесные ударения», «создающие два ударения в одном и том же слове», и выдвигает тезис о том, что стихотворение должно основываться на живой, естественной интонации. «В одном слове, – пишет он, – может быть только одно ударение, и в татарском слове оно преимущественно в конце». «Где падает словесное ударение в обыденной, разговорной речи, на том же месте оно должно быть и в стихе» [5].

Сагит Рамиев писал свои стихи исходя именно из этих принципов, т. е. использовал разговорную интонацию и построил на естественном звучании даже внешне похожие на аруз открытосложники. Такие произведения для чтения с говорной интонацией поэт называл «стихами нового вида» [3].

Имея в виду последний тип произведений поэта, Г. Газиз (творческий псевдоним Газиза Губая) в статье «О стихах С. Рамиева» пишет так: «Стихотворение – не просто сочетание рифм, строк, для стиха размер – не принудительная узда. В истории литературы мы встречаем много стихов без метра-размера. И среди таких прозаических жанров, как роман, рассказ, поэма, мы сталкиваемся со многими примерами, схожими с поэзией. Вот почему нельзя говорить о том, что некоторые стихи (господина Сагита), в которых "не соблюдается" размер (аруза – А. З.), якобы теряют свою поэтичность. Потому что стихотворение имеет ценность более всего своей "внутренней" стороной, а "внешней" его стороне, как "рассказу при помощи размера", в данном случае мы значения не придаем» [1].

Здесь не трудно увидеть то, что Г. Газиз воспринимает и осмысливает понятие ритма-размера по-новому, в широком смысле. Автор не имеет в виду лишь «внешний» ритм, основанный на определенном размере стиха, но и указывает на внутренний ритм, связанный с содержанием, семантикой произведения.

Также необходимо упомянуть Габдрахмана Сагди, который в числе первых подчеркнул важность количества слогов в стихе и поддержал силлабику. «В нашей поэзии размер основан на количестве слогов, каждая строка в строфе должна быть равна предыдущей по количеству слогов», – писал он. В то же время он обратил внимание на взаимосвязь между словами и размером в стихотворении: «Параметром, по которому определяется, правильно ли подобрано слово или нет, правильное ли строение стиха, является количество слогов» [8].

Еще один ученый-литературовед, принимавший участие в разработке теории силлабического стиха, – Гали Рахим. Не признавая «метрического размера» (аруза) в татарской поэзии и поддерживая вышесказанные точки зрения, он утверждал: «Силлабический размер основывается на равенстве количества слогов в строках, на принципе "бармак" (бармак – в переводе с татарского языка означает палец, т. е. это стихосложение основано на счете)» [7]. Из этого следует, что автор удачно ввел

термин «бармак», который используется у тюркских народов на Востоке в качестве синонима силлабике.

Стоит особо отметить, что Гали Рахим в данном труде высказывает интересную мысль о том, что «в языке, в котором словесные ударения падают только на определенные слоги (т. е. имеют фиксированные ударения – А. З.), стихи подчиняются силлабическому строению». Исходя из того, что в татарском языке ударный – преимущественно последний слог слова, автор делает правильный вывод: «Значит, татарской поэзии более свойственен силлабический строй, нежели тонический» [7, 384].

Таким образом, Гали Рахим одним из первых объяснил структуру татарского стихосложения, исходя из принципа постоянства ударений в языке, и тем самым добавил новую страницу в теорию силлабики, заложил ее первоначальный фундамент.

Другой литератор, который углубил и систематизировал идеи о силлабическом стихосложении, – Галимджан Ибрагимов. В своем труде «Әдәбият кануннары» («Каноны литературы») в разделе «О строе стиха и метрике» автор останавливается на трех системах стихосложения, таких как: 1) силлабическое – по количеству слогов; 2) тоническое – зависимое от ударений; 3) метрическое – по протяжности гласных в слове [4].

Галимджан Ибрагимов объясняет каждую ритмическую систему в отдельности и твердо отстаивает мысль о том, что строй татарского стиха должен быть силлабическим. Разумеется, он ошибался, когда утверждал, что метрическое стихосложение (аруз), основанное на чередовании кратких и долгих слогов, татарской поэзии не подходит. Но, считая, что «среди различных метрик силлабическая система самая удобная и подходящая для приспособления под любые размеры», он был безоговорочно прав. Важным является то, что он продолжил развивать теорию силлабической системы стихосложения татар, которая использовалась издревле и которая в скором будущем в письменной поэзии стала основной, и напрямую связал эту систему с фонетическими особенностями языка. Г. Ибрагимов обращает внимание на тот факт, что в языках, чья поэзия основана на силлабической системе, в частности в татарском, ударение слабое (до этого времени еще никто не связывал татарское стихосложение с этим свойством ударения).

В отличие от своих предшественников, Галимджан Ибрагимов добивается точного определения количества слогов в стихотворной строке. Учитывая ошибки других в этом вопросе, он утверждает, что «для того, чтобы узнать сколько слогов в слове, необходимо считать и огласовки букв, т. е. не указанные в письме гласные (это связано с тем, что татары пользовались арабской графикой, – А. З.)». Применяя этот метод, автор выделяет много размеров, свойственных татарской поэзии. В частности, он доказывает, что созданы произведения, строки которых равны 4, 5, 7, 8, 11, 12, 15 и 16 слогам.

Еще один интересный момент. В «Канонах литературы» мы встречаем также идеи, созвучные взглядам Сагита Рамиева, сводящиеся к отстаиванию стиха с естественной интонацией: «Сохранение ударений в естественных позициях считается наиболее предпочтительным для метрики стиха. У нас ударение – в конце. При чтении стиха ударение не должно переноситься в начало или середину слова, меняя

свою естественную позицию. Это не основное условие в метрике, но является важным ритмическим показателем» [4, 27]. Тем самым Галимджан Ибрагимов выступил в защиту говорного стиха с естественной интонацией в противовес арузу с музыкальными ударениями и считал, что система аруз должна уступить место силлабическому стиху.

То, что в начале XX века одна за другой появляются оригинальные идеи о природе силлабического стиха, было связано, как уже говорилось, с его активизацией в татарской поэзии. Именно в этот период в письменной поэзии усиливается процесс перехода от музыкального аруза к говорному стиху. Несомненно, этот процесс был связан с изменениями, происходящими в обществе.

Очень интересен и оригинален прогноз, который дал еще в 1910 году в своей лекции в клубе «Шарык» великий Габдулла Тукай, написавший большинство своих стихов арузом, о том, что силлабика в будущем станет определяющей в татарской поэзии, «Народные песни, – говорил он, – будут основой для литературы будущего. Даже такие великие русские поэты, как Пушкин и Кольцов, подражая народным песням, создали своеобразные "искусственные песни". Такие стихи, написанные подражая народным песням, в отличие от обычных, не просто не хуже с точки зрения передачи чувств, смысла, образов, а даже краше и ближе душе народа в силу того, что написаны они, соблюдая народный мотив и размер» [9].

Таким образом, Габдулла Тукай подчеркивает, что силлабика является той формой стихосложения, которая свойственна татарскому народному творчеству и отвечает изменениям и эстетическому вкусу нового времени. Поэт совершенно правильно предсказывает предстоящий путь развития татарской поэзии, ибо в 20 гг. XX в. она действительно полностью берет за основу силлабику.

Резюме. Проведенные исследования показали: силлабический строй, являясь самым древним и основным в татарском стихосложении, активно используемый поэтами в начале XX столетия, является основным и самым распространенным в современной татарской поэзии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Газиз, Г. С. Рәмиев шигырьләре тугрысында / Г. Газиз // Аң. – 1913. – № 12.
2. Гали, Кол. Кыйссаи Йосыф / Кол Гали. – Казан : Татар. кит. нәшр., 1989. – 217 б.
3. Госман, Х. Егерменче елларда татар поэзиясе / Х. Госман. – Казан : Казан университеты нәшр., 1964. – 138 б.
4. Ибраһимов, Г. Әдәбият кануннары / Г. Ибраһимов. – Казан, 1916. – 26 б.
5. Идел. – 1910. – № 298, 318, 397.
6. Йолдыз. – 1910. – № 518.
7. Рәхим, Г. Халык әдәбиятыбызга бер караш / Г. Рәхим // Аң. – 1914. – № 21. – 382 б.
8. Сәгъди, Г. Мохтасар кавагыйде әдәбият / Г. Сәгъди. – Уфа, 1911. – 5 б.
9. Тукай, Г. Халык әдәбияты / Г. Тукай. – Казан : Татгосиздат, 1946. – 33 б.

УДК 94(470.344)»20/21»

**АГРАРНЫЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ В ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ
НА РУБЕЖЕ XX–XXI ВВ.: ЭТАПЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

**AGRARIAN REFORMS IN THE CHUVASH REPUBLIC
AT THE TURN OF XX–XXI CENTURIES:
GENERAL STAGES, PROBLEMS, PROSPECTS**

И. Е. Ильин

I. E. Ilyin

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Анализируются аграрные преобразования российского села на примере Чувашской Республики. Рассмотрены социальные результаты либеральных преобразований в сельском хозяйстве региона: материально-техническая база, человеческий потенциал сельского социума, некоторые аспекты социальной структуры, социальные ожидания крестьянства.

Abstract. The article deals with the problems of agrarian reforms in Russian rural economy based on statistic data and sociological approach, the Chuvash Republic being taken as a model. The analysis reveals social results of the liberal modernisation of regional agriculture: material and technical basis, human potential of rural socium, some aspects of social structure, social hopes of the peasantry.

Ключевые слова: *российское село, социальные процессы, аграрная реформа, крестьянство, социальная структура, безработица, социальная политика.*

Keywords: *Russian village, social processes, agrarian reform, peasantry, social structure, unemployment, social policy.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы исследования определяется значимостью агропромышленного комплекса России для благополучия общества, продовольственной и национальной безопасности. Деятельность и результаты труда аграриев выступают одним из важных условий социально-экономического роста. Современная российская деревня не только производит продукцию, но является источником сохранения национальной культуры, поддержания здоровья человека, обеспечивает будущее страны.

С началом аграрных преобразований в 1990-е гг. произошли процессы дезинтеграции отношений и связей, базировавшиеся на принципах распределительной экономики и командных методов управления. Спад сельскохозяйственного производства, рост социального неравенства и бедности, неадекватные системы социальной поддержки и защиты стали реальностью для большинства российских регионов. Значительная часть сельского населения, потеряв трудовые отношения и общественные связи с коллективным хозяйством, вынуждена была изыскивать пути адаптации к сложившимся условиям, в основном используя труд в личном подсобном (семейном) хозяйстве. По состоянию производительных сил, со-

циально-профессиональной структуры, по благополучию основных социальных слоев село до сих пор не достигло уровня, предшествующего рыночным реформам.

Материал и методика исследований. Эмпирическую базу исследований составили статистические материалы российского и регионального уровня, комплексные социологические исследования, проведенные автором в 1990–2010 гг.

В методологическом плане статья основывается на общенаучных методах (объективность, историзм) в сочетании с системным методом, что обеспечивает историко-социологический анализ проблемы. Основной методологической посылкой явился принцип конкретно-исторического подхода к анализу общественных явлений, предписывающий рассматривать предметы, явления, процессы с точки зрения того, как они возникли, какой путь прошли в своем развитии и чем стали.

Результаты исследований и их обсуждение. В конце XX – начале XXI в. в сельском хозяйстве России произошли радикальные изменения, объективная оценка которых позволяет разделить их на несколько групп: во-первых, это позитивные изменения, связанные с преодолением полного огосударствления аграрной экономики, появление многоукладности в сельском хозяйстве; во-вторых, это противоречивые результаты в области земельной реформы: хотя разрешена купля-продажа земли, осуществлена денационализация большей части земельных угодий и расширение землевладений, подъема сельскохозяйственного производства не произошло; в-третьих, это изменения дестабилизирующего характера: не повышается уровень жизни сельского населения, уменьшается доля экономически активных и профессионально подготовленных специалистов, занятых в аграрно-промышленном производстве; тормозится развитие цивилизованной кооперации; снижается социальный статус крестьянства.

Историография современной аграрной реформы, являющейся составной частью аграрной политики и важнейшей функцией государства, насчитывает сотни трудов представителей гуманитарной общественной мысли: историков, философов, социологов, экономистов. Многоаспектная проблема аграрного реформирования российского села находится в центре изучения социально-гуманитарных наук, имеет характер междисциплинарного комплексного исследования.

Агропромышленный комплекс является одним из жизненно важных секторов экономики Чувашской Республики, хотя за 2000-е гг. доля сельского хозяйства в валовом региональном продукте уменьшилась с 15 до 8 %. Здесь сосредоточены 10 % основных производственных фондов и 11 % численности работников, занятых в экономике.

В республике производственный потенциал аграрного сектора понес серьезные потери. В 2009 г. по сравнению с 1990 г. посевные площади составляли 74,5 %, крупный рогатый скот – 43,4 %, коровы – 58,4 %, свиньи – 41,8 %, овцы и козы – 42,7 %. Объемы применения органических удобрений уменьшились в 10 раз, потребление электроэнергии в сельском хозяйстве на производственные нужды – в 6 раз, численность работников в сельхозпредприятиях сократилась в 3 раза. Особую тревогу вызывает запущенность основного средства производства в сельском хозяйстве – земли. За 1990–2009 гг. в Чувашской Республике посевные площади сельскохозяйственных предприятий сократились с 754,5 до 396,6 тыс. га (на 357,9 тыс.), а в хозяйствах населения увеличились в 3 раза (с 45,3 до 137,2 тыс. га) [3]. В 2002 г., по материалам Всероссийской переписи, личные подсобные хозяйства как источник средств к существованию назвали 30,2 % проживающих в Чувашской Республике. Это в 2,5 раза больше российского показателя.

Тяжелые финансово-экономические условия хозяйствования привели к ухудшению соотношения заработной платы в сельском хозяйстве и в других отраслях экономики. Сельскохозяйственный труд полностью обесценился. В 1990 г. среднемесячная заработная плата работников сельского хозяйства составляла 83,1 %, в 1995 г. – 50,4 %, в 2000 г. – 34,2 %, а в 2008 г. – 47,5 % от среднего уровня оплаты труда в Чувашии.

В настоящее время в сельском хозяйстве имеются:

1. Коллективный (корпоративный) сектор, который образуют крупные сельхозпредприятия – преемники колхозов и совхозов. В 2007 г. в стране на их долю приходилось 43,4 % произведенной сельхозпродукции; они доминируют в производстве зерна (78,5 %), яиц (75,1 %), мяса (51,6 %). В Чувашской Республике на их долю приходилось: 32,9 %, 90,1, 73,2 и 35,5 % соответственно.

2. Семейный (домашний) сектор (личные подсобные хозяйства), на долю которого в стране приходилось 49,6 % всей произведенной продукции, а в производстве картофеля – 89,2 %, овощей – 78,9 %, молока – 52,0 %. А в Чувашской Республике на их долю приходилось 64,6 % всей сельхозпродукции, 97,2 % шерсти, 84,2 % овощей, 73,4 % молока, 73,2 % картофеля, 63,4 % мяса. Достигнутый объем сельхозпродукции в семейном секторе, вероятно, является наивысшим, в ближайшие годы здесь ожидается спад производства, связанный прежде всего с уменьшением численности занятых в данном сегменте аграрной экономики.

3. Фермерский сектор, доля которого в общем объеме в 2007 г. в стране составляла 7,0 %, а в Чувашской Республике – 2,5 %. Средний земельный участок у фермеров в республике держится на уровне 10 га, в 2007 г. шестая часть фермеров не имела земли. За 1991–2007 гг. число крестьянских (фермерских) хозяйств в Чувашской Республике увеличилось с 7 до 2325, площадь предоставленных им земель – с 81 до 18749 га; средний размер земельного участка в 2007 г. составлял 10 га. В 2007 г. по величине земельного участка Чувашия и Марий Эл находились на последних местах в Приволжском федеральном округе, где данный показатель особенно велик в Саратовской (256 га), Оренбургской (169 га), Самарской (89 га), Кировской (114 га) областях, Башкортостане (133 га), Татарстане (190 га), Мордовии (85 га).

В результате реорганизации коллективных хозяйств был сделан первый шаг на пути создания многоукладной аграрной экономики на базе равноправия всех форм собственности и форм хозяйствования на земле. Однако ощутимых положительных результатов в повышении эффективности сельскохозяйственного производства и увеличении его объемов эта реорганизация не принесла. Объемы производства и доля коллективных сельскохозяйственных предприятий в производстве продукции после их реорганизации неуклонно падают. Фермерские хозяйства не дали ощутимых результатов, в ближайшей перспективе они вряд ли смогут кардинально изменить ситуацию в сфере производства сельскохозяйственной продукции.

Социологические исследования автора показали, что в 2000 г. 52,5 %, а в 2009 г. 37,7 % опрошенных крестьян Чувашии ответили, что реорганизация колхозов и совхозов в 1990-х гг. отрицательно повлияла на экономическое положение сельскохозяйственных предприятий.

В Чувашии среди форм организации сельскохозяйственного производства наиболее эффективными были названы колхоз (29,5 % – в 2000 г. и 18,0 % – в 2009 г.), агропромышленный комбинат, агрофирма (16,1 % – в 2000 г. и 13,8 % – в 2009 г.), а 33,9 % респондентов в 2000 г. и 46,1 % – в 2009 г. согласны с существованием различных форм хозяйствования.

Коллективная форма хозяйства и хозяйственных взаимоотношений, базирующаяся на коллективно-долевом использовании собственности членов кооператива, находится на первом месте среди организационно-правовых форм в аграрном секторе. Главная цель коллективных предприятий – более глубокое внедрение принципов кооперации.

Чувашская Республика – это регион, в котором парадоксальным образом рельефно проявляются две особенности. Достаточно низкий уровень социально-экономического развития и невысокий уровень жизни населения, по которому республика занимала в советский период и до сих пор занимает одно из последних мест в России. В 2007 г. Чувашия занимала 75 место по величине среднедушевых ежемесячных денежных доходов, 67 место – по величине среднемесячной номинальной заработной платы, 58 место – по величине валового регионального продукта на душу населения [2].

С другой стороны, высоки социальные показатели, которые ставят республику в один ряд с регионами с относительно высоким качеством жизни (42 место в 2006 г.) и индексом развития человеческого потенциала (33 место в 2006 г.). Республика лидирует не только в Приволжском федеральном округе, но и в России в целом по объему ввода жилья на человека (4 место), строительству дорог, сельской газификации [1].

В Чувашии высока плотность населения, что порождает напряженность на рынке труда (в 2007 г. занимала 68 место в стране по уровню безработицы). Низкий уровень доходов сельского населения порождает массовую сельскую миграцию в более развитые российские регионы. Поздно начавшиеся индустриализация и урбанизация оказали существенное влияние на уровень образования, развитие промышленности и науки, как следствие – на уровень культурного потенциала и возможности инновационного развития региона. Поскольку большая часть населения Чувашии не смогла успешно «войти» в новые экономические условия, актуальными являются поиск оптимальных механизмов социальной адаптации, органичных и естественных для общества, а также выявление адаптивного потенциала и создание благоприятных условий для жизнедеятельности регионального социума.

Экономическое переустройство России привело общество к серьезным последствиям. Реформы породили и до предела обострили целый клубок противоречий, в результате чего до огромных масштабов возросла социальная поляризация населения. Сформировались группы населения как занятого, так и незанятого в экономике страны, разных возрастных категорий, которые оказались фактически выброшенными за рамки нормального существования. Расширился круг критериев социальной дифференциации: собственность, власть, деньги, занятость в отдельных секторах и отраслях экономики и т. д. Эти понятия составляют основу для изучения положения в обществе человека, группы, слоя.

Социальным итогом всех проведенных преобразований в аграрном секторе явилось резкое обнищание сельского населения, деградация социальной сферы села, обусловленная в значительной степени передачей социальной сферы с баланса сельскохозяйственных предприятий на баланс местной администрации.

Исследования свидетельствуют о наличии в сельском социуме Чувашии большого количества людей, которые не надеются на улучшение своей жизни. В 2009 г. всего 8,3 % и в 2010 г. 9,2 % опрошенных селян надеялись на улучшение жизни в ближайшие 5 лет, что не позволяет делать оптимистические выводы.

В 2009 г. на вопрос «С каким настроением Вы смотрите в будущее?» 31,7 % всех опрошенных ответили, что с надеждой и оптимизмом. Однако 28,2 % респондентов обеспокоены своим будущим, смотрят в него с тревогой и неуверенностью, со страхом и от-

чаянием. При этом в условиях мирового финансового кризиса растет и численность недовольных курсом реформ. В 2009 г. 43,1 % и в 2010 г. 46,2 % опрошенных селян Чувашии готовы были принять участие в акциях протеста против снижения уровня и качества жизни, прав и свобод человека.

Происходящие трансформационные процессы в стране затронули и ее сельские регионы. Сегодня социальные реалии таковы: сельский социум разделен на отдельные группы, которые исследователи называют по-разному: бедные и богатые, проигравшие и выигравшие, выживающие и преуспевающие и т. д.

В сложных социально-экономических, политических условиях, вызванных переходом к рынку, большое значение имеет социальная устойчивость сельского регионального социума, понимаемая как баланс между социально-позитивной деятельностью человека и теми социальными благами, которые предоставляет ему общество. Мировой опыт свидетельствует о меньших социальных издержках в тех странах, где государство жестко регулирует социальную устойчивость общества. Ее основными направлениями являются: соблюдение социальных гарантий для трудоспособного населения, социальная защита для нетрудоспособных, обеспечение реального доступа населения к основным социальным благам, регулирование социальной дифференциации населения.

Известно, что состояние социальной устойчивости сельского сообщества и ее изменение на личностно-мотивационном уровне отражаются в оценках условий сельской жизни. В качестве основного показателя рассмотрим удовлетворенность селян жизнью в целом. В Чувашской Республике в 2002 г. доля удовлетворенных жизнью селян составляла 51,0 %, недовольных – 37,4 %, а в 2009 г. – 57,1 % и 20,0 % соответственно.

В 1997 г. 45,1 % селян Чувашии (2000 г. – 29,9 %, 2006 г. – 20,1 %, 2009 г. – 19,4 %) ответили, что живут хуже, чем в соседних регионах – Нижегородской, Ульяновской областях, республиках Марий Эл, Мордовия и Татарстан. При этом 25,9 % опрошенных в 1997 г., 32,7 % – в 2002 г. и в 21,9 % – в 2009 г. ответили, что большинство населения Чувашии никогда не будет жить хорошо.

В ситуации глубокого имущественного расслоения у сельских жителей растет экономическое отчуждение от сферы социально-культурного обслуживания, превращая для них многие качественные услуги в недоступные. В 2006 г. более 80 % селян не имели компьютер, 85 % – не посещали театр в течение года. В 2009 г. 44,6 % сельских жителей были не удовлетворены культурной жизнью, а 41,5% – условиями образования детей в своих деревнях, что отражается в духовной сфере сельского социума.

В этих условиях эффективно должна действовать региональная социальная политика как фактор стабилизации сельского социума. Большинство ученых рассматривают социальную политику как деятельность государственных, общественных структур и трудовых коллективов по повышению материального благосостояния, улучшению условий, образа, уровня и качества жизни населения. А в конечном счете сутью социальной политики в стране, ее регионах является достижение социальной стабильности.

Результаты социологических исследований свидетельствуют о недовольности селян Чувашии практически по всему спектру потребностей. В 2009 г. по важнейшим параметрам доля недовольных составляла: материальным положением – 62,8 %, количеством свободного времени – 32,4 %, способами проведения свободного времени – 34,4 %, работа не удовлетворяет 23,1 %, жизнью в целом недовольны 20,0 % респондентов.

У значительной части сельского населения вызывают тревогу изменения во внутренней жизни сельского сообщества, свидетельствующие, что реформы в социальной сфере в определенной степени пробуксовывают. Вновь возвратились в села так называемые «социальные», то есть имеющие первопричину в ухудшении материальных и духовных условий жизни, болезни – туберкулез, венерические болезни. К ним добавились наркомания, психические расстройства, отравления алкогольными суррогатами, самоубийства и т. п.

В 2002 г. 64,5 %, в 2009 г. 65,6 %, а в 2010 г. 65,7 % опрошенных нами сельских жителей Чувашии среди наиболее социально опасных явлений выделили злоупотребление алкоголем, а соответственно 26,4 %, 30,4 % и 25,6 % – злоупотребление наркотиками.

Органической частью социальной политики является национальная политика, предполагающая учет специфических интересов различных этносов, их согласование на федеральном и региональном уровнях. В практическом плане – это совокупность законодательных, политических, социально-экономических, культурно-образовательных и иных мер, направленных на обеспечение национального развития народов, укрепление целостности страны, создание гармонии в межнациональных отношениях, стабильности в обществе.

Анализ материалов социологических исследований свидетельствует о некотором «угасании» межнациональных проблем в Чувашской Республике. В 1997 г. 69,9%, в 2002 г. 54,3 % и в 2009 г. 59,5 % опрошенных (57,6 % чувашей, 59,1 % русских, 52,1 % мордвы, 75,8 % татар) выделили хорошее состояние межнациональных отношений в Чувашии.

Опыт Чувашии убеждает, что внимательное и профессиональное отношение к этим проблемам позволяет сформировать межэтническое понимание, политическую и социальную стабильность в обществе.

Резюме. Современная аграрная реформа имеет позитивные результаты, которые нужно учитывать в дальнейших отношениях с селом. В сельском сообществе происходит укрепление социальной базы аграрных преобразований, то есть тех социальных групп населения, которые поддерживают реформу и активно в ней участвуют. Личные подсобные хозяйства стали заметным сектором аграрной экономики, но не как результат реформирования, а как следствие реализации человеческого потенциала села, вопреки реальной аграрной политике. Именно здесь и в фермерских хозяйствах формируется новая рыночная культура труда, способность к риску, социальная ответственность, появляются навыки предприимчивости, уверенности в своих силах.

Фундаментом формирования мировоззренческих ориентиров сельского населения является стабильное социально-экономическое, политическое развитие страны, регионов, которое в значительной степени предопределяет повседневную жизнь селян. Исторический опыт показывает, что крестьяне лишь тогда поддерживают те или иные преобразования сельского бытия, когда результаты реально способствуют улучшению их жизненного уровня и социального самочувствия.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Регионы в России: социокультурные портреты регионов в общероссийском контексте* / Н. И. Лапин и др. – М. : Academia, 2009. – С. 492–493.
2. *Регионы России. Социально-экономические показатели. 2008.* – М. : Росстат, 2008. – С. 34–35.
3. *Чувашия: 1920–2010. Цифры и факты.* – Чебоксары : Чувашстат, 2010. – С. 78–81, 87.

УДК 821.511.132-3«192/201»

**ТВОРЧЕСТВО В. САВИНА И КОМИ ПРОЗА КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI В.:
ОСОБЕННОСТИ МИРООТНОШЕНИЯ***

**V. SAVIN'S CREATIVE WORK AND KOMI PROSE OF THE END OF XXth – BE-
GINNING OF XXIst CENTURIES: PECULIARITIES OF WORLD-RELATION**

Т. Л. Кузнецова

T. L. Kuznetsova

*Учреждение Российской академии наук «Институт языка, литературы и истории
Коми научного центра Уральского отделения РАН», г. Сыктывкар*

Аннотация. В статье рассматривается влияние творчества В. А. Савина, поэта, драматурга, писателя, создателя коми театра, композитора, на коми прозу рубежа XX–XXI вв. Автор, исследуя новейшую коми прозу в связях с творческим наследием В. Савина, выявляет, что воздействие традиций крупнейшего художника слова концентрируется в сфере мироотношения, находит художественное выражение в специфике лиризма, авторском начале.

Abstract. The influence of creative work of V. A. Savin, poet, playwright, writer, founder of Komi theatre, composer, on Komi prose on the boundary of XXth–XXIst centuries is considered in the article. Investigating the newest Komi prose in relation to V. Savin's creative heritage, the author reveals that the influence of traditions of the greatest literary artist concentrates in the sphere of world-relation, finds art expression in specificity of lyricism, the author's commencement.

Ключевые слова: *традиции, мировоззрение, мироотношение, лиризм, образ автора.*

Keywords: *traditions, world outlook, world-relation, lyricism, an image of the author.*

Актуальность исследуемой проблемы. В исполненный драматизма переходный период, когда общество решительно отказывается от советского прошлого, весьма актуальным становится вопрос о культурных и художественных традициях, питающих коми литературу конца XX – начала XXI в. Исследование литературных традиций, которые во многом определяют особенности художественного освоения действительности современной коми литературой, способствует более полному представлению о художественной природе современного искусства слова. Между тем не было попыток исследовать художественный опыт новейшей коми литературы, в частности, прозы конца XX – начала XXI в. в связях с классическим наследием. Данные обстоятельства обуславливают актуальность работы. Исследование творчества В. Савина в связях с художественным опытом современной коми прозы не только освещает характерные черты литературы рубежа XX–XXI вв., но и способствует тому, чтобы выявить, какое место занимает духовное наследие В. Савина в современной культуре коми.

* Публикация подготовлена в рамках интеграционного проекта фундаментальных исследований УрО РАН «Пути развития пермских литератур в общероссийском историко-культурном контексте (XVIII – начало XX в.)».

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили поэтические, драматические и прозаические произведения Виктора Алексеевича Савина (Виттор Нёбдинса), а также рассказы, миниатюры, повести, романы коми писателей, созданные в период рубежа XX–XXI вв. Для решения поставленных задач использовались методы семантического, контекстуального и сравнительного анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. Трагический отпечаток творческой судьбы В. Савина (1988–1943), драматизм которой обусловлен противоречиями социально-политического характера, лежит и на современной коми литературе. Кардинальные изменения в эстетике В. Савина, имевшие место в 30-е годы XX века, во многом близки художественным поискам коми прозы рубежа веков, что в полной степени выражают кризисное состояние современного общества. Трагическое прозрение В. Савина, а также В. Чисталева, В. Лыткина и других художников слова того времени близко духовному состоянию современных писателей, в полной мере испытывающих острую необходимость переосмыслить духовный опыт прошлого.

В. Савин, поэт, драматург, прозаик, композитор, оказывал и оказывает осязаемое воздействие на художественное сознание народа. Он относится к тем художникам слова, чье творчество создает особую атмосферу, формирующую эстетический опыт народа. Поэтому имеет смысл вести речь о влиянии его творчества и традиций, формы выражения которого скрыты в глубинах художественного текста – сфере создания авторов.

Поэтика Савина зиждется на мировоззренческих основах духовного опыта народа. Именно данный фактор определяет особенности художественного осмысления жизни. Так, например, художественный облик известной дилогии В. Савина «Райын» («В раю», 1921) и «Инасьтõм лов» («Неприкаянная душа», 1926) обусловлен особенностями народного мировосприятия, принимающего красоту жизни в ее естественных связях и отношениях. Сила характера Сюзь Матвея, главного героя дилогии, – в органичной связи с землей, крестьянским трудом, нравственными началами жизни. И моменты, выражающие своеобразие времени (пафос революционного отрицания, неприятие религии), в данных пьесах второстепенны. Именно поэтому пьесы В. Савина (как и другие его произведения) поднялись до уровня собственно художественных произведений, пережив определенное время. При этом связи с народной культурой, безусловно, сблизили творения В. Савина с произведениями современных писателей.

Так сложилось, что в очень непростой период порубежья, когда общество охватило апокалипсические ощущения, здоровое отношение к миру обнаруживают ассоциации с мировосприятием, весьма характерным для В. Савина. Ощущение полнокровности жизни, воплощенное в произведениях первой половины его творческого пути, органично связано с традициями народной культуры и было характерно, видимо, для художественного сознания рубежа XX–XXI вв. Несмотря на драматизм противоречивого времени, безудержное желание жить, одухотворяющее творчество В. Савина, ощущают и современные писатели. Стремление увидеть движение повседневности во всей ее полноте, в полной мере ощутить земные радости, что столь свойственно Савину, имеет место и в коми прозе в целом на рубеже веков. Данный фактор дает возможность разглядеть поступательное движение жизни, рассмотреть ее противоречивую суть.

Живой, неподдельный интерес к жизни, неисчерпаемости ее глубин, неуемное желание прикоснуться к их тайнам весьма ярко характеризуют мироотношение В. Савина, ощущаются и в жанре современной коми прозаической миниатюры: «сжатая в предельно малом объеме лирико-философская миниатюра среди жанровых форм лирической прозы наиболее близка к лирике в обычном смысле слова» [1, 7]. Открытость, ощущение гармоничной связи с миром, свойственные характеру лирического героя В. Савина, находят воплощение и в природоописательных миниатюрах современных прозаиков. Непосредственность, бесконечное радостное удивление, восхищение, характеризующие мировосприятие В. Савина, что выразилось в детальном описании, его представления о предметном мире, также находят свое продолжение в творчестве современных миниатюристов (произведения Л. Палкина, В. Лодыгина, Е. Козлова и др.).

Свойственное В. Савину лирическое переживание близко и Нине Куратовой, известной коми писательнице, лиризм прозы которой во многом связан с особым, стойким, жизнеутверждающим отношением к миру, не угасшим даже в период засилья эсхатологических предчувствий (рассказы «Висьтасьом» («Исповедь», 1995), «Висьтав, югыд шондйой» («Скажи, светлое солнце», 1998), «Шондйыс ломалё на» («Солнце еще горит», 1992), «Сідзкё, ловья на» («Значит, еще живой», 2001), «Важ печкан» («Старая прялка», 2002) и др.). По-савински, приподнято-радостно восклицает героиня ее рассказа «Шондйыс ломалё на» («Солнце еще пылает», 1992), и эти слова, наполняясь метафорическим значением и выражая концептуальные установки автора, имеют ключевое значение для охваченной апокалиптическими ощущениями прозы рубежа веков. Следует отметить жизнестойкий, обладающий несокрушимой верой в будущее, ощущающий неразрывные, органичные связи с жизнью женский характер, воссозданный Н. Куратовой (имеет смысл вести речь о едином характере, сконструированном рассказами и повестями современного коми прозаика, обнаруживающем родственные связи как с характером лирического героя Савина («Вен» («Спор», 1922), «Чолём» («Привет», 1918), «Веж видз вывті муна» («Я иду зеленым лугом», 1919), «Кор дольд» («Когда радостно», 1920) и др.), так и с характером главного героя дилогии «Райын» и «Инасьтём лов» Сюзь Матвея, главного героя его произведения «Луча» (1926). В данном случае мы можем вести речь о близости, по терминологии М. Бахтина, лирического героя – образа – личности и характера – «объектного» образа. Светлая, оптимистичная вера в будущее, освещающая взгляд Н. Куратовой на жизнь, ее отношение к миру близки савинскому мироотношению. Данные свойства словно окрыляют концептуальные взгляды Н. Куратовой.

Особенности мироотношения авторов во многом определяют специфику лиризма произведений как В. Савина, так и Н. Куратовой. Лирическое отношение к миру, неизменно присутствующее в их произведениях, органично связано с утверждающей силой жизнестойкой энергии, что питает творчество этих авторов. Лирическое самовыражение авторов имеет некий возвышенно-утверждающий окрас; он, видимо, и составляет «момент творческой субъективности» (выражение В. Д. Сквозникова), характеризующий особенности лирического начала как творчества В. Савина, так и Н. Куратовой. О родственности «субъектной сферы» их произведений говорит и С. Н. Бройтман. Это тот тип лирического переживания, когда автор счастлив обнаружить свое отношение к миру, испытывает абсолютную гармонию в единении с миром, и это придает особый

свет его произведениям. Ощущение красоты и гармонии сущего, определяющее духовное состояние героя, обуславливает цельность мироотношения. В его формировании особую роль играет отношение автора к самому себе. Он самодостаточен в гармоничной связи с окружением, ощущая свое право на выражение отношения к миру. В данном случае самоощущение автора, его отношение к себе есть форма его самоидентификации. Данный фактор также придает особое качество лирическому взгляду на мир и В. Савина, и Н. Куратовой.

Следует отметить, что данные черты выражают не только специфику субъективного восприятия и переживания мира; в них – утверждение вековечной, естественной связи народа с жизнью, ощущения целостности мира, которые и определяют его мировоззрение. Ощущение гармонии освещено особым, приподнятым настроением. Данные особенности мироотношения, думается, близки типу «веселости», описанному исследователями и определяемому как «онтологическая веселость». «Веселость как свойство и состояние природы, то есть жизнерадостность и природный оптимизм. Такого рода веселость мы бы назвали онтологической веселостью, поскольку она характеризует само бытие человека», – пишет исследователь Шайхинурова Л. М. [5, 36]. Пафос авторского отношения, определяя особенности художественной ткани, находит воплощение в сфере характерообразования, сюжета, композиции и стиля: «В пределах объективации эмоциональной сферы автор задает свои правила игры, свою парадигму художественного мышления, согласуемую со средством деятельности – поэтическим языком» [4, 26]. Следует отметить, что данные особенности мироотношения В. Савина нашли органичное выражение и в комическом жанре.

В произведениях Н. Куратовой живет вера в то, что вечная поступь жизни основывается на разумных началах. Вера в нерушимый нравственный потенциал человека, любовь к жизни, уверенность в разумном мироустройстве, что окрыляет творчество Н. Куратовой, очень близки чертам, характеризующим мироотношение В. Савина. Думается, подобное мироотношение органично связано с некими нравственными началами, что лежат в основе художественного творчества: отношение к миру данных художников неизменно питается глубинным стремлением поделить душевным теплом. Неслучайно исследователями подчеркнуто, что «в структуре художественного таланта энергетическая роль нравственных переживаний представляется более ”фундаментальной”, чем роль эстетических эмоций» [2, 126]. Тексты и В. Савина, и Н. Куратовой излучают светлую эмоциональную энергию особого качества. Данные факторы коррелируют и с авторским началом в их художественных произведениях. Образ автора столь ярок, что выявляет и личностные качества художника. Думается, природа данного явления близка к тому, что исследователи определяют как «идентичность поэтического «я» биографическому «я» автора» [6, 109]. Характерной чертой авторского отношения является созидательная направленность (именно поэтому столь резкие изменения претерпела эстетика В. Савина в период сталинского диктата). В нем заложен некий глубинный позитивный смысл, таится сила добра.

Особенности характеров данных авторов таковы, что в текст вселяется живое движение жизни, ее естественное дыхание; ритм противоречий, что составляет глубинную энергию жизни, воссоздается в сфере авторского отношения. В данных факторах – ярчайшее выражение близости творчества В. Савина и Н. Куратовой. На наш взгляд, слова Л. Гинзбург о том, что «... сознательно, открыто утверждаемая традиция не

только не противопоказана новизне, но, напротив того, делает новизну особенно ошутимой» [3, 366], актуальны и сегодня. Традиции В. Савина, во многом определяющие особенности художественного мышления современных коми писателей, придают неповторимость художественным исканиям прозы стыка тысячелетий.

Резюме. Произведения В. Савина, неоспоримо, оказывают воздействие на сознание общества; мышление современных художников слова несет на себе меты его влияния; связи, единящие творчество крупнейшего коми поэта, драматурга, писателя с произведениями коми прозаиков конца XX – начала XXI в., – в глубинных, смыслообразующих основах художественного текста. В них находят выражение и особенности художественного мышления авторов, отношения к миру. Связь с народной культурой единит творчество великого В. Савина и современную коми прозу. Поэтика традиции зиждется на близости к народным основам жизни – особенностям народного характера, мироотношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бальбуров, Э. А. Поэтика лирической прозы (1960–1970 гг.) / Э. А. Бальбуров. – Новосибирск : Наука, 1985. – 132 с.
2. Басин, Е. Я. Художник и творчество / Е. Я. Басин. – М. : Гуманитарий, 2008. – 295 с.
3. Гинзбург, Л. О лирике / Л. Гинзбург. – М. ; Л. : Сов. писатель, 1964. – 408 с.
4. Карпов, И. П. Авторология русской литературы / И. П. Карпов. – Йошкар–Ола : Изд-во «Марено», 2003. – 448 с.
5. Шайхинурова, Л. М. Онтология и поэтика смеха в сказах П. П. Бажова (к постановке проблемы) / Л. М. Шайхинурова // Известия Уральского государственного университета. Гуманитарные науки. История. Филология. Искусствоведение. Вып. 6. – 2003. – № 28. – С. 31–40.
6. Шевеленко, И. Д. Литературный путь Цветасвой: идеология – поэтика – идентичность автора в контексте эпохи / И. Д. Шевеленко. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 464 с.

УДК 378:373.5.035

**ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
ГОТОВНОСТИ К СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ**

**FORMATION OF READINESS OF STUDENTS OF TEACHER TRAINING
UNIVERSITY FOR SOCIAL EDUCATION AT SCHOOL**

Н. В. Лаврова

N. V. Lavrova

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье анализируются основные аспекты формирования у студентов педвуза готовности к социальному воспитанию в школе, представлены материалы экспериментальной работы по формированию исследуемой готовности и доказывается ее эффективность.

Abstract. In the given article the basic aspects of formation of readiness of the future teacher for social education at school are analyzed, materials of experimental work on the formation of the investigated readiness are presented and its efficiency is proved.

Ключевые слова: *социальное воспитание, готовность к социальному воспитанию, социальная компетенция.*

Keywords: *social education, readiness for social education, social competence.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современная обстановка, в которой оказалось наше общество, требует поиска новой модели воспитания личности в открытой социальной среде, тесного взаимодействия всех воспитательных структур общества – школы, вуза, семьи, трудовых коллективов, общественности.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года сказано: «Школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Концепция выдвигает на первый план, среди прочих, формирование у школьников следующих качеств: гражданской ответственности, правового самосознания, духовности, инициативности, самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда» [1, 10].

Педагогический вуз призван готовить будущих учителей к профессиональной педагогической работе в школе. Выпускник должен быть подготовлен к решению тех задач, которые ставятся перед общеобразовательной школой на современном этапе. Основную нагрузку по осуществлению социально-воспитательных функций в ней несет социальный педагог. Но и учитель обязан «сочетать задачи воспитательного воздействия с решением проблем социальной заботы».

За последние годы по многим причинам воспитательная деятельность в школах, особенно ее социальный аспект, оказывается недостаточной. Учителя испытывают трудности в организации социально-воспитательной работы с учащимися разного возраста и социального происхождения, не владеют достаточными теоретическими, методическими знаниями, практическими умениями и навыками процесса социального воспитания.

Анализ современной ситуации, сложившейся в педагогической теории и практике, выявил ряд противоречий:

– между потребностью общества в учителях, способных к осуществлению процесса социального воспитания, и возможностью их подготовки в условиях отсутствия целенаправленной государственной политики в области социального воспитания;

– между объективными возрастающими требованиями, предъявляемыми обществом к школе в решении современных задач социального воспитания, и недостаточной теоретической и практической готовностью будущего учителя к их решению;

– между подготовленностью к педагогической деятельности учителя как предметника и его готовностью к осуществлению социального воспитания, что приводит к нарушению принципа целостности организации учебно-воспитательного процесса.

Поскольку вопросы теоретической и практической подготовки будущих учителей неразрывно связаны с решением социальных проблем в обществе, то процесс формирования будущего специалиста должен отражать потребности и значимые явления, происходящие в стране. Изучение психолого-педагогической и учебно-методической литературы, педагогического опыта вузов показало, что, несмотря на многочисленные исследования проблемы подготовки будущего учителя, проблема готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников не является полностью разработанной.

В этой связи целью нашего исследования является теоретическое обоснование педагогических условий эффективности процесса формирования у студентов педвуза готовности к социальному воспитанию школьников.

Материал и методика исследований. Нами были проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, посвященных различным аспектам формирования у студентов педвуза готовности к социальному воспитанию школьников.

В целях проверки эффективности выявленных нами педагогических условий, нами было проведено экспериментальное исследование на базе ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» на III–IV курсах факультета иностранных языков.

Для диагностики готовности к социальному воспитанию мы использовали комплекс апробированных в педагогике и психологии научно-исследовательских методов: анкетирование, тестирование, опросы, беседы, интервью, прямое и косвенное наблюдение, анализ конкретных ситуаций, метод диагностики, метод срезов, статистические методы обработки полученных результатов и другие методы. В процессе эксперимента мы создали специальные условия для его проведения; разработали методику точного учета контролируемых факторов, влияющих на результаты исследований; осуществили объективное количественное выражение результатов; провели планирование в рамках выбранных нами положений методологической основы решения проблемы. Были сформированы контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы, скомплектованные

по единому признаку – одинаковому уровню готовности студентов к социальному воспитанию школьников.

