

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

2011. № 4 (72). Ч. 2

Серия «Гуманитарные и педагогические науки»

Учредитель

ФГБОУ 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 Б. Г. Миронов

Заместитель главного редактора Т. Н. Петрова

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., 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., 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>

ГУМАНИТАРНЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК: 371

САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАСНИКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГИМНАЗИИ

SELF-DEVELOPMENT OF SENIOR PUPIL'S PERSONALITY AS CONDITION FOR DEVELOPMENT OF GYMNASIUM SUBJECT-ORIENTED EDUCATION SYSTEM

Н. Б. Антоничева

N. B. Antonicheva

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. В данной статье представлены основные направления саморазвития личности старшеклассников в системе профильного образования гимназии, рассмотрены пути формирования конкурентоспособной личности обучающегося, а также обозначены подходы, на основании которых проектируется процесс творческого саморазвития личности старшеклассника.

Abstract. This article represents the main tendencies to self-development of the senior pupil's personality in gymnasium subject-oriented education system, describes the ways of building-up a competitive student's personality, offers the approaches which the process of creative self-development of the senior pupil's personality is based on.

Ключевые слова: *профильное образование, индивидуальная траектория саморазвития личности, современные образовательные технологии, конкурентоспособная личность.*

Keywords: *subject-oriented education, individual trajectory of self-development, modern educational technologies, competitive personality.*

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях реализации мероприятий по достижению стратегических ориентиров национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» меняются роль, место и задачи образования в нашей стране. На первый план выходит необходимость воспитания личности конкурентоспособной и компетентной, обладающей инициативностью, способностью к саморазвитию, умением творче-

ски мыслить, находить нестандартные решения [6]. Причем ключевой характеристикой такого образования становится не только передача знаний и технологий, но и формирование компетентностей, готовности к переобучению, самообразованию и саморазвитию [2]. Введение профильного обучения изначально заявлено как часть реформирования школы, направленного на повышение конкурентоспособности будущего выпускника образовательного учреждения, умеющего самостоятельно действовать на рынке образовательных услуг, способного к конструированию собственного образовательного маршрута [7]. По мнению доктора педагогических наук В. И. Андреева, понятия «конкурентоспособная личность» и «творчески саморазвивающаяся личность» во многом идентичны и дополняют друг друга [1]. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования предполагает решение проблем профессионального самоопределения, саморазвития личности, а также создание условий для повышения конкурентоспособности выпускников образовательного учреждения и подготовку их к осознанному выбору будущей профессии [7]. Осуществив выбор варианта обучения, старшеклассник направляет основные образовательные усилия на освоение профильных учебных дисциплин и элективных курсов [3]. В работах широкого круга специалистов разработаны и отражены ключевые аспекты профильного образования. Разработке методологических вопросов основ профильного обучения большое внимание уделяли ученые Т. П. Афанасьева, М. Б. Дьякова, Н. В. Немова, Т. Г. Новикова, В. А. Орлов, А. В. Хуторской и другие. Общие подходы к планированию образовательного процесса в рамках профильного обучения и построению отдельных профилей разработаны Л. Н. Боголюбовой, Г. В. Дорофеевым, В. И. Ерошиным, Л. В. Кузнецовой, А. А. Кузнецовым, Б. А. Ланиной и другими учеными. Исследования проблем саморазвития личности в образовательных системах в своих работах проводили такие ученые, как В. И. Андреев, К. Я. Вазина, В. Г. Маралов, Л. М. Митина и другие.

Материал и методика исследований. Нами были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы, психодиагностика (комплексные личностные опросники, интервьюирование, анкетирование, педагогическое тестирование), педагогический мониторинг, методы математической обработки данных.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Гимназия № 4 им. А. С. Пушкина» г. Йошкар-Олы.