Для определения соотношения уровня исследуемой готовности КГ и ЭГ нами вычислялся *хи*-квадрат-критерий (критерий Вилкоксона) – непараметрический метод, который используется для оценки значимости различий двух связанных совокупностей количественных признаков, (в нашем случае – уровней сформированности исследуемой готовности в КГ и ЭГ). Вычисления производились по следующей формуле [2]:

$$\chi^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_i^m \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

где Q_{2i} – частота i -ого значения показателя во второй группе; Q_{1i} – частота i -ого значения показателя в первой группе; n_1 – количество измерений в первой группе; n_2 – количество измерений во второй группе; m – количество значений.

Показатель разницы исследуемой готовности в КГ и ЭГ сравнивался со своим табличным значением. До эксперимента значения критерия по всем показателям меньше табличного критического – 1,87, т. е. студенты контрольной и экспериментальной групп имели примерно одинаковый уровень готовности к социальному воспитанию школьников.

Результаты исследований и их обсуждение. Особое внимание нами было уделено вопросу выделения и обоснования педагогических условий формирования у студентов педвуза готовности к социальному воспитанию школьников. В психолого-педагогической литературе встречаются различные подходы к анализу понятия «педагогические условия». Их сущность рассматривается в исследованиях многих ученых: Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, И. Я. Лернера, Г. В. Рубиной, В. Д. Симоненко и др.

В ходе проведенных нами исследований было сформулировано определение понятию «готовность студентов педвуза к социальному воспитанию школьников». Это сложное индивидуально-личностное образование, включающее наличие положительной мотивации к социальному воспитанию школьников, определенный уровень владения социальной компетенцией, предполагающее владение теоретическими и методическими знаниями, практическими умениями и навыками организации этого процесса, проявление активности в социально-воспитательной деятельности, обеспечивающей успешную самореализацию и целенаправленное развитие учащихся в современном российском обществе.

Главным критерием готовности будущего учителя к социальному воспитанию школьников является формирование его социальной компетенции, определяющей эффективность процесса социального воспитания и взаимодействие всех его субъектов: педагогического коллектива, детей, родителей и др.

Сформированность исследуемой готовности определяется по следующим критериям: мотивационно-личностному (наличие положительной мотивации к социальному воспитанию школьников; сформированность социальной компетенции), когнитивному (полнота и объем теоретических, методических знаний в области социального воспитания школьников), практическому (сформированность умений и навыков социального воспитания школьников; наличие опыта социально-воспитательной работы

с учащимися; активность в социально-воспитательной деятельности). Отражают существенные изменения в ее формировании типичные уровни – высокий, выше среднего, средний, низкий.

В результате анализа сущности и содержания базовых категорий исследования, современного состояния проблемы в педагогической практике мы предположили, что эффективность процесса формирования у студентов педвуза готовности к социальному воспитанию языка обеспечивается реализацией следующих педагогических условий:

- реализацией межпредметной интеграции, способствующей формированию готовности будущих учителей к социальному воспитанию школьников;
- сочетанием аудиторной и разнообразной внеаудиторной деятельности будущих учителей и создание на этой основе оптимальных возможностей для формирования у них социальной компетенции;
- внедрением в педагогический процесс спецкурса «Основы социального воспитания школьников»;
- накоплением у будущих учителей опыта социального воспитания школьников во время прохождения педагогической практики.

На формирующем этапе эксперимента нами осуществлялась реализация выделенных педагогических условий формирования готовности к социальному воспитанию школьников в экспериментальной группе.

Процентное соотношение динамики формирования готовности будущего учителя к социальному воспитанию школьников в контрольной и экспериментальной группах отражено в таблице 1.

Таблица 1

Сформированность готовности будущего учителя к социальному воспитанию школьников до и после эксперимента по выделенным уровням (%)

КГ			ЭГ		
Уровни	До эксперимента	После эксперимента	Уровни	До эксперимента	После эксперимента
Низкий	26,52	23,23	Низкий	28,17	16,67
Средний	30,55	26,26	Средний	31,78	24,87
Выше среднего	22,73	25,76	Выше среднего	21,21	27,54
Высокий	20,20	24,75	Высокий	18,84	30,92

Таким образом, в ходе эксперимента произошло изменение уровня готовности студентов педвуза к социальному воспитанию школьников в экспериментальной группе: по высокому уровню увеличение составило 12,08 %, по уровню выше среднего – 6,33 %, по среднему уровню показатель уменьшился на 6,91 %, по низкому уровню – на 11,5 %; при этом в контрольной группе наблюдалось по высокому уровню увеличение на 4,55 %, по уровню выше среднего – на 3,03 %, по среднему уровню данный показатель уменьшился на 4,29 %, по низкому уровню – на 3,29 %.

После формирующего этапа эксперимента обобщенный χ^2 -критерий составил 9,922248234 и показал разницу с табличным значением (7,814727764), что свидетельст-

вует о существенном различии уровня исследуемой готовности студентов КГ и ЭГ. Полученные результаты свидетельствуют о значительном повышении уровня сформированности готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников у студентов экспериментальной группы. Следовательно, повышение уровня сформированности исследуемой готовности произошло благодаря проведенной в экспериментальной группе работе по ее формированию.

Резюме. Экспериментальное исследование подтвердило правильность нашего выбора педагогических условий эффективности формирования у студентов педвуза готовности к социальному воспитанию школьников. По нашему убеждению, формирование готовности к социальному воспитанию должно стать неотъемлемой частью процесса подготовки будущего учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Концепция* модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства РФ // *Официальные документы в образовании*. – 2002. – № 4. – С. 3–31.
2. *Краевский, В. В.* Методология педагогического исследования : пособие для педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара : СГПИ, 1994. – 165 с.

УДК 372.851

**О МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ
РЕШЕНИЮ ИРРАЦИОНАЛЬНЫХ УРАВНЕНИЙ**

**METHODS OF TEACHING PUPILS
TO SOLVE SURD EQUATIONS**

А. Н. Марасанов

A. N. Marasanov

ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. Значительное место в школьном курсе математики занимает содержательно-методический анализ уравнений и неравенств. В данной статье в контексте формирования математических подходов особое внимание уделено методике обучения школьников решению иррациональных уравнений.

Abstract. Profound-methodical analysis of the equations and inequality takes significant place in school course of mathematics. Methods of teaching schoolchildren to solve surd equations, is given a special attention in the given article in context of forming mathematical approaches.

Ключевые слова: *иррациональные уравнения, методы решения.*

Keywords: *surd equations, methods of solving.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблеме логико-психологического анализа задач в научно-методической литературе посвящено немало работ [1], [7]. Значительный вклад в теорию и методику решения задач внесли Ю. М. Колягин [3], [4], В. И. Крупич [5], Г. И. Саранцев [10], [11], Л. М. Фридман [12], [13].

Учебный материал, связанный с решением уравнений и неравенств, представляет собой значительную часть школьного курса математики, а его изучение в современной методике обучения математике выделено в отдельную содержательно-методическую линию. На сегодняшний день существует разработанная теория учебных задач, которая изучает особенности их внедрения в процесс обучения. Но вместе с тем недостаточно основательно проработана методика использования математических задач как средства реализации деятельностного подхода при изучении отдельных школьных дисциплин, в том числе алгебры и начал анализа. Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена требованиями общества к овладению учащимися не только знаниями, но и учебными действиями по их приобретению и применению; теорией учебных задач, которая позволяет использовать их для реализации деятельностного подхода.

Материал и методика исследований. Несмотря на разнообразие типов уравнений и неравенств, количество основных способов их решения достаточно невелико. Как известно, основными методами решения уравнений считают алгебраический и функционально-графический. Причем первый из них применяют, как правило, в стандартных, а

второй, в основном, – в нестандартных случаях. С расширением класса задач основные методы их решения остаются неизменными и лишь пополняются некоторыми специфическими приемами, соответствующими отдельным видам уравнений.

При обучении решению иррациональных уравнений необходимо учитывать их специфику, а именно:

1) если все корни четной степени, входящие в уравнение, являются арифметическими, то подкоренное выражение может быть отрицательно, равно нулю или положительно, соответственно, корень лишен смысла, равен нулю или значение корня положительно;

2) если все корни нечетной степени, входящие в уравнение, определены при любом действительном значении подкоренного выражения, то при этом корень может быть отрицателен, равен нулю или положителен, соответственно, подкоренное выражение отрицательно, равно нулю или положительно;

3) функции $y = \sqrt[n]{x}$ и $y = \sqrt[n+1]{x}$ являются возрастающими на своей области определения.

Основными алгебраическими методами решения иррациональных уравнений принято считать: 1) метод возведения обеих частей уравнения в одну и ту же степень; 2) метод замены переменной. Однако нередко встречаются уравнения, при решении которых на том или ином этапе нахождения искомого значения переменной необходимо применить метод разложения на множители и тем самым свести исходное уравнение к совокупности двух или нескольких (иррациональных) уравнений. Следует также обратить внимание и на так называемые комбинированные иррациональные уравнения, в которых переменная или функция находится под знаком модуля. Очевидно, что для их успешного решения необходимо знать соответствующие приемы и методы. Но и для таких уравнений, в конечном счете, используют указанные основные способы решения.

Общий подход при использовании метода возведения обеих частей уравнения в одну и ту же степень выражается следующим алгоритмом:

1) нахождение области допустимых значений (ОДЗ) уравнения;

2) возведение обеих частей уравнения (возможно неоднократное) в одну и ту же степень и решение получившегося при этом рационального уравнения;

3) выполнение проверки:

а) найденные значения переменной проверяют на принадлежность к ОДЗ уравнения;

б) значения переменной, входящие в ОДЗ, подставляют в само уравнение: те из них, которые обращают данное уравнение в верное числовое равенство, являются корнями исходного уравнения; в противном случае значение переменной является посторонним корнем.

В целом алгоритм решения иррационального уравнения можно сократить до двух пунктов:

1) возведение обеих частей уравнения в одну и ту же степень и решение получившегося при этом рационального уравнения;

2) выполнение проверки – подстановки найденных значений переменной в исходное иррациональное уравнение.

Следует заметить, что на подробное изучение особенностей решения иррациональных уравнений в курсе математики основной школы отводится недостаточное количество времени. Поэтому усвоение приведенного выше алгоритма большинством учащихся и закрепление умений и навыков по его применению является вполне оправданным.

Результаты исследований и их обсуждение. Особенности и специфику решения иррациональных уравнений покажем на примерах, являющихся типовыми для тех или иных ситуаций и позволяющих систематизировать учебный материал по данному разделу школьного курса математики. Отметим, прежде всего, что нахождение ОДЗ уравнения в некоторых случаях существенно упрощает процесс его решения.

Пример 1. Решить уравнение $\sqrt{2-x} - \sqrt{x-3} = 1$.

Решение. ОДЗ уравнения определяется системой неравенств

$$\begin{cases} 2-x \geq 0, \\ x-3 \geq 0, \end{cases}$$

откуда с очевидностью получаем $x \in \emptyset$, т. е. уравнение решений не имеет.

Пример 2. Решить уравнение $\sqrt{2-x-x^2} + 3x = \sqrt{2x^2+2x-4} - 6$.

Решение. ОДЗ данного уравнения определяется системой неравенств

$$\begin{cases} 2-x-x^2 \geq 0, \\ 2x^2+2x-4 \geq 0. \end{cases}$$

Ее решение состоит из двух чисел -2 и 1 . Непосредственная проверка показывает, что $x = -2$ является корнем уравнения, а $x = 1$ – постороннее значение переменной.

Заметим, что приведенный выше алгоритм (как развернутый, так и сокращенный) содержит проверку как неотъемлемую часть решения. Это обусловлено тем, что процесс решения включает в себя, как правило, неравносильные преобразования, приводящие к появлению посторонних корней. Однако проверка решений иррационального уравнения как по выполняемым действиям, так и по затратам времени может оказаться более трудоемкой, чем процесс решения самого уравнения. В таких случаях для решения целесообразно использовать другой метод – *метод равносильных преобразований* – замену исходного иррационального уравнения равносильным ему *рациональным* уравнением или *системой (совокупностью систем) рациональных* уравнений. Еще одним преимуществом этого метода является то обстоятельство, что при решении упомянутым способом некоторых видов иррациональных уравнений достаточно включить в равносильную систему лишь часть из условий для нахождения ОДЗ. А в некоторых случаях поиски области определения уравнения превращаются в совсем ненужную работу [9, 119].

Следует заметить, что при обучении школьников решению иррациональных уравнений многие учителя-предметники придерживаются следующей схемы (рис. 1). Выделим методические особенности решения *стандартных* иррациональных уравнений. Отметим, что метод *возведения обеих частей уравнения в одну и ту же степень* применим для различных типов уравнений. Рассмотрим некоторые из них. Уравнения вида

$$\sqrt{f(x)} = g(x) \tag{1}$$

имеют смысл тогда, когда выполняется условие $g(x) \geq 0$. Но при этом условии обе части данного уравнения неотрицательны. И в таком случае равносильным преобразованием будет возведение в квадрат обеих частей соотношения (1). Таким образом, получаем систему

$$\begin{cases} g(x) \geq 0, \\ f(x) = g^2(x). \end{cases} \quad (2)$$

Но из соотношений (2) непосредственно вытекает ОДЗ данного уравнения: $f(x) \geq 0$. Следовательно, система (2) равносильна уравнению (1).

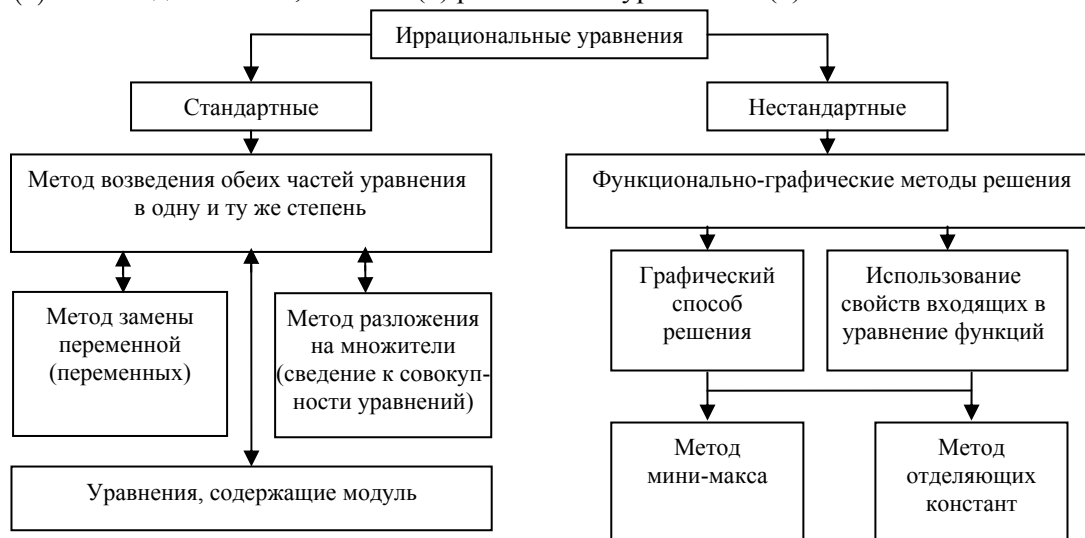


Рис. 1. Основные методы решения иррациональных уравнений

Для уравнений вида

$$\sqrt{f(x)} \pm \sqrt{g(x)} = \sqrt{h(x)} \text{ или } \sqrt{f(x)} \pm \sqrt{g(x)} = h(x)$$

также применим указанный выше метод. При этом отметим, что во многих случаях с методической, да и с познавательной точки зрения целесообразно рассмотреть решение одного примера хотя бы двумя разными способами вместо решения двух заданий одним методом.

Пример 3. Решить уравнение $\sqrt{7+5x} - \sqrt{5+4x} = \sqrt{x+2}$.

Решение (первый способ). Применяя метод равносильных преобразований, получаем:

$$\begin{cases} 7+5x \geq 5+4x, \\ 5+4x \geq 0, \\ 7+5x - 2 \cdot \sqrt{7+5x} \cdot \sqrt{5+4x} + 5+4x = x+2; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \geq -1,25, \\ \sqrt{7+5x} \cdot \sqrt{5+4x} = 5+4x; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \geq -1,25, \\ \sqrt{7+5x} = \sqrt{5+4x}, \sqrt{5+4x} = 0. \end{cases}$$

Далее получаем: $x = -1,25$.

Второй способ. Приведем уравнение к виду

$$\sqrt{7+5x} = \sqrt{5+4x} + \sqrt{x+2}.$$

В данном случае применим также метод равносильных преобразований:

$$\begin{cases} 7 + 5x \geq 0, \\ 5 + 4x \geq 0, \\ x + 2 \geq 0, \\ 7 + 5x = 5 + 4x + 2\sqrt{5 + 4x}\sqrt{x + 2} + x + 2; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \geq -\frac{5}{4}, \\ 2\sqrt{5 + 4x}\sqrt{x + 2} = 0. \end{cases}$$

Далее имеем тот же самый результат: $x = -1,25$.

Сравнивая приведенные способы решения, замечаем, что во втором случае уравнение в равносильной системе получилось значительно проще уже на втором шаге решения. Рассмотрение разных подходов к решению одного и того же уравнения позволит школьникам глубже проникнуть в программный материал, и это, на наш взгляд, приведет к повышению мотивации их обучения и активизации самостоятельной работы. Особо следует заметить, что при использовании метода равносильных преобразований нет необходимости выполнять проверку решения подстановкой найденного значения переменной в исходное уравнение. Достаточно убедиться в правильности вычислений и равносильности каждого шага преобразований.

Решение иррациональных уравнений *методом замены переменных*, как правило, уже на первом шаге приводит к рациональному уравнению. Однако в результате дальнейших действий получается одно или несколько более простых иррациональных соотношений, решаемых ранее указанным способом.

Пример 4. Решить уравнение $2x^2 + 3x - 5\sqrt{2x^2 + 3x + 9} + 3 = 0$.

Решение. В данном соотношении легко заметить одинаковое выражение $2x^2 + 3x$ как под знаком радикала, так и вне его. Если указанную функцию обозначить за новую переменную, то это, конечно, приведет к некоторому упрощению уравнения. Однако, если заметить, что данное соотношение совсем нетрудно преобразовать в вид $2x^2 + 3x + 9 - 5\sqrt{2x^2 + 3x + 9} - 6 = 0$, то более удачная подстановка $t = \sqrt{2x^2 + 3x + 9}$ приводит к рациональному уравнению $t^2 - 5t - 6 = 0$ с корнями -1 и 6 . Далее получаем совокупность равенств $\sqrt{2x^2 + 3x + 9} = -1$ и $\sqrt{2x^2 + 3x + 9} = 6$, первое из которых решений не имеет, а для второго равносильными преобразованиями получаем $x = -4,5$ и $x = 3$. Заметим, что на вводимую переменную t здесь нет необходимости накладывать условие неотрицательности, поскольку оно проявится в дальнейшем само по смыслу решения одного из уравнений получившейся совокупности.

Во многих случаях для решения уравнения нужно ввести не одну, а несколько новых переменных.

Пример 5. Решить уравнение $\sqrt[3]{20 + x} - \sqrt[3]{x - 8} = 4$.

Решение. Используя свойство корня нечетной степени, перепишем соотношение в виде $\sqrt[3]{20 + x} + \sqrt[3]{8 - x} = 4$ и введем в рассмотрение две переменные $u = \sqrt[3]{20 + x}$ и $v = \sqrt[3]{8 - x}$. Тогда данное уравнение равносильно системе симметрических рациональных уравнений

$$\begin{cases} u + v = 4, \\ u^3 + v^3 = 28. \end{cases}$$

Ее решениями являются пары чисел $(1, 3)$ и $(3, 1)$. Возвращаясь к радикалам, нетрудно получить решения $\{-19; 7\}$.

Таким образом, обучение школьников методу замены переменной в решении иррациональных уравнений требует соблюдения определенных методических особенностей – возможного преобразования исходного уравнения и нахождения наиболее рациональной замены переменной.

При использовании *метода разложения на множители* в решении иррациональных уравнений следует учитывать одну очень важную техническую и методическую особенность – обязательное нахождение ОДЗ уравнения.

Пример 6. Решить уравнение $(x + 4)\sqrt{2x - 3} = x^2 + 3x - 4$.

Решение. Разложение правой части данного уравнения на произведение двух множителей $(x - 1)(x + 4)$ приводит к совокупности равенств $x + 4 = 0$ и $\sqrt{2x - 3} = x - 1$. Решением первого из этих соотношений является $x = -4$. Однако это значение не принадлежит ОДЗ уравнения: $2x - 3 \geq 0$. Решением второго, как и рассматриваемого уравнения, служит $x = 2$.

Применение *нестандартных*, т. е. *функционально-графических методов* решения иррациональных уравнений, без должной пропедевтики вызывает у школьников определенные затруднения. Однако, как подчеркивает А. Г. Мордкович [6, 182], надо сместить акценты, т. е. считать функционально-графический метод первым методом в любых типах уравнений. Таким образом будет достигнут двойной успех: во-первых, учащиеся получают мощный и активный метод решения уравнений; во-вторых, они перестанут со страхом относиться к построению графиков функций. Кроме того, важное значение когнитивно-визуального подхода при обучении математике подчеркивают и другие исследователи [2], [8].

Пример 7. Решить уравнение $\sqrt{4 - x} = ||x| - 2|$.

Решение приведенного уравнения нетрудно получить именно графическим способом, что отражено на рисунке 2.

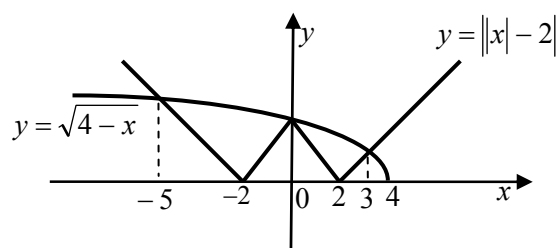


Рис. 2. Иллюстрация функционально-графического метода решения уравнения

Таким образом, решениями уравнения являются значения $x = -5$, $x = 0$ и $x = 3$.

Пример 8. Решить уравнение $\sqrt{x + 5} + \sqrt[3]{2 + x} = 3$.

Решение. Используя только один метод замены переменной, корни данного уравнения можно найти тремя способами: 1) положив $t = \sqrt[3]{x+2}$ и решая уравнение $(t-1)(t^2+6)=0$; 2) произведя замену $t = \sqrt{x+5}$ и решая уравнение $t^3 - 8t^2 + 27t - 30 = 0$; 3) используя подстановки $u = \sqrt{x+5} \geq 0$ и $v = \sqrt[3]{x+2}$, приводящие к системе

$$\begin{cases} u + v = 3, \\ v^3 - u^2 + 3 = 0, \end{cases}$$

с помощью которой нетрудно получить искомое значение переменной. Разумеется, при правильном решении в каждом из указанных случаев получается один и тот же результат: $x = -1$. Но здесь более интересным и поучительным для школьников будет нестандартный прием, в основу которого положены свойства функций. Используя определение возрастающей функции, нетрудно показать, что левая часть рассматриваемого соотношения есть возрастающая на ОДЗ уравнения функция. А правая часть данного равенства – величина постоянная. Следовательно, если графики функций для левой и правой частей уравнения пересекаются, то не более чем в одной точке. Так приходим к обоснованию следующего факта: если данное уравнение имеет решения, то их не более одного. Далее, используя метод подбора, нетрудно убедиться, что $x = -1$ – корень уравнения.

Пример 9. Решить уравнение $\sqrt{3-x} + \sqrt{x-1} = x^2 - 4x + 6$.

Решение. Правая часть данного уравнения не меньше 2: $x^2 - 4x + 6 = (x-2)^2 + 2 \geq 2$.

Теперь оценим левую часть исходного равенства – функцию $y = \sqrt{3-x} + \sqrt{x-1}$, ОДЗ которой определяется условиями: $1 \leq x \leq 3$. Чтобы найти множество значений функции y , найдем ее производную:

$$y' = \frac{1}{2\sqrt{x-1}} - \frac{1}{2\sqrt{3-x}} = \frac{\sqrt{3-x} - \sqrt{x-1}}{2\sqrt{x-1} \cdot \sqrt{3-x}}; \quad y' = 0: \begin{cases} \sqrt{3-x} - \sqrt{x-1} = 0, \\ x \neq 1, x \neq 3; \end{cases} \Leftrightarrow x = 2.$$

Используя далее достаточные признаки экстремума функции, находим, что $x = 2$ – точка минимума функции $y(x)$. Следовательно, имеем $y = \sqrt{3-x} + \sqrt{x-1} \geq y(2) = 2$. Из приведенных рассуждений вытекает, что исходное соотношение равносильно системе уравнений

$$\begin{cases} \sqrt{3-x} + \sqrt{x-1} = 2, \\ x^2 - 4x + 6 = 2. \end{cases}$$

Чтобы решить систему двух уравнений с одной неизвестной, достаточно найти корни одного из соотношений системы и проверить подстановкой, удовлетворяют ли они другому ее уравнению. Число $x = 2$ – корень второго уравнения системы и, как нетрудно убедиться, удовлетворяет и первому ее соотношению. Следовательно, получаем ответ: $x = 2$.

Резюме. В данной статье автором предпринята попытка систематизировать учебный материал школьного курса математики по разделу «Иррациональные уравнения». Выделены специфика и методические особенности решения стандартных и нестандартных иррациональных уравнений. Рассмотренные примеры отражают важность рациональных подходов при анализе задач и позволяют сделать осознанный и обоснованный выбор методики их решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балл, Г. А. О психологическом содержании понятия «задача» / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1970. – № 6. – С. 81.
2. Далингер, В. А. Наглядные образы как средство решения математических задач / В. А. Далингер // Математика в школе. – 2007. – № 7. – С. 26–31.
3. Колягин, Ю. М. Задачи в обучении математике. Ч. 1. Математические задачи как средство обучения и развития учащихся / Ю. М. Колягин. – М. : Просвещение, 1977. – 110 с.
4. Колягин, Ю. М. Задачи в обучении математике. Ч. 2. Обучение математике через задачи и обучение решению задач / Ю. М. Колягин. – М. : Просвещение, 1977. – 144 с.
5. Крупич, В. И. Теоретические основы обучения решению школьных математических задач : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / В. И. Крупич. – М., 1992. – 37 с.
6. Мордкович, А. Г. Беседы с учителями математики : учеб.-метод. пособие / А. Г. Мордкович. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : ООО «Издательство Ониск»; ООО «Издательство «Мир и Образование», 2008. – 336 с.
7. Пойа, Д. Как решать задачу : пособие для учителей / Д. Пойа ; под ред. Ю. Гайдуга ; пер. с англ. В. Звонаревой и Д. Белла. – М. : Учпедгиз, 1959. – 207 с.
8. Попов, Н. И. Методика обучения тригонометрии на основе когнитивно-визуального подхода / Н. И. Попов // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 11. – С. 34–42.
9. Рыжик, В. И. 25000 уроков математики. Книга для учителя / В. И. Рыжик. – М. : Просвещение, 1993. – 240 с.
10. Саранцев, Г. И. Упражнения в обучении математике / Г. И. Саранцев. – М. : Просвещение, 1995. – 240 с.
11. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе : учеб. пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и ун-тов / Г. И. Саранцев. – М. : Просвещение, 2002. – 224 с.
12. Фридман, Л. М. Как научиться решать задачи : пособие для учащихся / Л. И. Фридман, Е. Н. Турецкий. – М. : Просвещение, 1984. – 175 с.
13. Фридман, Л. М. Методика обучения решению математических задач / Л. М. Фридман // Математика в школе. – 1991. – № 5. – С. 59–63.

УДК 371.13

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ**

**INTERDISCIPLINARY METHODOLOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF PRO-
FESSIONAL COMPETENCE OF THE IT-TEACHER**

П. В. Никитин

P. V. Nikitin

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В данной статье описываются профессиональные компетенции учителя информатики, проблемы их формирования в ходе обучения в педагогическом вузе, понятие компетентностно-ориентированного задания, которое служит оценкой формирования определенной компетенции.

Также приведена модель методической системы формирования профессиональной компетентности учителя информатики на основе междисциплинарного подхода и описана реализация данной модели в учебном процессе вуза.

Abstract. This article describes the professional competence of the IT-teacher, problems of its formation in the course of training at the pedagogical university, the concept of the competence-oriented task, which is used to evaluate formation of a certain competence.

The model of methodological system of formation of professional competence of the IT-teacher on the basis of interdisciplinary approach is also given. The realization of this model in the training process in the university is described.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность учителя информатики, компетентностный подход, междисциплинарный подход, компетентностно-ориентированное задание.*

Keywords: *professional competence of the IT-teacher, competence approach, interdisciplinary approach, competence-oriented task.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время система образования Российской Федерации ориентирована на реализацию Болонского соглашения, утвердившего приоритет формирования основных компетенций личности в процессе ее становления в разных сферах жизнедеятельности. Важнейшими нормативными документами, определяющими работу в данном направлении, являются «Федеральная программа развития образования», «Национальная доктрина образования до 2025», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года». Таким образом, прослеживается движение от понятия «квалификация» к понятию «компетенция», и все большее значение приобретает потребность описания качеств личности выпускника высшей школы в терминах компетентностного подхода и определение путей формирования этих качеств.

Вопросы формирования компетентности учителя информатики рассматривались в работах В. Н. Введенского, О. Л. Кирилловой, Н. В. Залесовой, Т. В. Добудько, Э. И. Кузнецова, М. П. Лапчика, А. В. Могилева, М. В. Шведского, Е. К. Хеннера и других авторов, где основное внимание уделено совершенствованию профессиональной компетентности учителя информатики как учителя-предметника.

На сегодняшний день школьная практика требует от учителя информатики обширных знаний в таких областях, как телекоммуникационные технологии, мультимедиа и гипермедиа, издательские системы, объектно-ориентированное программирование (ООП). Анализ имеющихся в литературе сведений о применении современных достижений компьютерных технологий в российских школах показал, что для успешного решения задач, стоящих перед школьным учителем, ему нужны знания и умения, позволяющие:

- использовать глобальные и научно-образовательные компьютерные сети;
- создавать вместе с учащимися программные средства, предназначенные для использования в процессе обучения, на базе современных достижений программирования (ООП, гипертекстовые и мультимедиа-технологии);
- организовывать индивидуальную, групповую и коллективную деятельность школьников по использованию информационных технологий в учебной и внеурочной деятельности;
- создавать вместе с учащимися программные средства для управления школой, используя самые современные достижения в области программирования (ООП, гипертекстовые и мультимедиа-технологии);
- использовать системы компьютерной верстки для различных целей: выпуск стенгазет, оформление учебных материалов и т. п.

Под профессиональной компетентностью учителя информатики мы понимаем личностную характеристику учителя, которая включает в себя сформированность теоретического, практического и мотивационно-отношенческого компонентов педагогической деятельности и оценивается эффективностью решения педагогических и предметных задач. Профессиональную компетентность учителя информатики составляют: ключевые компетенции (ценностно-смысловая, общекультурная, социально-трудовая, информационная, коммуникативная, самообразовательная); педагогические компетенции (технологическая, когнитивная, психологическая, регулятивная, исследовательская, методическая, управленческая); предметные компетенции (пользовательская, информационно-системная, техническая, компетенции в области программирования, в области мультимедиа).

Заметим, что предметные компетенции имеют структурный характер. Например, компетенция в области программирования включает в себя алгоритмическую, логическую, сетевую, объектно-ориентированную и компетенции в области систем управления базами данных. Следует указать на междисциплинарный характер формирования узкопредметных компетенций, которые формируются посредством не одной, а некоторого цикла дисциплин, что затрудняет возможность их контроля и оценивания. Поэтому в рамках компетентностного подхода необходимо учитывать одну из важнейших его специфик – межпредметность формирования и развития отдельных компетенций, так как некоторые категории компетенций являются обширными по содержанию и подразумевают их формирование в процессе длительного периода с помощью цикла взаимосвязанных дисциплин [2]. Очевидна необходимость систематизации процесса их становления и отслеживания. Поэтому становление компетенций необходимо рассматривать через призму дисциплин их формирующих.

Исходя из всего вышесказанного, можно констатировать наличие противоречия между многообразием дисциплин, обеспечивающих предметную подготовку учителя информатики, и отсутствием подходов к выявлению вклада каждой из них в формирование конкретных профессиональных компетенций будущего учителя информатики. Необходимость устранения данного противоречия свидетельствует об актуальности темы.

Поэтому целью нашей работы явилась разработка междисциплинарной методической системы формирования профессиональных компетенций у будущих учителей информатики.

Материал и методика исследований. Нами были проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные различным аспектам формирования педагогической компетенции, в том числе учителя информатики.

В целях проверки эффективности созданной нами междисциплинарной методической системы с 2006 года по настоящее время было проведено экспериментальное исследование на базе Марийского государственного университета (МарГУ). В констатирующем эксперименте в контрольную группу были включены студенты физико-математического факультета, обучающиеся по специальности «Информатика с дополнительной специальностью» 2007 и 2008 годов выпуска, которые обучались по классической методической системе (знаниевая парадигма), в экспериментальную – студенты 2009 и 2010 годов выпуска того же факультета и той же специальности, обучающиеся в условиях компетентного подхода (ММСФК). Оценка теоретических знаний, практических умений была проведена по трем дисциплинам федерального компонента «Компьютерные сети, Интернет и мультимедиа технологии», «Использование ИКТ в образовании», «Информационные системы», так как дисциплины «Компьютер и издательское дело» и «Современные языки программирования» являются дисциплинами по выбору.

Структура компетенции предполагает наличие теоретических знаний и практических умений и навыков, что дает возможность ее спроецировать на теоретические знания (проверяемые тестированием), практические умения (комплексно определяемые системой КОЗ) и практические навыки (определяемые результатами педагогической практики).

Контроль сформированности теоретических знаний осуществляется с применением специально созданной нами системы педагогического тестирования (bas.marsu.ru). Данная система представляет собой Интернет-тренажер. Интернет-тренажер позволяет студентам самостоятельно определять уровень подготовки, регулярно оценивать результаты, быстро получать необходимые теоретические сведения, устранять пробелы при изучении определенных разделов и закреплять полученные знания.

Контроль сформированности практических умений и навыков осуществляется с применением системы компетентно-ориентированных заданий и оцениванием результатов педагогической практики студентов соответственно. Для отслеживания процесса формирования и развития ключевых, педагогических и предметных компетенций применялся метод профессиональных проектов. Оценивание проектов проводится независимыми экспертами, которые являются преподавателями кафедры информатики и методики обучения информатики, прикладной математики и информатики МарГУ, имеющими опыт преподавания подобных дисциплин не менее 5 лет, а также ученую степень кандидата или доктора наук. Результаты педагогической практики оцениваются с помощью анализа педагогической деятельности учителя информатики (конспекты уроков, дневники и т. д.), а также анкетирования студентов, учителей информатики, учащихся.

Результаты исследований и их обсуждение. В процессе подготовки компетентного специалиста мы предлагаем реализовать разработанную нами междисциплинарную методическую систему формирования компетенций (ММСФК), под которой понимается совокупность взаимодействующих компонентов (целевого, содержательного, инструментально-технологического, контрольно-регулирующего и оценочно-результативного), обеспечивающих ориентацию всех составляющих предметной подготовки на формирование профессиональной компетентности учителя информатики.

В рамках целевого компонента происходит отслеживание влияния изучаемой дисциплины на развитие отдельных компетенций. С помощью целевого компонента уточняются цели и задачи, стоящие перед дисциплиной, которые находят отражение в содержательном компоненте ММСФК. Основной задачей содержательного компонента является согласование содержания государственного образовательного стандарта и структуры компетенций специалиста с применением элементов технологии конструирования компетенций, разработанной А. В. Хуторским [3]. Инструментально-технологический компонент ММСФК представляет собой комплекс технических и методических механизмов, с помощью которых осуществляется учебный процесс. Контрольно-регулирующий компонент предполагает контроль преподавателя за ходом решения поставленных перед обучающимися задач и самоконтроль студентов за правильностью их выполнения. Оценочно-результативный компонент необходим для оценки достигнутых преподавателями в процессе обучения результатов, установления соответствия их поставленным задачам обучения, выявления причин обнаруживаемых отклонений, постановки новых задач.

На основе вышеизложенного нами была разработана междисциплинарная методическая система формирования профессиональных компетенций будущих учителей информатики, модель которой приведена на рисунке 1.

В основе данной системы лежат междисциплинарные связи. ММСФК включает в себя дисциплины, при изучении которых необходимо использовать информацию из ранее изученных дисциплин. Так, дисциплины, приведенные в нашей модели, студенты изучают в 5, 6, 7, 8, 9 семестрах. Программа изучения данных дисциплин построена так, что происходит постепенное нарастание объема и сложности материала, что является необходимым условием поддержания интереса, активности и роста самостоятельности студентов. Осуществление межпредметных связей предполагает оптимальную последовательность изучения тем, касающихся общих объектов, в различных предметах и различных разделах данного предмета:

- согласованные и исключаящие противоречия и дублирование основных понятий и представлений об этих общих объектах;
- эффективное дополнение предметов, максимальное использование приобретенных ранее знаний, умений и навыков в последующих разделах данного предмета и других предметов;
- полное согласование определений, законов в учебниках и пособиях по разным дисциплинам.

Для оценки формирования компетенций по каждой дисциплине нами были разработаны компетентностно-ориентированные задания (КОЗ), выполнение которых предполагает развитие у студента конкретных, заранее определенных компетенций и количественное оценивание уровня их сформированности. Одно из требований, предъявляемых к данным заданиям (КОЗ), – это возможность применения их решения в будущей профес-

сиональной деятельности. Применение КОЗ предполагает наличие четких, но гибких заранее заданных критериев оценивания, не исключающих оригинальность и творческое исполнение.

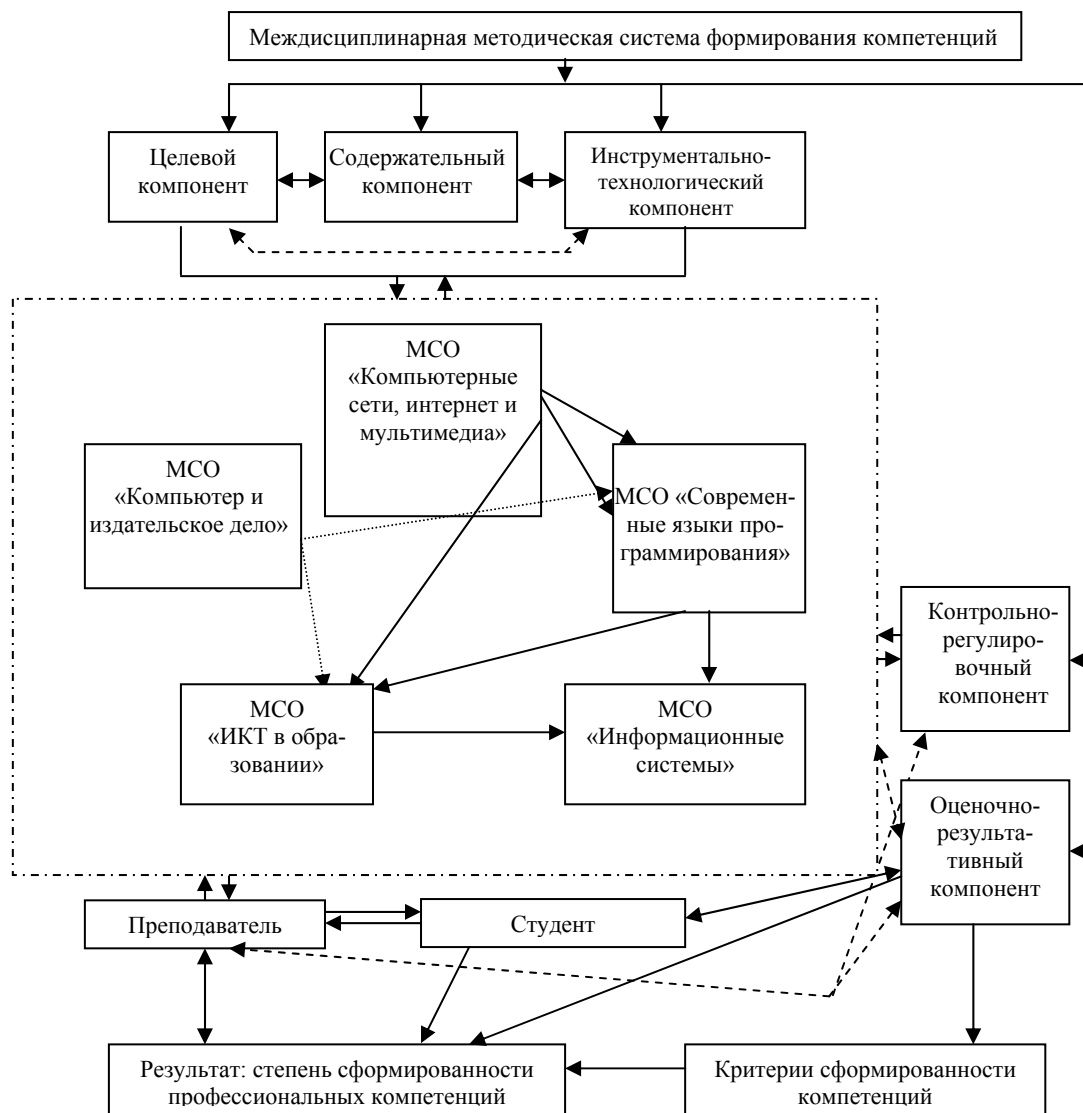


Рис. 1. Графическая модель междисциплинарной методической системы формирования профессиональных компетенций будущих учителей информатики

Проведенные беседы и анкетирование показали высокий интерес студентов к формированию профессиональных компетенций на базе междисциплинарного подхода. Была зафиксирована устойчивая потребность студентов в получении практических знаний и умений, максимально приближенных к будущей педагогической практике.

Результаты констатирующего эксперимента представлены на рисунке 2 (а, б, в).

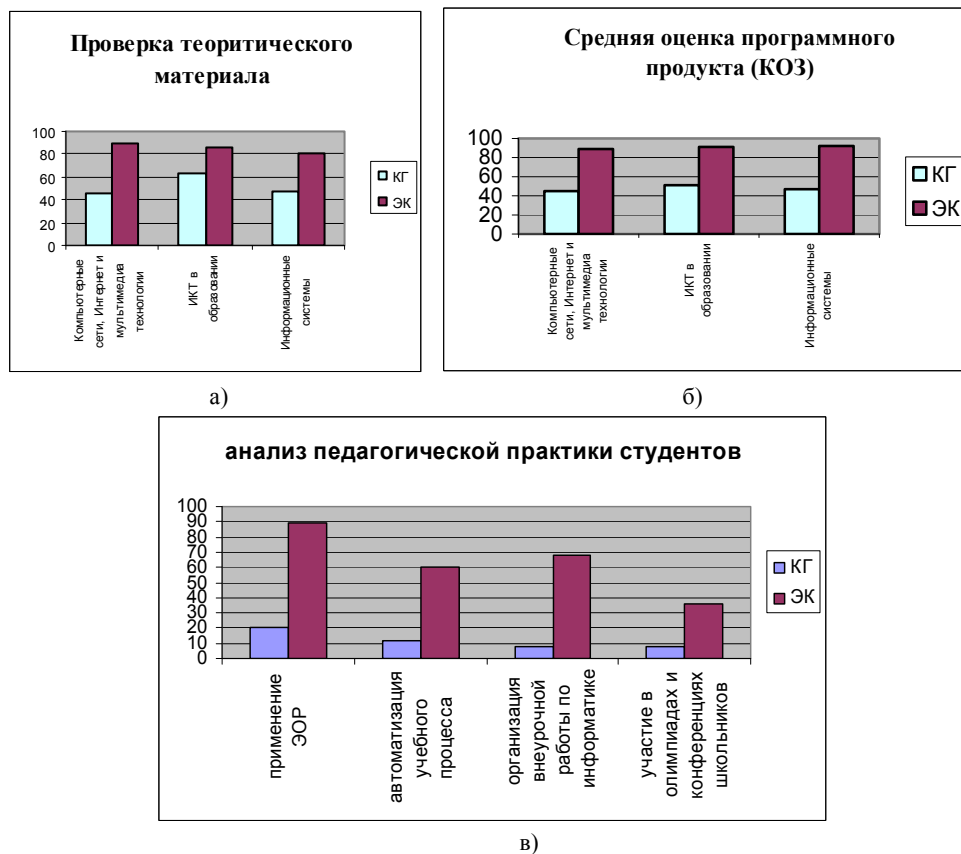


Рис. 2. Эффективность обучения при использовании ММСФК

Резюме. Как видно из приведенных гистограмм, разработанная нами ММСФК эффективна. В результате использования ММСФК у будущих учителей информатики были созданы свои образовательные порталы, размещенные в сети Интернет, с соблюдением этических и юридических аспектов, образовательные программы, мультимедиа-приложения, которые они могут использовать в дальнейшей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Педагогика, 1973. – 270 с.
2. Гейн, А. Г. Методика преподавания современного курса информатики / А. Г. Гейн // Информатика. – 2003. – № 34. – С. 6–10.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

УДК 75(470.344)

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
ЖИВОПИСИ В ЧУВАШИИ**

**THE FORMATION OF THE NATIONAL PAINTING SCHOOL
IN CHUVASHIA**

И. А. Никонова

I. A. Nikonova

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье рассматриваются этапы формирования национальной школы живописи в Чувашии. Кроме того, анализируются факторы ее возникновения и развития, в том числе влияние традиций русского искусства и передвижничества на эти процессы.