Результаты исследований и их обсуждение. Эффективное развитие системы профильного образования гимназии и переход на уровень саморазвития осуществляются путем саморазвития ее подсистем: учителей и обучающихся. Основными методологическими подходами к саморазвитию личности обучающегося в процессе профильного обучения и предпрофильной подготовки являются личностно ориентированный, системно-деятельностный, компетентностный, технологический и интегрированный. Одним из направлений нашего педагогического исследования являлось создание педагогических условий саморазвития личности старшеклассника в системе профильного образования гимназии на основе индивидуализации и дифференциации образовательного процесса. Саморазвитие личности старшеклассника в системе профильного образования гимназии осуществляется по разработанной нами модели траектории саморазвития обучающегося. В модели определено, что целью движения обучающегося по траектории является саморазвитие, личностное и профессиональное самоопределение старшеклассника в системе профильного образования гимназии. Модель включает:

- содержание профильного обучения и предпрофильной подготовки: индивидуальный учебный план (федеральный, региональный, гимназический, элективный компоненты), формирующийся на основе вариативности реального выбора, практической ориентации и направленности на развитие предметных компетенций;

- развитие самостей (самоопределения, самосовершенствования, самоорганизации), осуществляемое через интеграцию основного и дополнительного образования (спецкурсы, факультативы, научное общество, студии, кружки, сетевые и дистанционные курсы и конкурсы) и учебные практики, проекты, исследовательскую деятельность, развитие социальных компетенций;

- формирование «портфолио», позволяющего определить уровень конкурентоспособности старшеклассника, его профессиональное самоопределение, проектирование дальнейшего образовательного маршрута.

На этапе предпрофильной подготовки каждый обучающийся экспериментальных классов составляет свою траекторию саморазвития. На данном этапе он планирует, какие предметы будет изучать на базовом уровне, какие – на профильном, выбирает элективные курсы, формы участия в проектной деятельности и социальных практиках, направления дополнительного образования. Результаты движения по индивидуальной траектории саморазвития обучающихся оформляются в «портфолио». Таким образом формируется индивидуальная траектория, которая позволяет старшеклассникам целенаправленно, осознанно заниматься самообразованием, саморазвитием.

Движение обучающихся по индивидуальной траектории саморазвития позволило достичь высокого качества образования в профильных классах и классах предпрофильной подготовки, о чем свидетельствуют результаты независимой оценки на ЕГЭ в 11 классах и ГИА – в 9 классах. Анализируя эти результаты, можно отметить, что средние баллы по профильным предметам (математике, русскому языку, физике, химии, обществознанию) в гимназии выше, чем в среднем по Республике Марий Эл и по Российской Федерации. О конкурентоспособности наших выпускников 11-х классов можно судить и по проценту их поступления в вузы и ссузы по профилю обучения. За время эксперимента этот процент вырос на 13 и составил 82–84. На хорошем качественном уровне находится и предпрофильная подготовка, позволяющая успешно самоопределиться выпускникам 9-х классов в соответствии с их потребностями и возможностями, причем процент самоопределения вырос с 96 на начальном этапе эксперимента до 100 – на окончательном этапе.

Как отмечается в основных направлениях национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», главным результатом школьного образования, в том числе и профильного, должно стать его соответствие целям опережающего развития [6]. Для реализации этой задачи мы осуществили технологический подход к обучению. Были выделены технологии, способствующие саморазвитию конкурентоспособной личности старшеклассника. К ним относятся: исследовательские методы в обучении, лекционно-семинарско-зачетная система обучения, обучение в сотрудничестве, технологии профильной ориентации девятиклассников, тьюторского сопровождения, «дебаты», «портфолио», проектная и информационно-коммуникационные технологии. Обучающиеся посредством данных технологий вовлекаются в исследовательскую и проектную деятельность, творчество, социальные практики и проекты. Участие в данных видах деятельности обеспечивает старшеклассникам формирование как ключевых, так и социальных