Abstract. The article concerns a formation of the national painting school in Chuvashia. Besides, it describes the factors of its origin and development and also the influence of Russian art traditions and the Itinerants on it.

Ключевые слова: *школа живописи, передвижничество, чувашское искусство.*

Keywords: *the school of painting, the Itinerants, Chuvash art.*

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе развития российского государства в круг интересов гуманитарных наук все чаще попадают проблемы национальной и региональной культуры. Представленное исследование занимается таким вопросом, как становление и специфика национальной художественной школы в Чувашии.

Необходимость изучения данной проблемы во многом обусловлена усилением процессов национального самосознания в художественной среде республики. В творчестве местных мастеров изобразительного искусства выражаются характерологические ментально-психологические черты, мировоззренческие и художественно-эстетические представления нации. Этот факт позволяет говорить о формировании и развитии особой национальной художественной школы и создании ее традиций в республике. Между тем на сегодняшний день наблюдается отсутствие целостного обобщающего труда по истории формирования и развития художественной школы в Чувашии и распространенность частных исследований, в которых авторы либо анализируют творчество отдельных ярких художников республики, либо используют описание живописных полотен в качестве фактического материала для обоснования отдельных проблем краеведения, этнографии, этнологии и других родственных наук.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена необходимостью выявления специфики региональной художественной школы, определения ее доминирующих художественно-стилистических компонентов в период с 1920-х гг. до настоящего времени.

Материал и методика исследований. Материалом исследований явились труды ученых и искусствоведов о художественной культуре Чувашии. Для анализа и выявления характерных черт художественной школы Чувашии был избран комплексный подход, что означает использование целого ряда методов исследования. *Историко-типологический метод* позволяет раскрыть процесс развития чувашского искусства, определить основные этапы его формирования. При помощи *сравнительно-исторического метода* выявляются общие и частные закономерности исторического развития художественной школы. *Биографический метод* дает возможность проследить эволюцию творчества того или иного чувашского художника, скульптора. *Сравнительно-стилистический метод* используется для определения стилистических особенностей чувашской живописи, графики, скульптуры, детерминированных конкретной культурно-исторической средой и ситуацией.

Результаты исследований и их обсуждение. На современном этапе развития многих государств в связи с унификацией и универсализацией культуры остро стоит вопрос о потере идентичности и необходимости самоидентификации наций. Эта проблема касается практически всех сфер жизни общества: от обыденно-повседневной до художественной. В данных областях человеческой деятельности процесс диалога, взаимовлияния, а порой и «стирания» культур проходит достаточно болезненно, но особенно, на наш взгляд, в искусстве, поскольку в данной сфере как ни в какой другой находят воплощение яркие национальные черты.

Еще в XIX в. известный отечественный художник И. Н. Крамской говорил, что искусство сильно тогда, когда окрашено национально: «Чтобы быть в искусстве национальным, об этом заботиться не нужно, необходимо только представить полную свободу творчеству. При полной свободе творчества национальность, как стихийная сила, естественно будет насквозь пропитывать все произведения художников данного племени, хотя бы художники по личным своим симпатиям и были далеки от чисто народных мотивов» [5, 339]. И с этим утверждением трудно не согласиться. Действительно, искусство как одна из особых форм культуры специфически отражает и выражает конкретно-национальное.

Художественная культура, даже будучи открытой и удобной площадкой для взаимодействия и взаимовлияния этносов и наций, должна все же оставаться сферой для выражения национального. Вбирая в себя инокультурные элементы, она должна сохранять собственное лицо. Этого требовал от всего искусства и литературный критик В. Г. Белинский: «Даже когда прогресс одного народа совершается через заимствование у другого, он тем не менее совершается национально, иначе нет прогресса» [1, 45]. По его мнению, «каждый успех одного народа быстро усваивается другими народами, и каждый народ заимствует у другого народа особенно то, что чуждо его собственной национальности, отдавая в обмен другим то, что составляет исключительную собственность его исторической жизни и что чуждо исторической жизни других» [1, 45].

В связи с этим перед каждым современным художником стоит важная проблема – не только выразить в своем творчестве собственную художественную индивидуальность, но и быть преемником национального искусства, воплощая важнейшие черты ментальности, самосознания народа и обращаясь к наработкам лучших мастеров народа в своей художественной деятельности. Здесь хочется вспомнить знаменитое высказывание выдающегося индийского мыслителя XX в. Рабиндраната Тагора: «Долг каждой нации выявить перед миром свою национальную сущность». Реализовать эту идею пытаются и современное чувашское профессиональное искусство.

Конечно, говорить о том, что национальная живопись существует в Чувашии, можно с большой долей уверенности, однако нас интересует другой вопрос: есть ли национальная школа живописи в нашей республике? У исследователей до сих пор нет единого мнения по этому вопросу. Одни утверждают, что она существует, другие же считают, что она отсутствует, объясняя это особенностями чувашского менталитета, а именно представлениями о том, что человек осознает собственную уникальность, непохожесть ни на кого, а значит и не стремится быть похожим на кого-либо, в том числе и в художественной деятельности.

Для целостной характеристики обозначенного нами круга вопросов о чувашской живописной школе определим границы понятия «школа» в искусствоведении. В словаре «Пластические искусства» предложено следующее его понимание: «Школа (лат. *schola*, от греч. *schole*) – длительное художественное единство, преемственность принципов и методов. В греческом языке и латыни термин обозначал как учебное заведение, так и идейное направление, последователей одной школы. В применении к искусству этот термин используется очень широко, но всегда им подчеркивается общность и неповторимость, самобытность (национальная, стилистическая, концептуальная и т. п.) тех или иных явлений. Термин применяется: 1) по отношению к искусству той или другой страны (итальянская школа, французская школа); 2) по отношению к искусству географической области или города, в случае если оно отмечено в пределах определенных хронологических границ яркой самобытностью и общностью стилистических черт (венецианская школа, каталонская школа, новгородская школа); 3) по отношению к группе художников, близких по творческой позиции (школа Позиллипо, строгановская школа); 4) по отношению к группе учеников и последователей мастера (школа Рафаэля, венециановская школа)» [7, 147]. Надо подчеркнуть, что ключевыми свойствами школы оказываются преемственность, наследование важнейших приемов и методов, а также самобытность, в частности национальная. Именно эти качества, а особенно национальный характер, позволяют говорить о наличии в Чувашии собственной школы живописи, для которой актуальными оказываются второе и четвертое значения, приведенные в словаре.

Если говорить о живописной школе нашей республики, то очевидными фактами оказываются следующие: отнесенность ее к определенной географической области, региональный характер и, соответственно, самобытность, уникальность, в том числе и конкретно-национальная. Известный искусствовед В. В. Ванслов так рассуждает о специфике национального искусства: «Каждое национальное искусство питают три основных источника: своеобразие самой объективной действительности (особенности истории народа, труда, быта и природы); особенности психического склада нации, который сказывается на восприятии жизни, на отношении к исторически сложившимся явлениям

и свойственен художнику как представителю своего народа, получая выражение в его творчестве; и, наконец, традиции национальной художественной культуры, к которым относятся образы поэтических легенд и сказаний, произведения народного декоративно-прикладного искусства и, главное, опыт, накопленный историей искусства этого народа» [2, 15]. Думается, все перечисленное можно отнести и к чувашскому профессиональному искусству, которое на основании многих факторов начало формироваться в 1920-е гг. и прошло ряд этапов, соответствующих эволюции многих национальных школ живописи. Обратимся к краткой характеристике данных периодов.

Как уже было сказано выше, становление чувашского профессионального искусства относится к 20-м гг. XX в. Именно Октябрьская социалистическая революция дала возможность развития самобытной культуре – социалистической по содержанию и национальной по форме. С этого момента искусство, вобравшее в себя черты профессионализма, стало частью повседневной жизни народных масс.

Этому во многом способствовала организация в 1920 г. изосекции при Чувашском отделе народного образования, то есть первого художественного объединения художников региона. Следующим шагом в организации художественной жизни региона стало создание в 1921 г. Центрального музея, где сосредоточилась совместная работа ученых и художников по описанию и изучению народного творчества. Другим аспектом оживления художественной жизни республики стала востребованность художников, вызванная стремительным ростом периодической печати сразу после установления советской власти в Чувашии. В целом же, как видим, формирование художественного профессионального искусства в республике в 20-е гг. XX в. происходило по стандартным схемам распространения культуры Народным комиссариатом просвещения, и данная тенденция была в силе вплоть до 50-х гг. столетия.

1930–1950-е гг. в изобразительном искусстве нашей республики ознаменовались, прежде всего, развитием тематической картины и портрета. Художники, особенно плодотворно работавшие в эти годы, направляли основные усилия на создание картин, отражающих современную чувашскую действительность. Закономерным на этом этапе было освоение живописцами республики профессионального мастерства и традиций русской советской живописной школы.

Особо следует отметить изменения, произошедшие в искусстве начиная с 1960-х гг. Первый этап формирования художественной школы в этот период был связан с поисками национального содержания в объекте изображения. Позднее центр тяжести переносится с особенностей объекта на художественную интерпретацию увиденного. Художника интересуют приметы социалистического быта больше, чем черты национальной принадлежности. Но видит он эти приметы, опираясь на художественные традиции и культуру своего народа. Наряду с заботами о становлении собственной школы многие живописцы считают для себя более правильным работать в русле живописи советской России. Естественно, что при этом в их творчестве отражаются характерные для нее процессы (так, в частности, наблюдается взаимопроникновение жанров). Большое развитие получают «пограничные» области тематической живописи, где она, с одной стороны, смыкается с портретом, а с другой – с жанрами монументального искусства.

Появляется тяга к образу-символу, к изображению, не столько фиксирующему действительность, сколько заставляющему задуматься над ней, попытаться понять ее сложность. Примечательно, что постепенно расширяется разнообразие манер и почерков, развивающихся в русле единого метода социалистического реализма [3].

Таким образом, анализ периодов формирования чувашского профессионального искусства показывает, что они в целом тождественны этапам эволюции других национальных школ живописи. Следовательно, правомерно говорить о том, что в Чувашии существует собственная школа живописи.

Как было сказано выше, термин «школа» по отношению к профессиональному искусству республики применим и в его четвертом значении: «по отношению к группе учеников и последователей мастера». В этом отношении нельзя не отметить роль передвижников, сыгравших значительную роль в становлении национальных школ живописи в России, и в частности чувашской.

Ученые отмечают факты влияния передвижников, их идей, творчества и художественного наследия на становление национальных живописных школ. Так, исследователь Н. А. Езерская полагает, что «расширение и укрепление контактов с передвижничеством способствовали зарождению в поднимавшихся национальных школах, при всем различии и своеобразии каждой из них, родственных по своей демократической направленности явлений и процессов. Свойственные этим школам черты общности проявлялись прежде всего в повсеместном обращении художников разных национальностей к народной теме... Общим было и вдохновлявшееся идеями национально-освободительных движений и всемирно поддерживаемое русскими передовыми творческими силами развитие в искусстве ряда народов социально-критических, обличительных тенденций, созвучных передвижничеству, наполнявших его многонациональным содержанием» [4, 267].

Влияние передвижников на художественную ситуацию в стране и, в частности, на процесс становления национальных школ живописи, действительно значимо, поскольку одной из основных задач Товарищества было и культивирование в национальных культурах второй половины XIX – начала XX в. реалистической демократической линии. При этом нельзя не отрицать тот факт, что параллельно с передвижническим искусством развивались и другие творческие направления. Все это вместе не только способствовало становлению национальных школ, но и влияло на их динамику, а также определяло перспективы их дальнейшего развития.

Объединяло передвижников также недовольство «академическими рецептами», которые, по мнению художников, лишь тормозили развитие русского искусства и искусства других народов России. И главной задачей представителей Товарищества была организация мастерских и школ, основанных на свободе преподавания и свободе самовыражения.

При этом надо заметить, что само понятие «школа» трактовалось художниками Товарищества в самом широком смысле этого слова: не только как собственно учебное заведение, но и как очаг идейного воспитания художников, как центр по разъяснению и пропаганде передвижнических идей. О необходимости создания школы на широких демократических началах, обладающей огромными средствами и всевозможными пособиями, школы, где учатся «всей премудрости вообще», писал и И. Е. Репин [4, 26].

Данный принцип и был взят за основу преподавания начальной профессиональной подготовки. Художественное образование в провинциях, в том числе и в Чувашии, развивалось при непосредственном участии передвижников. Воспитывая своих учеников, они стремились «вытянуть» из них темы и сюжеты из родной им национальной действительности и раскрыть данные темы с реалистических демократических позиций передвижников. Эта учеба стала основой выявления сильных самобытных личностей, которые на основе своего национального мировоззрения создавали собственный художественный язык. Он в свою очередь помогал утвердиться национальной самобытности искусства, корни коего уходили в древние традиции и народное творчество.

Как же коснулись чувашского искусства идеи передвижников?

Поздний передвижник, член Товарищества с 1916 г., талантливый живописец Н. И. Фешин раскрывал в своем творчестве интерес к малым народам и к его обыденной, ежедневной жизни, к национальному вообще. Работая бок о бок с учениками, он на своем личном примере учил культуре рисунка, развивал у будущих художников чувство цвета. Был строг, но не подавлял национальную индивидуальность учеников, а способствовал их развитию в данном направлении. Вместе с ним преподавали и известные передвижники И. Е. Репин и П. П. Беньков. На этих уроках воспитывались первые чувашские художники Н. Сверчков, М. Спиридонов и Г. Спиридонов, которые стали впоследствии зачинателями традиций чувашского национального реалистического искусства. Эти живописцы, стоявшие у истоков чувашского искусства, разделявшие идейные и творческие искания передвижников, вернувшись на родину, умело и тонко применяли их к местному национальному содержанию.

В результате в художественной среде начал усиливаться процесс национального самосознания, и, конечно же, ярким толчком для этого послужили работы М. Спиридонова «Невеста», а также знаменитые картины Н. Сверчкова «Молодожены», «Чувашская свадьба». В этих произведениях прекрасно показаны национальный костюм, предметы быта родного народа и, безусловно, ярко продемонстрированы национальные обычаи. На первый взгляд, полотна передавали лишь некую внешнюю оболочку (орнамент, костюм, тип лица, обычаи, обряды), но все это в результате было попыткой выразить в работах глубокую национальную идею.

Думается, прикосновение к опыту передвижников и дало толчок для развития местной тенденции в искусстве, нашло специфически национальное преломление. Такое влияние передвижников проявилось и в манере письма, и в содержании, и в отношении художника к изображаемому, к материалу. Можно сказать, что все это было отголоском позднепередвижнического направления.

Важно, что чувашская живопись, а точнее чувашская школа живописи, продолжает развиваться под влиянием определенных мастеров и сегодня. В республике существует так называемая «школа Федорова», о которой научный сотрудник и хранитель живописи Чувашского государственного художественного музея В. В. Кузина пишет следующее: «...последние 10–15 лет выставок, посвященных пленэру, позволяют судить о том, что сформировался круг творческих последователей мастера – Ревеля Федорова. Этот факт нашел отражение в самых противоречивых откликах и оценках: от упреков в подражании до негласно провозглашенной “школы Федорова”. К данному явлению можно относиться по-разному, но то, что творческий рост и развитие ряда художников находится в непосредственной связи с творчеством Ревеля Федоровича, нельзя отри-

цать» [6, 79]. Деятельность данного художника-педагога высоко оценивается автором статьи: «Свой опыт Ревель Федоров передает своим ученикам, последователям, к числу которых относятся художники среднего поколения – А. П. Анохин, К. А. Долгашев, А. Р. Федоров, В. Г. Милославская – и молодая поросль – О. Кокорина, О. Леонтьева. За все время педагогической деятельности мастер воспитал большую плеяду художников-педагогов, ставших членами Союза художников России, таких как: А. В. Данилов, М. Г. Григорян, К. А. Долгашев, Ю. Романов, В. Я. Медведев, Г. В. Козлов, В. Г. Милославская, Н. А. Алимасова и многие другие. О влиянии стиля, изобразительного языка мастера на творческие поиски учащихся свидетельствуют выполненные ими дипломные работы. Безусловно, у этого художника есть чему поучиться. Это и серьезный философский подход к живописи, и свобода цветового самовыражения, и самобытность видения окружающего мира» [6, 80]. Все это, как мы полагаем, еще раз свидетельствует в пользу наличия в Чувашии собственной школы живописи.

Резюме. Подводя итоги, скажем, что на становление и развитие чувашской школы живописи повлияли такие факторы, как географическое положение, национальный колорит, традиционные обряды, национальные герои (исторические, литературные, мифологические), придав ей самобытность и уникальность. Мощное влияние на чувашскую школу живописи оказали также традиции русского искусства, а именно передвижничество. Наличие сегодня в республике крупных художников и их последователей говорит о существовании преемственности в рамках школы живописи Чувашии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белинский, В. Г.* «История Малороссии» Николая Маркевича. Т. 7 / В. Г. Белинский. – М. : Изд-во АН СССР, 1955. – 365 с.
2. *Ванслов, В. В.* Искусство автономных республик Российской Федерации / В. В. Ванслов. – Л. : Аврора, 1973. – 194 с.
3. *Воронов, Н. В.* Изобразительное искусство Советской Чувашии / Н. В. Воронов, А. А. Трофимов. – М. : Советский художник, 1980. – 224 с.
4. *Езерская, Н. А.* Передвижники и национальные художественные школы народов России / Н. А. Езерская. – М. : Изобразительное искусство, 1987. – 279 с.
5. *Крамской, И. Н.* Письма, статьи. Т. 2 / И. Н. Крамской. – М., 1966. – 354 с.
6. *Кузина, В. В.* Художник Р. Ф. Федоров и его последователи / В. В. Кузина // Культурологические штудии. Ежегодник кафедры культурологии и мировой художественной культуры. – Чебоксары : Free-Poetry, 2008. – 218 с.
7. *Пластические искусства.* Краткий терминологический словарь / под ред. А. М. Кантор. – М. : Пасим, 1994. – 265 с.

УДК 378

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
У СТУДЕНТОВ СТРОИТЕЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
В ХОДЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF BUILDING
PROFESSIONS DURING PRACTICE-ORIENTED EDUCATION**

И. В. Петрова

I. V. Petrova

*Чебоксарский политехнический институт (филиал)
ГОУ ВПО «Московский государственный открытый университет», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье анализируется опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональных компетенций у студента технического вуза на примере студентов строительных специальностей Чебоксарского политехнического института (филиала) ГОУ ВПО «Московский государственный открытый университет» в ходе практико-ориентированного обучения.

Abstract. Experimental work on formation of professional competence of the students of technical colleges by the example of the student of building professions of Cheboksary Polytechnical Institute (branch) of Moscow State Open University is analyzed during practice-oriented education.

Ключевые слова: *студенты, профессиональные компетенции, компетенция, практико-ориентированное обучение, анкетирование.*

Keywords: *students, professional competence, competence, practice-oriented training, questioning.*

Актуальность исследуемой проблемы. Модернизация высшего образования, переход на двухуровневое образование, требования работодателей, для которых проводится подготовка специалистов, результаты маркетинговых исследований в области компетенции персонала строительных специальностей в реальных сферах профессиональной деятельности определили актуальность проблемы выявления и формирования профессиональных компетенций студентов строительных специальностей.

Материал и методика исследований. Профессиональные компетенции являются приоритетным направлением при разработке государственного образовательного стандарта третьего поколения. Наряду с теоретической разработкой была проведена опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональных компетенций студентов строительных специальностей на базе Чебоксарского политехнического института (филиала) ГОУ ВПО «Московский государственный открытый университет».

Как показывает практика, далеко не все преподаватели понимают и принимают новую образовательную модель. В целях разъяснения компетентностного подхода в обучении студентов высшего профессионального образования были организованы и

успешно проведены курсы повышения квалификации «Новые образовательные стандарты третьего поколения», на которых были обозначены основные общепрофессиональные, научные и социально-личностные компетенции специалистов нового поколения.

На основе полученных знаний нам нужно было сформулировать и доработать общие компетенции применительно к специальности «Промышленное и гражданское строительство» и сопоставить основные направления практико-ориентированного обучения с компетентностным подходом в образовании. Для решения этих задач было проведено анкетирование. Отбор респондентов производился из числа студентов 3, 4, 5 курсов строительного факультета, работодателей и профессорско-преподавательского состава.

Результаты исследований и их обсуждение. В анкетировании участвовали 95 студентов, которым нужно было ответить на следующие вопросы:

1. Что Вы понимаете под словом компетенция?

40 % опрошенных согласились с тем, что компетенция – область знаний, которую человек определенной профессии должен освоить для успешной деятельности по данной специальности, 60 % дали свой вариант ответа: компетенция – характеристика, выражающая готовность выпускника самостоятельно применять знания, умения и личностные качества в изменяющихся условиях профессиональной деятельности;

2. Насколько важны следующие знания, навыки, способности, компетенции для Вашей профессиональной деятельности в будущем?

Широкие базовые навыки: 50 % ответили «очень важны», 50 % – «в большей мере»; *иностранные языки:* 30 % ответили «в малой мере», 60 % – «в большей мере», 10 % – «очень важны»; *организационные способности:* 65 % – «очень важны», 35 % – «в большей мере»; *способность к адаптации:* 45 % – «в малой мере», 35 % – «в большей мере», 20 % – «очень важны»; *компетенции гражданского поведения:* 35 % – «в малой мере», 65 % – «в большей мере»; следующие три: *компетенции самообразования, компетенции профессиональной мобильности, способность приобретать новые знания, используя современные образовательные и информационные технологии,* – все 100 % ответили «очень важны».

3. Как Вы оцениваете ваши профессиональные перспективы в будущем?

В части надежности трудоустройства: 15 % ответили «очень хорошо», 85 % – «затрудняюсь ответить». *В части возможностей профессионального перепрофилирования:* 100 % – «очень хорошо».

4. Считаете ли Вы, что практико-ориентированное обучение способствует более раннему трудоустройству?

Все 100 % опрошенных ответили «да».

Подводя итоги по анкетированию студентов 3–4 курсов, можно сделать вывод, что практико-ориентированное обучение, внедренное в вузе, способствует формированию профессиональных компетенций и позволяет в конечном итоге сделать шаг вперед в подготовке специалистов, способных включиться в развитие инновационных процессов. Целью практико-ориентированного обучения является улучшение практической подготовки студентов строительных специальностей, трудоустройства и быстрой адаптации выпускников на производстве.

При отборе респондентов из числа работодателей принималось во внимание то, что работодатели должны представлять те предприятия, с которыми вуз традиционно взаимодействует (базовые кафедры), которые принимают на работу молодых специалистов или предоставляют рабочие места для прохождения практико-ориентированного обучения и производственных практик. Уверены, что работодателей необходимо было заинтересовать в проведении исследования, подчеркнув искреннее намерение вуза сделать подготовку специалистов более качественной с точки зрения запросов тех или иных секторов экономики и конкретных предприятий.

Поэтому для выявления основных компетенций, необходимых в отрасли строительного производства на современном этапе, были привлечены представители ООО «Домостроительный комбинат» (базовая кафедра), ОАО «Стройтрест № 2», ООО «Строительная фирма "Комплекс"», ОАО «Чувашагропромстрой», ООО «Чувашпроект», ООО «Старко», ОАО «Волгостройгрупп», ГУП «Чувашгражданпроект».

Им были предложены следующие вопросы:

1. Определите виды профессиональной деятельности выпускника (бакалавра, специалиста, магистра) специальности «Промышленное и гражданское строительство».

По мнению работодателей, к изыскательской и проектно-конструкторской, а также экспериментально-исследовательской деятельности должны быть подготовлены магистры; производственно-технологической и производственно-управленческой, а также монтажно-наладочной и сервисно-эксплуатационной деятельностью должны заниматься специалисты.

2. Выпускникам с какими дипломами Вы отдаете предпочтение при устройстве на работу?

При устройстве на работу мы отдаем предпочтение выпускникам с дипломами «специалиста» – 100 % опрошенных.

3. Проранжируйте цифрами от 1 до 12 наиболее востребованные компетенции из предложенных.

Мы высоко ценим в молодых специалистах их готовность к работе, способности, компетенции – отметили работодатели. Большинство опрошенных расположили предложенные варианты компетенций в таком порядке:

- 1) владеет общепрофессиональными и специально-профильными компетенциями;
- 2) умеет использовать нормативные правовые документы в своей деятельности;
- 3) стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства;
- 4) готов к социальному взаимодействию на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявляет уважение к людям, толерантность к другой культуре, готов нести ответственность за поддержание партнерских доверительных отношений;
- 5) умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- 6) владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- 7) способен находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность;
- 8) умеет критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков;
- 9) готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе;

10) осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

11) способен анализировать социально-значимые проблемы и процессы;

12) владеет одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного.

4. Какие слабые стороны в подготовке специалистов Вас не устраивают?

Все опрошенные работодатели из десяти предложенных вариантов выбрали четыре основных:

- невысокий уровень профессиональной подготовки;

- невысокий уровень теоретической подготовки;

- слабая практическая подготовка (оторванность знаний от практики);

- низкая мотивация к труду.

Преподаватели подключились к анкетированию на основе полученных результатов письменного опроса студентов и работодателей. В связи с этим в их анкеты были включены две части: в первой помещены вопросы относительно тех общих компетенций, которые получили высокую степень согласия студентов и работодателей (преподавателям нужно было провести ранжирование этих компетенций со своей точки зрения); вторая часть анкеты была отведена для идентификации профессиональных (предметно-специализированных компетенций), а также их соотнесения с уровнями высшего образования (бакалавр – специалист – магистр). В анкетировании на выявление компетентного подхода в обучении студентов участвовали 14 штатных преподавателей кафедры строительного производства. Формулирование профессиональных компетенций производилось в той их классификации, которая предложена выше. Все опрошенные оговорились с таким ранжированием профессиональных компетенций и отметили важность той или иной компетенции для первой ступени (бакалавра) и для второй ступени (специалиста/магистра) отметками: 1) никакая, 2) слабая, 3) значительная, 4) большая.

В ходе проведенных изысканий отмечена высокая степень корреляции между мнениями студентов и работодателей относительно важности и рангов тех или иных компетенций.

Признание всех уровней высшего образования, включая его краткий курс в рамках бакалавриата, представляет собой предельную абстракцию, базирующуюся на пяти дескрипторах (определителях): знании и понимании; применении знаний и понимания; способности к логически обоснованным суждениям; коммуникативных навыках; готовности к самостоятельному обучению. Это родовые признаки любого уровня (ступени) высшего образования.

Профессиональные компетенции важны для описания квалификаций (степеней) и построения учебных планов и программ для обоих уровней высшего образования. Что же касается общих (универсальных) компетенций, то их назначение, прежде всего, состоит в том, чтобы дать профессиональным профилям, сколь бы четко они ни были определены, возможность к изменениям и адаптации.

Применение компетентного подхода составляет ключевой элемент новизны будущих ГОС ВПО, один из главных принципов их проектирования. Именно этим обстоятельством определяется обязательность этапа выявления «портфеля» компетенций, которые в дальнейшем войдут в компетентную модель выпускников всех ступеней (уровней) высшего образования. Компетенции выступают «ядром» нового поколения го-

сударственных образовательных стандартов, смещаемых в сторону «результатов образования» [1].

Анкетирование позволяет выявить с учетом отечественного и зарубежного опыта актуальные «ряды» компетенций. Это требует обязательного вовлечения работодателей, выпускников и преподавателей. Сам процесс выявления компетенций должен стать еще одним фактором утверждения в российской высшей школе принципа ее открытости внешнему воздействию.

Резюме. Повышение качества подготовки специалистов строительного профиля, приведение в соответствие структуры подготовки кадров с реальными потребностями строительной отрасли, развитие материально-технической базы образовательной и научной деятельности учебных заведений в настоящее время невозможны без создания системы участия работодателей в процессе подготовки кадров, без привлечения материальных и финансовых ресурсов бизнес-структур в образовательную сферу. В этой связи требует серьезной проработки и создания правовой базы зарождающаяся система корпоративного обучения и подготовки профильных специалистов для строительных компаний и бизнес-структур. Развитие системы подготовки кадров для строительного комплекса потребует отраслевой интеграции образовательных учреждений, направленной на обеспечение непрерывного профессионального образования, где важную роль будет играть практико-ориентированное обучение, так как оно способствует социальной и трудовой адаптации молодежи, определению работодателями потенциала будущих сотрудников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.
2. www.bologna.dk.

УДК 378.4+378.14

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИКА
КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ**

**PROFESSIONALLY IMPROTANT QUALITIES OF A MATHEMATICIAN
AS A BASIS OF PROFESSIONAL SUITABILITY**

Н. И. Попов

N. I. Popov

ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. Статья посвящена экспериментальной работе по диагностике профессионально важных качеств и определению уровня специальных способностей математиков.

Abstract. This paper describes diagnostics of the definition for the mathematical students' abilities and professional qualities.

Ключевые слова: *профессиональные качества математика, экспериментальная работа.*

Keywords: *professional qualities of mathematicians, experimental research.*

Актуальность исследуемой проблемы. Достижение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия перспективным и актуальным потребностям личности, общества и государства заявлено главной задачей российской образовательной политики. Проблема обеспечения высокого уровня знаний выпускников вузов и их конкурентоспособности на рынке труда продолжает оставаться одной из самых обсуждаемых в настоящее время как представителями государственных органов, работодателями, так и академической общественностью.

Каждый человек в начале своего жизненного пути сталкивается с проблемой выбора профессии. От того, насколько правильно такой выбор будет сделан, в значительной мере зависит качество его повседневной жизни. Этим определяется важность работы по ориентации людей в огромном мире профессий, а также анализу соответствия способностей и возможностей будущего специалиста специфике конкретного рода занятий. Постоянное усложнение на основе внедрения новейших технологий всех форм трудовой активности человека предъявляет к его профессиональной готовности все более высокие требования, так как современная профессиональная деятельность осуществляется не только с использованием суперкомпьютеров и нанотехнологий, но и в условиях разветвленной и многоуровневой системы взаимоотношений между людьми. Умение адаптироваться к ним – важное содержание трудовой деятельности специалиста.

Материал и методика исследований. С использованием типометрической шкалы и факторного анализа исследовались проектно-конструктивные способности специалиста как инвариантные личностные технологии [5].

А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова под профессионально важными качествами (ПВК) понимают индивидуальные свойства субъекта деятельности, которые необходимы и достаточны для реализации деятельности на нормативно заданном уровне [3, 9]. Согласно А. В. Карпову, ПВК делятся на 4 основные группы, образующие в совокупности структуру профессиональной пригодности:

- абсолютные ПВК – свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно заданном, среднем уровне;
- относительные ПВК – определяют возможность достижения субъектом высоких количественных и качественных показателей деятельности (сверхнормативных);
- мотивационная готовность к реализации того или иного рода занятий; высокая мотивация может существенно компенсировать недостаточный уровень развития других ПВК;
- анти-ПВК – свойства, которые противоречат тому или иному виду трудовой деятельности; структура профессиональной пригодности предполагает минимальный уровень их развития или даже отсутствие [4, 191–192].

Как утверждают исследователи, трудовая активность человека в глобальном смысле реализуется на базе системы ПВК, представляющей собой набор своеобразных симптомокомплексов субъективных свойств, характерных для той или иной профессиональной деятельности [3, 9]. Симптомокомплексы формируются в ходе освоения человеком соответствующего рода занятий и содержат в себе подсистемы ПВК, обеспечивающие выполнение каждого очередного этапа деятельности (планирование, переработка текущей информации, формирование концептуальной модели, принятие решения, действия, проверка результатов и их коррекция).

В основе профессиональных способностей математиков лежат такие свойства психических процессов, как восприятие, память, мышление, воображение, внимание. Становление специалиста-математика происходит на основе действия двух групп факторов – объективных и субъективных. Объективные факторы – это требования, нормы и ограничения, выдвигаемые со стороны профессии к труду специалиста, и наличие у него определенных качеств: профессиональных знаний, умений, навыков, владение математическими методами и алгоритмами. К субъективным факторам относятся имеющиеся у человека способности, мотивация, уровень притязаний и самооценка.

Основу профессиональной пригодности математика составляют ПВК, которые формируются в ходе его трудовой деятельности. Задатки же, потенциальные возможности осуществлять ту или иную деятельность, обусловленные индивидуально-психологическими свойствами личности, заложены в человеке изначально. Одновременно с формированием ПВК развивается и профессиональное мышление специалиста, формируется его профессиональный тип с соответствующими ценностными ориентациями, характером, индивидуальными особенностями.

Российские ученые Е. А. Климов, В. Д. Небылицин, Б. М. Теплов, основательно изучив такой феномен, как «индивидуальный стиль деятельности», пришли к выводу, что указанный стиль вырабатывается и совершенствуется в процессе активного поиска приемов и способов действий с целью достижения наивысших результатов в работе применительно к своему темпераменту. Под таким стилем деятельности здесь понимается обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему выполнению возложенных на него обязанностей. Выявление свойств темперамента и особенностей характера позволяет опделить профессиональную пригодность человека к тому или иному роду занятий.

При анализе выполнения математиком заданий и затрачиваемых им при этом усилий можно оценить и соотношение образных и формальных компонентов тех психических процессов (восприятие, внимание, память, воображение, логическое мышление), которые обслуживают деятельность специалиста при его работе. Оказывается возможным оценить также используемый инструментарий этих процессов, предопределяющий в известной степени результаты деятельности, направленность его усилий, склонности, т. е. то, чем пользуется специалист-математик в задачах моделирования условий, программирования конкретных операций и в задачах оценки и коррекции результатов. Одна из таких методик используется в дифференциально-диагностическом опроснике Е. А. Климова [3, 104–105].

Большинство людей обладает возможностями, которые остаются неиспользованными. Во многих случаях они не в полной мере осознают на что способны или же не знают, как лучше реализовать свои способности на практике. Максимальную пользу из тестирования можно извлечь в том случае, если будет построена диаграмма профиля способностей. Тесты способностей позволяют получить информацию, важную для разных форм профессиональной деятельности и освоения различных навыков, и определить достоинства и недостатки испытуемых, для того чтобы они смогли понять:

- каковы их сильные стороны и найти способ использовать этот потенциал;
- каковы слабые стороны и как сделать так, чтобы они не мешали профессиональному росту.

Построение профиля способностей студентов-математиков поможет применить статистические сведения при планировании и анализе профессиональной деятельности, будет способствовать повышению самосознания, поможет лучше понимать поведение и личностные особенности других людей.

С целью построения диаграммы профиля способностей студентов 1–5 курсов, обучающихся по специальностям «Прикладная математика и информатика» и «Математика» в Марийском государственном университете, в 2007–2009 гг. автором было проведено тестирование по методикам, зарекомендовавшим себя в практической психодиагностике, в котором участвовало 307 студентов. Для исследования способностей к логическому рассуждению был применен числовой тест. Использование словарного теста рассматривалось как проверка знаний студентов и способности анализировать информацию. Способности к проведению вычислительных операций проверялись с помощью арифметического теста. Все вычисления в последнем тесте основывались на понимании законов чисел, а скорость вычислений в значительной мере зависела от практики. Чтобы справиться с этим тестом, необходима фундаментальная способность, которая проявится в итоговом показателе выше среднего, если испытуемый обладает определенными навыками проведения вычислительных операций. Числовой, арифметический и словарный тесты – тесты способностей с ограничением по времени выполнения [2, 32–33, 95–98, 102–103].

Результаты исследований и их обсуждение. В. И. Андреев сформулировал принцип гарантированного качества образования: «Только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование. При этом обучение переходит в самообучение, воспитание – в самовоспитание, а личность из состояния развития – в фазу творческого саморазвития» [1, 298]. Использование тестов для оценки уровня творческого потенциала личности, способности к саморазвитию и самообразованию, трудолюбия и работоспособности [1, 550–551, 555–557, 561–562] позволило после проведения экспериментальных исследований построить диаграмму профиля способностей для студентов физико-математического факультета, обучающихся по спе-

циальностям «Прикладная математика и информатика» и «Математика» (см. рис. 1 и 2). При построении диаграммы использовалась десятибалльная шкала.



Рис. 1. Диаграмма профиля способностей для студентов специальности «Прикладная математика и информатика»



Рис. 2. Диаграмма профиля способностей для студентов специальности «Математика»

Отметим, что 5 баллов по указанной шкале соответствует среднему уровню развития способности, 6 – уровню чуть выше среднего, 7 – выше среднего, 8 – высокому уровню, 9 – очень высокому уровню. Результаты экспериментальной работы показали, что на высоком и очень высоком уровнях проявились способности студентов к логическому

рассуждению, анализу информации, проведению вычислительных операций. Но в то же время способности к саморазвитию и самообразованию определились примерно на среднем уровне, творческий потенциал личности, трудолюбие и работоспособность – на уровне немного выше среднего. Максимальные уровни трудолюбия и работоспособности (10 и 9) часто характеризуются как «работоголизм», то есть чрезмерное усердие в работе, которое нередко приводит к стрессовым ситуациям и даже истощению нервной системы. Поэтому, развивая в себе трудолюбие и работоспособность, важно знать меру.

Поиск путей адаптации высших учебных заведений к новым условиям рынка труда потребовал и изменения отношения к вопросам оценки и качества образования. Накопленный отечественными вузами опыт показывает, что современные методы и стандарты управления качеством применяются в тех образовательных учреждениях, которые развивают свою инновационную деятельность и стремятся завоевать на рынках образовательных услуг и наукоемкой продукции прочные позиции, ориентируются на внешних заказчиков, к которым относятся государство, общество, работодатели. При этом задача эффективного внедрения принципов менеджмента качества требует совершенствования организационной и функциональной структуры вуза, продуманной кадровой политики в сфере науки и образования, формирования сети стратегических партнеров, обеспечивающих обратную связь «вуз-потребитель». Разрабатываемая в ГОУ ВПО «Марийский государственный университет» модель системы оценки и обеспечения качества подготовки специалистов ориентирована на типовую модель внутривузовской системы качества, предложенную Рособнадзором [6]. Предлагаемая модель соответствует стандартам и руководствам Европейской ассоциации аккредитационных агентств (ENQA).

Отметим следующий факт: анкетирование работодателей, в котором участвовало 66 предприятий и организаций Республики Марий Эл, проведенное отделом менеджмента и качества образования ГОУ ВПО «Марийский государственный университет» в 2007–2009 гг., показало, что в целом ими высоко оценивается подготовка специалистов в указанном вузе. С наилучшей стороны отмечены такие качества выпускников, как навыки работы на компьютере, готовность и способность к дальнейшему обучению, уровень профессиональной общетеоретической подготовки, уровень базовых знаний и навыков, а также способность работать в коллективе, в команде. Такие критерии, как владение иностранным языком и навыки управления персоналом, получили в результате опроса низкую оценку.

В 2009–2010 гг. было проведено анкетирование «О качестве университетского образования» студентов 5 курса специальностей «Прикладная математика и информатика» и «Математика» физико-математического факультета ГОУ ВПО «Марийский государственный университет». Будущим выпускникам было предложено оценить по пятибалльной шкале качество их подготовки по ряду дисциплин, организацию учебно-педагогического процесса в вузе, уровень оснащенности материально-технической базы университета. Для большей достоверности результатов анкетирование было анонимным. В правой колонке таблицы 1 приведен средний балл по каждому вопросу, полученный в результате обработки статистических данных. Как показали результаты анкетирования, студенты математических специальностей в целом высоко оценивают качество классического университетского образования. По некоторым критериям, где средний балл оказался ниже четырех, полученная информация может оказаться полезной персоналу управленческого аппарата вуза для дальнейшего анализа.

Таблица 1

Результаты анкетирования «О качестве университетского образования»

№	Вопрос анкеты	Средний балл
<i>Оцените качество Вашей подготовки по:</i>		
1.	гуманитарным дисциплинам	3,61
2.	естественно-научным и математическим дисциплинам	4,30
3.	общепрофессиональным дисциплинам	4,43
4.	дисциплинам специализации	4,39
5.	компьютерным технологиям	4,30
6.	иностранному языку	3,70
<i>Оцените уровень оснащенности материальной базы университета:</i>		
7.	наличие необходимой научной литературы в библиотеке	4,09
8.	наличие компьютеров, используемых в учебном процессе	4,30
9.	количество мест в читальном зале	4,22
10.	наличие учебного и научного оборудования	3,61
11.	наличие лабораторий и специализированных аудиторий	3,70
<i>Удовлетворены ли Вы организацией учебно-педагогического процесса в вузе:</i>		
12.	организацией учебных и производственных практик	4,61
13.	организацией текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестацией студентов	4,69
14.	применением преподавателями в процессе обучения активных методов	3,87
15.	уровнем информированности	4,17
<i>Удовлетворены ли Вы:</i>		
16.	выбором данной специальности	4,39
17.	признанием успехов в учебной и научной деятельности	4,39
18.	значением научно-исследовательской работы в профессиональной подготовке	4,80
19.	престижностью получаемого диплома по специальности	4,35

Резюме. Качество профессиональной подготовки математиков в условиях классического университета необходимо рассматривать как способность образовательной системы удовлетворить, с одной стороны, потребности рынка труда в специалистах соответствующей квалификации, с другой – потребности личности в получении конкурентоспособных знаний.

Несомненно, что для разных видов профессиональной деятельности предпочтительны разные способности. Если человек будет работать в той сфере, которая ему подходит, то избежит разочарований и в то же время будет получать удовольствие от своей работы. Правда и то, что от большинства видов деятельности могут получать равное удовольствие люди с самыми разными личностными особенностями, что естественно, поскольку не существует совершенно одинаковых людей. В целом же имеет смысл задуматься: «Подойдут ли мои способности для данной профессии?».

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Баррет, Дж. Проверь себя. Тесты / Дж. Баррет. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 256 с.
3. Батаршев, А. В. Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. – СПб. : Питер, 2007. – 192 с.
4. Карпов, А. В. Психология труда : учебник / А. В. Карпов. – М., 2005. – 350 с.
5. Нуриев, Н. К. Типометрика и факторный анализ деятельности специалиста / Н. К. Нуриев, Л. Н. Журбенко, С. Д. Старыгина // Математика в образовании : сб. статей. Вып. 3. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2007. – С. 220–240.
6. Фролов, Н. Н. Плоды реформы растут на древе знаний / Н. Н. Фролов, С. А. Руднев, И. С. Бляхеров // Аккредитация в образовании. – 2006. – № 7. – С.18–20.

УДК 373.3.016: 808.5: 78

**ВОЗМОЖНОСТИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**MEANS OF MUSICAL-THEATRICAL ACTIVITY IN THE DEVELOPMENT
OF STANDARD OF SPEECH INTERCOURSE
OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

М. Н. Разумова, И. А. Медведева

M. N. Razumova, I. A. Medvedeva

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема развития культуры речевого общения младших школьников. С учетом особенностей данного возраста обоснована роль музыкально-театральной деятельности в развитии культуры речевого общения учащихся. Определены педагогические условия эффективного развития у младших школьников культуры речевого общения в процессе музыкально-театральной деятельности.

Abstract. This article is devoted to the problem of the development of standard of speech intercourse of younger schoolchildren. Considering the peculiarities of this age the role of musical-theatrical activity in standard of speech development of pupils is proved. Pedagogical conditions of effective standard of speech development of younger schoolchildren in musical-theatrical activity are defined.

Ключевые слова: *культура речевого общения, младшие школьники, коммуникативные способности, музыкально-театральная деятельность, театральная постановка (драматизация), сказка.*

Keywords: *speech culture, younger schoolchildren, communicative abilities, musical-theatrical activity, theatrical performance (dramatization), fairy tale.*

Актуальность исследуемой проблемы. Стремительное развитие нашего государства и в экономической, и в социальной сферах требует от человека быстрой и адекватной реакции на происходящие изменения, способности грамотно взаимодействовать с другими членами коллектива, понимать и быть понятым. Вместе с тем сегодня мы наблюдаем некоторую деградацию языкового сознания, речевого поведения людей и все чаще становимся свидетелями недостаточной образованности школьников, отсутствия у них культуры речевого общения, что проявляется в бедности фразовой речи, засорении словаря искаженными, просторечными и жаргонными словами. Такое положение дел диктует необходимость формирования у детей культуры речи. Они должны грамотно, четко, ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в устной и письменной форме, уметь выражать свои желания, чувства и эмоции разнообразными интонационными средствами. Поэтому современная педагогика признает развитие культуры речевого общения детей младшего школьного возраста одной из наиболее важных задач.

Одним из возможных средств решения данной задачи мы считаем привлечение младших школьников к музыкально-театральной деятельности.

В области музыкального образования проблема развития ребенка через театральную деятельность нашла отражение в работах Е. В. Александровой (развитие восприятия музыкального образа в процессе постановки детской оперы), А. Г. Гениной (формирование музыкальной культуры), И. Б. Нестеровой (формирование социокультурных ориентаций), Л. Л. Пилипенко (развитие эмоциональной отзывчивости у младших школьников), Л. А. Раздобариной (творческое развитие в процессе освоения музыкально-сценических произведений) и др.

Вместе с тем изучение возможностей музыкально-театральной деятельности детей в развитии культуры речевого общения до сих пор не являлось предметом специального исследования.

В свою очередь, значение музыкально-театральной деятельности велико в воспитании и развитии личности ребенка. Во время занятий происходит всестороннее развитие потенциальных возможностей младшего школьника: освоение навыков музыкального восприятия и исполнительской деятельности; развитие понятийного аппарата, пополнение словарного запаса; формирование языковой культуры (владение композиционно-сюжетной вариативностью речи, развитие внутренней слухо-речевой памяти индивида); освоение умений и навыков сценического движения и сценической речи; овладение невербальными средствами взаимодействия – мимикой, жестиком и пластическими движениями. Музыкально-театральная деятельность развивает не только универсальные способности младшего школьника (умение понимать текст, выделять главное, сравнивать, выстраивать коммуникативные связи), творческое художественно-образное мышление, но и способствует формированию навыков взаимного общения и коллективной работы. Кроме того, данный вид деятельности способствует формированию у младших школьников личностных качеств, таких как артистизм, креативность и коммуникативность.

Музыкально-театральная деятельность в наибольшей степени отвечает потребностям развития младших школьников. Театральная постановка (драматизация) – самый распространенный вид детского творчества благодаря непосредственной включенности самих школьников в действие и тесной связи драматизации с игрой. Наиболее любимым видом детской театрализации является сказка. Она в определенной степени удовлетворяет естественные психологические потребности младшего школьника, в результате чего у него формируются такие личностные качества, как:

– автономность, которая выражается в стремлении проявить свое личное мнение, позицию, взгляды;

– активность, предполагающая способность владеть инициативой в общении, умение организовывать внимание партнеров, стимулировать их коммуникативность, управлять процессом общения, эмоционально откликаться на состояние партнеров;

– социальная компетентность, включающая в себя три компонента: мотивационный (отношение к другому человеку, а именно проявление доброты, внимания, сочувствия, сопереживания и содействия); когнитивный (познание другого человека, способность понять его особенности, интересы, потребности, заметить изменения настроения, эмоционального состояния и др.); поведенческий (выбор адекватных ситуаций, способов общения и поведения и знание норм и правил общения, владение ее технологией) [4, 16].

Для определения уровня сформированности культуры речевого общения в процессе музыкально-театральной деятельности нами были определены следующие критерии:

- когнитивный, отражающий объем речевых знаний, объем активного словаря;
- деятельностно-речевой, предполагающий сформированность коммуникативных качеств речи (точность, логичность, чистота языка, уместность, ясность, правильность, богатство языковой формы, выразительность, эмоциональность, умение выбирать и использовать языковые средства в речевой практике в соответствии с коммуникативными задачами и особенностями речевой ситуации);
- коммуникативный, демонстрирующий сформированность общественно-коммуникативных способностей (умения и навыки общения; культура поведения; речевой этикет);
- личностно-творческий (творческие способности).

В соответствии с перечисленными критериями были выделены три уровня развития культуры речевого общения у младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности: низкий, средний и высокий.

Материал и методика исследований. На базе школы-искусств № 1 г. Чебоксары был организован музыкально-театральный факультатив «Музыкальный театр» с целью развития у младших школьников культуры речевого общения. Исследование охватило 52 учащихся 3–4 классов, из которых 26 человек приняли непосредственное участие в музыкально-театральной деятельности. Для участия в эксперименте были отобраны 2 группы детей: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) с равной численностью и приблизительно равными показателями речевой культуры.

На констатирующем этапе изучалось реальное состояние работы по развитию культуры речевого общения младших школьников (анализировалась литература по исследуемой проблеме, изучался опыт работы преподавателей школ, методы обучения), определялись участники эксперимента. В целях диагностики исходного уровня речевых и коммуникативных умений и навыков младших школьников были использованы педагогические методы, в частности, наблюдение, беседа, анкетирование и тестирование. Для определения сформированности коммуникативных способностей у младших школьников были использованы психологические тесты на развитость самоконтроля, определение особенностей межличностных отношений ребенка (методика Рене Жиля), на изучение особенностей поведения ребенка в конфликтных ситуациях (методика Розенцвейгера). Также использовались тесты на определение самооценки (Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейн), выявление уровня развития речи, продуктивности ассоциаций (методика Эббингауза) и творческие задания на определение музыкальных способностей [2], [3], [1]. В ходе диагностики сферы личного развития применялся метод анкетирования учителей, учащихся и их родителей.

На формирующем этапе проводился сам эксперимент, осуществлялась проверка эффективности выявленных педагогических условий развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности. Была выбрана музыкальная сказка для детей А. Абрамова «Где зимует лето».

По окончании эксперимента было проведено контрольное тестирование для оценки развития культуры речевого общения в процессе музыкально-театральной деятельности.

Результаты исследований и их обсуждение. Было выявлено, что в контрольной группе наибольший прирост развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности произошел по показателям когнитив-

ного и личностно-творческого компонентов, в наименьшей – в показателях деятельностно-речевого и коммуникативного компонентов. В экспериментальной группе отмечен значительный успех в речевой деятельности младших школьников и культуре общения. Высокие показатели личностно-творческого компонента свидетельствуют об интенсивном развитии творческих способностей младших школьников (см. табл. 1, 2).

Таблица 1

Результаты диагностики развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности на констатирующем этапе (количество учеников, в %)

Компоненты Уровни	Когнитивный		Деятельностно-речевой		Коммуникативный		Личностно-творческий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Низкий	42,3	34,61	38,46	30,76	42,3	26,92	30,76	19,23
Средний	50	53,84	53,84	57,69	38,46	46,15	50	57,69
Высокий	7,69	11,53	7,69	11,53	19,23	26,92	19,23	23,07

Таблица 2

Результаты диагностики развития культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности на контрольном этапе (количество учеников, в %)

Компоненты Уровни	Когнитивный		Деятельностно-речевой		Коммуникативный		Личностно-творческий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Низкий	42,3	19,23	34,61	19,23	42,3	19,23	23,07	7,69
Средний	42,3	57,69	57,69	65,38	34,61	50	46,15	50
Высокий	15,38	23,07	7,69	15,38	23,07	30,76	30,76	42,3

Результаты экспериментального исследования показали, что, вырастая из игры, музыкально-сценическая деятельность благодаря комплексному сочетанию драматизации, пения, выразительной речи, движения, художественно-изобразительного творчества максимально высвобождает интеллектуальные и творческие силы младшего школьника, давая ему эмоциональное и эстетическое удовлетворение. У детей поднимается настроение, снижается психологическое напряжение, снимается утомляемость, стимулируется познавательный интерес.

Исполняемая роль, особенно диалог с другим персонажем, ставила маленького актера перед необходимостью ясно, четко и понятно изъясняться. Поэтому мы вели серьезную работу по риторике для того, чтобы помочь младшему школьнику понять смысл сказочных фраз (услышать средства художественной выразительности), почувствовать изменение интонаций, логических ударений и т. п. Особое внимание при разучивании текста уделялось правильному использованию возможностей речевого аппарата (высота, сила, тембр голоса); развитию четкой дикции, темпа и ритма речи (артикуляционные упражнения); контролю над соблюдением норм литературного произношения; интонационной выразительности речи. Включение в работу дыхательных упражнений («Свеча», «Комарик» и др.) способствовало тренировке, правильному распределению дыхания, расслаблению мышц диафрагмы, развитию динамического слуха младших школьников.

Во время работы над театрализацией большое внимание уделялось проблеме общения. Для развития коммуникативных способностей младших школьников мы использовали следующие игры и упражнения, способствующие развитию основных умений общаться: «Я и мое тело»; «Я и мой язык»; «Я и мои эмоции»; «Я и Я»; «Я и другие».

Динамика развития коммуникативных умений младших школьников позволила обнаружить, что после экспериментальных занятий учащиеся стали осознавать, насколько важна речь для общения с другими людьми, как важно говорить правильно. Каждый из участников проявил такие сложные умения, как слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником; формулировать в ответ собственные суждения; правильно выражать его средствами языка; поддерживать определенный эмоциональный тон; следить за правильностью языковой формы; контролировать нормативность речи и др. Учащиеся пытались самостоятельно строить диалог в процессе взаимодействия друг с другом, сосредотачивая внимание на таких сторонах, как логичность, связность изложения, полнота содержания, правильность синтаксических конструкций, лексическое богатство. Речь большинства детей стала более ясной, живой и эмоциональной. Особо хочется отметить тот факт, что в процессе занятий удалось устранить речевую зажатость даже у самых инертных детей. Младшие школьники стали осознавать себя как индивидуальность, внимательно относиться к себе, своим чувствам и переживаниям. Наблюдалась определенная сплоченность групповой организации совместных действий учащихся, чувство общности и установление в группе атмосферы доверия и безопасности, внимательное и бережное отношение друг к другу.

В спектакле учащимся приходилось не только выразительно читать текст, владеть искусством слова (ведущий), но и умело двигаться на сцене (трясогузка), танцевать (зайчики) и играть на музыкальных инструментах (ворон). Поэтому в процессе работы мы специально отводили несколько занятий для проведения логоритмических, включающих в себя речь, движение, музыку, и музыкально-двигательных занятий, способствующих развитию и коррекции двигательной сферы детей и содействующих устранению речевых нарушений. Для этих целей мы использовали разнообразные упражнения, такие как «Водичка», «Ритм, ритм» и др., а также частушки, песни, поговорки и скороговорки.

Также в ходе занятий мы использовали упражнения для развития эмоциональности, песенного творчества, умения чисто интонировать мелодию, чувствовать тонику («Паук и мухи», «Мяу» и др.). У младших школьников заметны определенные результаты в развитии ритмичности, гибкости, пластичности, умении держать себя и двигаться на сцене, не говоря о внешних и голосовых данных.

Благодаря использованию в процессе работы дидактических игр, направленных на формирование навыков использования средств выразительности образа на сцене (речевая, интонационная выразительность, пантомима), таких как «Посмотри и повтори», «Узнай, чей это жест» и др., мы стали свидетелями того, что младшие школьники, драматизируя сказку, стали лучше передавать тот или иной образ персонажа. В результате этого у них появилась уверенность в себе, повысился интерес к театрализации.

Следует отметить, что мы старались всячески развивать и стимулировать творческую инициативу младших школьников, побуждать их к импровизации и активности, давать возможность фантазировать и укреплять те методы, которые они стихийно усваивают.

По результатам исследования в целом можно сделать вывод об эффективности экспериментального обучения и его положительных результатах. Если в начале эксперимента наблюдался низкий уровень культуры речевого общения младших школьников как в экспериментальной, так и контрольной группах, то после эксперимента заметно улучшились показатели учащихся и экспериментальной, и контрольной групп. Однако сравнительный анализ показал, что в абсолютных значениях учащиеся экспериментальной группы превосходили учащихся контрольной группы в развитии культуры речевого общения.

Резюме. На основании полученных результатов исследования, а также изучения научной литературы и педагогического опыта были определены следующие педагогические условия, которые в наибольшей степени способствуют развитию культуры речевого общения младших школьников в процессе музыкально-театральной деятельности:

– тщательная предварительная подготовка учителя, заключающаяся в способности педагога спрогнозировать конечный результат и выстроить единую сюжетную линию от первых этюдов, упражнений до финального спектакля;

– реализация индивидуального подхода и учет возрастных особенностей учащихся в процессе музыкально-театральной деятельности;

– формирование у младших школьников мотивации к общению со сверстниками (желание понять другого человека, ожидание и получение оценок со стороны сверстников);

– создание атмосферы доверия, свободы общения, удовлетворенности, обеспечивающей свободный эмоциональный контакт детей друг с другом и с педагогом;

– моделирование проблемных ситуаций для поддержания у каждого ребенка устойчивого интереса к занятиям;

– использование дидактических коммуникативно-речевых игр и упражнений, способствующих развитию основных умений и навыков общения младших школьников;

– стимулирование творческой активности, инициативы младших школьников в процессе театральной деятельности;

– обязательное использование метода импровизации (речевой, музыкальной, пластической и т. д.), позволяющего пробудить у учащихся способность импровизировать, придумывать, рассуждать.

Реализация представленных условий позволит педагогу создать благоприятные условия для развития культуры речевого общения младших школьников, помочь им свободно общаться и стать в дальнейшем уверенной личностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1997. – 224 с.

2. Клюева, Н. В. Учим детей общению: характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 240 с.

3. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2001. – 688 с.

4. Сказка как источник творчества детей : пособие для педагогов дошкольных учреждений / научный рук. Ю. А. Лебедев. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 288 с.

УДК 94(470.344)"19"

**СТРУКТУРА ВОЛОСТНЫХ ИСПОЛНИТЕЛЬНЫХ КОМИТЕТОВ
В ЧУВАШСКОЙ АССР В 1918–1927 ГГ.**

**THE STRUCTURE OF VOLOST EXECUTIVE COMMITTEES
IN THE CHUVASH ASSR IN 1918–1927**

А. Р. Ратникова

A. R. Ratnikova

*ФГОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары*

Аннотация. Вопрос структуры волостных исполнительных комитетов имеет большое значение при изучении функционирования органов местной власти, поэтому ему решено было уделить особое внимание. Структура исполкомов претерпевала изменения на протяжении своего существования, и это отражалось на организации их работы.

Abstract. The question of the structure of the volost executive committees is of great significance in studying the functioning of local authorities, so we decided to give special attention to it. The structure of the executive committees went through some changes, and this influenced the organization of their work.

Ключевые слова: *волость, исполнительный комитет, власть на местах.*

Keywords: *volost, the executive committee, local authorities.*

Актуальность исследуемой проблемы. Деятельность органов местной власти является актуальным вопросом в связи с современными административными реформами, проводимыми в стране, поэтому необходимо изучать и анализировать работу волысполкомов. Кроме того, функционирование местной власти на уровне волысполкомов слабо изучено и представляет научный интерес для историков.

Материал и методика исследований. В качестве объекта исследований был выбран местный уровень власти, предмета исследований – волысполкомы. Были использованы историко-генетический и историко-сравнительный методы, с помощью которых удалось проанализировать данные Государственного исторического архива Чувашской Республики (ГИА ЧР), касающиеся вопросов деятельности волостных исполнительных комитетов Чувашии в период с 1918 по 1927 г.

Результаты исследований и их обсуждение. Система местных органов Советской власти строилась на основе административно-территориального деления царской России: в губерниях были образованы губернские Советы рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов, в уездах – уездные, в волостях – волостные и т. д. Высшими органами власти на местах в пределах своей территории являлись съезды Советов (губернские, волостные и др.) [15, 154]. Исполнительными органами съездов Советов

являлись исполнительные комитеты. Свое законодательное оформление они получили по Конституции РСФСР 1918 г. [14].

Исполкомы сосредоточили в своих руках руководство всеми сферами жизни общества: промышленностью, сельским хозяйством, борьбой с разрухой и др. Работа в отделах проводилась по отраслевому принципу [15, 155]. Вопрос о структуре волисполкомов на первый взгляд не представляет проблемы. Но при ближайшем рассмотрении ясно, что она изменялась. С момента их образования в 1918 г. и до 1922 г. при волостных исполкомах создавались отделы по отраслям, но в 1922 г. «по причине тяжелого экономического положения страны аппарат волисполкомов был сокращен». По положению 1922 г. при волостных исполкомах отделы не создавались [13, 47].

По архивным данным перечень отделов волисполкомов выглядит так: 1) общий; 2) земельный; 3) военный; 4) продовольственный; 5) народного образования; 6) социального обеспечения; 7) страховой; 8) ЗАГС; 9) финансовый; 10) труда [6, 78]. Это полный перечень отделов, которые функционировали в таких крупных волостях, как Алатырская Алатырского уезда, Акрамовская Чебоксарского уезда. При сокращении их количества функции сосредоточивались в одном подразделении. Так, например, функции отделов ЗАГС, соцобеспечения, труда и страхового отдела включались в общий отдел [9, 94].

Наиболее полный объем функций был у общего отдела. Приведем перечень по Акулевской волости Чебоксарского уезда за 1919 г.: циркуляры, распоряжения уездных учреждений и список служащих Акулевского волисполкома; руководящие телеграммы Чебоксарского уездного Совета; сведения о перевыборах Советов и пр. [2, 118]. Он наглядно показывает широту полномочий общего отдела. Эта структурная единица обязательно функционировала во всех волисполкомах.

Земельный отдел контролировал все аграрные вопросы. Он рассматривал заявления жителей волости, жалобы относительно земельных участков, решал споры между жителями. В годы Гражданской войны в ведении отдела был вопрос снабжения семей красноармейцев лесоматериалом и др. [4, 45]. Под контролем военного отдела находились соответствующие вопросы: мобилизация населения, постановка на учет демобилизованных солдат, опека над инвалидами войны и пр. [7, 23; 45; 89]. По окончании Гражданской войны они вели учет военнообязанных на местах. Важную роль в работе волисполкомов занимали продовольственные отделы. Их сферой были вопросы, требующие ежедневного решения. В обязанности отделов входило «проведение правильного и своевременного учета, разверстки по селениям и сбор продуктов, наблюдение за правильным распределением продуктов и товаров» [1, 26].

Отдел народного образования занимался следующими отраслевыми проблемами: материальным устройством школ, организацией учебного процесса в них, проведением курсов по ликвидации безграмотности населения, открытием изб-читален и т. п. [4, 13–14].

Отдел социального обеспечения курировал дела о выдаче пенсий, пособий, занимался устройством беженцев и др. Одной из проблем, решаемых в рамках этого подразделения, было оказание помощи семьям военнопленных [3, 69].

Страховой отдел имел успех у населения. Это видно по годовым отчетам волисполкомов. «Государственное страхование по волости производится в достаточном по-

рядке. В 1924 г. было 23 случая, а в 1925 г. ожидается увеличение добровольного страхования до 50, т. к. застраховавшие, потерпев падеж застрахованного скота, получили страховую сумму, чем и доказали помощь добровольного страхования» [8, 11]. Отдел ЗАГС выполнял работу по учету населения и гражданского состояния его представителей. Он был необходим в каждой волости, так как люди рождались и умирали каждый день, это нужно было фиксировать и выдавать соответствующие документы [5].

Важнейшую функцию в волостных исполнительных комитетах играли финансовые отделы, которые были обязательным элементом в каждой волости. Работники этих отделов занимались бюджетом волости. Отделом контролировались денежно-кредитные операции в волости и сбор налогов с населения.

Отделы труда были не во всех волостях, но при наличии таковых в их ведении были следующие вопросы: сбор сведений о проведении трудовой повинности, о количестве трудовых артелей и др. [8, 125].

В 1922 г. начался процесс преобразования отделов волостных исполнительных комитетов в части при общей канцелярии. Видимо, это было связано с тем, что сферы деятельности разных отделов пересекались. Так, продовольственный и земельный отделы часто ведали схожими вопросами. Можно было бы обвинить власть в раздувании штатов, если бы не одно «но» – в штате исполкома было строго фиксированное количество сотрудников. Как правило, их было 3–4 человека [6, 163]. Штат волисполкомов не всегда был укомплектован, и работу нескольких человек выполнял 1 сотрудник. Поэтому только на первый взгляд складывается впечатление о большом штате волисполкомов. Изменилось и оформление обязательных документов – стало меньше. Это давало больше времени членам исполкома для работы с людьми и решения ежедневных проблем.

Согласно новому положению 1922 г. о волостных съездах Советов и волостных исполкомах, к ведению волисполкома относилось распределение между членами исполкома обязанностей по руководству различными отраслями управления, рассмотрение отчетов председателя и членов исполкома и др. [12, 14–25]. Таким образом, некоторые функции перешли в вышестоящие органы, т. е. в уездные исполкомы.

Другим нововведением было сокращение штатов. Отделы при волисполкомах не создавались, была одна канцелярия. Члены исполкома распределяли между собой обязанности по ведению текущей работы по делам: земельным, культурно-просветительским и др. Отделы переименовали в части. Например, 17 марта 1925 г. состоялось заседание членов нового состава Алатырского волисполкома, где были утверждены председатель, заместитель, заведующий финансово-налоговой частью и др. [11, 51]. Как видим, изменения коснулись и оформления деятельности исполкомов.

Дальнейшая судьба волисполкомов различна. Некоторые волости были упразднены согласно постановлению Президиума ВЦИК от 3 апреля 1924 г. о новом административном делении Симбирской губернии [16, 306]. В соответствии с ним было проведено укрупнение волостей в Алатырском уезде [10, 26–27]. Подобная участь была уготована и другим небольшим волостям Чувашии. Соответственно были упразднены их исполкомы. Другие волисполкомы продолжили работу с измененной структурой до 1927 г., когда 15 сентября было принято постановление ЦИК и СНК Чувашской АССР

об организации районных исполкомов и укрупнении сельсоветов [13, 56], и с 1 октября 1927 г. все уездные и волостные исполкомы были упразднены.

Резюме. Структура волостных исполнительных комитетов за свою небольшую историю постоянно подвергалась изменениям. Наиболее существенные изменения произошли в 1922 г., до которого главным структурным элементом исполкомов были отделы, в дальнейшем преобразованные в части при общей канцелярии. Но в целом структурные изменения явились, скорее всего, юридической формальностью.

Давая оценку структурной организации волисполкомов, нужно подчеркнуть, что она была типичной для местного уровня власти, отвечала всем требованиям вышестоящих органов и, что наиболее важно, запросам населения. Благодаря такой структуре ни один вопрос местного уровня не оставался за пределами ведения исполкомов. Население было хорошо информировано, с каким вопросом, к какому члену волисполкома нужно обращаться. Такой порядок облегчал работу органов власти и ускорял принятие решений на местном уровне. Данная структура была оптимальной для государственных органов местного уровня в рассматриваемый период.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный исторический архив Чувашской Республики (ГИА ЧР). – Ф.Р–106. – Оп. 1. – Д.143. – Л. 26.
2. ГИА ЧР. – Ф.Р–111. – Оп. 1. – Д. 134. – Л. 118.
3. ГИА ЧР. – Ф.Р–111. – Оп. 3. – Д. 1. – Л. 69.
4. ГИА ЧР. – Ф.Р–111. – Оп. 4. – Д. 1. – Л. 45, 13–14.
5. ГИА ЧР. – Ф.Р–111. – Оп. 4. – Д. 59. – Л. 2–22.
6. ГИА ЧР. – Ф.Р–122. – Оп. 1. – Д. 14. – Л. 78, 163.
7. ГИА ЧР. – Ф.Р–122. – Оп. 1. – Д. 14, 15, 17. – Л. 23, 45, 89.
8. ГИА ЧР. – Ф.Р–122. – Оп. 1. – Д. 217. – Л. 11, 125.
9. ГИА ЧР. – Ф.Р–128. – Оп. 1. – Д. 27. – Л. 94.
10. ГИА ЧР. – Ф.Р–244. – Оп. 5. – Д. 76. – Л. 26–27.
11. ГИА ЧР. – Ф.Р–366. – Оп. 1. – Д. 269. – Л. 51.
12. ГИА ЧР. – Ф.Р–366. – Оп. 1. – Д. 91. – Л. 14–25.
13. ГИА ЧР. – Ф.Р–366. – Оп. 3. – Д. 156. – Л. 47, 56.
14. Конституция РСФСР 1918 г. // Отечественное законодательство XI–XX веков Ч. II. XX век. – М. : Юристъ, 1999.
15. Коржихина, Т. П. История госучреждений СССР : учебник / Т. П. Коржихина. – М. : Высшая шк., 1986. – 399 с.
16. Собрание узаконений и распоряжений РСФСР. – 1924. – № 33. – Л. 306.

УДК 371.487

**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ДЖОНА ЛОККА**

**DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY DURING TRAINING PROCESS
IN THE PEDAGOGICAL HERITAGE OF JOHN LOCKE**

Т. Е. Родионова

T. E. Rodionova

*Чебоксарский кооперативный институт (филиал)
АНО ВПО Центросоюза РФ «Российский университет кооперации», г. Чебоксары*

Аннотация. Большое значение в процессе обучения, по мнению Джона Локка, имело развитие познавательной активности учеников. Познавательная активность способствует формированию самостоятельности, волевых усилий и интереса. Основными средствами ее развития являются создание благоприятной психологической обстановки, беседы, моделирование проблемных ситуаций, разнообразие форм и методов учебной работы, использование игр и наглядности.

Abstract. The cognitive activity of pupils during training process was of greatest importance in John Locke's pedagogical heritage. Cognitive activity promotes formation of independence, strong-willed efforts and interest. The basic means of its development were creation of favorable psychological conditions, conversation, modelling problem situations, a variety of forms and methods of study, use of games and visual methods.

Ключевые слова: *познавательная активность, интерес, мотивация, учебная деятельность, развитие.*

Keywords: *cognitive activity, interest, motivation, educational activity, development.*

Актуальность исследуемой проблемы. Проблема развития познавательной активности учащихся в образовательном процессе является актуальной и привлекает пристальное внимание ученых в течение долгого времени. Несмотря на это, рассматриваемая проблема не является однозначно решенной и вновь приобретает значимость в связи с определяющими идеями современного образования.

Целью нашей работы является анализ развития познавательной активности учащихся в процессе обучения в педагогических трудах и деятельности видного английского педагога XVII в. Джона Локка.

Материал и методика исследований. Проблемный характер работы определил на эмпирическом уровне выбор таких методов исследования, как сравнительно-исторический и системно-структурный анализ, историко-ретроспективное изучение источников и документов, теоретический анализ трудов Дж. Локка.

Результаты исследований и их обсуждение. Нами установлено, что теория образования, выдвинутая Локком, целью которой являлось интеллектуальное развитие, была, несомненно, новаторской, прогрессивной. Она наносила удар по старому, средневековому представлению об обучении как пассивном усвоении учащимися знаний, изложенных учителем, и была направлена на всемерное развитие познавательной активности учащихся с учетом индивидуальных наклонностей и личностного потенциала. Обсуждение результатов исследования проходило на всероссийских и межвузовских научно-практических конференциях, в работе методологического семинара на кафедре мировой экономики и иностранных языков Чебоксарского кооперативного института.

В психологическом словаре мы находим следующее определение понятия «активность»: «Понятием общей активности объединяется группа личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира» [1, 328]. Еще Я. А. Коменский утверждал, что учитель решает сложную задачу. Он помогает учащемуся узнать «все вещи, искусство и языки». Педагог как ведущий субъект образовательного процесса должен создать для растущего человека благоприятные условия, обеспечивающие его развитие и социализацию в обществе. Он заражает учащегося интересом к миру вообще и к миру знаний в частности.

В своей основной работе по педагогике, труде «Мысли о воспитании» (1693), Локк настойчиво проводил мысль о том, что высшей целью истинного образования является не приобретение определенной конечной суммы знаний, а создание таких учебных ситуаций, при которых воспитанники начинают ощущать «непреодолимое желание учиться». Таким образом, по нашему мнению, в данном тезисе заключаются предпосылки формирования познавательной активности учащегося в процессе обучения.

Познавательный интерес, который стремился ввести в процесс обучения Джон Локк, – это важнейший мотив учения. Он проявляется в активности и внимании учеников на уроке, в их эмоциональных реакциях, вопросах к учителю и т. д. Познавательный интерес играет мотивационную роль в формировании и развитии навыков интеллекта, обеспечивает трудоспособность человека и является обязательным элементом творчества. Он определяет мысли, воспоминания, обуславливает содержание восприятия, внимания, памяти. Основным проявлением интереса является вопрос – один из показателей детской активности и умственного развития. Задавать вопросы – значит думать, мыслить, обладать способностью выделять из потока информации интересное для себя, проектировать свою деятельность.

Для формирования и развития познавательной активности детей Джон Локк рекомендовал строить учебную деятельность таким образом, чтобы она была разнообразной по формам и видам учебной работы, развивающей мышление.

Например, рассматривая проблемы первоначального обучения, он советовал начинать обучение чтению как можно раньше, сразу же, как только ребенок научится говорить. При этом никогда не следует принуждать его к чтению, а нужно превратить процесс обучения в увлекательную игру, сделать его развлечением для ребенка. Детям нужно внушить желание учиться, они должны видеть в учении «нечто почетное, лестное». Особое значение Локк придавал детским играм как необходимому способу систематического, соразмерного с опытом ненасильственного ознакомления детей с самыми простыми знаниями о мире.

Вслед за Я. А. Коменским, который считал необходимым вносить в умственные упражнения детей элементы игры, Локк также советовал широко использовать игру в обучении. Исследователи наследия Джона Локка признают его несомненной заслугой то, что он обратился к игре как к средству, крайне необходимому при первоначальном обучении ребенка, и дал ценные советы по их проведению.

В. Н. Липник высказывает убеждение, что развитие интереса в обучении у Локка подчинено новым буржуазным целям. Интерес воспитывался в рамках, необходимых для предстоящего преуспевания в делах, и тем не менее, эмпирический подход к проблеме интереса, конкретизация возможностей его развития, анализ влияния интереса на становление нравственных качеств, внимание к интересу как важному стимулу развивающего обучения, особенно на первоначальном этапе, позволили Локку значительно продвинуть теорию интереса.

Заметим, что Локк рекомендовал использовать при обучении детей грамоте шары и другие геометрические фигуры с написанными на них буквами. Учитель должен непременно стремиться к тому, чтобы его преподавание было привлекательным, но вместе с тем он полагал, что у детей следует вырабатывать способность переключаться и на менее интересные для них занятия.

Большое значение английский педагог придавал развитию у ребенка любознательности. С этой целью он предлагал внимательно относиться к детским вопросам, всегда давать на них обстоятельные и понятные ребенку ответы. Вопрос свидетельствует о склонности ребенка к рассуждениям, которые необходимо поощрять.

Для того чтобы образование стало внутренней потребностью человека на протяжении всей его жизни, оно должно сопровождаться положительными эмоциями, а это значит, что ценны не только сами знания, но и процесс их приобретения.

Еще Я. А. Коменский ориентировал воспитателей на достижение того, чтобы дети учились с удовольствием: «В самом деле, природа человека устроена так, что чувства, разум, воля и все способности постоянно ищут себе пищи. Если откажешь в ней, они печалятся, вянут, блекнут, гибнут. Если заботливо подашь ее, они возрадуются, процветут, взбодрятся и будут способны ко всему. Наконец, если ты чересчур загрузишь их, они одеревенеют, придут в упадок, нарушатся. Следовательно, требуется только благоразумие» [2, 195].

Отвергая насильственное обучение, Локк считал важным стимулирование интереса в процессе обучения, что, в свою очередь, способствует формированию познавательной активности учащихся. Для того чтобы расположить ребенка к учению, вызвать у него заинтересованность, Локк советовал беседовать с ребенком, а также проявлять «мягкость во всех своих наставлениях и нежность в обращении, дабы дать ребенку почувствовать, что его любят и желают ему только добра, – это единственный способ приобрести любовь ребенка, которая заставит последнего внимательно слушать уроки учителя и находить удовольствие в том, чему тот его учит» [5, 182].

Заметив ростки положительного отношения ребенка к занятиям, как указывается в «Мыслях», необходимо его похвалить, одобрить, так как сама добрая репутация формирует положительное отношение к занятиям.

Несомненно, что на уровень активности сильно влияют отношение учителя и стиль его общения с учеником на уроке, успеваемость и настроение самого ребенка. Локк обращал внимание и на то, чтобы поддерживать у ребенка во время занятий хорошее настроение. Для этого на первых порах надо обеспечить легкость и приятность

учения, помогать ребенку выходить из возникающих затруднений без выговоров и упреков. Но иногда можно умышленно создавать трудности с целью возбудить у детей желание их преодолеть. То есть познавательная активность выражается в стремлении учиться, преодолевая трудности на пути приобретения знаний, в приложении максимума собственных волевых усилий и энергии в умственной работе. Речь идет не только о внешней активности, а главным образом о внутренней, мыслительной активности детей, о творческом мышлении.

Известно, что мотивированная работа педагога связана чаще всего с мотивированным учением и наоборот. Только заинтересованность и учителя, и ученика в процессе совместной деятельности, как справедливо полагал великий англичанин, может дать положительный результат. В своих педагогических трудах он попытался дать ответ на вопрос, как построить образовательное пространство с целью повышения эффективности учения.

Не следует, считал он, развивать интересы детей посредством вознаграждения их вещами или деньгами, потому что развивается интерес не к предмету, а к вещам или деньгам. Воспитатель должен помочь воспитаннику осознать пользу того, чему он учится, чтобы ребенок видел, что получаемые знания помогают ему делать то, чего он раньше делать не умел.

Считая знание истинным двигателем развития человека, Локк говорил о необходимости развития стремления к познанию на протяжении всей жизни. По его мнению, процесс обучения должен строиться таким образом, чтобы на последующих возрастных этапах он перерастал в процесс самообучения для обеспечения непрерывного развития личности.

Задачу учителя Джон Локк видел в том, чтобы помочь ученикам самостоятельно добыть знания, а не довольствоваться готовыми формулами и постулатами.

Резюме. Основной целью обучения и воспитания, по мысли Локка, является раскрытие личности ребенка, и этому должна способствовать правильная организация образовательного процесса, способствующая развитию познавательной активности учащихся. С этой целью в своих трудах он предложил ряд рекомендаций, которые, по нашему мнению, легли в основу современной теории развития познавательной активности субъекта в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Большой психологический словарь* / сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм – Еврознак, 2004. – 672 с.
2. *Коменский, Я. А.* Всеобщий совет об исправлении дел человеческих / Я. А. Коменский. – М. : Издательский Дом Ш. Амонашвили, 1996. – С. 154–211.
3. *Коменский, Я. А., Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци И. Г.*: педагогическое наследие : переводы / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
4. *Локк, Дж.* Мысли о воспитании / Дж. Локк. – 3-е изд. – М. : Тихомиров, 1913. – 238 с.

УДК 37.017.925:39

**НАРОДНЫЙ ПРАЗДНИК И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ
В ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**THE MEANING OF FOLK HOLIDAYS IN EDUCATION
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN**

О. Н. Самарина

O. N. Samarina

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье выделяются типологические черты народного праздника и рассматривается его влияние на формирование этнокультурной личности младших школьников с учетом характерных особенностей данного возраста.

Abstract. In the article the typological features of folk holidays are described and their effect on forming ethnocultural personality of primary schoolchildren with the account specific peculiarities of this age, is considered.

Ключевые слова: *этническая культура, народный праздник, младший школьный возраст.*

Keywords: *ethnic culture, folk holiday, primary school age.*

Актуальность исследуемой проблемы. Многие современные исследователи высказывают опасения по поводу того, что процессы модернизации и глобализации могут привести к исчезновению специфики культурного наследия народов, населяющих различные регионы планеты. В связи с этим возрастает необходимость изучения элементов этнокультуры, их влияния на формирование личности, которая обладает «глобальным видением» мировых процессов, но в то же время является носителем определенной национальной культуры.

Актуальными являются исследования, содержащие анализ различных сторон воспитательной практики тех или иных этносов на основе изучения традиций, праздников, обрядов, обычаев, фольклора (Г. С. Виноградов, Л. М. Кашапова, Л. В. Кузнецова, З. Б. Цаллагова и др.). Данная работа продолжает заданное направление в этнопедагогике и обращается к вопросу влияния народного праздника на формирование этнокультурной личности, что связано с отсутствием целостного научного понимания предложенной проблемы.

Материалы и методика исследований. В ходе исследования применялся комплекс различных теоретических методов: проводился анализ философской, культурологической, психолого-педагогической, этнографической, историографической литературы по исследуемой проблеме; изучались историко-архивные материалы о народном

празднике; систематизировались сведения о влиянии данного феномена этнокультуры на развитие личности младшего школьника.

Результаты исследований и их обсуждение. Целью представленного исследования было определение значения народного праздника как компонента духовной культуры этноса в воспитании младших школьников.

Рассматриваемый нами возраст – один из важнейших этапов в жизни ребенка, во многом определяющий дальнейшее развитие его организма и личности. Ведущую роль в развитии психики ребенка играет его собственная деятельность. Смена возрастных этапов становления психики происходит под влиянием новой ведущей деятельности. Именно в процессе ведущей для каждого возраста деятельности происходят важнейшие изменения познания, чувств, воли, характера, всей личности в целом. Это, однако, не означает, что на определенном возрастном этапе своего развития ребенок занят лишь одной какой-то деятельностью: он имеет все основные виды человеческой деятельности и каждый из них вносит свой вклад в его психическое развитие. Своеобразие этого периода жизни ребенка заключается в том, что здесь происходит очередная смена ведущей деятельности: игра постепенно заменяется учебной деятельностью.

Нравственный облик ребенка, проявляемый в единстве его нравственного сознания, поведения и чувств (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), формируется в процессе взаимоотношений с другими людьми. Он раскрывается в проявлении доброжелательности и дружелюбия, в готовности прийти на помощь другому человеку, во внимании к нему, в умении понять другого человека, поставить себя на его место, в способности к сочувствию, сопереживанию, в терпимости и уважении чужого мнения и поступка (толерантности).

Особенности нравственного воспитания младших школьников обуславливаются высокой степенью восприимчивости, образно-эмоциональным характером мышления, желанием подражать старшим, что оказывает существенное влияние на поведение. Именно в этом возрасте происходит усвоение общественных норм, осознанное проявление таких нравственных качеств, как сочувствие, отзывчивость, милосердие, сострадание, великодушие, дружба. В структуре нравственных отношений младшего школьника моральное сознание личности, нравственные представления, понятия, ценности, чувства и переживания усиливают действенный характер отношений, мотивов, способов и форм поведения. Использование нравственного потенциала народных праздников создает благоприятную атмосферу органичного восприятия гуманистических норм во взаимоотношениях со сверстниками, со старшими. Приобщение детей к традициям является своеобразной ступенькой в постижении народной культуры.

Этнокультура в работах философов понимается как мир национального бытия. Человек духовно связан со своим народом и с природой, среди которой вырос, по выражению академика Д. С. Лихачева, существует «нравственная оседлость» [3]. Поэтому национальное сознание и любовь к своей нации не знает ни классов, ни партий, ни пола, ни возраста. Родная культура предопределена каждому независимо от его социального происхождения как исторически сложившийся образ жизни данного сообщества.

Среди составных элементов этнокультуры исследователи выделяют язык, составляющий основу национальной культуры; национальные традиции и обычаи, сохраняющие и передающие жизненный опыт поколений в ценностных установках и ориентациях; особенности национальной психологии, имеющие значение для понимания своеобразия

разия творческого потенциала нации; устойчивые национальные стереотипы, выражающие специфический нормативный образец личности данного национального типа; религия [2].

Во все времена у всех народов в центре внимания было воспитание молодого поколения. Основной целью воспитания являлась забота о сохранении и развитии добрых обычаев и традиций, о передаче положительного опыта предшествующих поколений, в которых выражаются история, культура народа. Знание и соблюдение всех прогрессивных традиций помогает совершенствоваться в нравственном, эстетическом, физическом развитии.

Система праздников, обычаев и обрядов формировалась на ранних ступенях развития человеческого общества. В «примитивных обществах» она выполняла функции управления, передачи социального опыта и осуществляла функции трансляции культуры и социального контроля. По мере усложнения организации общества и с появлением государственной системы управления комплекс обычаев постепенно утрачивал свое положение в обществе. Ныне бытующие обряды и праздники являются частью современного образа жизни. Они выполняют эстетическую и воспитательную функции, оказывают влияние на социальное поведение человека.

Праздники, обычаи и обряды всегда играли положительную роль в воспитании молодого человека. Решающее значение в формировании личности имели мать и отец, бабушка и дедушка, близкие родственники и соседи, пользующиеся особым уважением среди населения. Народные традиции сохранили свои воспитательные средства: песни, сказки, загадки, пословицы и поговорки, народные игры и праздники, весенние хороводы молодежи, народные гуляния. Чувашский педагог-этнограф С. М. Михайлов, начав свою деятельность с собирания и исследования памятников народной педагогики, указывал на то, что народные традиции воспитания молодого поколения очень ценны, их надо изучать и распространять. В них содержатся основные задачи воспитания, обогащающие семейные традиции. Чувашские сказки и предания, обычаи и обряды, детские игры и традиции проведения праздников являются основным средством развития у детей правильных представлений о природе, воспитания трудолюбия, доброты, честности, уважения к старшим, справедливости, мужественности, совестливости, интереса к традициям своего народа.

Одна из важных задач, стоящих перед школой в настоящее время, заключается в том, чтобы с детства прививать детям чувство сопричастности к духовным ценностям, истории, культуре, традициям своего народа, приобщать их к культурно-историческому наследию других народов. Знакомясь с этнической культурой, дети напрямую соприкасаются с культурным наследием предков. В этом плане значимыми являются народные праздники, теоретико-философский анализ которых представлен ниже.

Праздник – это особая и вместе с тем естественная демонстрация народом радости жизни, здоровья, самореализации, комфортного ощущения себя в мире. Человек должен находиться в этом состоянии, культивировать его в себе, уметь смеяться, испытывать радость. Без праздника жизнь превратилась бы не только в однообразную вереницу дней, но и потеряла бы смысл. Вследствие этого социум рассматривает праздник как базовую составляющую гармоничного и позитивного развития человека и человечества в целом. В этом виде праздник является компонентом духовной жизни общества, условием семейного, товарищеского, корпоративного и конфессионального единения,

формой жизни национально-культурных традиций и проявлением эстетического вкуса. Как феномен культуры праздник исследуют специалисты различных областей гуманитарных знаний – философы, культурологи, искусствоведы, психологи, этнографы.

Особое видение праздника существует у отечественного философа М. М. Бахтина. Данный ученый в рамках выработанной им праздничной теории подчеркивает его мирозерцательный смысл. В качестве признаков настоящего празднества он выделяет элементы духовно-идеологической сферы и высшие цели человеческого существования – мир идеалов. Связь праздника и игры отмечается также голландским исследователем Й. Хейзингом. По его мнению, главный институт праздничной культуры – праздник – является суверенным выражением культуры, формой, посредством которой «народ, торжественно собирающийся к своим святыням, собирается для совместного выражения радости» [7, 27].

В ряду представлений о празднике можно выделить исследование отечественного ученого А. И. Мазаева. Праздник, по его мнению, есть «свободная жизнедеятельность, протекающая в чувственно обозримых границах места и времени и посредством живого контакта людей, собравшихся добровольно. Территория этой жизнедеятельности располагается, как правило, вне сферы материальной пользы и соотносится не столько с миром средств, сколько с миром идеалов. Праздновать – значит свободно общаться и коллективно переживать идеальные устремления, которые на время как бы стали реальностью, а, следовательно, ощущать полноту жизни – индивидуальной и коллективной, пребывающей в состоянии гармонии с собой и окружающим социальным и природным миром. Иначе говоря, жизнедеятельность в ситуации праздника дает людям удовлетворение в той его избыточной форме, какая в будничных условиях подавляется или игнорируется. Благодаря этому она приносит людям разрядку от той неприятной напряженности, которая накапливается в них в результате действий обыденного характера, и вместе с тем означает нечто большее – подлинное прикосновение к счастливой жизни» [4, 11].

В современной науке народный праздник справедливо рассматривается как историко-культурный феномен, как синкретичное и полифункциональное проявление творческих способностей народа, как интегральная система, соединяющая в себе различные атрибуты духовной жизни народа [5], [6].