компетенций, повышение конкурентоспособности, способствует их успешному профессиональному самоопределению. В результате осуществления технологического подхода в экспериментальных классах удалось решить проблему увеличения доли детей с высоким показателем уровня качества обучения на 12 % и снижения доли детей с низким показателем уровня качества обучения с 0,076 до 0,074 %, а также повысить число победителей и призеров интеллектуальных олимпиад и творческих конкурсов муниципального уровня на 15 %, регионального уровня – на 6 %, федерального уровня – на 9 % и международного уровня – на 13 %. Особое значение в экспериментальной деятельности имеет использование здоровьесберегающих технологий, устраняющих риск снижения уровня здоровья старшеклассников при введении инноваций. В связи с этим в системе профильного образования гимназии созданы условия, способствующие укреплению и сохранению здоровья обучающихся, формированию у них потребности вести здоровый образ жизни [4]. Условия включают: введение в преподавание учебных предметов здоровьесберегающих технологий, профилактическое лечение в отделении восстановительного лечения, занятия физкультурой и спортом, реализацию программ, направленных на формирование потребности к здоровому образу жизни, психолого-педагогическое сопровождение. По результатам мониторинга, проводимого в контрольных и экспериментальных классах, можно отметить, что в ходе эксперимента ухудшения здоровья школьников в экспериментальных классах не наблюдалось, а доля часто болеющих детей в этих классах в среднем уменьшилась на 2 %.

Важным условием успешного движения обучающихся по индивидуальной траектории саморазвития является обеспечение психолого-педагогического сопровождения, приоритетные направления которого были выделены в ходе эксперимента. Это прежде всего: педагогическое сопровождение обучающихся тьюторами; индивидуальные консультации обучающихся с психологом и социальным педагогом; психолого-педагогические консультации родителей обучающихся со специалистами гимназии. В результате реализации старшеклассниками индивидуальных траекторий саморазвития способность обучающихся к саморазвитию в ходе эксперимента выросла в среднем на 7 %, а конкурентоспособность – на 8 %, что свидетельствует об эффективности разработанной нами модели и условий саморазвития старшеклассников, созданных в системе профильного образования гимназии. Результаты исследовательской и экспериментальной работы анализировались и публиковались в ходе каждого этапа эксперимента. Было выпущено 6 методических сборников, включающих авторские образовательные программы и методики, инновационные проекты, а также сборник проектных и исследовательских работ обучающихся. Кроме того, публикации по различным направлениям экспериментальной работы были помещены в республиканских и российских научно-методических сборниках.

Резюме. Результаты эксперимента подтверждают правильность и актуальность выбранных нами направлений экспериментальной деятельности по саморазвитию старшеклассников в процессе развития системы профильного образования гимназии. Эффективное развитие системы профильного образования гимназии существенно повышает конкурентоспособность выпускников при поступлении в высшие учебные заведения и обеспечивает удовлетворение интересов и потребностей личности, индивидуализацию, дифференциацию и социализацию образования на старшей и средней ступени гимназии, оказывает старшеклассникам помощь в успешном профессиональном самоопределении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Андреев, В. И.* Конкурентология. Учебный курс для творческой конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. *Вазина, К. Я.* Рефлексивная технология саморазвития человека / К. Я. Вазина // Профессиональное образование. – 2007. – № 6. – С. 16–17.
3. *Даутова, О. Б.* Самоопределение личности школьника в профильном обучении : учебно-методическое пособие для учителей / О. Б. Даутова ; под редакцией профессора, члена-корреспондента РАО А. П. Тряпицыной. – СПб. : КАРО, 2005. – 176 с.
4. *Здоровьесберегающий* потенциал профильного обучения : учебно-методические материалы и программы элективных курсов / автор-составитель, науч. ред. Т. В. Черникова. – М. : АПК и ППРО, 2005. – 192 с.
5. *Маралов, В. Г.* Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
6. *Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»*: [утверждено Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 04 февраля 2010 г. Пр-271] // Вестник образования: официальный журнал Министерства образования и науки РФ. – 2010. – № 4. – С. 62–76.
7. *Профильное обучение в школе: модели, методы, технологии* : пособие для руководителей образовательных учреждений / Т. П. Афанасьева и др. – М. : Классикс Стиль, 2006. – 592 с.