В праздничной атмосфере люди, разные по своим мировоззрению, характеру, манерам поведения, начинают вести себя сходным образом, так как сама структура праздника организуется «сценариями», ритуалами, создающими целенаправленные программы праздничного поведения, которым подчиняются все участники. Праздник демонстрирует бытие человека в обществе, особенности взаимоотношений между людьми. Передача нравственного поведения в них происходит не через абстрактные понятия, а через конкретные действия взрослых, поведение которых значимо для ребенка. Праздник – это прежде всего основной способ человеческого общения с возможным и недействительным.

В жизни каждого народа праздник занимал и продолжает занимать важное место. Общее праздничное гуляние собирает в обязательном порядке всех жителей деревни, села, городского квартала. Все это сближает людей, поддерживает в них чувство коллективизма. Праздник способствует укреплению родственных связей, так как обычно собирает всю родню. Кроме того в прошлом он предоставлял молодежи, собиравшейся

из окрестных деревень, широкую возможность выбрать себе пару, а радостная атмосфера снимала чувство неловкости и стеснения во взаимоотношениях полов. Праздник позволял людям сделать передышку в череде тяжелых крестьянских работ, отвлекая их от семейных проблем, и давал психологическую разрядку, а совместное времяпровождение вызывало иллюзию равенства всех членов общества, что на время снимало социальную напряженность.

Участники народного праздника – взрослые и дети. В традиционных типах культур детские праздники – это праздники взрослых, где детям не запрещается присутствовать и участвовать, иногда быть главными персонажами праздничного действия. Детские праздники – не пустое времяпровождение для детей, это составная часть их образовательной культурно-просветительской программы. Необходимо отметить, что и взрослые участники народного праздника, и дети, выполняя несложные творческие задания, исполняя элементы ритуально-игровых праздничных действий, удовлетворяют потребности в общении, разумной интимности, субординационных отношениях. Дети, вовлеченные в праздник, проявляют выдумку, находят в новом старое, в старом – новое, не только воплощают в действительность чужой замысел, но и иногда обновляют идею. Творческая деятельность детей в процессе участия в любом народном празднике не только обогащает личность ребенка опытом этой деятельности, но и формирует у него духовно-ориентированную культуру, способствует осознанию жизненных смыслов, создает атмосферу познания окружающих и самопознания. Праздник формирует целостную картину мира, служит взаимосвязи событий и явлений, закрепляет в душе ребенка навыки и стремление видеть духовный смысл происходящего.

Значимость праздников невозможно переоценить, так как они часть духовного наследия народа, сфера разностороннего творческого сотрудничества детей между собой, детей и взрослых, «праздник – своеобразная форма духовного самовыражения и духовного обогащения ребенка» [8, 9].

Приобщение детей к народным традициям является своеобразной ступенькой в постижении многогранной культуры народа. Участвуя во всевозможных праздниках и развлечениях, ребенок легко и незаметно усваивает образы и символику народной эстетики. Все это, в конечном итоге, способствует воспитанию уважения к этнической культуре, восстановлению связей между поколениями, пробуждает интерес к изучению культуры народов ближайшего национального окружения с последующим ознакомлением с культурой народов мира.

Резюме. Обобщая сказанное, отметим, что праздник был и остается плодотворной питательной средой для развития культуры. Он обладает функцией сохранения культурных традиций и переноса их из прошлого в настоящее и будущее. Кроме того, праздник был и остается одним из главных источников творчества, побудителем развития культуры и изобразительного искусства.

Этнопедагогическая ценность народных праздников как одного из элементов этнической культуры состоит в том, что они сохраняют традицию игрового взаимодействия взрослых и детей. Праздник, в котором и дети, и взрослые являются активными участниками, обретает воспитательную и развивающую направленность. Он показывает жизнь человека в обществе, особенности взаимоотношений между людьми.

Народные праздники в работе с младшими школьниками естественным образом включают их в «проживание» культурных традиций народа. Участие в празднествах

позволяет юному члену социума формировать свой образ жизни до того, как он начинает размышлять о смысле существования. Все это служит воспитанию уважения к этнической культуре, восстановлению связей между поколениями, пробуждает интерес к изучению культуры народов ближайшего национального окружения с последующим ознакомлением с культурой народов мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин, М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1965. – 527 с.
2. *Гумерова, Ф. Ф.* Формирование основ этнической культуры у младших школьников в учебном процессе (на примере башкирских школ) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф. Ф. Гумерова. – Чебоксары, 2005. – 22 с.
3. *Лихачев, Д. С.* Книга беспокойств : статьи, беседы, воспоминания / Д. С. Лихачев. – М. : Новосты, 1991. – 528 с.
4. *Мазаев, А. И.* Праздник как социально-художественное явление / А. И. Мазаев. – М. : Наука, 1978.
5. *Некрылова, А. Ф.* Русские народные городские праздники, увеселения и зрелища. Конец XVIII – начало XIX века / А. Ф. Некрылова. – СПб. : Азбука – Классика, 2004. – 254 с.
6. *Орлов, О. Л.* Российский праздник как историко-культурный феномен : автореф. дис. ... д-ра культурологи : 24.00.01 / О. Л. Орлов. – СПб., 2004. – 31 с.
7. *Хейзинга, Й.* Homo Ludens. В тени завтрашнего дня : пер. с нидерл. / общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян / Й. Хейзинга. – М. : Прогресс, 1992. – 464 с.
8. *Шмаков, С. А.* Нетрадиционные праздники в школе / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1997. – 336 с.

УДК 377.5(82-94)

**КУРСОВАЯ ПОДГОТОВКА И ПЕРЕПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ И. Н. УЛЬЯНОВА**

**TRAINING AND RETRAINING OF TEACHERS
IN THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF I. N. ULYANOV**

Т. С. Сергеев

T. S. Sergeev

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары*

Аннотация. В статье раскрывается деятельность инспектора и директора народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульянова по подготовке и усовершенствованию учителей через педагогические курсы при Симбирском уездном училище и учительские съезды в 1869–1886 гг.

Abstract. The article describes the role I. N. Ulyanov, the inspector and director of Simbirsk public schools, played in organizationat training and advanced training courses at Simbirsk public schools and congresses for teachers in 1869–1886.

Ключевые слова: *школа, учитель, инспектор, курсы, съезды, И. Н. Ульянов.*

Keywords: *school, teacher, inspector, courses, meetings, I. N. Ulyanov.*

Актуальность исследуемой проблемы. В эпоху радикальных преобразований в современном российском обществе особую актуальность приобретают проблемы научного анализа и критического переосмысления исторического опыта, накопленного в предыдущие периоды истории страны в различных сферах общественной жизни, включая и народное образование. Непрерывное образование членов общества правового государства требует и постоянного совершенствования самих учителей. В этом отношении определенный интерес представляет обращение к педагогической деятельности Ильи Николаевича Ульянова (1831–1886), жившего и творившего в период либеральных реформ 1860–1870-х гг., становления и развития демократической педагогической науки и народного образования, что для нынешней обновляющейся России весьма актуально и значимо.

Материал и методика исследований. Нами изучены имеющаяся по данной теме литература, опубликованные в сборниках документов и периодической печати источники. Для большей убедительности приведены факты и рассуждения из инспекторских отчетов самого И. Н. Ульянова, его современников и сослуживцев.

Результаты исследований и их обсуждение. Последователь педагогической системы К. Д. Ушинского И. Н. Ульянов, работавший свыше трех десятилетий на ниве народного просвещения сначала учителем (1855–1869), затем инспектором и директором

народных училищ Симбирской губернии (1869–1886), выработал свою педагогическую концепцию, сформулировал главную цель своей просветительской деятельности, основной стержень которой составляло служение народу через школу, которая должна была воспитывать человека образованного и сильного духом, способного бороться с «невыгодными жизненными условиями» [7, 109].

В середине XIX в. учителя в России готовились в основном в педагогических институтах и учительских семинариях. Однако таких выпускников было крайне мало. Большинство работников школ подбиралось из выпускников уездных училищ, отставных солдат, недоучившихся семинаристов и просто грамотных людей. Для их переподготовки и совершенствования организовывались педагогические курсы, съезды, выставки и т. п. Такие курсы одними из первых в России были открыты в Симбирском уездном училище 22 августа 1869 г., незадолго до приезда сюда И. Н. Ульянова. Став в сентябре инспектором народных училищ Симбирской губернии, Илья Николаевич энергично взялся за руководство работой этих курсов, рассчитывая превратить их в своеобразный очаг подготовки народных учителей.

Занятия вели преподаватели уездного училища и еще двое учителей гимназии. Учение, продолжавшееся два года, по своему учебному плану приравнялось к курсу учительских семинарий. В программу обучения входили: закон божий (2 часа в неделю), русский язык (3), арифметика (3), история (2), география (2), физика (1), естествознание (1), педагогика (2), пение (2), черчение (2), чистописание (1 раз в неделю). В течение первого года воспитанники курсов наряду с изучением общеобразовательных предметов и педагогики, дидактики посещали городские приходские училища с целью ознакомления с методикой первоначального обучения. Весь второй год кроме классных занятий и самостоятельной работы по изучению источников они практиковались в этих училищах под личным руководством И. Н. Ульянова.

При подборе курсантов, называвшихся «кандидатами-педагогами», И. Н. Ульянов руководствовался их социальным положением: принимал преимущественно детей бедных мещан и чиновников, сельских дьячков, солдатских сыновей, детей крестьян, закаленных нуждой, трудом, жизненными лишениями. Как правило, у последних, которые хотя и владели лишь элементарными знаниями, было велико желание учиться, тем самым вырваться из тяжелой подневольной крестьянской жизни. Беднейшим учащимся выделялась стипендия. По ходатайству И. Н. Ульянова губернское земское правление в 1871 г. к 20 бывшим на курсах стипендиям прибавило еще 20 и отпустило на курсы вместо 3222 руб. предыдущего года 5320 руб. [6, 136]. Стипендиаты должны были после окончания курсов отрабатывать в школе по направлению Симбирского земства как минимум четыре года.

На педагогических курсах была библиотека, на полках которой имелись лучшие учебники того времени, справочники, словари, книги для чтения, педагогические журналы «Народная школа», «Учитель», «Семейные вечера», педагогические сочинения Ушинского, Корфа, Водовозова, Буслаева, Золотова, Семенова и др. Использовались ценные приборы, оставшиеся от располагавшихся здесь до этого землемерно-таксаторских классов. Были приобретены новые учебные пособия, коллекции предметов наглядного обучения, карты, картинные атласы, приборы для черчения и рисования, геометрические модели и др. [6, 136].

Воспитанники по очереди давали уроки во всех трех группах школы, потом в присутствии методиста и руководителя практики, учителя приходского училища Н. Николаева, разбирали уроки. И. Н. Ульянов на разборах прослушанных им уроков давал всем «кандидатам-педагогам» высказываться, замечания делал весьма деликатно, не повышал тона, не выражал раздражительности. «Живость и ясность изложения, наглядность преподавания, – писал воспитанник курсов В. А. Калашников, – настолько были необычайно удачными, что его уроки нами легко усваивались тут же в классе. Он умел заинтересовать и увлечь нас своими уроками. Мы ждали их как праздника» [9, 42–43].

К сожалению, Симбирские педагогические курсы не могли обеспечить учителями все школы: за три года их окончило всего 47 человек (в 1871 г. – 6, 1872 г. – 18, 1873 г. – 23). Из них к концу 1883 г. занимали учительские места 16 человек [7, 192]. Тем не менее, курсы оставили заметный след в истории народного образования в губернии. В ноябре 1871 г. И. Н. Ульянов весьма положительно охарактеризовал курсантов: «Считаю долгом засвидетельствовать перед губернским земским собранием, что педагогические курсы приносят несомненную пользу для дела народного образования, потому что учителя, подготовленные для своих специальностей, придают училищам характер правильно организованных школ и ставят себя в хорошие отношения как к ученикам, так и к родителям учащихся» [3, 95–96].

Таким образом, И. Н. Ульянов создал основной костяк подготовленных по его педагогическим принципам, освоенным у К. Д. Ушинского, народных учителей, которыми заменял несоответствующих требованиям педагогов, особенно в ближайших к губернскому центру образцовых школах. В отчете за 1873 г. он отмечал, что «12 несоответствующих своему назначению учителей заменены окончившими курс воспитанниками педагогических классов» [6, 137].

Известный публицист XIX в., член Симбирского уездного училищного совета В. Н. Назарьев называл выпускников «ульяновских» курсов «учителями нового типа», «лучшим украшением того времени», которые отличались «знанием своего дела и бросающейся в глаза порядочностью» [5, 319].

Имея в виду заранее явное преимущество воспитанников педагогических курсов в их профессиональной подготовленности, еще в 1871 г. И. Н. Ульянов ходатайствовал перед Симбирской губернской управой об улучшении материального положения будущих учителей: «Желая привлечь на курсы учеников уездных училищ ведомства Министерства народного просвещения преимущественно из крестьян, я считаю долгом просить Симбирское губернское земское собрание о предложении уездным собраниям увеличить жалование учителям народных училищ из окончивших курс в педагогических классах, смотря по степени их подготовки, от 180 до 240 руб. в год при готовой квартире с отоплением. Увеличенный и даже удвоенный оклад жалования учителям привлечет на учительские должности лиц, хорошо подготовленных к будущей своей профессии, и вместе с тем поднимет дело народного образования в губернии» [3, 94]. Эти ходатайства, как и снабжение выпускников педагогической литературой, были выполнены.

В сентябре 1872 г. последовало решение Симбирского губернского собрания закрыть с начала 1873 г. педагогические курсы при Симбирском уездном училище в связи с открытием Порецкой учительской семинарии. 40 стипендий были переведены в Порецкое [1, 97]. Подготовка учителей поднялась на новый уровень. При И. Н. Ульянове из стен его «детей» было выпущено 125 учителей-«ульяновцев», подготовленных по его системе [6, 138; 293].

Другой формой повышения уровня педагогического образования были учительские съезды. Так, съезды учителей-словесников устраивались тогда в Киеве (1863 г.), Казани (1866 г.), Москве (1867 г.), Нижнем Новгороде (1870 г.). Для учителей начальных училищ впервые проводил такой съезд Н. А. Корф в 1869 г. в Александровском лицее Екатеринославской губернии [4, 358]. И. Н. Ульянов, знавший об этом съезде и переписывавшийся с его организатором, делился с ним своими отчетами за 1870 и 1871 гг.

С большим интересом ознакомился И. Н. Ульянов с материалами всероссийского съезда учителей, который проводился при Политехнической выставке в Москве с 6 по 18 июля 1872 г., где он присутствовал с группой учителей из Симбирской губернии, слушал лекции известных методистов Бунакова (по методике обучения чтению) и Евтушевского (по арифметике и геометрии), рассчитанные на народных учителей. В отделе прикладных пособий можно было изучить новые экспонаты, приобрести некоторые новые по тем временам учебные пособия [8, 222–224]. Сопровождавшие инспектора учителя-симбиряне набирались опыта, которым делились по приезде домой с другими коллегами на учительских съездах [6, 139].

По инициативе и под руководством И. Н. Ульянова созывались съезды учителей в Буинске (1870 г.), Сызрани (1870 и 1872 гг.), Курмыше (1872 г.), Карсуне (1873 и 1874 гг.), Симбирске (1873 и 1874 гг.). Созывавшиеся в разных концах губернии, помещавшиеся в школах или общественных учреждениях эти съезды были звеньями единой целостной системы повышения квалификации рядовых учителей по продуманной программе и плану. Учителя приглашались за сотни километров от места проживания. Руководителями съездов назначались опытные учителя, которых хорошо знал инспектор И. Н. Ульянов: в Симбирске руководителем был учитель приходского училища и заведующий практикой на Симбирских педагогических курсах Николаев, в Карсуне – учитель Промзинского двухклассного училища Цветницкий. Для практических занятий на съездах устраивались временные школы из старшей и младшей групп. Занятия с учителями проводились с 9 до 13 часов, когда давались практические уроки, и с 17 до 21 часа, – когда обсуждались рефераты по различным педагогическим проблемам.

На съезды собирались молодые и старые, городские и сельские просвещенцы, учителя и учительницы, члены училищных советов, земские деятели. Так, в декабре 1872 г. в Сызрани в съезде приняли участие 25 учителей, в Симбирске в 1873 г. – 30 законоучителей, 32 учителя и 18 учительниц, в 1874 г. – 60 учителей и 18 учительниц [7, 94–106].

Сам состав прибывших на съезд свидетельствовал о том, что не каждый из них был знаком с педагогической литературой и едиными требованиями к школьной программе. Так, на учительском съезде в Сызрани, проходившем с 28 декабря 1871 г. по 5 января 1872 г., из 25 учителей окончили курс в духовной семинарии – 5, духовном училище – 6, уездном училище – 3, остальные не имели законченного образования [7, 93–94].

Из 60 учителей, присутствовавших на съезде народных учителей Симбирского и Сенгилеевского уездов с 1 по 15 сентября 1874 г., окончили курс в Симбирской духовной семинарии – 2, не окончили полного курса этой семинарии – 11, окончили курс уездного училища Министерства народного просвещения – 10 человек. Из 18 учительниц немногие окончили гимназии и уездные училища, трое имели только домашнее образование. Лишь прибывшие на съезд 11 законоучителей имели соответствующее духовное образование [7, 106]. При первом же посещении Сызранского съезда инспектор убедился, что на нем придется не просто слушать и смотреть, но учить и показывать: из 24 учителей 22 понятия не имели о новом звуковом методе [8, 323].

Проведенные в 1870–1874 гг. И. Н. Ульяновым в Симбирской губернии 8 учительских съездов были новаторским шагом в Поволжье и вызвали большой резонанс в педагогической сфере. Но они не пришлись по вкусу официальным властям. Напуганное общественной активностью народных учителей царское правительство признало учительские курсы «явлением в педагогическом отношении сомнительным», а в политическом – «вредным». Полный сил и желания отстаивать начатое дело И. Н. Ульянов не отступил. Он разработал «Проект правил краткосрочных педагогических курсов для учителей и учительниц начальных народных училищ» из 19 пунктов [7, 110–112]. Цели и задачи краткосрочных курсов он приравнял к «целям и задачам учительских семинарий», продолжительность занятий определил в 15 дней, кроме практических рекомендовал и теоретические занятия. Проект был отвергнут как не отвечающий интересам официальных властей [2, 56–57].

При организации учебы педагогов И. Н. Ульянов считал необходимым знакомить слушателей не столько с организационными вопросами, сколько с приемами и методами разумного современного преподавания предметов. Для этого на съезде в сентябре 1874 г. в Симбирске функционировала временная школа с двумя разными по уровню подготовленности группами учеников: младшей группой из 8 мальчиков, совершенно неграмотных, и старшей – из 12 учеников, уже обучавшихся год в приходских училищах. Следует учесть, что это по сравнению с опытом Череповецкой учительской семинарии, где были группа из неграмотных детей и группа из неграмотных взрослых [1, 16–22], было шагом вперед. Обсуждались вопросы о лучшей организации школьных занятий, о занятиях с несколькими отделениями, составлении расписания, взаимоотношениях с населением, методах преподавания отдельных дисциплин, школьной дисциплине и т. д. Оживляли занятия экскурсии, например, на телеграфную станцию и в физический кабинет военной гимназии.

Уроки проводились разными учителями Симбирского и Сенгилеевского уездов, иногда и самим инспектором И. Н. Ульяновым.

Накануне предварительно разбирались конспекты уроков, запланированных на следующий день, что повышало эффективность работы [7, 105].

На вечерних заседаниях также читались и обсуждались рефераты. Деловой разбор и продолжительные прения вызвал реферат учителя П. Малеева «О ведении объяснительного чтения», были рассмотрены статьи учителей: Калашникова «О пении», Николаева «Об обучении чтению по звуковому методу», Анисимова «Об исправлении письменных упражнений учеников», Петрова «О порядке классных занятий» и др. При этом высказали свои мнения и предложения около 30 учителей. Обращала на себя внимание активность учительниц. «Вообще, – подытоживал итоги курсов И. Н. Ульянов, – имея в виду школы Симбирского и Сенгилеевского уездов и учителей этих школ, мы уверены, что занятия настоящего съезда не пройдут бесследно, а принесут ожидаемую пользу делу...» [7, 108].

О достаточно большом резонансе такого мероприятия свидетельствовало присутствие при открытии учительского съезда губернатора, директора классической гимназии, директора народных училищ, председателя уездной земской управы, членов Симбирского уездного училищного совета, священников.

И. Н. Ульянов, с большим увлечением и при большом эмоциональном подъеме проводивший учительские съезды, оставался умным и чутким руководителем, благожелательным собеседником, тактичным коллегой, умеющим заинтересовать сослуживцев и

учеников благородной просветительской работой во имя народного школьного дела. По воспоминаниям публициста В. Н. Назарьева, «Ульянов во время съезда сиял, был на седьмом небе, а юные педагоги разъехались, переполненные небывалой энергией и несомненными стремлениями принести как можно больше добра и счастья своим питомцам» [5, 489].

Нежелательная для властей активность учителей, многие из которых были причислены к «нигилистам», привела к прекращению созыва учительских съездов. В 1875–1881 гг. они вообще не созывались, а в Симбирской губернии вплоть до 1895 г. разрешались только краткосрочные курсы при педагогических учебных заведениях для малоподготовленных учителей. Такие курсы удалось провести с 15 июня по 15 июля 1877 г. при Порецкой учительской семинарии, а летом 1884 г. – при Симбирской чувашской школе. Они проходили с ведома директора народных училищ И. Н. Ульянова, а также директора чувашской школы, инспектора чувашских школ Казанского учебного округа И. Я. Яковлева.

Резюме. Разнообразная неутомимая созидательная работа И. Н. Ульянова в области подготовки учителей и повышения их педагогического уровня через различные курсы и учительские съезды не прошла бесследно. За период 16-летней работы И. Н. Ульянова в Симбирской губернии количество учителей выросло с 276 до 457 человек, или в 1,6 раза. Число учительниц с 56 выросло до 150, или в 4,2 раза. Относительное их число к общему количеству учителей с 20 % поднялось до 35 %. Лиц со специальным педагогическим образованием было 6, стало 135, или больше в 22,5 раза. Если раньше на их долю приходилось только 2 % всех учителей губернии, то в середине 1880-х гг. – 30 %, т. е. каждый третий педагог имел специальную подготовку для работы с детьми. Большинство из них, особенно выпускники учительской семинарии, являлись достаточно подготовленными учителями. В этом немалая заслуга педагога-демократа, инспектора и директора народных училищ Симбирской губернии И. Н. Ульянова. Учителя-«ульяновцы» впоследствии внесли большой вклад в строительство советской школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Двадцатилетие* Череповецкой учительской семинарии // Вестник Новгородского земства. – 1901. – № 2.
2. *Карамышев, А. Л.* И. Н. Ульянов об учителе / А. Л. Карамышев // Ученые записки Ульяновского государственного педагогического института им. И. Н. Ульянова. – 1962. – Т. 17. – Вып. 4. – С. 50–64.
3. *Кондаков, А. И.* Директор народных училищ И. Н. Ульянов / А. И. Кондаков. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1964. – 319 с.
4. *Корф, Н. Ф.* Сельский учительский съезд / Н. Ф. Корф // Учитель. – 1870. – № 18.
5. *Назарьев, В. Н.* По школам / В. Н. Назарьев // Городской и сельский учитель. – 1895. – № 3–4. – С. 316–321.
6. *Сергеев, Т. С.* Научно-педагогическое наследие И. Н. Ульянова и современность / Т. С. Сергеев. – М. : Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, 2009. – 288 с.
7. *Ульянов, И. Н.* Избранное : статьи, документы, материалы / И. Н. Ульянов ; сост. А. Л. Карамышев. – Саратов : Приволж. кн. изд-во, 1983. – 248 с.
8. *Шагинян, М. С.* Первая всероссийская : роман-хроника / М. С. Шагинян. – М. : Молодая гвардия, 1966. – 366 с.
9. *Юбилейный сборник памяти Ильи Николаевича Ульянова (1855–1925).* – Пенза, 1925. – 185 с.

УДК 37.018.1-053.5

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СЕМЬЕ НА ОСНОВЕ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННОГО АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ УРОВНЕЙ ИХ ВОСПИТАННОСТИ

PEDAGOGICAL GUIDANCE OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN EDUCATION IN A FAMILY ON THE BASIS OF CAUSE AND EFFECT ANALYSIS OF THEIR SOCIAL TRAINING LEVELS

С. Н. Сергеева

S. N. Sergeeva

ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. В данной статье обосновывается переход к модели развития коммуникативной, культурной, нравственной и духовной компетентности детей, педагогов и родителей, психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей; создания условий и мотивации для межличностного, внутрисемейного и межсемейного взаимодействия, позволяющих решать актуальные задачи развития и воспитания ребенка, его обучения и социализации.

Abstract. The article states the transfer to the model of the development of communicative, cultural, spiritual and ethical competence of children, parents and teachers; development of psychological and pedagogical competence of teachers and parents; creation of conditions and motivation for interpersonal, interfamily interaction which allows to solve immediate problems of a child's development, education and socialization.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, причинно-следственный анализ, воспитание в семье, младший школьный возраст, воспитательная среда образовательного учреждения и семьи.

Keywords: *pedagogical guidance, cause and effect analysis, family education, primary school age, educational environment of an educational institution and family.*

Актуальность исследуемой проблемы. Ситуация, сложившаяся сегодня в России, определяется сложными динамическими изменениями во всех сферах жизни и касается всех социальных институтов. Особенно серьезно она отражается на семье, приводит к ее неустойчивости, росту разводов, нестабильности детско-родительских отношений, снижению роли ряда функций семьи, в частности, таких как: репродуктивная, социализирующая, первичного социального контроля, духовного общения. Все это вместе взятое стимулирует распространение безнадзорности, беспризорности, сиротства, способствует утрате человеческого капитала, росту социальных издержек для государства и в конечном итоге приводит к более низким экономическим результатам по сравнению с потенциально возможными для страны.

В этих условиях одним из путей решения данных проблем является объединение усилий семьи и учреждений системы образования по созданию единого воспитательно-образовательного пространства для развития личности ребенка.

Материал и методика исследований. Нами использовался комплекс взаимосвязанных и взаимодополняющих методов: теоретические (изучение педагогической, психологической литературы, проектирование, обобщение опыта деятельности образовательных учреждений); диагностические (анкетирование, тестирование); наблюдательные (педагогическое наблюдение, мониторинг); экспериментальные. В исследовании принимали участие учащиеся первого класса СОШ № 39 г. Чебоксары, их родители и учителя начального звена школы. Нами был проведен констатирующий эксперимент, целью которого являлось выявление уровня воспитанности учащихся первого класса школы на основе причинно-следственного анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. В научно-педагогической литературе по проблемам объединения усилий образовательного учреждения и семьи в вопросах воспитания детей используется следующий синонимический ряд наименований данного процесса: «совместная работа», «сотрудничество», «совместная деятельность», «работа с семьей», «педагогическое сопровождение», «социально-педагогическая поддержка семьи». С нашей точки зрения, наиболее полно процесс взаимного влияния образовательного учреждения и семьи друг на друга, способствующий более успешной реализации их воспитательных возможностей, отражают категории «взаимодействие» и «педагогическое сопровождение».

Педагогическое сопровождение – многогранное явление. Оно может осуществляться на разных уровнях: личности, школы, родителей, социума, детских, подростковых, юношеских объединений и др.

Говоря о педагогическом сопровождении воспитания младших школьников в семье, его сущности, формах и методах, необходимо исходить из конкретных ситуаций, из знаний индивидуально-психологических и возрастных особенностей детей, то есть осуществлять причинно-следственный анализ.

Педагогическое сопровождение семьи – система деятельности государства и общества по оказанию опережающей, профилактической и оперативной помощи семье в вопросах воспитания детей, осуществляемой через профессиональных педагогов, психологов и других специалистов, решения общих и индивидуальных педагогических проблем, возникающих на разных стадиях развития семьи и ребенка.

Утверждение новой педагогической парадигмы (активного воспитания и развивающего образования, повышения профессионализма педагогов и увеличения педагогического потенциала семьи) требует перехода от модели воспитания как информационно-назидательного воздействия к модели развития активного нравственного сознания, чувств, поведения ребенка и взрослых; к модели развития коммуникативной, культурной, нравственной и духовной компетентности детей, педагогов и родителей; к модели развития психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей, создания условий и мотивации для межличностного, внутрисемейного и межсемейного взаимодействия, позволяющих решать актуальные задачи развития и воспитания ребенка, его обучения и социализации.

Воспитанность предполагает как соблюдение правил поведения и общения, принятых в обществе, так и внутреннюю культуру человека, отражающуюся в его мировоззрении [2, 85].

Стержнем воспитанности, по мнению А. К. Марковой, является согласованность трех компонентов: нравственных знаний (знаний об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к самому себе); нравственных убеждений и мотивов, целей, отношений, смыслов – того, что из нравственных знаний принято учеником для себя как эталон; нравственных поступков и нравственного поведения в учении [1, 70].

Диагностика уровней воспитанности младших школьников в педагогической деятельности учителя начальных классов является отправным пунктом в планировании и организации процесса воспитания в школе и семье, его коррекции и совершенствования. Она позволяет учителю начальных классов правильно определить воспитательные задачи на определенный период времени, наметить основные направления их реализации, спланировать воспитательную работу, а также составить программу нравственного воспитания учащихся на весь период их обучения в начальной школе [5, 117].

Уровень воспитанности детей отслеживался нами по следующим критериям: отношение к учебе (любопытность, желание учиться и добывать знания, работоспособность, дисциплинированность); отношение к труду (аккуратность и кропотливость трудовых усилий, привычка доводить начатое дело до конца, бережное отношение к труду других людей); отношение к природе (бережное отношение к природе, соблюдение правил чистоты на улицах города); отношение к другим (сочувствие, дружелюбие, вежливость); стремление к здоровому образу жизни (соблюдение правил личной гигиены: опрятный внешний вид, уход за кожей тела, волосами, полостью рта).

Учащимся младших классов, классному руководителю, родителям предлагалось оценить, насколько выражены у учащихся предложенные качества, по 5-балльной системе, где 5 соответствует очень высокому уровню, 4 – высокому, 3 – среднему, 2 – низкому, 1 – очень низкому. Для этого ими заполнялись бланки «Карточка самооценки воспитанности учащегося 1 класса», «Карточка оценки личностного роста сына (дочери)», «Карточка оценки воспитанности младшего школьника» после соответствующих инструкций. Результаты опроса представлены в таблице 1. Максимальное количество баллов, которое может набрать ученик в начальной школе, составляет $75:5$ критериев \times 5 баллов \times 3 (самооценка младшего школьника, родителя, оценки классного руководителя).

Таблица 1

Таблица выраженности качеств и уровня воспитанности ученика 1 класса

№№ п/п	Качества личности	Самооценка	Оценка родителей	Оценка классного руководителя	Сумма баллов	Суммарный средний показатель по оцениваемым качествам
1.	Отношение к учебе	5	4	4	13	4,3
2.	Отношение к труду	4	4	4	12	4,0
3.	Отношение к природе	5	4	5	14	4,6
4.	Отношение к другим	5	5	5	15	5,0
5.	Стремление к здоровому образу жизни	4	4	4	12	4,0
Суммарный показатель		23	21	22	66	-

Далее нами определялся уровень воспитанности каждого ученика, а также проблемное поле уровня воспитанности по следующей шкале: уровень воспитанности до

40 % – критический уровень; 41–60 % – низкий уровень; 61–75 % – допустимый уровень; от 76 % и выше – оптимальный уровень.

Уровень воспитанности определялся нами по формуле: $X = (Y \times 100) / 75$, где:

X – искомый уровень воспитанности конкретного ученика;

Y – количество баллов суммарного показателя;

В нашем случае $X = (66 \times 100) / 75 = 88\%$ – оптимальный уровень.

Если суммарный средний показатель оцениваемого качества находится в пределах от 1 до 2,5 балла, то это является проблемным полем.

В данном случае проблемного поля у школьника нет.

На основе суммарных показателей уровня воспитанности класса выявляются учащиеся с проблемным полем. На основе причинно-следственного анализа уровня воспитанности младшего школьника в семье планируется и организуется процесс воспитания в семье, его коррекция и совершенствование.

Нами разработана и успешно реализуется программа «Школа и родители: мы вместе». Главная цель программы – способствовать формированию в семье максимально комфортных условий для личностного роста и развития учащегося, возрождению семейного воспитания. Основу ее реализации составляют квалифицированное педагогическое руководство и максимальное использование положительного потенциала и возможностей семьи. Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как систематическая деятельность классного руководителя, педагога-психолога и социального педагога, направленная на сохранение и укрепление здоровья воспитанников, их успешное обучение и развитие в социокультурном пространстве образовательного учреждения.

В качестве направлений взаимодействия школы и семьи мы предлагаем следующие: «Дни открытых дверей», родительские собрания, родительский лекторий; проблемное и тематическое консультирование, проблемные семинары; семейную гостиную «Пойдем друг друга»; совместный досуг; тренинг «Взаимодействие родителей с детьми»; акции, социальные проекты и др.

Практика работы с родителями учащихся младших классов показала, что взаимодействие в единой воспитывающей среде способствует достижению следующих результатов:

- в совместной деятельности педагогов, учащихся и их родителей устанавливаются дружественные отношения сотрудничества, передается опыт творческой деятельности;
- от старших младшим передаются навыки и умения в разнообразных видах деятельности: интеллектуальной, общественно полезной, художественно-творческой, физической, свободном общении;
- нормализуются семейные отношения детей и родителей за счет совместного позитивного переживания;
- формируется отношение к материальным и духовным ценностям;
- родители лучше узнают своих детей (именно в сфере общественной деятельности), а педагоги – родителей;
- происходит повышение профессионализма родителей в разных сферах;
- достигается больший охват учащихся различными формами воспитательной работы, влиянием различных личностей [4, 112].

Таким образом, можно выделить следующие направления системы работы по педагогическому сопровождению семьи [3, 17]:

– содержательное направление, включающее разработку содержания, форм и методов интегрирования различных компонентов, в том числе и духовно-нравственных компонентов практики семейного воспитания;

– социально-педагогическое направление, предполагающее реализацию системы просветительских и педагогических мероприятий, адресованных различным категориям семей: семьям, переживающим разные периоды развития; семьям, требующим повышенного внимания и нуждающимся в особой помощи: многодетным, малоимущим, неполным, имеющим детей-инвалидов; семьям группы риска, неблагополучным, асоциальным.

– программно-структурное направление, предполагающее разработку содержания педагогического сопровождения семейного воспитания в рамках последовательных этапов: 1) просвещения родителей; 2) организации совместной деятельности семей;

– направление кадрового обеспечения системы, определяющее разработку и осуществление подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов для работы по организации педагогического просвещения родителей, психолого-педагогическому сопровождению семейного воспитания.

Резюме. Полученные нами в ходе проведенного исследования результаты позволяют судить о достаточно высокой эффективности предложенной совокупности педагогических условий повышения эффективности педагогического сопровождения воспитания младших школьников в семье на основе причинно-следственного анализа результатов уровней их воспитанности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 193 с.
2. *Маркова, А. К.* Диагностика развития школьников в процессе обучения / А. К. Маркова // Маркова, А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте / А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. Л. Яковлева. – Петрозаводск : Б.и., 1992. – С. 4–98.
3. *Потаповская, О. М.* Семейное духовно-нравственное воспитание: возможность и необходимость педагогического сопровождения / О. М. Потаповская // Педагогическое сопровождение семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей. – М. : Издательство «Планета 2000», 2002. – 94 с.
4. *Степанов, Е. Н.* Педагогу о воспитательной системе школы и класса : учебно-методическое пособие / Е. Н. Степанов. – М. : Сфера, 2004. – 224 с.
5. *Чепиков, В. Т.* Воспитание нравственных качеств младших школьников : учебно-методическое пособие / В. Т. Чепиков. – Гродно : ГРГУ, 2001. – 189 с.

УДК 376.1-058.264

**ОСОБЕННОСТИ ИНТОНАЦИОННОГО АНАЛИЗА ПРЕДЛОЖЕНИЙ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

**FEATURES OF THE INTONATIONAL ANALYSIS OF SENTENCES
OF SENIOR PRE-SCHOOLCHILDREN WITH THE GENERAL
UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH**

С. Н. Силантьева

S. N. Silantjeva

*ГОУ ВПО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва*

Аннотация. В статье обосновывается необходимость проведения целенаправленной и организованной коррекционной работы по формированию навыков интонационного анализа предложения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) на этапе подготовки к школе. Приводятся данные сравнительного анализа результатов констатирующего эксперимента по выявлению возможности вычленения предложений из текста с ориентировкой на интонационное произнесение и акцентуации слова в синтаксической конструкции у детей с общим недоразвитием речи и речевым развитием, соответствующим возрасту.

Abstract. The necessity of carrying out purposeful and organised correctional work on forming skills of intonational analysis of the senior pre-schoolchildren is sentences with the general underdevelopment of speech at the stage of preparing for school is proved in the article the data of the comparative analysis of the results of ascertaining experiment on revealing the possibility of exarticulation of sentences from the text based on intonation and accent structure of the words in syntax structure of the children with the general underdevelopment of speech and the speech development corresponding to the age.

Ключевые слова: *структурно-семантический анализ предложения, общее недоразвитие речи.*

Keywords: *structural-semantic analysis of the sentence, the general underdevelopment of speech.*

Актуальность исследуемой проблемы. Нарушения функционально-семантического оформления предложений являются одним из показателей наличия у ребенка общего недоразвития речи. Степень нарушения структуры предложения служит для специалистов фактором определения уровня речевого развития. Исследования показывают, что коррекция нарушений структурно-смыслового оформления предложений в дошкольном возрасте не всегда оказывается успешной – трудности сохраняются и в школьном возрасте и проецируются на процессы письма и чтения, овладения родным языком [2].

В контексте нашего исследования особенностей структурно-семантического анализа предложения последнее понимается как структура, которая имеет определенную фор-

му и содержание. Структурное членение изучает формальную сторону предложения, а семантическое – содержательную. Интонационный анализ является составной частью смыслового анализа предложений. В психолингвистике язык рассматривается как одна из знаковых систем (И. А. Зимняя, Р. М. Фрумкина, Л. С. Цветкова). В процессе коммуникации используются «метаязыковые» невербальные знаки, в том числе и интонация. Большинство психолингвистов рассматривают интонационное оформление высказывания как отдельный самостоятельный знак, который накладывается на структуру речевого высказывания, «присоединяется» к каждому составляющему семантическому языковому элементу (И. А. Зимняя, В. П. Глухов, И. С. Торопцев, Т. М. Дриадзе и др.). Интонация является средством формирования предложения в соответствии со смыслом передаваемого сообщения. Интонационная программа обладает некоторой степенью автономии. В просодическом поле каждого языка существуют универсальные просодические эталоны контуров основных типов предложений, которые приобретаются в процессе языкового опыта и хранятся в памяти человека [1]. Обсуждение проблемы интонационного анализа связано с рассмотрением когнитивной операции идентификации: усвоение происходит на основе сопоставления воспринимаемой структуры с акустическим эталоном, хранящимся в памяти индивида.

В процессе восприятия и понимания речевого высказывания исследователи выделяют «план значения» и «план смысла». В контексте нашего исследования нам важно, что последний выражается в том числе и через интонационную окраску. Большинство исследователей (Т. В. Ахутина, В. П. Белянин, Н. И. Жинкин, А. А. Залевская, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. Г. Фомиченко, Р. М. Фрумкина, А. Н. Шахнарович) признают смыслоразличительную функцию суперсегментных единиц и выделяют последовательные стадии первичного синтеза интонации, анализа, вторичного синтеза – сопоставления с результатом звучания.

В русском языке выделяют три основных типа интонационных конструкций: интонация повествовательных предложений, вопросительных предложений (в том числе с вопросительным словом и без него, неполного вопросительного предложения), интонация восклицательного предложения. Умение правильно интонировать и воспринимать все конструкции невозможно без точного различения таких понятий, как логическое ударение, высота тона, синтагматическое ударение. В рамках нашего исследования мы исходили из того, что фразовое ударение – это произношение слова во фразе с более сильным ударением, выделением голосом. Определение наличия или отсутствия акцентов связано со становлением когнитивной операции фокусирования (вычленения).

Мы предположили, что трудности овладения интонационным анализом предложений старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи обусловлены специфическими особенностями формирования метаязыковой способности, а именно операций сегментации, идентификации, вычленения. Метаязыковая способность выполняет функцию сличения и оценки употребляемой языковой единицы с эталоном в языковой памяти. Разная степень этой деятельности исследована в работах А. Леонтьева, Т. Тульviste, Е. Кубряковой, Е. Исениной, Е. Протасовой, В. Харченко и др. А. М. Шахнарович определяет метаязыковую способность как «способность иметь суждения о языке, объяснять его особенности» [3, 190].

Материал и методика исследований. Программа изучения состояния интонационного анализа предложений у детей с общим недоразвитием речи была разработана с опорой на принцип динамического системно-структурного подхода, который наиболее

полно отвечает современным представлениям о поэтапно формирующейся в ходе обучения и развития ребенка речемыслительной деятельности. Обследование включает комплекс заданий из двух блоков, направленных на выявление возможностей интонационного анализа предложений: задания блока А направлены на исследование возможности вычленения предложений из текста с ориентировкой на интонационное произнесение (операции идентификации и сегментации); задания блока Б ориентированы на исследование акцентуации слова в синтаксической конструкции (операция фокусирования). Для исследования возможности вычленения предложений из текста с ориентировкой на интонационное произнесение (блок А) дошкольнику предлагались тексты, состоящие из 6–8 предложений. В качестве диагностического материала использовались тексты, рекомендованные Программой обучения и воспитания детей старшего дошкольного возраста. Все тексты состояли из простых распространенных предложений. Детям предлагалось выкладывать счетные палочки на каждое услышанное предложение, таким образом подсчитывалось общее количество предложений в тексте. В результате анализа экспериментальных данных был определен коэффициент успешности (КУ), который вычислялся путем соотношения количества правильных ответов к их общему количеству.

Результаты исследований и их обсуждение. Выполнение заданий блока А позволило выявить коэффициент успешности при выполнении заданий на вычленение предложений из текста и подсчета их количества у детей с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи.

Обобщение полученных данных позволило сделать вывод о том, что в группе детей с нормальным речевым развитием коэффициент успешности высокий (90 % детей), средний уровень выявлен у 10 % детей, при этом низкий уровень не обнаружен ни у одного ребенка.

В группе детей с общим недоразвитием речи высокий уровень показателей коэффициента успешности выявлен у незначительной части испытуемых (30 %). У детей данной категории преобладает низкий уровень коэффициента успешности (50 %).

Анализ результатов выполнения серии заданий блока А позволили выявить следующие трудности:

1. Выделение лишнего предложения. Например, в тексте из 6 предложений дети определили 7 или 8 предложений.

2. Пропуск предложения. Например, в тексте из 6 предложений дети определили 2 или 4 предложения.

Указанные трудности свидетельствуют о том, что у детей с общим недоразвитием речи недостаточно задействованы в процессе речевосприятия операции сегментации и идентификации. Определение количества воспринимаемых структур в определенной последовательности является трудноразрешимой задачей для значительной части испытуемых.

Выполнение заданий блока Б позволило вычислить коэффициент успешности выполнения операции акцентуации слова в синтаксических конструкциях у детей с нормальным речевым развитием и с общим речевым недоразвитием. Задания были распределены на два уровня сложности: первый уровень предполагал выделение знаменательных слов из позиций в конце, начале, середине предложения. Второй уровень сложности включал задания на выделение предлога из предложения. При выполнении заданий на выделение слова в любой позиции все дети с речевым развитием, соответствующим воз-

расту, показали коэффициент успешности (100 %). У детей с общим речевым развитием доминирует средний уровень коэффициента успешности (50 %).

У детей с общим недоразвитием речи обнаружены следующие типы ошибок при выполнении серии заданий блока Б:

1. Трудности выделения слова из середины предложений. С увеличением количества слов в предложении эти ошибки проявлялись наиболее отчетливо: в предложении из трех слов подобные трудности наблюдались у 17 % детей, в предложении из 4 слов – у 40 % детей.

2. Выделение ударного слога или ударного гласного. Например, вместо повторения выделенного голосом слова «дедушка» ребенок произносил: «де». Такие ошибки встречались у 27 % детей. Ошибки свидетельствуют, что у этой группы детей не сформированы лингвистические понятия.

3. Трудности выделения простых предлогов (состоящих из одного-двух звуков). При выполнении задания детям требовалась помощь в виде показа образца ответа (40 % детей).

4. Слияние предлога и знаменательного слова. Например, в предложении «У окна сидит царевна» в ответ на инструкцию «Назови слово, которое я выделила голосом», дети отвечали: «У окна». Подобные ошибки наблюдались у 27 % детей.

Представленные данные свидетельствуют о дисфункциональном состоянии механизма фокусирования, что выражается в трудностях определения наличия акцентов в предложении.

Используя метод кластерного анализа, мы выделили три группы детей: с высоким уровнем коэффициента успешности, средним и низким. Высокий уровень коэффициента успешности имеют 28 человек: 25 детей с нормальным речевым развитием и 3 ребенка с ОНР; вторую группу (средний уровень КУ) составили 14 человек (5 человек с речевым развитием, соответствующим возрасту, 9 человек с ОНР). Низкий уровень коэффициента успешности имеют 18 испытуемых (все дети с ОНР).

Таким образом, обобщив полученные данные, можно сделать вывод о том, что в группе детей с нормальным речевым развитием коэффициент успешности выполнения интонационного анализа предложения высокий (83 %). В группе детей с общим недоразвитием речи преобладает низкий уровень коэффициента успешности.

Дети, отнесенные к достаточному уровню сформированности интонационного анализа предложений, в полной мере овладели осознанием речевой действительности; показателем служил тот факт, что дети пользовались самостоятельно лингвистической терминологией и быстро ее усваивали в ходе эксперимента, правильно и четко оперировали лингвистическими понятиями. Дети этой группы допускали незначительные ошибки при выполнении заданий повышенного уровня сложности. При выполнении заданий детям не требовалось дополнительной помощи или эта помощь заключалась в словесном объяснении способа действия.

Вторую группу, которую мы определили как приближенную к достаточному уровню сформированности интонационного анализа предложений, составили дети, у которых при достаточной степени развития операций интонационного осознания языковой действительности ориентировочная деятельность была затруднена. Использование лингвистической собственной речи было затруднено, но регулирование их деятельности словесными инструкциями экспериментатора было возможно. Дети этой группы допускали большее количество ошибок при выполнении заданий повышенного уровня сложности. Для

испытуемых характерна относительная сохранность операций линейного посегментного анализа, фокусирования и идентификации в процессе речевосприятия.

Третью группу, которую можно охарактеризовать как недостаточно подготовленную к усвоению операций интонационного анализа предложения, составили дети, у которых не сформированы операции осознания языковой действительности. Оказание помощи экспериментатором не приводило к улучшению результатов. Дети этой группы допускали ошибки при выполнении заданий всех уровней сложности. Дисфункциональное состояние когнитивных операций идентификации, сегментации, фокусирования патологическим образом сказывается на формировании интонационного анализа и, следовательно, на возможностях полноценного структурно-семантического анализа предложений.

Резюме. Данные проведенного исследования свидетельствуют о том, что по уровню сформированности интонационного анализа дети с ОНР отличаются от сверстников с нормальным речевым развитием.

В свете вышесказанного мы обозначили основные методические положения формирования интонационного анализа предложений у старших дошкольников с ОНР:

1. Усвоение структурно-семантического анализа предложений предполагает усвоение «метаязыковых» единиц интонации как универсальных знаков, формирование навыков адекватного оперирования ими в речевой деятельности.

2. Формирование навыка интонационного анализа предложений должно осуществляться одновременно в двух взаимозависимых направлениях: развитии восприятия и воспроизведении интонационных компонентов. При этом ориентация на восприятие является наиболее значимым фактором при формировании анализа предложений различной интонационной оформленности.

3. Формирование интонационного анализа предполагает обучение операциям идентификации, фокусирования, сегментации (идентификация и дифференциация силы звучания, линейное членение речевого потока на составляющие сегменты).

4. Формирование данных навыков должно быть целенаправленным и организованным, что требует определенных систематических воздействий и подкреплений в процессе коррекционно-логопедического воздействия на детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабина, Г. В.* Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез / Г. В. Бабина, Н. В. Шарипова. – Таганрог ; М. : Сфинкс, 2010. – 108 с.
2. *Жукова, Н. С.* Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева ; под общ. ред. Т. Б. Филичевой. – Екатеринбург : Литур, 2003. – 316 с.
3. *Сорокин, Ю. А.* Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов, А. М. Шахнарович. – М. : Либроком, 2009. – 280 с.

УДК 373.5.016:796.88

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ
ГИРЕВОГО СПОРТА В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ
СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE EFFECTIVENESS OF USING
KETTLEBELL LIFTING IN PHYSICAL EDUCATION
OF THE MIDDLE SCHOOL AGE PUPILS**

В. П. Симень, А. Л. Атласкин

V. P. Simen, A. L. Atlaskin

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. Установлено, что применение гиревого спорта в физическом воспитании учащихся 6–8 классов общеобразовательных учреждений на основе реализации комплекса выделенных нами педагогических условий приводит к привлечению школьников к активной физкультурно-спортивной деятельности, достаточно высокому физическому и функциональному развитию и повышению их общей физической подготовленности.

Abstract. It has been established that using kettlebell lifting in physical education of 6–8 form pupils of comprehensive secondary schools on the basis of realization of the complex of pedagogical conditions which we distinguished, leads to the attraction of pupils to active physical-sportive activities, good physical and dynamic development and to the improvement of the general physical efficiency of pupils.

Ключевые слова: педагогические условия, гиревой спорт, физическое воспитание, средний школьный возраст.

Keywords: pedagogical conditions, kettlebell lifting, physical education, middle school age.

Актуальность исследуемой проблемы. Социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, требуют модернизации системы образования. Государственная политика в этой области отражена в Законах Российской Федерации и Чувашской Республики «Об образовании». Наиболее острой и требующей кардинального решения выступает проблема здоровья, физического развития и физической подготовки учащейся молодежи.

Результаты научных исследований и анализ педагогической практики свидетельствуют о тревожной тенденции отставания и несоответствия степени физического развития, физической подготовленности и функциональных возможностей значительной части школьников по сравнению с нормативными требованиями рассматриваемого возраста. Наблюдается устойчивая тенденция дальнейшего снижения этих показателей в процессе обучения в школе.

В научной печати, прессе, по радио и телевидению называют катастрофические цифры: 30–40 % детей различных регионов страны имеют нарушения осанки, чаще всего искривление позвоночника, причем отмечается постоянный рост этого дефекта. Одной из причин такого положения дел следует назвать отсутствие в школьной программе по физической культуре требований по правилам обращения с тяжестями, указаний на специальные упражнения для укрепления мышц спины. Упражнения, включенные в школьную

программу – подтягивание, сгибание и разгибание рук в упоре лежа, лазание по канату, спортивные игры, большинство легкоатлетических и гимнастических упражнений и другие – укрепляют, прежде всего, мышцы рук, плечевого пояса и ног. Спине же остаются «попутные» нагрузки. В результате мышцы спины, хотя они развиваются быстрее, чем многие другие, становятся слабым звеном даже, казалось бы, у очень сильных людей.

Анализ научной и учебно-методической литературы показывает, что своеобразие физического воспитания школьников и его методики нашло отражение в трудах многих известных педагогов-ученых: Б. А. Ашмарина с соавт. [1], В. К. Бальсевича [2], В. М. Качашкина [5], В. П. Филина [12], Н. А. Фомина [13], Б. М. Шияна с соавт. [14] и других. В них красной нитью прослеживается мысль о самоценности школьного детства. По мнению большинства ученых, именно в этот период закладываются основы морфологических, функциональных систем организма, а также таких физических качеств, как сила, быстрота, выносливость, гибкость, ловкость, формируются положительные личностные качества: трудолюбие, патриотизм, нравственность и пр.

Многими современными учеными-педагогами в качестве одного из путей совершенствования физического воспитания школьников все чаще называется учет спортивных интересов учащихся (Г. Л. Драндров, А. С. Зейнетдинов [3], П. К. Дуркин [4], Н. Н. Кострова [6], Н. М. Куликов [7], Б. Н. Найданов [10], А. Н. Прогонюк [11] и др.) при оптимальном сочетании базового и вариативного компонентов содержания учебных программ (В. И. Лях [8], [9] и др.).

В формировании жизненно важных двигательных умений и навыков, развитии физических, воспитании морально-волевых и других личностных качеств школьников немаловажное значение имеет гиревой спорт, возможности которого, как показывает практика, неисчерпаемы. Однако проведенный анализ литературы свидетельствует, что научные исследования, раскрывающие особенности физического воспитания учащихся среднего звена общеобразовательных школ с применением гиревого спорта, явно отсутствуют. Это позволяет нам сделать вывод о том, что в практике использования гиревого спорта в физическом воспитании детей среднего школьного возраста, а именно 6–8 классов, есть немало нерешенных проблем:

- нет системы работы по эффективному использованию гиревого спорта в воспитании их физических качеств;
- не выявлены педагогические условия эффективного использования гиревого спорта в физическом воспитании детей среднего звена общеобразовательных школ.

В целом анализ и обобщение литературных данных и педагогической практики свидетельствуют о том, что в настоящее время существует противоречие между требованиями общества, степенью разработанности проблемы физического воспитания школьников, с одной стороны, и сложившейся практикой физического воспитания детей среднего звена общеобразовательных учреждений с применением гиревого спорта, отсутствием специальных работ и современных исследований по этой тематике – с другой.

С учетом этого противоречия цель нашего исследования заключалась в определении и экспериментальном обосновании педагогических условий эффективности использования гиревого спорта в физическом воспитании учащихся среднего звена общеобразовательных учреждений.

Материал и методика исследований. В основу исследований нами была положена гипотеза, согласно которой повысить уровень физической подготовленности детей среднего школьного возраста можно, если будут созданы следующие педагогические условия:

– общие условия: осуществление соответствующего кадрового, методического и материального обеспечения процесса физического воспитания школьников; определение содержания, форм и методов работы с гиревыми упражнениями в соответствии с особенностями воспитания физических качеств детей среднего школьного возраста и учет «зоны ближайшего» их физического развития;

– частные условия: наличие научно обоснованной программы физического воспитания школьников среднего звена средствами гиревого спорта и ее внедрение в деятельность общеобразовательных учреждений; возбуждение и поддержка интереса школьников к гиревому спорту путем увеличения интеллектуальной емкости занятий и удельного веса заданий; создание в процессе работы с гиревыми упражнениями ситуации успеха для каждого ребенка.

Для оценки эффективности практической реализации комплекса выявленных в ходе теоретического анализа педагогических условий в системе физического воспитания учащихся среднего школьного возраста общеобразовательных учреждений нами был проведен трехлетний *формирующий педагогический эксперимент* (сентябрь 2004 г. – май 2007 г.).

Эксперимент проводился в рамках научно-исследовательской «Концепции эксперимента по совершенствованию структуры и содержания физической культуры в общеобразовательном учреждении Чувашской Республики». В нем принимали участие учащиеся 6–8 классов двух средних общеобразовательных школ Чувашской Республики (Чагасьская и Тобурдановская Канашского района), отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе. На базе Чагасьской общеобразовательной школы была укомплектована экспериментальная группа (ЭГ) в количестве 24 человек (11 мальчиков и 13 девочек), в которой физическое воспитание осуществлялось на основе реализации в образовательном процессе выделенных нами педагогических условий, на базе Тобурдановской общеобразовательной школы – контрольная группа (КГ) общей численностью 25 человек (12 мальчиков и 13 девочек), которая занималась по традиционной системе физического воспитания. В экспериментальной и контрольной группах 27,6 % школьников раньше занимались различными видами спорта, но не имели спортивных разрядов. Учебные занятия в обеих группах проводились три раза в неделю по одному академическому часу в течение трех лет педагогического эксперимента. Всего за это время было проведено по 102 учебно-тренировочного занятия в каждый учебный год в каждой группе испытуемых.

Были организованы две серии экспериментов. *Первая серия* была направлена на сравнительное исследование степени физического развития и уровня физической подготовленности школьников. Для измерения и оценки уровня физического и функционального развития в контрольных и экспериментальных группах в начале и по окончании педагогического эксперимента учитывались соматометрические и антропометрические показатели, такие как масса тела, длина тела, окружность грудной клетки, жизненная емкость легких, кистевая и станова динамометрии, которые измерялись по общепринятым методикам. Уровень физической подготовленности участников эксперимента определялся контрольными упражнениями по общефизической подготовке. Изучались проявления таких физических качеств, как быстрота, выносливость, сила, силовая выносливость, а также проявление скоростно-силового показателя. Степень развития быстроты определялась по бегу на 60 м с низкого старта. Скоростно-силовой компонент определялся по прыжкам в длину с места. Проявление относительной силы у мальчиков определялось по результатам подтягиваний на высокой перекладине, у девочек – по подтягиваниям на

низкой перекладине из виса лежа. Силовая выносливость изучалась по сгибанию и разгибанию рук в упоре лежа. Выносливость определялась в беге на 2000 м.

Вторая серия экспериментов была направлена на практическое обоснование эффективности реализации комплекса выявленных нами в ходе исследования педагогических условий, позволяющих совершенствовать процесс физического воспитания учащихся среднего школьного звена общеобразовательных учреждений с применением гиревого спорта. В этой части работы наряду с богатым опытом российской школы гиревого спорта использовался и личный спортивный, и педагогический опыт. Для проведения педагогического эксперимента были разработаны учебные планы по годам обучения для группы, занимающейся гиревым спортом, которые включали в себя практический и теоретический разделы.

Количество часов, предусмотренных в вариативной части, в которой школьники занимались гиревым спортом, распределены между теоретической и практической подготовкой. Теоретический раздел включает в себя овладение следующими теоретическими знаниями: становление и развитие гиревого спорта; сведения о правилах техники безопасности на занятиях по гиревому спорту; техника соревновательных упражнений; правила соревнований гиревого спорта. Практический раздел предусматривает овладение техникой соревновательных и специальных упражнений гиревого спорта и состоит из таких видов подготовки, как общефизическая, специально-физическая, изучение и совершенствование техники и тактики гиревого спорта.

Распределение часов по видам подготовки изменяется в зависимости от года обучения (табл. 1).

Таблица 1

Распределение учебных часов на изучение разделов экспериментальной учебной программы по гиревому спорту при трехразовых занятиях в неделю

№№ п/п	Раздел учебной программы	Классы, количество часов			Классы, соотношение часов, %		
		6	7	8	6	7	8
1.	Базовая часть	72	70	68	70,6	68,6	66,7
2.	Вариативная часть	30	32	34	29,4	31,4	33,3
2.1.	Теоретическая подготовка	2	2	2	1,96	1,96	1,96
2.2.	Общефизическая подготовка	12	11	10	11,76	10,78	9,8
2.3.	Специально-физическая подготовка	6	7	9	5,88	6,82	8,82
2.4.	Техническая и тактическая подготовка	7	9	10	6,86	8,82	9,8
2.5.	Соревновательная подготовка	3	3	3	3	3	2,94
3.	Всего	102	102	102	100	100	100

На основе экспериментального учебного плана были разработаны рабочие планы по годам обучения. В них на определенный год обучения указывались основное направление и продолжительность учебной работы, предусматривались последовательность прохождения материалов, содержания основных разделов, примерный объем часов по каждому разделу, длительность каждого занятия и применение определенных средств подготовки в зависимости от цели учебно-тренировочного занятия. В рабочем плане в методической последовательности излагался теоретический и практический материал каждого занятия, указывались некоторые разделы воспитательной работы. В то же время учебный материал был направлен на воспитание трудолюбия, овладение техникой гире-

вых упражнений, развитие физических качеств и создание предпосылок для участия наиболее одаренных школьников в республиканских и всероссийских соревнованиях.

Результаты исследований и их обсуждение. Нами установлено, что по уровню физического и функционального развития испытуемые контрольной и экспериментальной групп на момент начала эксперимента были относительно однородными (табл. 2): различия в показателях развития статистически недостоверны как у мальчиков, так и у девочек.

Таблица 2

Соотношение показателей уровня физического и функционального развития мальчиков и девочек контрольных и экспериментальных групп

№№ п/п	Виды измерений	Ед. измерения	Группы испытуемых	2004–2005 (M±m)	2005–2006 (M±m)	2006–2007 (M±m)	Достоверность, P	
1.	Масса тела	кг	КГ	мал.	32,63±2,06	38,95±2,08	45,55±2,12	<0,01
				дев.	35,10±1,22	37,05±2,11	42,73±2,37	<0,01
			ЭГ	мал.	32,55±1,38	40,14±1,56	46,87±2,41	<0,01
				дев.	34,95±0,41	36,41±1,65	41,87±2,14	<0,01
2.	Длина тела	см	КГ	мал.	142,87±1,58	149,34±2,44	158,5±2,20	<0,01
				дев.	143,17±1,58	150,34±2,44	155,5±2,20	<0,01
			ЭГ	мал.	143,24±1,78	149,27±2,17	157,61±2,36	<0,01
				дев.	142,24±1,78	149,27±2,17	155,61±2,36	<0,01
3.	Окружность грудной клетки	см	КГ	мал.	70,23±1,35	76,72±2,34	78,75±2,03	<0,01
				дев.	72,23±1,35	74,72±2,34	78,75±2,03	<0,01
			ЭГ	мал.	69,84±1,45	77,0±2,51	79,72±1,42	<0,01
				дев.	72,43±1,39	72,21±2,61	77,05±2,78	<0,01
4.	Жизненная емкость легких	куб.см	КГ	мал.	2317±112,7	2768±117,6	2973±134,0	<0,01
				дев.	2260±93,6	2486±116,7	2728±133,3	<0,01
			ЭГ	мал.	2360±67,5	2864±129,3	3160±129,3	<0,01
				дев.	2267±75,6	2546±123,9	2872±127,5	<0,01
5.	Кистевая динамометрия правой руки	кг	КГ	мал.	15,39±0,93	21,28±0,68	27,57±1,87	<0,01
				дев.	16,09±0,83	18,27±0,87	21,75±1,88	<0,01
			ЭГ	мал.	15,71±0,54	23,58±1,38	30,05±2,12	<0,01
				дев.	15,81±0,65	18,83±1,27	23,48±2,19	<0,01
6.	Кистевая динамометрия левой руки	кг	КГ	мал.	15,15±0,77	20,21±0,82	26,90±1,65	<0,01
				дев.	15,63±0,76	17,63±1,73	20,57±1,39	<0,01
			ЭГ	мал.	15,21±1,05	22,63±1,75	29,14±1,39	<0,01
				дев.	14,21±1,08	18,90±1,82	23,63±1,56	<0,01
7.	Становая динамометрия	кг	КГ	мал.	70,32±1,61	76,54±2,35	83,38±3,21	<0,01
				дев.	51,23±1,71	54,45±2,53	63,83±3,12	<0,01
			ЭГ	мал.	68,73±2,42	79,99±2,86	88,63±2,78	<0,01
				дев.	50,32±2,24	56,88±2,68	66,36±3,76	<0,01

Сравнительный анализ полученных данных об уровне физического развития испытуемых по окончании педагогического эксперимента показал, что положительные изменения произошли как в контрольной, так и экспериментальной группах. Однако по определяемым нами показателям физического развития, кроме длины и массы тела и окружности грудной клетки, наибольшие изменения произошли в экспериментальной группе, что связано, на наш взгляд, не только с естественным развитием организма детей, но и более эффективным применением упражнений гиревого спорта. Значительное увеличе-

ние жизненной емкости легких в экспериментальной группе объясняется особенностями гиревого спорта, который предъявляет высокие требования к развитию функциональных систем организма школьника, в том числе и дыхательной. Относительно большее увеличение динамометрии рук и спины, видимо, тоже можно объяснить особенностями гиревого спорта. Так, захват за душку гири предполагает длительное динамическое и статическое напряжения мышц предплечья. Соревновательные упражнения гиревого спорта, в особенности толчок по длинному циклу и рывок, также большинство элементов силового жонглирования, выполняются за счет энергичного разгибания туловища, что и вызвало большой прирост показателя становой динамометрии экспериментальной группы. Это в свою очередь благоприятно сказывается и на формировании осанки школьника.

Результаты исследований физической подготовленности занимающихся в контрольной и экспериментальной группах также свидетельствуют о том, что уровень физической подготовленности обеих групп в начале педагогического эксперимента существенных различий не имел (табл. 3). Так, например, среднеарифметические значения составили: в беге на 60 м в КГ у мальчиков – 10,28 сек, девочек – 10,83 сек, в ЭГ у мальчиков – 10,31 сек, девочек – 10,73 сек; в прыжках в длину с места в КГ у мальчиков – 165,7 см, девочек – 165,5 см, в ЭГ у мальчиков – 166,2 см, девочек – 164,7 см; в подтягивании на высокой перекладине в КГ у мальчиков – 4,45 раза, в ЭГ – 3,98 раза, в подтягивании из виса лежа в КГ у девочек – 11,38 раза, в ЭГ – 10,53 раза; в сгибании и разгибании рук в упоре лежа в КГ у мальчиков – 20,17 раза, девочек – 11,02 раза, в ЭГ у мальчиков – 21,36 раза, у девочек – 10,53 раза; в кроссе на 2000 м в КГ у мальчиков в среднем – 8 мин 51 сек, девочек – 9 мин 43 сек.

Таблица 3

Соотношение показателей уровня общефизической подготовленности мальчиков и девочек контрольных и экспериментальных групп

№№ п/п	Контрольные упражнения	Ед. измерения	Группы испытуемых	2004–2005 (M±m)	2005–2006 (M±m)	2006–2007 (M±m)	Достоверность, P	
1.	Бег на 60 метров	сек	КГ	мал.	10,28±0,036	10,17±0,032	9,71±0,022	<0,01
				дев.	10,83±0,037	10,46±0,032	10,38±0,019	<0,01
			ЭГ	мал.	10,31±0,021	10,22±0,025	9,8±0,01	<0,01
				дев.	10,73±0,023	10,38±0,027	10,41±0,02	<0,01
2.	Прыжки в длину с места	см	КГ	мал.	165,7±0,66	174,3±1,07	185,2±0,89	<0,01
				дев.	165,5±0,67	170,3±1,07	178,6±0,89	<0,01
			ЭГ	мал.	166,2±0,91	177,9±1,20	191,8±0,58	<0,01
				дев.	164,7±0,88	172,4±1,12	182,6±0,96	<0,01
3.	Подтягивание на перекладине	кол-во раз	КГ	мал.	4,45±0,20	6,07±0,13	7,26±0,15	<0,01
				дев.	11,38±0,12	14,41±0,13	21,36±0,15	<0,01
			ЭГ	мал.	3,98±0,16	5,82±0,12	7,13±0,12	<0,01
				дев.	10,53±0,16	15,81±0,13	22,05±0,17	<0,01
4.	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа	кол-во раз	КГ	мал.	20,17±0,23	24,82±0,36	31,14±0,61	<0,01
				дев.	11,02±0,3	16,82±0,42	17,14±0,21	<0,01
			ЭГ	мал.	21,36±0,51	29,45±0,21	38,82±0,36	<0,01
				дев.	10,53±0,46	18,64±0,32	21,81±0,45	<0,01
5.	Кросс на 2000 метров	мин	КГ	мал.	8,51±0,12	8,33±0,16	7,58±0,18	<0,01
				дев.	9,43±0,16	9,19±0,21	8,57±0,18	<0,01
			ЭГ	мал.	8,57±0,14	8,26±0,12	7,41±0,15	<0,01
				дев.	9,38±0,13	9,07±0,12	8,41±0,17	<0,01

Анализируя динамику изменения уровня общефизической подготовленности в обеих группах испытуемых в целом за три года педагогического эксперимента, можно заметить, что во всех контрольных нормативах, кроме таких, как бег на 60 м и подтягивание на перекладине, наибольшие изменения произошли в экспериментальных группах, занимавшихся гиревым спортом, что подтверждается высоким уровнем достоверности. Относительно низкие результаты в беге на 60 м можно объяснить тем, что гиревой спорт в первую очередь развивает силовую выносливость, ввиду чего развитие скоростных качеств в экспериментальной и контрольной группах примерно равны. В подтягивании на перекладине относительно низкий результат в экспериментальной группе, на наш взгляд, объясняется особенностями гиревого спорта, а именно топографией силы гиревика. Самые производительные мышцы у гиревика – разгибатели бедра, голени, стопы, рук, спины, а мышцы-сгибатели не так сильно развиты.

Обобщая результаты исследования, можно заключить, что:

1. Одной из важнейших задач развития личности ребенка среднего школьного возраста является освоение им жизненно важных двигательных умений и навыков. Использование гиревого спорта в процессе физического воспитания оказывает существенное влияние на формирование необходимых в жизни двигательных умений и навыков, целеустремленности, выдержки, морально-волевых качеств, развитие двигательных способностей и т. п.

2. Средний школьный возраст (12–14; 13–15 лет) является наиболее значимым периодом в процессе физического воспитания личности. Это период активного освоения ею различных двигательных действий. Поэтому он является наиболее ответственным этапом в закладке опыта двигательной деятельности, общей физической подготовки, становлении личности в целом. Дети этого возраста характеризуются восприимчивостью к мышечным чувствам. В связи с этим расширяются возможности физического воспитания школьников среднего звена общеобразовательных школ с применением гиревого спорта.

3. В целях совершенствования физического воспитания учащихся нами была разработана и апробирована модель системы физического воспитания детей среднего школьного возраста с использованием гиревого спорта. Результатом ее внедрения в образовательно-воспитательный процесс общеобразовательного учреждения стало повышение уровня физических качеств детей среднего школьного возраста.

4. Проведенная нами экспериментальная работа показала, что применение гиревого спорта значительно способствует совершенствованию физического воспитания учащихся среднего звена общеобразовательных школ, обеспечивает успешный переход школьников среднего возраста с низкой степени развития двигательных качеств на более высокий уровень.

Резюме. Физическое воспитание учащихся 6–8 классов на основе реализации комплекса выделенных нами педагогических условий способствует привлечению школьников к активной физкультурно-спортивной деятельности, достаточно высокому физическому и функциональному развитию и обеспечивает существенное повышение эффективности развития физических качеств детей, занимающихся гиревым видом спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашмарин, Б. А. Теория и методики физического воспитания : учебник для студентов фак. физ. культуры пед. ин-тов / Б. А. Ашмарин, Ю. А. Виноградов, З. Н. Вяткина ; под ред. Б. А. Ашмарина. – М. : Просвещение, 1990. – 287 с.
2. Бальсевич, В. К. Физическая культура для всех и для каждого / В. К. Бальсевич. – М. : Ф и С, 1988. – 132 с.
3. Драндров, Г. Л. Физическое воспитание школьников на основе углубленного изучения футбола / Г. Л. Драндров, А. С. Зейнетдинов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 138 с.
4. Дуркин, П. К. Научно-методические основы формирования у школьников интереса к физической культуре : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / П. К. Дуркин. – Архангельск, 1995. – 43 с.
5. Качашкин, В. М. Физическое воспитание в начальной школе : пособие для учителей / В. М. Качашкин. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
6. Кострова, Н. Н. Формирование физической культуры школьников на основе спортизации физического воспитания / Н. Н. Кострова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 150 с.
7. Куликов, Н. М. Формирование интереса к занятиям физической культурой сельских школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. М. Куликов. – Челябинск, 2000. – 22 с.
8. Лях, В. И. Ориентиры перестройки физического воспитания в общеобразовательной школе / В. И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 9. – С. 10–14.
9. Лях, В. И. Базовый компонент необходим / В. И. Лях, Г. Б. Мейксон // Физическая культура в школе. – 1991. – № 1. – С. 19–23.
10. Найданов, Б. Н. Особенности организации учебных занятий по физической культуре с учетом спортивных интересов учащихся 5–9 классов общеобразовательной школы / Б. Н. Найданов // Физическая культура в школе. – 1996. – № 1. – 1996. – С. 31–34.
11. Прогонюк, А. Н. Освоение технологий спортизированного физического воспитания обучающихся общеобразовательных школ / А. Н. Прогонюк // Физическая культура (Вестник проблемного совета по физической культуре Российской Академии образования). – 2000. – № 4. – С. 37–41.
12. Филин, В. П. Воспитание физических качеств у юных спортсменов / В. П. Филин. – М. : Физкультура и спорт, 1974. – 232 с.
13. Фомин, Н. А. Возрастные основы физического воспитания / Н. А. Фомин, В. П. Филин. – М. : Физкультура и спорт, 1972. – 176 с.
14. Шиян, Б. М. Теория и методика физического воспитания : учеб. пособие / Б. М. Шиян, Б. А. Ашмарин, Б. Н. Минаев ; под ред. Б. М. Шияна. – М. : Просвещение, 1988. – 224 с.

УДК: 378.016:614.8.084

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
К БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ**

**IMPROVEMENT OF METHODS OF TRAINING STUDENTS OF
PEDAGOGICAL INSTITUTES OF HIGHER EDUCATION FOR SECURE
BEHAVIOR IN FORCE MAJEURE SITUATIONS**

И. В. Ситка

I. V. Sitka

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье изложены концептуальные подходы к организации занятий по безопасности жизнедеятельности на основе метода психологического моделирования. Суть метода заключается в создании на занятиях с будущими педагогами ситуаций, имитирующих чрезвычайные ситуации.

Abstract. Conceptual approaches to arrangement of studies of principles of personal and social safety on the base of the psychological modelling method are described in this article. The essence of the method is creation of the situations, simulating force majeure situations at the lessons with future teachers.

Ключевые слова: *безопасность жизнедеятельности, методика преподавания, ситуационные задачи, психологическое моделирование.*

Keywords: *personal and social safety, methods of teaching, situational tasks, psychological modelling.*

Актуальность исследуемой проблемы. Действия стихийных сил природы (взрывы вулканов, землетрясения, смерчи, ураганы, лесные пожары, метели, сели, эпидемии и эпизоотии и пр.), аварийные ситуации (аварии на химических, экологически опасных производствах, транспорте, разрушение зданий и пр.) и социально-опасные ситуации (террористические акты, массовые беспорядки, захваты заложников и транспортных средств, действия незаконных вооруженных формирований и др.) нередко нарушают нормальную жизнь населения на конкретной территории. Подобные ситуации, условия, обстоятельства оказывают на всех сильное психологическое воздействие и именуются обычно чрезвычайными (особыми, экстремальными). Они создают большие сложности в выполнении профессиональных задач, негативно воз-

действуют на принятие решений и успешность действий, требуют психологической устойчивости, особой подготовленности, особого предвиденья и умения действовать при таких условиях.

Твердое знание инструкции и отработанные до автоматизма навыки не могут обеспечить надежных действий, если у человека не сформированы способности к аналитическому мышлению, продуктивным процессам.

Наряду с воспитанием умения не теряться в сложных жизненных ситуациях, которые можно развить в приближенных к экстремальным условиям, важнейшее профилактическое значение имеют не только компетентность, профессиональные знания и навыки, но нравственно-волевые качества людей.

Принятие правильного решения в чрезвычайной ситуации включает в себе способность к логическому осмыслению и интуитивным формам оценки сложившейся ситуации, выбор решений в нестандартной обстановке. Автоматическое выполнение заученных приемов и способов не всегда дает положительный результат, так как описать алгоритм развития конкретной ситуации заранее невозможно. Поэтому проблема совершенствования процесса подготовки будущих учителей к правильному поведению в чрезвычайных ситуациях является актуальной.

Материал и методика исследований. Настоящее исследование опирается на труды ученых, внесших заметный теоретический вклад в проблему готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях (В. Гафнер, Н. В. Елисеева, Л. А. Михайлов, В. Гостюшин, А. В. Дубровский, Л. П. Матвеев, В. Н. Мошкин, А. Н. Приешкина, А. М. Столяренко, В. И. Шаулин, В. А. Шейченко, А. В. Шигаев и др.), труды по организации и методике преподавания курсов безопасности жизнедеятельности (В. Г. Волович, В. И. Лебедев, Б. И. Мишин, В. Н. Мошкин, О. Н. Русак, Ю. В. Репин, В. В. Сапронов, А. Т. Смирнов, А. В. Старостенко, М. Б. Сулла, И. К. Топоров и др.).

Исследование проводилось в период с 2007 по 2010 г. В 2007–2008 гг. были проведены обобщение теоретических работ и практики в области формирования готовности к безопасному поведению в чрезвычайных ситуациях и разработаны основные методические положения, направленные на совершенствование существующих методик. В 2008–2009 гг. было проведено экспериментальное исследование с использованием метода психологического моделирования, апробированы результаты, подтверждающие практическую значимость разработанных методических положений. Эксперимент проводился в реальных условиях учебно-воспитательного процесса со студентами специальности «Математика, информатика» на физико-математическом факультете Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Результаты исследований и их обсуждение. Проведенные рядом ученых исследования индивидуально-психологических качеств лиц, попадавших в аварии, показали, что успешному выходу из нее способствуют не только смелость и решительность, но и способность «разделять внимание», способность выделить главное.

Поэтому организационно-методическая задача проведения занятий по подготовке к действиям в чрезвычайной ситуации – приближение учебных условий на занятиях к реальным экстремальным. Она должна решаться всеми средствами и методами, но главный из них и самый доступный – метод психологического моделирования экстремальных ситуаций.

Из различных путей приближения учебных условий к экстремальным наиболее приемлемыми для наших возможностей представляются два. Первый путь – приближение внешних условий, т. е. воспроизводство с помощью технических средств внешней картины экстремальных ситуаций. Это позволяет учащимся ощутить себя участниками реальных событий и выполнять действия, которые в иной обстановке зачастую просто нельзя отработать. Внешняя картина создается простейшими способами: выбором освещенности, имитацией экстремальных факторов (звуковых эффектов, сообщений о чрезвычайной ситуации, видов «труса», дыма, огня, хулиганских действий, стрельбы и др.), фактическим выполнением (проигрышем) профессиональных действий, усложнением задач, созданием повышенных трудностей на пути их решения.

Второй путь – приближение внутренних, психологических условий (психологической активности, психологических трудностей, психических состояний, переживаний, умственного и эмоционально-волевого напряжения, страха, тревожности и др.) к тем, которые возможны у человека, находящегося в реальной экстремальной ситуации. Достигается это насыщением занятий трудными профессиональными задачами, ограничением времени, сложностями понимания и оценки обстановки, элементами риска, опасности, внезапности, необычности, быстрого изменения ситуации, интенсивным наращиванием трудностей, решением перечисленных задач в специальных лабораториях и др.

Особо хочется отметить необходимость создания специальных классов, лабораторий, рассчитанных на разность психологических характеров обучаемых, где можно отработать решение задач с эффектами непосредственно психотравмирующих факторов экстремальной ситуации, которые вызывают негативные психические реакции, снижающие или же максимально ограничивающие работоспособность.

К таким факторам относятся:

1. Факторы визуального (зрительного) ряда: разрушение зданий, техники, сооружений; огонь, возгорания, пожары, взрывы; вид раненых и пострадавших; материалы с мест разрушений.
2. Факторы аудиального (слухового) ряда: крики о помощи, рев, гул, грохот.
3. Факторы тактильного (осязательного) ряда: вибрации, удары «воздушной волны», высокая (низкая) температура.
4. Факторы интерактивного ряда: смерть близких, товарищей и т. д.

Знакомя обучающихся с сильно воздействующими на психику факторами, следует иметь в виду, что трудности закаляют одних, но могут надломить других. Бездумное запугивание трудностями способно подтолкнуть некоторых молодых людей, особенно девушек, к выводу об ошибочности выбора профессии, желанию уйти из образовательного учреждения, перейти на другую работу. Необходимо строгое соблюдение принципа последовательности, постепенного наращивания трудностей.

Формами специальных занятий, позволяющими готовить к действиям в экстремальных ситуациях, выступают лекции, уроки, семинары, просмотры специальных фильмов, психологический тренинг, психотехнические игры, практические занятия, тактические игры, учения по ликвидации «возникающих» экстремальных ситуаций. Практическому обучению отводится основная (до 68 %) доля учебного времени, отпущенного на подготовку по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Наиболее

целесообразными являются такие формы, как просмотр документальных фильмов, анимационных роликов, проведение психологических тренингов, моделирование чрезвычайных ситуаций.

На занятиях по просмотру специальных фильмов используются по преимуществу документальные фильмы об экстремальных ситуациях. Они предваряются и сопровождаются комментариями преподавателя, повторными показами, ответами на вопросы, дискуссиями.

Особое значение придается анимационным роликам. Эти короткие мультфильмы содержат информацию о неправильном поведении в чрезвычайной ситуации. Это, по Г. Остеру, – воспитание от противного. Ролики позволяют не только повторить учебный материал, но и развивают критическое мышление будущих учителей. Под критическим мышлением обычно понимают способность человека принять правильное решение, сделать обоснованный выбор из нескольких альтернатив. В наш век информационной перенасыщенности очень важно иметь развитое критическое мышление.

Психологический тренинг – регулярные занятия по 15–30 минут (или часть практического занятия) с выполнением обучающимися коротких, но многочисленных ситуационных задач при соответствующем звуковом и визуальном сопровождении, развивающих психологические качества, навыки и умения, необходимые для действий в экстремальных ситуациях.

На практических занятиях, играх, учениях избирательно и комплексно моделируются условия, способствующие развитию компонентов экстремальной подготовленности. Так, устойчивость к умственным трудностям, находчивость, сообразительность, быстрота реакций, бдительность, «привычка к непривычному» развиваются путем:

- создания обстановки, когда она не полностью ясна, информации мало или излишне много, часть ее противоречива, неточна, устарела, а действовать надо;
- создания условий, в которых возможны разные варианты решений, но выбирать приходится быстро, обосновано, в нервной обстановке;
- введения внезапных и резких усложнений на фоне сохранившейся до этого относительно ровной и не очень сложной обстановки;
- ограничения времени на оценку обстановки;
- введения многократных и разнообразных по времени, характеру, содержанию и месту проявлений внезапности.

Только при регулярном моделировании чрезвычайных ситуаций и успешном их решении происходит адаптация к всевозможным стрессогенным факторам.

С целью организации занятий по безопасности жизнедеятельности на основе метода психологического моделирования был разработан учебно-методический комплекс, включающий практикум по решению ситуационных задач, электронный учебник, содержащий видео- и анимационные ролики, а также краткое содержание всех разделов курса, тренировочные и тестовые вопросы и задания (см. рис. 1).

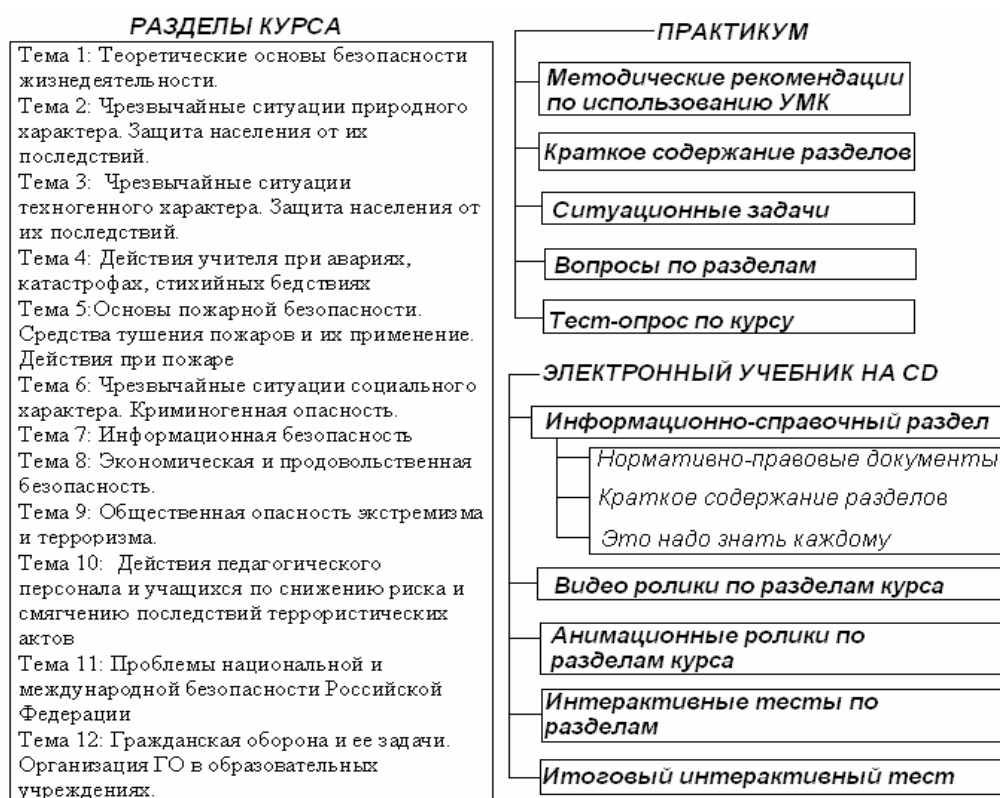


Рис 1. Структура учебно-методического комплекса для подготовки будущих учителей к безопасному поведению в чрезвычайных ситуациях

Практикум по решению ситуационных задач содержит более ста упражнений по всем разделам курса. Приведем несколько примеров.

Ситуация: во время занятий объявили о пожаре в учебном корпусе.

Комментарий: особенность быстрого развития пожаров в учебных заведениях обусловлена наличием коридорной планировки этажей и большой горючей загрузкой учебных классов: столы, стулья, инвентарь, шкафы с учебно-наглядными пособиями.

Ожидаемые действия:

- немедленно покинуть учебный корпус в составе всей группы (класса) через ближайший эвакуационный выход; не допускать паники;
- вызвать пожарную охрану по телефонам 01 или 112;
- проверить включение в работу систем пожарной автоматики и оповещения;
- на заранее объявленном месте сбора провести переключку всех эвакуированных по учебным журналам;
- организовать встречу пожарных подразделений, доложить обстановку старшему должностному лицу пожарного подразделения.

Электронный учебник на CD был разработан преподавателями кафедры информатики с привлечением студентов V курса, анимационные ролики – во Flash MX, видеоматериалы подобраны из различных источников.

В 2008/09 учебном году был проведен эксперимент по проверке эффективности разработанных методических подходов. На первом этапе исследований было проведено тестирование обеих групп студентов по одинаковым тестовым заданиям. Мы удостоверились, что контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы обладают первичными знаниями в области БЖД, статистически значимо не различающимися. Далее были проверены знания, полученные в результате изучения курса «Безопасность жизнедеятельности».

В процессе исследования эффективности педагогического средства в большинстве случаев можно выделить два этапа: поисковый эксперимент и массовую проверку. При проведении поискового эксперимента для получения объективных данных достаточно выборка небольшого объема (большая часть критериев приспособлена именно для оценки результатов сравнения двух выборок).

Для определения статистически достоверных различий в результатах обучения в КГ и ЭГ воспользуемся критерием Вилкоксона-Манна-Уитни, поскольку выборки удовлетворяют требованиям применения данного критерия:

- обе выборки случайны;
- выборки независимы и члены каждой выборки также независимы между собой;
- изучаемое свойство (обученность по БЖД) распределено непрерывно в обеих совокупностях, из которых сделаны выборки.

Рассчитываем сумму рангов меньшего объема, то есть по y_i

$$S = \sum R(y_i) = 312.$$

Определяем значение критерия T

$$T = S - \frac{n \cdot (n+1)}{2} = 312 - \frac{14 \cdot 15}{2} = 207.$$

Вычисляем статистику критериев по формуле

$$W_{\frac{\alpha}{2}} = \frac{n_1 \cdot n_2}{2} + X_{\frac{\alpha}{2}} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2 \cdot (n_1 + n_2 + 1)}{12}},$$

где $X_{\frac{\alpha}{2}}$ – квантиль нормального распределения, в нашем случае он равен 2,58 для уровня значимости 2,01

$$W_{\frac{\alpha}{2}} = \frac{14 \cdot 16}{2} + 2,58 \cdot \sqrt{\frac{14 \cdot 16 \cdot (14 + 16 + 1)}{12}} = 174,0232.$$

Нулевая гипотеза H_0 отклоняется на уровне α , если для наблюдаемого значения статистики критерия T верно одно из неравенств $T < W_{\frac{\alpha}{2}}$ или $T > n_1 n_2 - W_{\frac{\alpha}{2}}$. В нашем случае T равно 207, а $W_{\frac{\alpha}{2}}$ равно 174, получается $T > W_{\frac{\alpha}{2}}$, но при этом проверяем второе неравенство: T равно 207, а $n_1 \cdot n_2 - W_{\frac{\alpha}{2}} = 50$, что соответствует неравенству

$$T > n_1 n_2 - W_{\alpha} \cdot \frac{1}{2}$$

Резюме. С достоверностью 97 % можно утверждать, что разработанная методика способствует повышению компетентности студентов педагогических специальностей в области готовности к правильному поведению в чрезвычайных ситуациях.