УДК 37(470.343)''192''

**РАЗВИТИЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В МАРИЙСКОЙ АВТОНОМНОЙ ОБЛАСТИ В 20-е ГОДЫ XX ВЕКА**

**DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION
IN MARI AUTONOMOUS REGION IN THE 20^s OF THE XXth CENTURY**

П. А. Апакаев

P. A. Aparaev

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. В статье раскрываются характерные особенности развития народного образования в Марийской автономной области в 20-е годы XX века в период социалистического общества, ломки структурного развития дореволюционной школы, внедрения политико-идеологических решений в практику новой системы образования.

Abstract. This article reveals the characteristic features of national education development in Mari Autonomous Region in the 20^s of the XXth century, which was the period of the socialist society, collapse of structural development of pre-revolutionary school, introduction of political and ideological solutions into the new educational system practice.

Ключевые слова: *Совет национальных меньшинств НКП РСФСР, Марийский областной отдел образования, учебно-методическая секция, Программа государственного ученого совета, переводный метод, учебно-педагогическое издательство.*

Keywords: *council of national minorities of NCE of the RSFSR, Mari Regional Department of Education, educational-methodical group, Programme of state academic council, translation method, educational-pedagogical publishing house.*

Актуальность исследуемой проблемы. Становление народного образования в условиях новой социалистической общественной формации с точки зрения политики и идеологии изучено достаточно полно. Однако вопросы развития народного образования в условиях Марийского края изучены недостаточно. Целью нашего исследования является наиболее всестороннее освещение исторических фактов и сведений о развитии народного образования в Марийском крае в 20-е и последующие годы.

Материал и методика исследований. Предложенная статья является итогом многолетней работы автора по выявлению, изучению, анализу и обобщению архивных и опубликованных источников, соответствующей литературы по вопросам развития системы образования в Марийской автономной области, в частности, в 20-е годы XX века. Сравнительно-исторический, конкретно-исторический методы исследований способствовали более полному, объективно-аргументированному анализу образовательной политики в Марийской автономной области, осмыслению ее политико-идеологической направленности в этот период.

Результаты исследований и их обсуждение. Школа в новых исторических условиях, условиях коренных преобразований в государственном переустройстве, мыслилась как государственно-общественное учреждение.

В целях успешного решения проблем народного образования на местах и для координации работы на национальных окраинах при Наркомпросе РСФСР в 1920 г. организуется Совет национальных меньшинств, в работу которого включается и Марийское бюро при ЦК РКП(б). При Марийском областном отделе образования в 1921 г. создается учебно-методическая секция, а решением III съезда Советов в 1923 г. – бюро Совета национальных меньшинств НКП РСФСР как «центр координации педагогической мысли и вопросов научных исследований» [2, 35].

Связь Москвы с Марийской автономной областью осуществлялась путем предоставления отчетов и протоколов заседаний Марбюро и Марийского областного отдела народного образования, Научно-методического бюро Маробюро и методической комиссии подкомиссии Марбюро. Проводились съезды, курсы, открывались учебные заведения, составлялись методико-издательские планы [7, 10]. Инструкторы подотдела большую часть времени находились на местах, оказывали помощь школам, избам-читальням, красным уголкам, клубам, ликвидационным пунктам в организации их работы. С 20 июня по 20 августа 1927 года в г. Краснококшайске состоялись Всемарийские курсы по повышению квалификации работников ликбеза [8, 1–16]. В 1927 г. издается инструкция НКП РСФСР «О порядке приспособления программы ГУСа (Государственного ученого совета) для школ национальных меньшинств».

Проводилась большая работа по организации и проведению крупных мероприятий. 20–23 февраля 1921 г. состоялась I Марийская областная конференция, где серьезно велся разговор об ответственности школы за образование и воспитание детей. В этом же году 7–17 июня в Москве был проведен I Всероссийский съезд работников просвещения мари. Съездом были определены задачи, очередные мероприятия в области профессионально-технического образования. При этом подчеркивалось, что «проф-техобразование, базирующееся на трудовой политехнической школе, должно создать гармонически развитую, политехнически образованную личность с определенной профессиональной подготовкой и построением, т. е. должно дать ... нравственно ясного человека, ибо само значение труда будит мысль организовать человечество на основе полного осуществления начал коммунизма».

Прежде всего для школ нужны были программы. Трудности были вызваны тем, что не хватало квалифицированных педагогических кадров, плохо обстояло дело с учебно-материальной базой и обеспечением школьников учебно-письменными принадлежностями, не было научно-методических разработок. В начале 20-х годов работа велась по инициативе самих учителей. В 1921 г. были разработаны программы по предметам для повышенных школ, в которых были учтены требования связать обучение с трудом и жизнью.

Следующая, более совершенная программа для школ была создана в 1924 г. под названием «Программа по марийскому языку с указанием материалов и методическими замечаниями о преподавании его в школе и вне ее». Она была составлена В. М. Васильевым для школ I ступени и повышенных школ [1].

В первой половине 20-х годов для школ I ступени стали создаваться программы по самоуправлению и самообразованию, огородничеству и садоводству, организации праздников, эстетическому воспитанию, обществоведению (истории), природоведению и географии, изобразительному искусству, политграмоте, русскому языку, родиноведению с указанием образовательных материалов и методов их изучения [3]. В них поднимался вопрос о нормах школьного труда по программе ГУСа [4, 25].

В 1928–1929 гг. В. Т. Соколовым были выпущены две программы по марийскому языку, где больше внимания уделялось краеведческой и мироведческой работе [4, 13].

Основательно и детально для того времени разрабатывались комплексные темы, которые расписывались поурочно.

На коллегии НКП РСФСР заслушиваются доклады «О принципах перехода национальных школ на родной язык», «О создании и продвижении национального учебника» (28 марта 1928 г.) [5, 1–11].

Обобщением результатов проделанной работы и определением задач на будущее явились кантонные конференции учителей. Так, в июне 1924 г. повсеместно прошли районные конференции – курсы школьных работников Козьмодемьянского и Моркинского кантонов, где основательно были заслушаны доклады о работе каждой школы, программе ГУСа, рассмотрены вопросы, связанные с организацией детской среды, говорилось о форме и содержании культурной работы [6, 1–79].

Демократизация школьного дела, которая прежде всего заметна была в области национального образования, осуществлялась на основе «Декларации о единой трудовой школе», куда вошли «Положение о единой трудовой школе» и «Основные принципы единой трудовой школы» (1918).

Для руководства органов народного образования и учителей составляется и издается программа ГУС. Основой и ведущей идеей воспитания объявляется история и духовная культура народа, его психология, язык, обычаи, традиции, идущие из глубины веков, сохранившиеся и почитаемые народом. В третьем номере журнала «Туныктымо паша» за 1928 г. был напечатан марийский вариант программы ГУСа для школ I ступени, где были учтены местные условия и национальные особенности Марийского края. По этой программе должны были заниматься и русские, и татарские, и удмуртские школы области. Программой был определен необходимый уровень знаний и навыков по родному языку, математике, устному счету, труду. Программа по русскому языку предлагалась на третьем году обучения в школах I ступени. На базе прочных знаний по родному языку предусматривалось обучение русскому языку.

После состоявшегося в начале января 1925 г. Всесоюзного съезда учителей, во второй половине января этого же года, в Москве был проведен Всемарийский съезд учителей, рассмотревший проблемы народного образования и культпросветработы среди марийцев, проживающих на территории РСФСР.

25–30 августа 1925 г. представители учебных заведений различных типов (школы-семилетки, педтехникумы, совхозы-техникумы, профшколы, школы II ступени, ШКМ, школы музыкальных инструментов, совпартшкола, школьные городки) в Краснококшайске провели 2-ю областную конференцию работников школ повышенного типа (так назывались эти учебные заведения).