Использование учебно-методического комплекса в учебном процессе повысило мотивацию студентов к изучению курса и улучшило результаты тестового опроса по сравнению с контрольной группой, где этот комплекс не использовался.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Грабарь, М. И.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.
2. *Неотложные состояния и экстренная медицинская помощь : справочник / Г. Я. Авруцкий и др. ; под ред. Е. И. Чазова.* – М. : Медицина, 1988. – 640 с.
3. *Ильичев, А. А.* Большая энциклопедия городского выживания / А. А. Ильичев. – М. : ЭКСМО-Пресс : ЭКСМО-МАРКЕТ, 2002. – 576 с.
4. *Боброва, Н. К.* Азбука вашей безопасности : метод. пособие для учителей нач. и сред. общеобразоват. шк. и работников дошк. учреждений / Н. К. Боброва, Н. И. Федоров. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1999. – 224 с.

УДК [398.3:371.033](092)Яковлев

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРОДНЫХ ТРУДОВЫХ ТРАДИЦИЙ
В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ УЧАЩИХСЯ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ И. Я. ЯКОВЛЕВА**

**USE OF NATIONAL LABOUR TRADITIONS IN ECOLOGICAL EDUCATION OF
PUPILS IN THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF I. Y. YAKOVLEV**

О. П. Терехова

O. P. Terekhova

*ФГОУ ВПО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары*

Аннотация. Установлено, что использование народных трудовых традиций в Симбирской чувашской учительской школе способствовало трудовому и экологическому воспитанию учащихся. Подчеркивается целесообразность творческого использования идей и опыта И. Я. Яковлева по экологическому воспитанию учащихся в современной образовательной системе.

Abstract. It is established that the use of national labour traditions at Simbirsk Chuvash teachers' school promoted labour and ecological education of pupils. The expediency of creative use of I. Y. Yakovlev's ideas and experience on ecological education of pupils in modern educational system is underlined.

Ключевые слова: *народные трудовые традиции, экологическое воспитание, творческое использование, просветитель чувашского народа, педагогическое наследие.*

Keywords: *national labour traditions, ecological education, creative use, the Chuvash people' enlightener a pedagogical heritage.*

Актуальность исследуемой проблемы. Разработка современной стратегии развития воспитания и обучения может быть успешной лишь при условии использования положительного опыта как современных педагогов, так и исторического опыта предшествующих поколений. Творческое использование идей и опыта И. Я. Яковлева по экологическому воспитанию учащихся способствует обогащению современной образовательной системы.

В этой связи цель нашего исследования – изучить педагогическую систему И. Я. Яковлева, который рассматривал воспитание и обучение как продолжение народного воспитания подрастающего поколения, доказывал необходимость трудового обучения и воспитания детей в школе, подчеркивал тесную связь трудовых традиций с нравственным и экологическим воспитанием молодежи; определить и обобщить средства, методы и факторы трудового и экологического воспитания и обучения учащихся в Симбирской чувашской учительской школе; показать пути и возможности использования идей и опыта И. Я. Яковлева по трудовому и экологическому обучению и воспитанию учащихся, базирующихся на народных традициях, в современных условиях развития национального образования.

Материал и методы исследований. Объектом исследований является деятельность Симбирской чувашской учительской школы и чувашского просветителя И. Я. Яковлева по экологическому воспитанию учащихся. Методы проведенных исследований: литературный, сравнительно-исторический, статистический. В процессе исследования автором изучены труды классиков и современных ученых в области историографии педагогики, учебные планы, программы, учебники Симбирской чувашской школы, имеющиеся в фондах Государственной книжной палаты, Центрального государственного архива Чувашской Республики, Республики Татарстан, Ульяновской области, Национальной библиотеки Чувашской Республики, архива и библиотеки Чувашского государственного института гуманитарных наук и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Накопленный в прошлом опыт способствует обогащению содержания педагогического образования, выработке корректного отношения и творческого подхода к достижениям педагогического наследия просветителей чувашского народа, использованию народных трудовых традиций и обычаев в учебно-воспитательном процессе в современных условиях. Результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры. В ходе работы над исследованием разработаны и апробированы тематика лекций и практических занятий, методические рекомендации по исследуемой проблеме.

Симбирская чувашская учительская школа давала своим воспитанникам необходимые педагогические знания, агротехнические умения и навыки для будущей учительской деятельности в сельской местности. А. Е. Земляков отмечает, что Симбирская школа была народно-трудовым учебным заведением, и в основе ее деятельности лежал практический полезный труд, необходимый в условиях сельской жизни [1]. Сам И. Я. Яковлев вспоминал, что «...вся жизнь в школе воспитанников обоего пола была мною основана на труде, и, по возможности, в отношении быта приближена к той чувашско-деревенской, простой, трудовой среде, куда они должны были возвратиться уже народными учителями» [8, 27].

И. Я. Яковлев глубоко верил в трудолюбивый чувашский народ. Важнейшими источниками его педагогических идей явились народные трудовые традиции воспитания и обучения подрастающего поколения, учения Я. А. Коменского, И. Г. Песталотти, К. Д. Ушинского, Н. И. Ильминского. Большое значение имел также повседневный опыт педагогического коллектива Симбирской чувашской учительской школы.

Изучение педагогической системы И. Я. Яковлева показывает, что воспитание и обучение подрастающего поколения рассматривались им как продолжение народного воспитания. Иван Яковлевич считал, что труд должен стать непосредственным объектом изучения и освоения в школе. Основные пути творческого использования народных трудовых традиций в чувашской школе впервые наметил И. Я. Яковлев. Он умело сочетал народные трудовые традиции с достижениями педагогической науки России и Западной Европы, свои идеи трудового воспитания разрабатывал с учетом конкретных исторических и местных условий.

Чувашские трудовые традиции, как отмечают исследователи, отличаются многообразием и многосторонностью. Среди чувашского народа широко распространены такие коллективные формы трудовой деятельности и народных праздников, как ниме (помощь), алылмаш (взаимопомощь), выртма (ночное), акатуй (праздник сева), сёрен (праздник, связанный с весенним пробуждением природы), аван пётти (букв. каша молотбы), автан яшки (суп из петуха – праздник, который проводился после завершения молотбы). Большинство

праздников было связано с трудом. Их проводили перед началом серьезной трудоемкой работы или в конце, чтобы отметить и подвести итоги выполненной работы [1, 54]. Например, праздник акаутуй устраивали после завершения весенних полевых работ. На нем молодежь показывала свою готовность к трудовой деятельности, проводились разные состязания (скачки на конях, бег, лазание по гладкому столбу, борьба), многочисленные игры, танцы, девушки водили хоровод и т. п. К праздникам аван пӓтти, автан яшки специально варили пиво, для участников коллективного труда варили кашу, суп; пели трудовые песни, застольную песню «Алран кайми аки-сухи», благодарили Бога за хороший урожай, просили богатый урожай и в дальнейшем.

Анализ трудовых традиций чувашского народа показывает, что они были тесно связаны с нравственными, эстетическими, экологическими, трудовыми формами народного воспитания. В древности идея формирования человека воспринималась как единство жизни, природы и воспитания, человек осознавал себя как неотъемлемую часть природы. В тесной связи с трудовыми традициями находятся вопросы экологического воспитания молодежи. Исследователи отмечают, что чуваша отличались высокой экологической культурой, они обожествляли землю-кормилицу, родники, воду, огонь, хлеб насущный. Старшее поколение показывало пример и учило молодежь брать у природы дары рационально, относиться к окружающей среде бережно.

В Симбирской чувашской учительской школе трудовому и экологическому воспитанию содействовало изучение предметов естествоведческого и сельскохозяйственного циклов, практические работы в учебных мастерских и на сельскохозяйственной ферме. «Практические занятия по сельскому хозяйству и его отраслям состояли в том, чтобы каждый воспитанник до окончания курса проходил все виды сельскохозяйственного труда» [1, 133]. На полях сельскохозяйственной фермы школы был внедрен восьмипольный севооборот, с соблюдением правил и основ агротехники обрабатывались и удобрялись поля, велась целенаправленная работа по уходу за лугами, лесами, огородом и садом.

И. Я. Яковлев постоянное внимание уделял изучению предметов о природе, ведению правильного земледелия и животноводства, чтобы вооружить выпускников знаниями и практическими умениями и чтобы они после окончания учебы продолжали традиции Симбирской школы, на пришкольных участках организовали образцовое хозяйство. Как известно, при инспектировании И. Я. Яковлев в первую очередь обходил пришкольные десятины, сад, огород, расспрашивал учителя и учащихся о проведенных на пришкольном участке работах, давал советы по посадке фруктовых деревьев и уходу за ними, выращиванию овощей и ягод.

В учебных мастерских под руководством мастера воспитанники изготавливали предметы школьного оборудования, сельскохозяйственные орудия и предметы домашнего обихода (мебель, оконные рамы, ульи, сундуки, приборы для учебных кабинетов и др.). По мнению И. Я. Яковлева, труд в мастерских для учащихся очень полезен, потому что он способствует развитию у них ловкости, глазомера, чувства изящного, выработке умения пользоваться различными инструментами и станками.

А. Е. Земляков отмечает, что «мастером творческого использования традиционных форм трудовой деятельности в школьном деле был И. Я. Яковлев, который строил школьные здания в Симбирске, сельскохозяйственную ферму, мастерские и умело привлекал учащихся к коллективным формам деятельности, устраивал в соответствии с народными традициями нине, алылмаш, трудовые праздники «Первой борозды», «Первого снопа» и т. д.» [1, 46].

Помня, что чувашки разработали сельскохозяйственный календарь, в котором отражен опыт многих поколений в сроках обработки земли, времени сева и уборки урожая, предсказания по приметам погоды, И. Я. Яковлев хотел внести в него некоторые уточнения. С этой целью на сельскохозяйственной ферме он организовал метеорологические наблюдения, в которых принимали участие воспитанники. Они вели наблюдения, записывали их в дневник, делали обобщение. Под руководством автора работы «Чувашские приметы о погоде и влияние ее на сельское хозяйство» А. В. Смоленского учащиеся собрали 468 чувашских примет о погоде; было собрано несколько видов гигроскопа и другие самодельные приборы, которыми затем пользовались сельские жители для узнавания погоды. Особое внимание И. Я. Яковлев обращал на труд на свежем воздухе, понимая, что труд на лоне природы развивает детей всесторонне: физически, умственно, нравственно и эстетически. Он хорошо понимал, что гармоничное развитие человека немыслимо без физического труда, творческого и радостного, укрепляющего организм, повышающего его жизненные функции, и учил воспитанников школы находить в каждом учебном предмете три «живые силы», которые бы благотворно действовали на учащихся: 1) сообщение им истинных познаний, касающихся природы и человека; 2) развитие умственных и физических сил учащихся; 3) приучение к кропотливому творческому труду и соединение обучения с производительным трудом [2, 1].

Серьезное внимание уделял И. Я. Яковлев женскому образованию. В женщинах он видел могучую силу возрождения культуры чувашского народа. В учебный план женского училища наряду с общеобразовательными предметами были включены рукоделие, домоводство, правила ухода за ребенком, больными. И. Я. Яковлев считал, чтобы поднять культурный уровень чувашской семьи, нужно дать соответствующее образование и воспитание как отцу – главе семьи, так и матери, которая играет главную роль в воспитании детей.

Много сил и энергии было вложено педагогическим коллективом Симбирской чувашской учительской школы в подготовку учителей для сельских училищ. Педагоги знали прогрессивные обычаи и традиции чувашского народа и старались их использовать в обучении и воспитании учащихся. Большое значение в природоохранительном воспитании имели проводимые в школе праздники древонасаждения. 7 августа 1901 года в Циркулярном письме управляющий округом, помощник попечителя А. Остроумов просит инспектора Чувашской школы Казанского округа ускорить исполнение предложения об устройстве праздника древонасаждения. В ответе на данное письмо И. Я. Яковлев пишет: «Вследствие предложения от 21 июля сего года за № 6366, имею честь почтительнейше сообщить Вашему Превосходительству, что вопрос об устройстве праздников древонасаждения был предложен мною на обсуждение Совета вверенной мне Симбирской чувашской учительской школы в заседании 2 ноября сего 1901 года. При подробном и всестороннем обсуждении вопроса Совет пришел к следующему заключению:

1. В один из праздничных дней в апреле месяце будущего 1902 года устроить с воспитанниками школы праздник древонасаждения.
2. Местом для насаждения послужат все незасаженные участки школьной усадьбы, а также усадебное место, принадлежащее председателю совета инспектору И. Я. Яковлеву. Для той же цели может служить также усадебное место, принадлежащее почетному попечителю школы г. Шатрову и находящееся по соседству со школой.
3. Так как празднество древонасаждения может принести большую пользу детям, в особенности при условии удачной посадки, то, по мнению преподавателя естествоведения

и сельского хозяйства г. Каравая, к каковому мнению присоединяются и все остальные члены Совета, необходимо придерживаться смешанного насаждения из пород деревьев, хорошо идущих в данной местности.

4. Чтобы торжество древонасаждения имело в большей степени воспитательно-образовательное значение, произвести не только посадку саженцев, но и посев семян древесных пород на семенные гряды.

5. Соображаясь с качеством почвы и условиями произрастания различных пород деревьев, тот же член Совета г. Каравая предложил в общих чертах план насаждения деревьев на означенных в п. 2 участках.

На участке г. Шатрова, если последует с его стороны разрешение, устроить семенные ряды и питомник, которые послужат для выращивания саженцев, необходимых на будущее время для ежегодных празднеств древонасаждения» [5, 3].

В целом представленный на Совет Симбирской чувашской учительской школы план проведения праздника древонасаждения был одобрен и принят к исполнению. В дальнейшем в школе этот праздник проводился ежегодно. При этом саженцы воспитанники выращивали в школьном питомнике, в течение года принимали активное участие в посадке деревьев, их поливе, в устройстве дорожек и цветников. По воспоминаниям воспитанников, в цветнике росли даже редкие экземпляры цветов; во избежание сноса на участок школы камней во время сильных дождей на участке школы, расположенном преимущественно по крутому и обрывистому склону, по проекту И. Я. Яковлева были устроены запруды и заграждения, посажены деревья для защиты плодовых садов и зерновых полей от смывания почвы [2, 190].

Резюме. Важнейшими истоками педагогических идей и опыта выдающегося педагога-просветителя И. Я. Яковлева явились народные трудовые традиции воспитания и обучения подрастающего поколения, которые находятся в тесной связи с нравственным и экологическим воспитанием. Большое значение для воспитанников имело использование в учебном процессе народных трудовых традиций, проведение праздников древонасаждения, урожая, весеннего сева, работа по разведению древесных пород и кустарников в питомниках, необходимые, по словам И. Я. Яковлева, для понимания значения окружающей среды в сохранении здоровья людей. Учащиеся за годы учебы получали много полезных знаний и практических навыков. Творческое использование идей и опыта И. Я. Яковлева по экологическому воспитанию учащихся, базирующихся на народных традициях, способствует обогащению современной образовательной системы. Его педагогическое наследие, особенно по использованию народных трудовых традиций в экологическом обучении и воспитании молодежи, представляет практический интерес и большую ценность для современной и будущей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Земляков, А. Е. Проблема связи воспитания с жизнью в истории чувашской школы и педагогики / А. Е. Земляков. – Чебоксары : Чувашгоспедуниверситет, 2004. – 290 с.
2. Госархив Ульяновской области. – Ф. 865. – Оп. 1. – Д. 56. – Л. 1.
3. Лялин, Г. С. И. Я. Яковлев и экологическая подготовка будущих учителей / Г. С. Лялин, Н. М. Матвеев, В. Г. Скворцов // И. Я. Яковлев и просвещение народов Поволжья. – Ульяновск ; Чебоксары, 1993. – С. 189–192.
4. Муромцев, И. В. Симбирская чувашская учительская школа / И. В. Муромцев. – Чебоксары : ЧНИИ, 1968. – 32 с.
5. ЦГА ЧР. – Ф. 20. – Оп. 1. – Д. 6. – Л. 11.
6. ЦГА ЧР. – Ф. 501. – Оп. 1. – Д. 102. – Л. 3–6.
7. Яковлев, И. Я. Моя жизнь. Воспоминания / И. Я. Яковлев. – М. : Республика, 1997. – 696 с.
8. Яковлев, И. Я. Письма / И. Я. Яковлев. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1985. – 366 с.

УДК 373.2.034

**ВОСПИТАНИЕ СПРАВЕДЛИВОГО ОТНОШЕНИЯ К СВЕРСТНИКАМ
У ДЕТЕЙ ШЕСТОГО ГОДА ЖИЗНИ**

**BRINGING UP A 5–6 YEAR-OLD CHILD TO TREAT HIS
CONTEMPORARIES FAIRLY**

А. М. Тухфетуллина

A. M. Tukhfetullina

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье приведены результаты исследования педагогических условий воспитания у детей 5–6 лет справедливого отношения к сверстникам.

Abstract. The results of research of pedagogical conditions of bringing up a 5–6-year-old children to treat their contemporaries fairly.

Ключевые слова: *справедливость, справедливое отношение, сверстники, содержание воспитания, методика воспитания.*

Keywords: *fairness, a fair relation, contemporaries, content of teaching, teaching, methods.*

Актуальность исследуемой проблемы. В ситуации сущностных преобразований общества, характерной для современной России, социологи, психологи, политологи отмечают всплеск внимания к общечеловеческим ценностям. Особое место среди них занимает справедливость. В силу своего содержания она может быть положена в основу нравственности личности и морали общества.

Воспитание нравственных качеств и отношений происходит в дошкольном возрасте и служит дальнейшему развитию нравственности (В. В. Абраменкова, Е. В. Субботский, С. Г. Яковсон и др.).

Вопрос воспитания у дошкольников справедливости рассматривался в педагогических исследованиях С. А. Газиевой (1973 г.) [2] и О. М. Гостюхиной (1984 г.) [3]. Однако полученные в них результаты не могут составить достаточную теоретическую и методическую базу для организации изучаемого процесса в современных условиях.

Целью настоящего исследования стало выявление и экспериментальная проверка педагогических условий воспитания у детей 5–6 лет справедливого отношения к сверстникам в современной социокультурной ситуации.

Материал и методика исследований. Достижению поставленной цели способствовало применение таких методов исследования, как теоретический анализ философской, социологической, психологической и педагогической литературы; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); анкетирование родителей и педагогов дошкольных образовательных учреждений (ДОУ); наблю-

дение за отношениями детей в различных ситуациях взаимодействия; индивидуальные беседы с детьми; анализ педагогической документации; количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Результаты исследований и их обсуждение. Справедливость, являясь принципом организации функционирования общества, на уровне межличностных отношений выступает как нравственное качество, содержание которого определяется выполнением основных функций – воздаяния, требования, оценки. Их реализация обусловлена такими чертами справедливости, как объективность, бескорыстие, беспристрастность, правдивость, самокритичность, доброжелательность [1].

Выступая нравственной категорией, справедливость тесно связана с категорией права. Целенаправленное освоение элементов справедливости и правовой культуры происходит в процессе образования. На начальных этапах развития личности элементы правовой культуры должны включаться в содержание нравственного воспитания.

Справедливость – сложное качество, и оно не может быть сформировано в дошкольном возрасте. Предпосылкой для его развития является воспитание у детей шестого года жизни справедливого отношения к сверстникам, которое определяется нами как способность и готовность к взаимодействию со сверстником в различных видах деятельности на основании уважения его интересов и желаний, признания равенства с ним в правах и обязанностях, установления общих критериев для оценки деятельности и ее результатов.

Как всякое другое гуманное отношение, справедливое отношение имеет трехчленную структуру и включает аффективный (чувство справедливости), когнитивный (знания о справедливости) и деятельностный (справедливое поведение) компоненты. Системообразующее значение имеет аффективный компонент.

Развитие компонентов гуманного отношения и черт справедливости создает предпосылки для воспитания у детей 5–6 лет справедливого отношения к сверстникам.

Рядом авторов отмечается появление к шестому году жизни некоторых черт справедливости: объективности (Т. А. Репина), бескорыстия (Е. В. Субботский), правдивости (Г. Н. Авхач), доброжелательности (М. В. Воробьева, Т. И. Ерофеева, Т. А. Маркова и др.).

В отечественной педагогике накоплен значительный опыт воспитания у дошкольников гуманного отношения к сверстникам. Однако предлагаемое авторами содержание и методы не в полной мере соответствуют современным образовательным тенденциям. Поэтому важно пересмотреть содержание справедливого отношения и методы его воспитания, привести их в соответствие с сегодняшними парадигмами в развитии общества и образования.

Содержание справедливого отношения к сверстникам определялось нами с учетом структуры отношения, гуманного характера, функций и черт, обеспечивающих его реализацию, а также включало правовые знания. В него вошли:

- уважение к сверстнику, его интересам и желаниям; эмоционально положительное отношение к справедливым поступкам; негативное отношение к несправедливости (лживости, корыстности, необъективности, недоброжелательности); желание быть справедливым; гордость за собственные справедливые поступки;

- понимание справедливости как интегрированного отношения, включающего несколько компонентов (доброжелательность, честность, объективность и др.), как отношения к людям, предполагающего признание равенства их прав и правильную

оценку на основании общих для всех критериев; представления о себе, как о справедливом человеке; правильная квалификация поступков как справедливых и несправедливых;

– умение строить совместную со сверстниками деятельность на основании признания за ними равных с собой прав и обязанностей, касающихся участия в разных видах деятельности (в том числе очередности), пользования материалами, игрушками; объективно оценивать деятельность (свою и сверстников) и ее результаты; добровольно разрешать конфликтные ситуации, исходя из принципа «каждому по заслугам».

Трансформация взглядов отечественных ученых на средства и методы воспитания гуманности идет в направлении их гуманизации. На сегодняшний день главной характеристикой таких средств и методов можно считать стремление обеспечить ребенку субъектную позицию в процессе освоения содержания гуманного отношения к сверстникам. Такая направленность позволяет использовать методы воспитания гуманности и в формировании справедливого отношения к сверстникам.

Для проверки доступности содержания справедливого отношения к сверстникам и эффективности методов его воспитания у детей шестого года жизни, определенных в результате теоретического анализа, был проведен педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы).

Организация констатирующего исследования предполагала выделение критериев и показателей сформированности у детей 5–6 лет справедливого отношения к сверстникам и подбор методов, позволяющих определить уровень развития справедливого отношения к сверстникам у детей старшего дошкольного возраста по каждому из критериев и охарактеризовать представления взрослых о справедливости, средствах и методах ее воспитания. Кроме того, нас интересовали условия воспитания справедливого отношения детей шестого года жизни к сверстникам, сложившиеся в практике ДОУ.

В качестве основных критериев справедливого отношения старших дошкольников к сверстникам были приняты его компоненты. При этом показателями уровня развития выступили: для чувства справедливости – яркость эмоциональной реакции на проявление справедливости-несправедливости; интерес к правам и желаниям своим и сверстника; желание быть справедливым; для знаний о справедливости – относительная полнота и правильность представлений об этом качестве; правильность оценки поступков своих и сверстника как справедливых или несправедливых; для проявления справедливости в поведении – реализация в совместной деятельности интересов своих и сверстника; проявление черт справедливости.

В исследовании уровня сформированности справедливого отношения дошкольников к сверстникам были использованы непосредственное наблюдение за разнообразной деятельностью детей и индивидуальные беседы по вопросам, картинкам, вербальным проблемным ситуациям.

Для выявления представлений взрослых о справедливости и методах ее воспитания использовалось анкетирование. Выводы об условиях, свойственных современной практике воспитания у детей шестого года жизни справедливого отношения к сверстникам, делали на основании изучения педагогической документации и результатов сплошных наблюдений за педагогическим процессом в дошкольных образовательных учреждениях.

Анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил установить некоторые особенности справедливого отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстникам. Для него характерно:

1. Чувствование и определение справедливости как положительного качества.
2. Наличие некоторых различий в переживании, определении содержания и проявлении справедливого отношения к сверстникам со стороны мальчиков и девочек. Так, мальчики, называя справедливость «трудным» качеством, связывают ее с дисциплинированностью, возможно, поэтому более эмоционально реагируют на «несправедливые» ситуации. Они склонны самостоятельно разрешать конфликты, часто используют для этого угрозу расправы (физического насилия). Девочки считают, что справедливым быть легко, поскольку для этого нужно лишь слушаться и быть вежливым. Они стараются привлечь взрослого к восстановлению справедливости, вероятно, поэтому сдержаны в проявлении эмоций. В случае самостоятельного разрешения спорной ситуации используют шантаж.
3. Понимание значения справедливости в установлении, сохранении межличностных отношений, в частности дружбы, с одной стороны, и значения дружеских отношений в реальном следовании норме справедливости – с другой.
4. Реализация в вербальном поведении в равной степени всех функций справедливости (реализация права – воздаяние, реализация обязанности – требование и оценка) и предпочтительная реализация своего права в реальном поведении.
5. Признание комплексного характера справедливости. Чаще, чем прочие, называются, вызывают эмоциональный отклик или проявляются в поведении такие черты, как правдивость, бескорыстие, доброжелательность.
6. Сложности в квалификации ситуации как требующей применения справедливости в реальном поведении.
7. Принятие позиции объекта в ситуациях, требующих установления справедливости.

Сопоставление выявленных особенностей с показателями сформированности справедливого отношения к сверстникам позволило установить следующее: у 77,5 % детей, принявших участие в исследовании, проявления названного качества соответствуют недостаточному уровню; 20,9 % дошкольников продемонстрировали удовлетворительный уровень справедливости и 1,6 % – оптимальный. Основную причину мы склонны видеть в дисгармонии компонентов отношения – оказалось, что когнитивный компонент развит в целом лучше, чем аффективный и деятельностный. Знания о справедливости почти в половине случаев (47,8 %) отвечали удовлетворительному уровню и в 6 % случаев – оптимальному. Чувство справедливости и справедливое поведение сформированы до одинакового уровня. Количество респондентов, достигших удовлетворительного и оптимального уровней по названным критериям, не превышает 35 % и 2,2 % соответственно.

Выявленный уровень развития справедливого отношения детей 5–6 лет к сверстникам не соответствует его содержанию, определенному в ходе теоретического анализа и доступному детям указанного возраста.

Взрослые понимают значение справедливости в установлении взаимоотношений на разных уровнях, а также значение ее воспитания у детей. Однако характер ответов на вопросы об условиях формирования справедливого отношения дошкольников к сверст-

никам дает основание для выводов о недостаточном внимании к названному процессу со стороны родителей, их некомпетентности в обозначенной сфере. Педагоги ДООУ, как и родители, в целом понимают суть справедливости, верно оценивают ее значение. Они более осведомлены в вопросах воспитания гуманности, в том числе справедливости.

Характеризуя условия воспитания у детей старшей группы детского сада справедливого отношения к сверстникам, следует заметить: в процессе развития нравственности дошкольников ему редко уделяется внимание. Формирование справедливого отношения, как правило, проходит «по касательной» при рассмотрении других качеств и отношений или в разрешении конфликтных ситуаций. Содержание названного отношения, реализуемое в дошкольном учреждении, неконкретно, узко, в его определении педагоги исходят из субъективных представлений. Методы, используемые в воспитании справедливости, не обеспечивают ребенку активного ее освоения, не способствуют становлению позиции субъекта, заинтересованного в справедливом исходе ситуации и способного приложить усилия к осуществлению своих замыслов, сохраняя паритет с интересами партнеров.

Полученные в ходе теоретического анализа и в результате констатирующего этапа эксперимента данные послужили ориентиром для составления программы формирующего эксперимента. Она охватывала два основных направления работы: со взрослыми и с детьми. Взрослые (педагоги и родители) являются носителями справедливости, примером для подражания детям. Кроме того, результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о методической неготовности взрослых к воспитанию справедливого отношения у детей, потому развертывание первого направления предвзяло и сопровождало реализацию второго.

Работа со взрослыми включала четыре этапа, направленных на решение ряда последовательных, взаимосвязанных задач: закрепление осознанного отношения к справедливости как нравственному качеству, понимания ее ценности для себя и окружающих (обеспечение субъектной позиции в формировании у детей данного отношения); формирование у педагогов и родителей представлений о справедливости: содержании и структуре данного отношения, его месте в системе общечеловеческих ценностей; уточнение, обобщение и систематизация представлений о содержании и методах воспитания справедливого отношения к сверстникам у воспитателей экспериментальных групп и формирование названных представлений у родителей воспитанников; укрепление взаимодействия взрослых, коррекция (в случае необходимости) их взаимоотношений друг с другом и с детьми в процессе воспитания у последних справедливого отношения к сверстникам.

На каждом этапе применялись индивидуальные и групповые формы работы, мероприятия для каждой из категорий взрослых, объединяющие всех участников педагогической деятельности. Они подбирались в соответствии с задачами и содержанием работы, в зависимости от того, насколько отличался уровень подготовленности взрослых к освоению предлагаемого содержания.

При планировании и реализации деятельности по второму направлению – с детьми, учитывались положения отечественной психологии и педагогики о значении различных видов деятельности и отношений в нравственном развитии личности и о системообразующем значении аффективного компонента в развитии нравственных качеств и отношений, а также логика этого процесса. В результате было выделено три основных этапа:

- Стартовый – был направлен на формирование у детей активной, субъектной позиции в реализации справедливости;
- Базовый – предполагал укрепление аффективной и создание когнитивной основы справедливого отношения к сверстникам;
- Активизирующий – был связан с формированием у дошкольников опыта проявления справедливого отношения к сверстникам в ходе реализации всех его функций (право, обязанность, оценка).

Для каждого из этапов была определена цель, достижение которой обеспечивалось решением ряда взаимосвязанных задач. Переход от одного этапа к другому осуществлялся с опорой на предыдущий, что способствовало интеграции всех структурных элементов справедливого отношения (аффективного, когнитивного, деятельностного). Особый акцент был сделан на формировании чувства справедливости.

При организации педагогического взаимодействия использовались разнообразные виды деятельности детей (игровая, познавательная, предметно-практическая, художественно-творческая, общение), формы и методы их организации, адекватные цели и содержанию воспитания справедливого отношения к сверстникам и его компонентов. Основу формирующей работы составили занятия, игры (дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые, театрализованные), тренинги, беседы, чтение и обсуждение художественной литературы (сказок и стихов), моделирование. На каждом этапе воспитания справедливого отношения сочетание форм и методов было своеобразным.

Проведение контрольного эксперимента и анализ его результатов продемонстрировали эффективность предложенных методов и содержания справедливого отношения к сверстникам.

Резюме. Справедливое отношение к сверстникам детей старшего дошкольного возраста – это способность и готовность к взаимодействию со сверстником в различных видах деятельности на основании уважения его интересов и желаний, признания равенства с ним в правах и обязанностях, установления общих критериев для оценки деятельности и ее результатов.

Эффективность воспитания справедливого отношения к сверстникам обеспечивается соблюдением таких педагогических условий, как: соответствие его содержания особенностям проявления названного отношения детьми старшего дошкольного возраста; организация субъектного взаимодействия детей, педагогов, родителей в процессе воспитания справедливого отношения к сверстникам; разработка методики, обеспечивающей взаимосвязь в развитии аффективного, когнитивного и деятельностного компонентов отношения, формирование черт справедливого отношения и интеграцию его функций.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бербешкина, З. А.* Справедливость как социально-философская категория / З. А. Бербешкина. – М. : Мысль, 1983. – 203 с.
2. *Газиева, С. А.* Формирование у старших дошкольников справедливого отношения к окружающим на основе использования узбекского устного народного творчества : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. А. Газиева. – Ташкент, 1973. – 20 с.
3. *Гостюхина, О. М.* Влияние самостоятельных игровых объединений на формирование справедливых отношений дошкольников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Гостюхина. – М., 1984. – 24 с.

УДК 378

**ПРЕДПОСЫЛКИ И ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЧУВАШИИ
В СОВЕТСКИЙ И ПОСТСОВЕТСКИЙ ПЕРИОДЫ**

**PRECONDITIONS AND PECULIARITIES OF FORMATION AND
DEVELOPMENT OF AGRICULTURAL EDUCATION
IN CHUVASHIA IN THE SOVIET AND POSTSOVIET PERIODS**

Е. В. Чермакова, Л. Е. Васильева

E. V. Chermakova, L. E. Vasilyeva

*ФГОУ ВПО «Чувашская государственная
сельскохозяйственная академия», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье впервые осуществлен историко-педагогический анализ становления и развития начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального сельскохозяйственного образования в Чувашии в советский и постсоветский периоды. Представлена система сельскохозяйственного образования Чувашии как совокупность преемственных образовательных учреждений, а также дополнительных учреждений по повышению квалификации и курсовой переподготовки.

Abstract. The historical and pedagogical analysis of the formation and development of the elementary, secondary and higher professional agricultural education in Chuvashia in the Soviet and postsoviet periods has been carried out in the article for the first time. The system of the agricultural education of Chuvashia is presented as the totality of the successional educational institutions as well as supplementary institutions of raising the level qualification course retraining.

Ключевые слова: чувашский народ, сельскохозяйственное производство, сущность и содержание сельскохозяйственного образования, аграрно-промышленный комплекс.

Keywords: the Chuvash people, agricultural manufacture, essence and maintenance of the agricultural education, agro-industrial complex.

Актуальность исследуемой проблемы. Отличительной особенностью современного социально-экономического развития Российской Федерации, его регионов является масштабное преобразование во всех сферах жизнедеятельности общества. В этих условиях резко возрастают требования к кадрам, которые сегодня должны обладать высоким профессионализмом, профессиональной гибкостью и мобильностью, конкурентоспособностью на рынке труда. Все это обуславливает необходимость существенного повышения качества подготовки специалистов, ускорения темпов их профессионального становления.

Формирование инициативной, функционально грамотной, творческой личности начинается в школе, где проявляются, развиваются профессиональные интересы и склонности, происходит профессиональное самоопределение. К моменту окончания средней школы учащиеся должны быть подготовлены к осознанному выбору профессии, к определению личностного вектора дальнейшего продолжения образования. Однако социологические исследования показывают, что сегодня более 70 % школьников не готовы к осознанному выбору профессии, более 60 % родителей затрудняются помочь своим детям в выборе профессии. Это приводит к тому, что в профессиональные учебные заведения нередко попадают случайные люди, которые, как правило, не прикладывают необходимых усилий для овладения избранной специальностью. Имеет место такая ситуация и к образованию в сфере сельскохозяйственного производства.

Таким образом, возникли противоречия между: 1) возросшими требованиями к повышению уровня образованности и культуры населения республики и сокращением количества образовательно-воспитательных учреждений; 2) необходимостью возрождения регионального сельского хозяйства и недостаточной разработанностью стратегии развития сельского хозяйства на ближайшие годы; 3) необходимостью повышения качества подготовки специалистов для сельскохозяйственного производства и недостаточной разработанностью комплекса государственных мер для преодоления негативных последствий в этой области. От принятия системных мер по созданию государственных агропромышленных комплексов и частных секторов по примеру западноевропейских стран напрямую зависит восстановление сельского хозяйства, а также совершенствование качества подготовки сельскохозяйственных специалистов и в конечном итоге укрепление села, повышение благополучия его жителей, ликвидация безработицы среди сельчан.

Проблема исследования логически вытекает из вышеназванных противоречий, необходимости его преодоления. В этом выражается актуальность предлагаемой статьи.

Материал и методика исследований. Материалом исследований явились научно-педагогические источники, архивные документы. Были использованы следующие методы: теоретический анализ философской, социологической, науковедческой, психологической, педагогической, специальной литературы; историографический, конструктивный анализ учебных планов, программ в средних специальных и высших учебных заведениях; проксиметрический, ретроспективный анализ; прогнозирование; анкетирование; собеседование.

Результаты исследований и их обсуждение. Становление сельскохозяйственного образования в Чувашии охватывает дореволюционный, советский и современный периоды и неразрывно связано с развитием сельского хозяйства и производственной педагогики в стране. Поэтому историко-педагогический анализ развития сельскохозяйственного образования в Чувашии может быть осуществлен только в контексте развития страны в целом, ее культуры, производства, образования с учетом специфики этногенеза чувашской нации.

Чувашия занимает 4 место в Российской Федерации по численности населения (1млн 346 тыс. человек). Около 40 % чувашей проживают за пределами республики. В конце XIX в. 96 % населения Чувашии проживали в сельской местности, занимались земледелием, животноводством, птицеводством, пчеловодством, лесным хозяйством, кустарным производством.

В «трудах» теоретиков царской колониальной политики, черносотенцев и деятелей, игравших в «оппозицию царизму» и либерализм, чувашей называли «сорной травой, выросшей на теле Российской Империи» [8]. В то же время многие представители прогрессивной интеллигенции отмечали наличие у чувашей таких качеств, как скромность, трудолюбие, искренность, любовь к детям, земле [6, 98].

После присоединения Чувашии к России взаимодействие русских и чувашей в области экономики, культуры, просвещения усилилось, несмотря на разный уровень развития.

Земледелие в Чувашии было основной отраслью хозяйства вплоть до XX в. В конце XIX – начале XX в. в российской деревне сложилась земельно-правовая система, которая, с одной стороны, опиралась на крестьянский двор, с другой – на сельскую общину. Сельская община олицетворяла социальную справедливость, социальное равенство. Она не допускала частного земледелия: земля считалась общим достоянием тех, кто ее обрабатывал.

После Великой Октябрьской социалистической революции в центре внимания советского правительства стояли вопросы достижения жизненно важных для страны стратегических целей, связанных с решением сложных народно-хозяйственных задач в области промышленности, сельского хозяйства, образования, науки, техники и культуры. Так, в Чувашии в 1928–1940 гг. были построены сотни промышленных и сельскохозяйственных предприятий, их количество возросло с 42 до 402. В годы войны введены в эксплуатацию 93 промышленных и сельскохозяйственных предприятия, включая Чебоксарский электроаппаратный завод и Чебоксарский хлопчатобумажный комбинат; в 60–70 гг. интенсивно развивались химическая, электротехническая, приборостроительная отрасли промышленности. Были введены в эксплуатацию такие крупные промышленные предприятия, как Чебоксарский завод промышленных тракторов, Чебоксарская ГЭС, заводы электроисполнительных механизмов и электроизмерительных приборов, ремонтно-механический, авторемонтный заводы, завод «Химтекстильмаш», химический комбинат, цеха Алатырского завода «Электроприбор», заводы «Энергозапчасть», «Чувашколхозстройобъединение», «Чувашсельстрой». В 1970–1990-х гг. в республике начали функционировать более 190 новых предприятий. В указанные годы принимались меры по внедрению в сельское хозяйство современных технических новинок.

В первые годы Советской власти массовой формой профессиональной подготовки молодежи стало индивидуальное ученичество на производстве для работающих подростков от 15 до 17 лет. В 1919 г. был принят декрет «О мерах и распространению профессионально-технических знаний», по которому все профессионально-технические школы передавались в ведение Наркомпроса. В 1920 г. был образован Главпроф, на который возлагалось создание сети профессиональных школ и курсов, подписан декрет «Об учебной профессионально-технической повинности», согласно которому вводилось обязательное профессионально-техническое образование для всех рабочих от 18 до 40 лет. Был создан Главкомтруд. Подготовка и повышение квалификации рабочих в двадцатых годах осуществлялись также на профессионально-технических курсах. Организацией школ фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) было положено начало создания нового типа профессиональной школы в стране, где давались профессиональные знания и умения, велась общеобразовательная и политехническая подготовка рабочих. Объем подготовки по смежным профессиям был довольно значительным.

Таким образом, к концу 20-х гг. осуществляли дифференцированный подход в профессиональной подготовке специалистов. Такая дифференциация была обусловлена потребностью специалистов узкого и широкого профиля, необходимостью сокращения сроков обучения в школах фабрично-заводского обучения (ФЗО). Но обучение с сокращенным учебным планом негативно сказывалось на качестве подготовки квалифицированных рабочих. Специалисты вынуждены были доучиваться непосредственно на производстве. Исходя из этого, с 1929 г. были увеличены сроки обучения в ФЗО до 2–3 лет, большое внимание отводилось практической подготовке учащихся по специальности, вновь были введены общеобразовательные и общетехнические дисциплины. Из ведения Главпрофобр школы ФЗО были переданы в непосредственное подчинение предприятиям, что должно было сыграть положительную роль в повышении качества профессиональной подготовки, организации производственной практики. Но передача школ ФЗО непосредственно в ведение предприятий не оправдала себя, ибо обучение приспособлялось к текущим нуждам производства, значительно сократились сроки обучения в школах ФЗО, особое внимание уделялось обучению рабочих массовым профессиям и т. д. Система подготовки как на производстве, так и в школах ФЗО не отвечала требованиям развития народного хозяйства. В связи с этим возникла необходимость организации центральной системы профессионально-технического образования с целью создания государственных резервов. В Чувашии были организованы ремесленные и железнодорожные училища с двухгодичным сроком обучения и школы ФЗО с шестимесячным сроком обучения, преобразованы школы ФЗО. Государство взяло на себя полное материальное обеспечение всех учащихся.

Коренные преобразования в сельском хозяйстве в конце 20 – начале 30-х гг. вызвали глубокое разделение труда в сельскохозяйственном производстве. В коллективных хозяйствах возникли функции организации и управления, которые должны были выполняться специальными работниками, появилась необходимость в квалифицированных специалистах-агрономах, зоотехниках, ветеринарах и т. д. В большинстве хозяйств агрономами работали практики, прошедшие 2–3-месячные курсы.

К началу первой пятилетки в Чувашии функционировали землеустроительный техникум и садово-огородная школа.

В 1929–1930 гг. были открыты ветеринарно-зоотехнические техникумы, садово-огородная школа была преобразована в садово-огородный техникум. За две пятилетки и два года третьей пятилетки средние сельскохозяйственные учебные заведения Чувашии подготовили 1041 специалиста [2, 149].

В 1931 г. в Чувашии был открыт сельскохозяйственный институт с двумя факультетами – молочного животноводства и кормодобывания – с приемом на каждый факультет по 50 человек [5, 21]. Постепенно институт становился подлинной кузницей национальных сельскохозяйственных кадров. Так, в нем к 1934 г. обучался 81 % чувашей, в том числе 73 % – колхозников. Благодаря деятельности сельхозинститута к 1940 г. в Чувашии 19,3 % председателей колхозов имели высшее образование; в сельскохозяйственных артелях работали 435 агрономов, из них с высшим образованием – 148 человек [7, 87].

Одним из источников пополнения национальной интеллигенции была Высшая коммунистическая сельскохозяйственная школа, рассчитанная на подготовку руководящих кадров для колхозов, совхозов, машинно-тракторных станций (МТС), государст-

венных органов. На учебу в нее направлялись выдвиженцы, в своей основной массе энергичные и инициативные работники, но не имевшие достаточных знаний. Слушатели наряду с широким политическим развитием получали специальные знания в области агрономии, животноводства и сельскохозяйственной техники. С 1934 по 1937 г. ее окончили 125 человек. Наряду с подготовкой специалистов сельского хозяйства в учебных заведениях сотни передовых колхозников и колхозниц, нуждающихся в специальных знаниях, выдвигались на руководящую работу в колхозах, совхозах и на МТС. В связи с этим была создана развернутая сеть различных школ и курсов. В 1933 г. были открыты 12 районных колхозных школ. Только в 1933/34 учебном году они подготовили 330 бригадиров-полеводов, 228 бригадиров-животноводов, 308 счетоводов и 95 специалистов по ремонту сельхозмашин. В дальнейшем число районных колхозных школ увеличилось до 23, в которых в 1937 г. обучались 4117 человек.

Большое значение для обеспечения школ республики кадрами имело открытие Чувашского государственного педагогического и учительского институтов, которые к 1940 г. подготовили 807 учителей семилетних и средних школ. Кроме того, за годы второй пятилетки и два года третьей пятилетки педагогические техникумы Чувашской АССР окончили 3624 человека. В результате этого число учителей в школах республики в 1940 г. по сравнению с 1928 г. увеличилось почти в 3,8 раза [3, 250].

В рассматриваемый период была развернута сеть курсов и организовано заочное обучение работников сельских Советов. Только в 1936 г. в республике прошел подготовку и переподготовку 1261 работник сельских Советов. 220 работников сельских Советов обучались заочно. Тысячи уроженцев из Чувашии учились и получали квалификацию в вузах, техникумах Москвы, Ленинграда, Горького, Казани и других городов РСФСР.

Открытие в 1931 г. института сельскохозяйственного профиля в Чувашии явилось экономической необходимостью. Сельское хозяйство, являясь основой экономической отрасли республики, было отсталым. Возникла острая необходимость в квалифицированных кадрах [4, 5]. Колхозам и совхозам республики нужны были специалисты различных профилей подготовки.