Круг вопросов был разнообразным: основные моменты в развитии просвещения МАО; связь между учреждениями народного образования; новые программы и положения о школах нового типа (по этому вопросу выступили представители почти всех учебных заведений); участие учителей в общественной работе; опытно-показательные школы [6, 6].

Центральное марийское бюро Совнацмена и отдел педагогического образования Главпрофбюро НКП РСФСР предлагает с 1923–1924 учебного года во всех марийских педагогических техникумах наряду с преподаванием общих предметов ввести изучение марийского языка, истории и этнографии мари. В связи с этим в школах составляются учебные программы, методические рекомендации, которые утверждаются на педагогических советах учебных заведений.

Проводилась кропотливая работа по подготовке авторов учебников к налаживанию учебно-издательского дела.

Еще в 1920 г. видный профессор Н. В. Никольский в г. Казани выпустил «Историю мари (черемис)» как руководство в обучении и воспитании детей в школе.

Первый учебник по марийскому языку был издан в Москве в 1926 г. просветителем-педагогом Г. Г. Кармазиным под названием «Марий йылмылончыш» в двух частях (в 1929 г. он был переиздан).

В марийской области к концу 20-х гг. была создана определенная база для реализации идей НКП РСФСР по подготовке учебников с учетом местных условий, национальных особенностей детей.

В 1931 г. было создано крупнейшее в стране издательство Учпедгиз НКП РСФСР, которое сыграло большую роль в ликвидации неграмотности, повышении образовательного и культурного уровней народов России. В Учпедгизе была собрана группа редакторов и корректоров по марийским учебникам во главе с Н. М. Орловым. Параллельно шла работа по подбору и подготовке авторов программ, учебников и учебно-методических пособий, по созданию авторских коллективов в целях подготовки учебников для лугомарийских и горномарийских школ по всем школьным дисциплинам на марийском языке. Были созданы 2 бригады по созданию комплексов, учебных, учебно-методических пособий с привлечением ученых, преподавателей вузов, учителей, журналистов, писателей, других представителей марийской интеллигенции.

Учебники составлялись для школ I, II ступеней для малограмотных и неграмотных, повышенных школ, дошкольных учреждений, нулевых групп, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 годов обучения. Кроме учебников марийского и русского языков составлялись учебники по естествознанию, математике, истории, географии, политехническому труду, сельскому хозяйству, физике, счету, грамоте для курсовых групп, пособия по рассказыванию, сборники игр, песен. Большое теоретическое и практическое значение для авторов учебников имела II Всероссийская конференция-курсы авторов национальных учебников, состоявшаяся в июле 1930 года в г. Москве.

В 20-е же годы особо актуален был вопрос об объеме и качестве изложения теоретического материала в учебниках марийского языка, хотя решался он непросто. В этом отношении большой результативностью отличалась конференция (курсы) по переподготовке марийских учителей в г. Козьмодемьянске, которая проходила с 1 июня по 1 августа 1927 года. Она явилась всемарийским мероприятием. К ее организации имели отношение Министерство народного просвещения РСФСР и областные

организации. Курсы были организованы в целях «маринизации» всей учебной работы школ, подготовки учителей к этой работе, перевода на родной язык всего процесса обучения.

По итогам курсов в г. Краснококшайске состоялась Всемарийская методическая конференция, где были рассмотрены вопросы о программе и методике родного языка, русского языка в марийских школах I ступени, об организации методической работы по созданию учебной литературы для марийских школ и т. д.

Центром подготовки будущих учителей стали Марийский государственный педагогический институт и открытые еще в 20-е годы Краснококшайский (Йошкар-Олинский), Горномарийский, Яранский, Красноуфимский (Уралмари), Краснокамский (Вичемари) педагогические техникумы.