В 40-х гг. XX в. Чувашский сельскохозяйственный институт проводил большую работу по повышению квалификации работников колхозов и совхозов. Так, в 1935–1940 гг. прошли переподготовку около 700 председателей колхозов и более 1000 бригадиров полеводческих бригад и заведующих фермами. За годы войны на различных курсах при институте были подготовлены и прошли повышение квалификации 3247 председателей колхозов, бригадиров полеводческих и тракторных бригад, заведующих фермами, звеньевых по техническим культурам [5, 29; 32].

В послевоенный период развитие сельского хозяйства республики, оснащение его сложной техникой требовало высококвалифицированных инженеров-механиков. В республике механизация сельского хозяйства находилась на низком уровне. В связи с этим в 1961 г. в сельхозинституте был открыт факультет механизации сельского хозяйства. В настоящее время ежегодный прием на этот факультет составляет 175 человек.

Важным событием явилось открытие в 1966 г. в сельхозинституте факультета повышения квалификации руководящих кадров и специалистов сельского хозяйства, так как в 70-х гг. 50 % председателей колхозов и директоров совхозов, 60 % главных агрономов и зоотехников имели только среднее специальное образование. За годы функ-

ционирования этого факультета подготовлены для выдвижения на руководящую работу более 7 тыс. руководителей колхозов, совхозов и специалистов сельского хозяйства из Чувашской, Мордовской, Марийской республик и др. «В 1970 г. при институте открыто подготовительное отделение на 100 учащихся, которое сыграло важную роль в повышении общеобразовательного уровня рабочей и сельской молодежи, поступающей в институт» [5, 38–39].

Новые экономические условия, переход сельского хозяйства к экономическим методам управления потребовали подготовку высококвалифицированных специалистов-экономистов, бухгалтеров, технологов сельскохозяйственного производства, специалистов по механизации переработки сельскохозяйственного производства, специалистов автомобилей и автомобильного хозяйства. Это было вызвано рядом обстоятельств. Так, например, в конце 70-х гг. в колхозах и совхозах республики не имели высшего образования 70,6 % бухгалтеров, 58 % экономистов. Республика испытывала большой недостаток в технологах, специалистах по индустриализации сельского хозяйства, в области автомобильного хозяйства, ветеринарных врачах. В связи с этим названные специальности были введены в учебный процесс. В конце 90-х гг. для подготовки ветеринарных врачей были открыты новые кафедры и оборудованы соответствующие лаборатории; в 2001 г. вступил в строй новый учебный корпус по подготовке кадров по специальности «Автомобили и автомобильное хозяйство» [5, 41].

Резюме. Система сельскохозяйственного образования Чувашии в советский и постсоветский периоды представляла собой совокупность преемственных образовательных учреждений начального, среднего, высшего профессионального сельскохозяйственного образования, а также систему курсовой подготовки и повышения квалификации разных категорий работников сельскохозяйственного производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Герберштейн, С.* Записки о Московии / С. Герберштейн. – М., 1988. – 163 с.
2. *История Чувашской АССР* : в 2 т. Т. 1. – 2-е изд. – Чебоксары, 1983. – 370 с.
3. *История Чувашской АССР* : в 2 т. Т. 2. – 2-е изд. – Чебоксары, 1997. – 387 с.
4. *Кириллов, В. К.* Экономический подход / В. К. Кириллов // Народное образование. – 1975. – № 2. – С. 76–78.
5. *Сельскохозяйственная академия: путь развития и создания: к 75-летию Чувашской государственной сельскохозяйственной академии.* – Чебоксары : Издат. дом «Пегас», 2006. – 400 с.
6. *Толстой, Л. Н.* Магометанину / Л. Н. Толстой // Русские письма о чувашах. Вып. 1. – Чебоксары, 1946. – С. 98.
7. *ЦГА ЧР.* – Ф. 222. – Оп. 10. Чувашской АССР 50 лет. – Чебоксары, 1970. – 306 с.
8. *Яковлев, И. Я.* Отчет о сельскохозяйственной ферме за 1912 г. / И. Я. Яковлев. – Чебоксары, 1934. – 67 с.

УДК 008(470.344)

**ДУХОВНАЯ КУЛЬТУРА ЧУВАШСКОГО НАРОДА
И МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ СВЯЗИ В ЕЕ ФОРМИРОВАНИИ**

**THE SPIRITUAL CULTURE OF THE CHUVASH PEOPLE AND INTERETHNIC
RELATIONS IN ITS FORMATION**

Г. А. Яковлев

G. A. Yakovlev

*ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары*

Аннотация. В статье раскрываются основные аспекты духовной культуры чувашского народа, ее образовательная, мировоззренческая, художественные сферы.

Abstract. The article deals with such major aspects of spiritual culture as educational, world view, artistic fields.

Ключевые слова: *показатели образованности, исследования естественного направления, научно-техническая тематика, школьная и вузовская педагогика и методика, профессиональное искусство, музыкальный этнограф.*

Keywords: *education indicators, natural science research, scientific and technical subject area, school and higher educational pedagogics and methodology, processional skills, music ethnographer.*

Актуальность исследуемой проблемы. Рассмотрение и анализ духовной культуры, сопоставление ее с прошлым позволяют выявить тенденции и перспективы ее развития в современных условиях, которые необходимо учитывать при разработке спецкурса «Основы религиозных культур» для учащихся школ, учреждений профессионального образования всех уровней.

Материал и методика исследований. При работе использованы материалы статистики, литературных источников, применены аналитический и историко-типологический методы исследований.

Результаты исследований и их обсуждение. Важнейшим показателем духовности народа является развитие его духовной культуры, научного мировоззрения, литературы, изобразительного и музыкального искусства.

Чувашский народ в историческом аспекте добился серьезных успехов в развитии своей культуры. Одним из важнейших таких достижений является рост образовательного уровня населения. Резко увеличилась сеть общеобразовательных школ, училищ и школ профессионального технического образования, средних специальных и высших учебных заведений; соответственно возросла и численность обучающихся в них. Постепенно вво-дилось всеобщее начальное, семилетнее и восьмилетнее, а затем и среднее образование. Так, например, в 1914/1915 учебном году в Чувашии было 448 начальных, 9 восьмилет-

них, 6 средних школ. В них 0,9 тыс. учителей обучали 29,9 тыс. учащихся. В 1970 году насчитывалось 232 начальных, 343 восьмилетних, 245 средних школ, в них учились 287,7 тыс. учащихся у 17,5 тыс. учителей [7, 111].

Раньше одним из характерных показателей культурного уровня народа была его грамотность. В современных условиях вопрос о грамотности людей не возникает, а важной качественной стороной их культурного развития выступает образованность. В 30-е годы осуществление всеобщего начального обучения для нашей страны было достижением, стало быть, начальное образование было показателем образованности. В послевоенный период молодежь вступала в трудовую жизнь, имея за плечами минимальное неполное среднее образование. Осуществление всеобщего обязательного неполного, а затем и всеобщего среднего образования, открытие высших и средних специальных учебных заведений способствовали значительному росту уровня образования населения.

В настоящее время удельный вес имеющих только начальное и неполное среднее образование сокращается, а число лиц со средним специальным и высшим профессиональным образованием, наоборот, увеличивается. В целом это – положительная тенденция. В то же время нельзя не отметить, что по удельному весу лиц с высшим образованием чувашки заметно отставали от других народов региона, а также народов России. Причин этому много: и недооценка роли образования со стороны государства, и падение престижности образования, и недостаточность мест в вузах и ссузах республики, и более низкий, по сравнению с Россией, уровень заработной платы и многое другое. Но в последнее время сдвиг в лучшую сторону наметился.

Новым шагом вперед является то, что в республике ведется подготовка преподавателей для ведения в школах спецкурса «Основы религиозных культур и светской этики». Переведена и издана на чувашском языке Библия, о чем мечтал великий чувашский просветитель И. Я. Яковлев [3], [8, 111–114].

В дореволюционной Чувашии научных учреждений не было. Лишь отдельные энтузиасты вели исследования по некоторым проблемам этнографии, языка чувашского народа. Только в первые годы советской власти, несмотря на чрезвычайные экономические трудности, начинается развитие науки. В 1921 г. был создан краеведческий музей, который стал собирать и обобщать материалы о народном хозяйстве, культуре чувашского края, в 1926 г. – сельскохозяйственная опытная станция, положившая начало исследованиям в области сельского хозяйства. Двумя годами позже были организованы Совет науки и культуры при Совнарком Чувашской АССР, впоследствии преобразованный в Чувашский комплексный научно-исследовательский институт, Центральный государственный архив Чувашской АССР. Важное значение в развитии науки имело открытие Чувашского педагогического института (1930), Чувашского сельскохозяйственного института (1931), Научно-исследовательского трахоматозного института (1933), преобразованного впоследствии в филиал научно-исследовательского института имени Гельмгольца, Чувашского электротехнического научно-исследовательского института (1961), преобразованного во Всесоюзный научно-исследовательский проектно-конструкторский и технологический институт релестроения, Чебоксарского филиала Московского института потребительской кооперации (1962), Чувашского государственного университета (1967). В современных условиях в Чувашии имеется ряд научных учреждений, 14 государственных и 8 коммерческих вузов. Ведутся исследования по широкой проблематике гуманитарных и естественных наук – около двухсот тем. Профессорско-преподавательский состав ка-

федр общественных наук вузов проводит исследования по историко-политической тематике, по проблемам общественного бытия и сознания, базиса и надстройки, истории философии, повышения экономической эффективности промышленного и сельскохозяйственного производства, транспорта и других отраслей хозяйства, по вопросам развития социально-классовой структуры общества и национальных отношений, развития демократии и другим актуальным направлениям. Научно-педагогические кадры естественного направления занимаются изучением физико-математических, химико-технологических, электротехнических проблем, теоретических и практических вопросов медицины, фармакологии, земледелия, растениеводства, животноводства, биологии.

В деятельности ученых Чувашского госуниверситета имени И. Н. Ульянова преобладает научно-техническая тематика. Его ученые ведут исследования влияния постоянных электрических полей на закономерности горения конденсированных систем, разработан ряд методик по применению теневых и интерференционных методов и голографии в изучении процессов горения. Проведены исследования механизмов действия смазочно-охлаждающих жидкостей и смазок в процессе обработки резанием, предложена группа смазочно-охлаждающих жидкостей с новыми присадками. Разработаны устройства для проверки транзисторных защит и защиты электродвигателей при перегрузках, установка для исследования динамики магнитных пускателей. Исследуются методы аналитического расчета сопротивления многоэлектродных печей и режим работы электрошлаковой плавки с электролизом. Открыты новые методы получения фенолов, на их основе синтезированы и испытаны некоторые фосфорсодержащие красители, обладающие повышенной огнестойкостью и яркостью красок.

Над актуальными проблемами естественно-научного направления трудятся преподаватели и сотрудники Чувашского государственного педагогического института им. И. Я. Яковлева, преобразованного в 1998 г. в университет. Проводятся исследования по органической и неорганической химии, изучаются различные свойства ряда химических соединений, разрабатываются составы, которые должны защитить узлы и детали трактора от коррозии, разработан прибор для бескровного измерения давления в легочной артерии, изучается физиология труда операторов станков с числовым программным управлением и многое другое. Большое внимание также уделяется школьной и вузовской педагогике и методике, истории педагогики, составлению учебников и учебно-методических пособий.

Среди проблем, над которыми работает коллектив Чувашского государственного сельскохозяйственного института, получившего статус академии в 1995 г., важное место занимают физиология онтогенеза высших растений, разработка мероприятий по увеличению производительной способности почв, повышению урожайности зерновых и других сельскохозяйственных культур, агротехнике раннего овощеводства, продуктивности сельскохозяйственных животных, улучшению использования и повышению долговечности машин и другое.

Преподаватели и научные сотрудники Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, Чувашского республиканского института образования, Чувашского государственного института гуманитарных наук трудятся над актуальными проблемами методики преподавания, фонетики, лексикологии, диалектологии, грамматики чувашского, русского, а также английского, немецкого и французского языков и т. д. В профиль-

ных учреждениях высшего и дополнительного профессионального образования серьезное внимание уделяется повышению квалификации руководителей структурных подразделений и специалистов сельского хозяйства, врачей и медицинских работников, учителей и работников народного образования.

Чувашский народ, в прошлом имевший только единицы людей с высшим и средним специальным образованием, вырастил тысячи ученых. В 1950–1960 гг. научные кадры в основном готовились в крупных городах страны вне республики с помощью братских народов. Отдельные ученые-чуваши за выдающиеся достижения в области науки были удостоены Государственных премий СССР. В республике в конце XX – начале XXI в. коренным образом изменились условия для подготовки научных кадров непосредственно в Чувашии. Согласно статистическим данным, на начало 2000 г. в научных и образовательных учреждениях республики работало свыше 2,3 тыс. научных работников. Признанием роста научного потенциала стало открытие аспирантуры в вузах республики по ряду специальностей и образование научных советов по защите докторских и кандидатских диссертаций. Стали создаваться благоприятные условия для аспирантов и молодых ученых; увеличилось число соискателей, успешно защитивших диссертации [4].

Нельзя представить духовную культуру нации без ее литературы и искусства. Чуваши за свою многовековую историю накопили богатое устное народное творчество. Однако литература стала развиваться сравнительно недавно, в конце прошлого – начале XX в.

В настоящее время чувашская художественная литература насчитывает свыше двухсот поэтов и писателей, многие из которых пользуются известностью и популярностью далеко за пределами республики. Первой страницей чувашской художественной литературы стало творчество М. Ф. Федорова, создавшего в конце 70-х годов XIX в. балладу «Леший». Мощный толчок развитию чувашской литературы дало открытие Симбирской чувашской школы. Из ее стен вышли классик чувашской литературы К. В. Иванов, автор всемирно известной поэмы «Нарспи» и ряда других произведений; И. С. Максимов-Кошкинский, писатель-драматург, режиссер; Ф. П. Павлов, писатель, музыкант, композитор, дирижер; писатели и поэты Вася Анисси (А. В. Васильева-Княгинина), Е. З. Захаров, Ф. Иждер (Ф. Д. Дмитриева), Тал-Мрза (Г. В. Зайцев), М. Д. Турбина, всего более 20 человек. Из стен ЧГПУ им. И. Я. Яковлева вышли более 60 человек, Литературный институт имени А. М. Горького окончили почти 20 человек, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова – 10 писателей, многие выпускники ЧГУ имени И. Н. Ульянова также являются видными литераторами, некоторые чувашские писатели окончили вузы в других регионах страны [5].

Значительную роль в развитии чувашской художественной литературы сыграла первая еженедельная чувашская газета «Хыпар», выходившая в 1906–1907 гг. На ее страницах печатали свои произведения Т. А. Абрамов, М. Ф. Анисимов, Д. А. Демидов (Юлташ), Г. А. Кореньков, Ф. Н. Николаев, Т. С. Семенов и другие.

Неотъемлемой частью духовной культуры выступает музыкальное искусство, охватывающее все стороны жизни общества. Музыка выражает стремления и чаяния народа, его характер, она создается и накапливается веками. Богатая музыкальная культура есть у каждого народа.

Музыкальная культура, как литература и все искусство в целом, долгое время существовала только в устной форме. В зарождении чувашского профессионального музыкального искусства значительную роль также сыграла Симбирская чувашская школа, где серь-

езное внимание уделялось музыкальной подготовке воспитанников. Помимо этого, большое значение придавалось собиранию чувашского фольклора. Преподавателями и учащимися школы собраны и изданы два сборника народных песен «Образцы мотивов чувашских народных песен и тексты к ним». Постепенно в школе было введено и светское пение. Чувашская песня начала звучать в многоголосной гармонизации. Организатором этого дела был И. М. Дмитриев, чуваш, сын священника, одаренный выдающимися музыкальными способностями, окончивший регентские курсы Петербургской придворной Певческой капеллы, где в это время учились Г. Г. Лисков, С. М. Максимов и Ф. П. Павлов, ставшие впоследствии известными композиторами, музыкантами и деятелями культуры.

Нельзя не отметить всестороннюю поддержку передовых представителей русской интеллигенции, оказанную И. Я. Яковлеву в его благородных стремлениях по музыкальному развитию учащихся школы. Следует назвать С. В. Смоленского, крупного дирижера и педагога, который был тесно связан с семьей Яковлева и с Симбирской чувашской школой. У него учились учителя пения этой школы, музыкальные этнографы. И. Я. Яковлев три раза был у М. А. Балакирева, бывшего руководителя «Могучей кучки» и управляющего придворной Певческой капеллой. Беседы их касались исключительно вопросов преподавания хорового пения в Симбирской чувашской школе. И. Я. Яковлев был лично знаком, постоянно переписывался и с петербургским музыкантом-этнографом и композитором С. Г. Рыбаковым [1, 5].

С возрождения чувашской государственности начинается развитие чувашского профессионального музыкального искусства. Один за другим создавались учреждения музыкальной культуры: Государственный ансамбль песни и танца (1924), Чувашский музыкальный техникум (1929), переименованный в 1939 г. в училище, симфонический оркестр (1932), филармония и Дом народного творчества (1936), Союз композиторов (1940), хор Чувашского радио (1943), в последующем преобразованный в Чувашскую хоровую капеллу, музыкальный театр (1959), Хоровое общество ЧАССР (1963), хор Государственного комитета Чувашской АССР по телевидению и радиовещанию (1967), интернат для музыкально одаренных детей, музыкальные школы. Развитию чувашского музыкального искусства и культуры способствовали открытый в 1964 г. музыкально-педагогический факультет ЧПУ им. И. Я. Яковлева и в 2000 г. – Чувашский государственный институт культуры и искусств.

В настоящее время музыкальным творчеством занимаются около ста композиторов. Они объединены в Ассоциацию композиторов Чувашской Республики (1990), представляющую собой профессиональную творческую общественную организацию композиторов и музыковедов [2].

У чувашей также отсутствовало профессиональное изобразительное искусство. Первым из чувашей, оставившим значительный след в архитектуре, был П. Е. Егоров, автор и участник строительства ряда архитектурных памятников Петербурга, в том числе Смольного монастыря, Зимнего дворца, плана Петергофа и других выдающихся исторических памятников.

Основы профессионального изобразительного искусства тоже закладывались в Симбирской чувашской школе, где рисованию уделялось серьезное внимание. Мастерская учителя рисования Н. Ф. Некрасова являлась художественной студией. Из чувашской школы вышел обративший на себя внимание своими произведениями художник А. А. Кокель, чуваш, ставший впоследствии ректором, профессором Харьковского художественного института.

Чуваши Н. К. Сверчков, М. С. Спиридонов в начале нынешнего столетия прошли обучение в Казанской художественной школе; А. Д. Демидов, первый директор Чувашской государственной художественной галереи, окончил Пензенскую художественную школу. Большая роль в становлении профессионального изобразительного искусства в Чувашии принадлежит живописцу, народному художнику Чувашии М. С. Спиридонову. Он объездил большинство районов Чувашии, побывал на всех крупных стройках, первым создал образы рядовых тружеников. Его творчество было своеобразным ориентиром для других [6].

Важную роль в развитии профессионального искусства в Чувашии сыграло открытие в 1934 г. в г. Алатыре граверной школы, ставшей через два года училищем. В начале 1941 г. училище переводится в Чебоксары, а занятия в нем возобновляются лишь в 1944 г. Среди первых его учеников был Н. В. Овчинников, ставший впоследствии народным художником России, профессором, автором около тысячи произведений.

Более трети века готовит профессиональных художников-педагогов художественно-графический факультет ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. В настоящее время в рядах профессиональных художников порядка двухсот человек. Республика имеет богатую художественную галерею, а большинство художников – прекрасные мастерские, являющиеся их гордостью.

Трудящиеся республики принимают активное участие во всей созидательной деятельности государства.

Резюме. Духовная культура чувашского народа к началу XX века находилась на низком уровне. Население было малограмотным. Открытие Симбирской чувашской учительской школы, учреждений начального, среднего общего образования, профессионального образования всех уровней, учреждений культуры и искусства, помощь русских и иной национальности специалистов, развитие экономики страны в целом способствовали достижению современного уровня культуры, сближению чувашского народа с другими народами России и мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ильин, С. П. Ассоциация композиторов Чувашской Республики / С. П. Ильин, Н. А. Зимин. – Чебоксары : Муз. общество ЧР, 1995. – 167 с.
2. Илюхин, И. А. Композиторы Советской Чувашии / И. А. Илюхин. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1978. – 302 с.
3. Кириллова, Р. Библия заговорила по-чувашски // Советская Чувашия. – 2010. – 24 апреля.
4. Основные итоги Всероссийской переписи населения 2002 года по Чувашской Республике и регионам Приволжского Федерального округа : стат. сборник. Т. 1. – Чебоксары, 2004. – 327 с.
5. Писатели Чувашии: библиографический справочник. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 2006. – 558 с.
6. Художники Чувашии : библиографический справочник / сост. Н. А. Ургалкина. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1989. – 478 с.
7. Чувашия за 50 лет : стат. сборник. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1970. – 132 с.
8. Яковлев, И. Я. Воспоминания / И. Я. Яковлев. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1983. – 288 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ГУМАНИТАРНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Абрамова Г. В.</i>	Проблемы обучения учащихся 6 класса русскоязычной школы чувашской монологической речи на основе учебного текста.....	3
<i>Александрова Е. А.</i>	Лингвокультурологическая компетентность как проблема соотношения культуры и языка.....	11
<i>Андреева Е. А.</i>	Мотивы и склонности в структуре профессионально-педагогической направленности личности студентов разных факультетов педагогического вуза.....	15
<i>Андреева О. П.</i>	Педагогические условия формирования профессиональной компетентности у будущего специалиста-дизайнера в процессе обучения рисунку в вузе.....	21
<i>Бикейкин Е. Н.</i>	Сельское хозяйство Марийской, Мордовской и Чувашской АССР во второй половине 1960-х гг.: от реформ к истокам застоя.....	26
<i>Бирюкова Н. А.</i>	Особенности реализации функций классического университета в современных условиях.....	33
<i>Васильева Т. В.</i>	Проблема власти и управления в творчестве П. А. Флоренского	40
<i>Васильева Ю. П.</i>	Выявление запретов в русской речемыслительной культуре (на материале пословиц).....	45
<i>Видяйкин С. В.</i>	Налогообложение мордовского населения Присурья и Приалатырья в первой трети XVII в.....	50
<i>Возякова Д. С., Медведева И. А.</i>	Развитие креативности младших школьников на музыкальных занятиях средствами межпредметных связей.....	56
<i>Волкова М. В.</i>	Интеграция технологий проблемного обучения и морального выбора в формировании личности школьников.....	62
<i>Григорьева Л. Г.</i>	Воспитание младших школьников на трудовых традициях чувашского народа.....	68

<i>Григорьева С. Г.</i>	Инновационный потенциал учителя и основные принципы его формирования.....	74
<i>Гусева Т. С.</i>	Предупреждение нарушений чтения и письма в условиях двуязычия.....	80
<i>Дубровина Т. С.</i>	Поэтапная актуализация познавательных задач в системе профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков.....	85
<i>Евдокимова Е. Ю.</i>	Воспитательный потенциал семьи в социализации личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья.....	91
<i>Егорова В. М.</i>	Содержание подготовки будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений к поликультурному воспитанию детей.....	96
<i>Желудкина Л. Н.</i>	Комическое в стихотворении Васyleя Митты «Артиван мучи Ямаша кайса курнӑ радиотамаша».....	102
<i>Замалиев А. М.</i>	Из истории освоения и изучения татарского силлабического стиха.....	106
<i>Ильин И. Е.</i>	Аграрные преобразования в Чувашской Республике на рубеже XX–XXI вв.: этапы, проблемы, перспективы.....	111
<i>Кузнецова Т. Л.</i>	Творчество В. Савина и коми проза конца XX – начала XXI в.: особенности мироотношения.....	117
<i>Лаерова Н. В.</i>	Формирование у студентов педагогического вуза готовности к социальному воспитанию школьников.....	122
<i>Марасанов А. Н.</i>	О методике обучения школьников решению иррациональных уравнений.....	127
<i>Никитин П. В.</i>	Междисциплинарная методическая система формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики.....	135
<i>Никонова И. А.</i>	К вопросу о формировании национальной школы живописи в Чувашии.....	141
<i>Петрова И. В.</i>	Формирование профессиональных компетенций у студентов строительных специальностей в ходе практико-ориентированного обучения.....	148
<i>Попов Н. И.</i>	Профессионально важные качества математика как основа профессиональной пригодности.....	153
<i>Разумова М. Н., Медведева И. А.</i>	Возможности музыкально-театральной деятельности в развитии культуры речевого общения младших школьников.....	159

<i>Ратникова А. Р.</i>	Структура волостных исполнительных комитетов в Чувашской АССР в 1918–1922 гг.....	165
<i>Родионова Т. Е.</i>	Развитие познавательной активности в процессе обучения в педагогическом наследии Джона Локка.....	169
<i>Самарина О. Н.</i>	Народный праздник и его значение в воспитании младших школьников.....	173
<i>Сергеев Т. С.</i>	Курсовая подготовка и переподготовка учителей в педагогической системе И. Н. Ульянова.....	179
<i>Сергеева С. Н.</i>	Педагогическое сопровождение воспитания младших школьников в семье на основе причинно-следственного анализа результатов уровней их воспитанности.....	185
<i>Силантьева С. Н.</i>	Особенности интонационного анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	190
<i>Симень В. П., Атласкин А. Л.</i>	Педагогические условия эффективности применения гиревого спорта в физическом воспитании учащихся среднего школьного возраста.....	195
<i>Ситка И. В.</i>	Совершенствование методики подготовки студентов педагогических вузов к безопасному поведению в чрезвычайных ситуациях.....	203
<i>Терехова О. П.</i>	Использование народных трудовых традиций в экологическом воспитании учащихся в педагогической системе И. Я. Яковлева.....	210
<i>Тухфетулина А. М.</i>	Воспитание справедливого отношения к сверстникам у детей шестого года жизни.....	215
<i>Чермакова Е. В., Васильева Л. Е.</i>	Предпосылки и особенности становления и развития сельскохозяйственного образования в Чувашии в советский и постсоветский периоды.....	221
<i>Яковлев Г. А.</i>	Духовная культура чувашского народа и межэтнические связи в ее формировании.....	227
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....		233
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....		239

CONTENT

THE HUMANITIES AND PEDAGOGICS

<i>Abramova G. V.</i>	Problems of teaching sixth-formers of Russian-speaking school Chuvash monologue on the basis of a training text.....	3
<i>Aleksandrova E. A.</i>	Linguacultural competence as the problem of culture and language correlation.....	11
<i>Andreeva E. A.</i>	Motives and inclinations in the structure of professional pedagogical qualities of students of different departments of pedagogical higher education institutions.....	15
<i>Andreeva O. P.</i>	Pedagogical conditions of the formation of the professional competence in the process of draw training of a future specialist-designer at the university.....	21
<i>Bikejkin E. N.</i>	Agriculture of the Mari, Mordovian and Chuvash autonomous Soviet Socialist Republics in the second half of 1960s: from reforms to sources of stagnation.....	26
<i>Biryukova N. A.</i>	Peculiarities of implementation of classical university functions in modern conditions.....	33
<i>Vasilyeva T. V.</i>	The problem of authority and government in the works of P. A. Florenskiy	40
<i>Vasilyeva Y. P.</i>	Revelation of prohibitions in the Russian speech-ideational culture (based on proverbs).....	45
<i>Vidyaikin S. V.</i>	Taxation of the Mordovian population of the Sura region and the Alatyr region in the first third of the XVII century.....	50
<i>Vozyakova D. S., Medvedeva I. A.</i>	The development of creativity of junior schoolchildren at music lessons with interdisciplinary approach.....	56
<i>Volkova M. V.</i>	Integration of technologies of problem training and moral choice in the formation of pupils individuality	62
<i>Grigoryeva L. G.</i>	Education of junior schoolchildren on the basis of the Chuvash labour traditions.....	68

<i>Grigoryeva S. G.</i>	Teacher's innovative potential and main principles of its formation.....	74
<i>Guseva T. S.</i>	Reading and writing disturbance prevention in conditions of bilingualism.....	80
<i>Dubrovina T. S.</i>	Stages of actualization of cognitive problems in the training system of teachers of foreign languages.....	85
<i>Evdokimova E. Y.</i>	Educational potential of the family in the socialization of a disabled child.....	91
<i>Egorova V. M.</i>	Training of future teachers of preschool educational institutions for multicultural education of children.....	96
<i>Zheludkina L. N.</i>	The comic in the poem «How old man Ortivan visited Yamashevo» by Vasily Mitta.....	102
<i>Zamaliyev A. M.</i>	From the history of tatar syllabic poem studies.....	106
<i>Ilyin I. E.</i>	Agrarian reforms in the Chuvash Republic at the turn of XX–XXI centuries: general stages, problems, prospects.....	111
<i>Kuznetsova T. L.</i>	V. Savin's creative work and Komi prose on the end of XXth – beginning of XXIst centuries: peculiarities of world-relation.....	117
<i>Lavrova N. V.</i>	Formation of readiness of students of teacher training university for social education at school.....	122
<i>Marasanov A. N.</i>	Methods of teaching pupils to solve surd equations.....	127
<i>Nikitin P. V.</i>	Interdisciplinary methodological system of formation of professional competence of the IT-teacher.....	135
<i>Nikonova I. A.</i>	The formation of the national painting school in Chuvashia.....	141
<i>Petrova I. V.</i>	Forming professional competence of students of building professions during practice-oriented education.....	148
<i>Popov N. I.</i>	Professionally important qualities of a mathematician as a basis of professional suitability.....	153
<i>Razumova M. N., Medvedeva I. A.</i>	Means of musical-theatrical activity in the development of standard of speech intercourse of younger schoolchildren.....	159
<i>Ratnikova A. R.</i>	The structure of volost executive committees in the Chuvash ASSR in 1918–1927.....	165
<i>Rodionova T. E.</i>	Development of cognitive activity during training process in the pedagogical heritage of John Locke.....	169
<i>Samarina O. N.</i>	The meaning of folk holidays in education of primary schoolchildren.....	173

<i>Sergeev T. S.</i>	Training and retraining of teachers in the pedagogical system of I. N. Ulyanov.....	179
<i>Sergeeva S. N.</i>	Pedagogical guidance of primary schoolchildren education in a family on the basis of cause and effect analysis of their social training levels.....	185
<i>Silantyeva S. N.</i>	Features of the intonational analysis of sentences of senior pre-schoolchildren with the general underdevelopment of speech.....	190
<i>Simen V. P., Atlaskin A. L.</i>	Pedagogical conditions of the effectiveness of using kettlebell lifting in physical education of the middle school aged pupils.....	195
<i>Sitka I. V.</i>	Improvement of methods of training students of pedagogical institutes of higher education for secure behavior in force majeure situations.....	203
<i>Terekhova O. P.</i>	Use of national labour traditions in ecological education of pupils in the pedagogical system of I. Y. Yakovlev.....	210
<i>Tukhfetullina A. M.</i>	Bringing up a 5–6 year-old child to treat his contemporaries fairly	215
<i>Chermakova E. V., Vasilyeva L. E.</i>	Preconditions and peculiarities of formation and development of agricultural education in Chuvashia in the soviet and postsoviet periods.....	221
<i>Yakovlev G. A.</i>	The spiritual culture of the chuvash people and interethnic relations in its formation.....	227
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS.....		233
INFORMATION FOR THE AUTHORS.....		239

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Абрамова Галина Васильевна – аспирант кафедры чувашского языка и методики преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Abramova, Galina Vasilyevna – Post-graduate Student, Department of the Chuvash language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Александрова Евгения Александровна – соискатель кафедры теории, истории и методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Alexandrova, Evgeniya Aleksandrovna – Applicant, Department of Theory, History and Methods of Music, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Андреева Екатерина Александровна – соискатель кафедры педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, г. Москва

Andreeva, Ekaterina Aleksandrovna – Applicant, Department of Education and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, Moscow

Андреева Ольга Пименовна – старший преподаватель кафедры дизайна Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Andreeva, Olga Pimenovna – Senior lecturer, Department of Design, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Атласкин Алексей Леонидович – старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Atlaskin, Aleksey Leonidovich – Senior Lecturer, Department of physical education, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Бикейкин Евгений Николаевич – кандидат философских наук, заведующий отделом истории Научно-исследовательского института гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, г. Саранск

Bikeikin, Yevgeniy Nikolaevich – Candidate of philosophy, Head of History Department, Mordovian Government Scientific and Research Institute of Humanities, Saransk

Бирюкова Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Biryukova, Natalia Alexeevna – Candidate of Pedagogics, Doctoral Candidate, Department of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Васильева Любовь Егоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары

Vasilyeva, Lubov Egorovna – Candidate of Pedagogics, Assistant Professor, Department of foreign languages, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary

Васильева Т. В. – соискатель Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, г. Москва

Vasilyeva, T. V. – Applicant, Academy of Advanced Training and Professional Retraining of Specialists in Education, Moscow

Васильева Юлия Петровна – аспирант кафедры коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Vasilyeva, Yuliya Petrovna – Post-graduate student, Department of Communicative Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Видяйкин Сергей Васильевич – кандидат исторических наук, старший научный сотрудник отдела истории Научно-исследовательского института гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия, г. Саранск

Vidyaiкин, Sergey Vasilyevich – Candidate of History, senior scientific worker, Mor-dovian Government Scientific and Research Institute of Humanities, Saransk

Возякова Дарья Семеновна – аспирант кафедры теории, истории и методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Vozyakova, Darya Semenovna – Post-graduate Student, Department of Theory, History and Methods of Music, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Волкова Марина Владиславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Volkova, Marina Vladislavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Григорьева Лариса Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Grigoryeva, Larisa Georgievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Григорьева Стелла Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Grigoryeva, Stella Georgievna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogics and Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Гусева Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Guseva, Tatyana Sergeevna – Senior Lecturer, Department of Special Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Дубровина Татьяна Сергеевна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Dubrovina, Tatyana Sergeevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Евдокимова Екатерина Юрьевна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Evdokimova, Ekaterina Yurevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Егорова Варвара Михайловна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Egorova, Varvara Mikhailovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Желудкина Людмила Николаевна – аспирант кафедры чувашской литературы Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Zheludkina, Lyudmila Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of the Chuvash Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Замалиев Айдар Маратович – аспирант кафедры теории и истории татарской литературы Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Zamaliyev, Aydar Maratovich – Post-graduate student, Department of theory and history of tatar literature, Kazan Federal University of Privolzhsky region, Kazan

Ильин Иван Егорович – кандидат философских наук, докторант кафедры отечественной и региональной истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ilyin, Ivan Egorovich – Candidate of Philosophy, Doctoral Candidate, Department of National and Regional History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Кузнецова Татьяна Леонидовна – кандидат филологических наук, заведующий сектором литературоведения Института языка, литературы и истории Коми научного центра Уральского отделения Российской академии наук, г. Сыктывкар

Kuznetsova, Tatyana Leonidovna – Candidate of Philology, Head of the Sector of Literary Criticism of the Institute of Language, Literature and History, Komi Science Centre, Ural Branch, Russian Academy of Sciences, Syktyvkar

Лаврова Наталья Витальевна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Lavrova, Natalya Vitalievna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Марасанов Алексей Николаевич – старший преподаватель кафедры математики и методики обучения математике Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Marasanov, Aleksey Nikolayevich – Senior Lecturer, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Mari State University, Yoshkar-Ola

Медведева Ирина Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры хорового дирижирования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Medvedeva, Irina Aleksandrovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Choral Conducting, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Никитин Петр Владимирович – аспирант кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Nikitin, Petr Vladimirovitch – Post-graduate student, Department of Informatics and IT, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Никонова Ирина Александровна – преподаватель кафедры культурологии и мировой художественной культуры Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Nikonova, Irina Alexandrovna – Lecturer, Department of Cultural Studies and World Culture, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Петрова Ирина Владимировна – старший преподаватель кафедры строительного производства Чебоксарского политехнического института (филиала) Московского государственного открытого университета, г. Чебоксары

Petrova, Irina Vladimirovna – Senior Lecturer, Department of Building Industry, Cheboksary polytechnical institute (branch) of Moscow state open University, Cheboksary

Попов Николай Иванович – кандидат физико-математических наук, доцент, декан физико-математического факультета Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Popov, Nikolay Ivanovich – Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, dean of Physics and Mathematics faculty, Mari State University, Yoshkar-Ola

Разумова Марина Николаевна – аспирант кафедры теории, истории и методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Razumova, Marina Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Theory, History and Music Methods, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Ратникова Альбина Радимировна – аспирант кафедры документоведения и архивоведения Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Ratnikova, Albina Radimirovna – Post-graduate student, Department of Documentation and Archival Science, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Родионова Татьяна Елизаровна – старший преподаватель кафедры мировой экономики и иностранных языков Чебоксарского кооперативного института, г. Чебоксары

Rodionova, Tatyana Elizarovna – Senior Lecturer, Department of World Economics and Foreign Languages at Cheboksary Cooperative College of Higher Education, Cheboksary

Самарина Олеся Николаевна – аспирант кафедры педагогики и яковлевоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Samarina, Olesya Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Сергеев Тихон Сергеевич – доктор исторических наук, профессор кафедры отечественной и региональной истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sergeev, Tikhon Sergeevich – Doctor of History, Professor Department of National and Regional History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Сергеева Светлана Николаевна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sergeyeva, Svetlana Nikolayevna – Post-graduate Student, Department of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Силантьева Светлана Николаевна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Silanteva, Svetlana Nikolayevna – Senior Lecturer, Department of Correctional Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Симень Владимир Петрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Simen, Vladimir Petrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor Department of physical education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University

Ситка Игорь Васильевич – аспирант кафедры информатики и вычислительной техники Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sitka, Igor Vasilyevich – Post-graduate Student, Department of computer science and computer engineering, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Терехова Ольга Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры материаловедения и экологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Terekhova, Olga Pavlovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Material Science and Ecology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Тухфетулина Анна Минназимовна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Tukhfetullina, Anna Minnazimovna – Senior Lecturer, Department of pre-school education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Чермакова Елена Владимировна – начальник учебно-методического управления Чувашской государственной сельскохозяйственной академии, г. Чебоксары

Chermakova, Yelena Vladimirovna – Head of the educational and methodic management, Chuvash State Agricultural Academy, Cheboksary

Яковлев Георгий Алексеевич – кандидат исторических наук, профессор кафедры коммуникационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Yakovlev, Georgiy Alekseevich – Candidate of History, Professor, Department of Communicative Technologies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

«Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (решение Президиума ВАК Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6).

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам **естественных, технических и гуманитарных наук**, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Ежегодно будут выходить 4 номера Вестника.

В одном номере возможно опубликование, как правило, не более 2 статей одного автора.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Все представленные в редакцию статьи проходят обязательное рецензирование. На основании рецензирования редакционная коллегия принимает решение о включении статьи в тот или иной номер. Редколлегия не гарантирует публикацию всех представленных материалов, оставляет за собой право отклонять статьи, не соответствующие установленным требованиям. Авторам присланные материалы не возвращаются.

Статья должна иметь:

- а) индекс универсальной десятичной классификации (УДК).
- б) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- в) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- г) полное название учреждения и города (курсивом), где выполнена работа;
- д) четкую аннотацию на русском и английском языках (400–500 знаков) отдельными абзацами;
- е) ключевые слова на русском и английском языках (не более 7);
- ё) основной текст, включающий следующие подразделы:
 - актуальность исследуемой проблемы;
 - материал и методика исследований;

- результаты исследований и их обсуждение;
- резюме;
- литература.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность (аспиранты, обучающиеся на бюджетной основе, представляют справку с места учёбы); адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail; рабочий адрес и e-mail. Авторы должны собственноручно поставить подпись, которая означает их согласие на передачу прав на издание и распространение содержащейся в статье информации редакции Вестника. Этим автор также гарантирует, что статья оригинальная, ни содержание, ни рисунки к ней не были ранее опубликованы в других изданиях. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены экспертное заключение о возможности опубликования ее в открытой печати и рецензия из организации, представляющей статью к публикации.

В редакцию Вестника статьи направляются в двух форматах: в печатном и электронном (на компакт-диске) вариантах. Электронный вариант должен точно соответствовать печатному.

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Объем статьи должен быть не менее 0,25 п.л. (4 стр.) и не более 0,5 п.л. (8 стр. компьютерного исполнения).
2. Статья должна быть напечатана на одной стороне листа формата А4 с полями: справа, слева и сверху 3 см, снизу 6 см.
3. Размер шрифта – 11. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – одинарный. Текст статьи набирается в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке.
4. Таблицы должны содержать только экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте. Кегль текста в таблицах – 9 пт.
5. Количество иллюстраций не должно превышать 4, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, быть обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах и подрисуночной подписи – 9 пт.
6. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation 3.0. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman, основной размер – 11, крупный индекс – 7, мелкий – 5. В математических и химических формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

7. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

8. Цитируемая в статье литература (не более 15 источников) приводится в виде алфавитного списка по действующему ГОСТу (ГОСТ 7.1-2003) шрифтом 9. Не допускаются ссылки на тезисы конференций и на неопубликованные работы. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы, откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются

Адрес редакции: 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38, каб. 205а, редакция журнала «Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева»

Тел.: (8352) 62-08-71

Электронная почта: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

Электронный адрес: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК [378.016:811.161.1'271]:004

Формирование коммуникативной компетентности у студентов-билингвов

Forming communicative competence of bilingual students

О. М. Лукичева

O. M. Lukicheva

ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева», г. Чебоксары

Аннотация. Установлено, что эффективность формирования коммуникативной компетентности у студентов-билингвов в процессе обучения русскому языку и культуре речи обеспечивается созданием определенных педагогических условий.

Abstract. It's determined that the effectiveness of forming communicative competence of bilingual students in the process of teaching the Russian language and standard of speech is ensured by certain educational conditions.

Ключевые слова: *культура речи, коммуникативная компетентность, блочно-модульная система обучения, лингводидактическая компьютерная программа.*

Keywords: *standard of speech, communicative competence, block-module system of education, linguo-didactic computer program.*

Актуальность исследуемой проблемы. Инновационные процессы, происходящие в социально-экономической жизни общества, предъявляют новые требования к уровню образованности и компетентности современного учителя. Выпускник педагогического вуза, которому предстоит работать в школе нынешнего тысячелетия, должен обладать определенными коммуникативно-речевыми навыками. ...

Материал и методика исследования. Диагностическое исследование проводилось на базе факультетов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева: физической культуры, исторического, художественно-графического, естествознания и дизайна среды.

В процессе исследований был использован комплекс теоретических методов (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, материалов по компьютеризации образования; изучение государственных образовательных стандартов, рабочих программ, учебных пособий, методических материалов по русскому языку и культуре речи), эмпирических (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты) и методов математической статистики (количественная и качественная обработка результатов). ...

Результаты исследований и их обсуждение. Многие ученые сходятся во мнении, что основополагающей частью современных образовательных систем является компетентностный подход. В понятиях «компетенция» и «компетентность» определяющим является опыт деятельности личности, ее активная позиция, готовность к целеполаганию и осуществлению профессиональной деятельности «со знанием дела». ...

Резюме. Высокий уровень сформированности коммуникативной компетентности в двуязычной среде достигается при соблюдении следующих педагогических условий: усиление мотивации преподавателя к использованию инновационных подходов в обучении дисциплине «Русский язык и культура речи»; ...

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анисимов, Г. А.* Речевое развитие билингвальной личности в свете компетентностного подхода в филологическом образовании / Г. А. Анисимов // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – 2009. – № 3–4. – С. 174–177.
2. *Анисимов, Г. А.* Русский язык в чувашской школе: проблемы, поиски, опыт / Г. А. Анисимов. – Чебоксары : Чув. кн. изд-во, 1990. – 175 с.
3. *Головин, Б. Н.* Основы культуры речи : учеб. для вузов по спец. «Русский язык и литература» / Б. Н. Головин. – М. : Высш. шк., 1988. – 320 с.
4. *Зайнутдинова, Л. Х.* Создание и применение электронных учебников / Л. Х. Зайнутдинова. – Режим доступа : <http://www.ido.edu.ru/open/ikt/chrest9.htm>.

АВТОР:

Лукичева Ольга Михайловна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

AUTHOR:

Lukicheva, Olga Mikhailovna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2010. № 3(67). Т. 2

Редакторы Л. В. Кантейкина
 Л. А. Судленкова
 Л. Н. Улюкова
 И. А. Федянина
 В. Ю. Шабатько

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 29.10.2010. Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 31,1. Тираж 300 экз. Заказ № 1985

Отпечатано в отделе полиграфии
ГОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38