Резюме. В 20-е годы XX века функционирование школы шло с учетом требований политики партии к единой трудовой школе. Быстрыми темпами возрождались национальная культура, росла национальная интеллигенция, расширялась сеть общеобразовательных учреждений, разрабатывались учебные программы, издавались учебники марийского языка и литературы, по многим учебным предметам были изданы учебники на марийском языке. Обучение в начальных классах и в большинстве семилетних школ шло на марийском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Васильев, В. М.* Программа по марийскому языку с указанием материалов и методическими замечаниями о преподавании его в школе и вне ее / В. М. Васильев. – Краснококшайск, 1924. – 32 с.
2. *Государственный архив Республики Марий Эл (ГА РМЭ).* – Ф. Р. 171. – Оп. 1. – Д. 143. – Л. 35.
3. *ГА РМЭ.* – Ф. Р. 171. – Оп. 1. – Ед. хр. 206. – Л. 1–5, 7–12, 23, 25, 33, 34, 45.
4. *ГА РМЭ.* – Ф. Р. 171. – Оп. 1. – Ед. хр. 267. – Л. 13, 25.
5. *ГА РМЭ.* – Ф. Р. 171. – Оп. 1. – Д. 286. – Л. 1–11.
6. *ГА РМЭ.* – Ф. Р. 171. – Оп. 1. – Ед. хр. 267. – Л. 1–79.
7. *Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ).* – Ф. Р. 296. – Оп. 1. – Ед. хр. 129. – Л. 10.
8. *ГА РФ.* – Ф. Р. 296. – Оп. 1. – Д. 367. – Л. 1–16.

УДК 378

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
К РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ**

**PROFESSIONAL TRAINING OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS
TO DEVELOP PUPILS' SPEECH**

С. А. Арефьева

S. A. Arefyeva

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления, связанные с профессиональной подготовкой учителя русского языка к работе по развитию речи учащихся на уроках русского языка в общеобразовательной школе.

Abstract. The article considers the basic directions of professional training of Russian language teacher to develop pupils' speech at the lessons of Russian at comprehensive school.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, речь, развитие речи учащихся, текст, речевые ошибки, стилистические ошибки, теория и методика русского языка.

Keywords: professional training of the teacher, speech, development of pupils' speech, text, faults of speech, errors of style, theory and methods of teaching Russian.

Актуальность исследуемой проблемы. Основная цель обучения русскому языку в школе – развитие речи учащихся, которое осуществляется в процессе вооружения учащихся знаниями и формирования на их основе речевых умений и навыков. Таким образом, обучение русскому языку представляет собой двусторонний процесс, предусматривающий формирование речевых умений и навыков на основе овладения нормами русского литературного языка. В соответствии с этим основным содержанием профессиональной подготовки учителя русского языка является вооружение студентов педагогического вуза знаниями по методике русского языка, в частности методике развития речи учащихся, и формирование профессиональных умений и навыков организации и проведения работы по развитию речи на уроках русского языка в школе.

Особенность школьного предмета «Русский язык», обусловленная взаимосвязью языка и речи, определяет основные направления подготовки будущего учителя русского языка к работе по развитию речи учащихся, в результате которой у школьников должны быть сформированы языковая, коммуникативная, лингвистическая и культуроведческая компетенции. Однако методика профессиональной подготовки учителя русского языка к работе по развитию речи не является достаточно разработанной ни в теоретическом плане, ни в практическом: не определены лингвистические предпосылки подготовки учителя к обучению учащихся речи в свете достижений современной стилистической науки, основные направления работы учителя над языковыми особенностями текстов разных сти-

лей и типов речи, пути реализации взаимосвязи грамматики и стилистики, не установлен объем теоретических сведений и стилистических понятий для работы над созданием текстов различных стилей; не выявлены затруднения учащихся в работе над художественными, публицистическими и научными текстами типа повествования, описания и рассуждения; не уточнена типология речевых ошибок; не разработана система грамматико-стилистических упражнений с текстом на уроках изучения грамматики и уроках развития речи; не выявлена специфика стилистического анализа текстов типов повествования, описания и рассуждения.

Таким образом, проблема профессиональной подготовки учителя русского языка к работе по развитию речи учащихся актуальна, так как недостаточно разработана в плане методики, имеет перспективное значение как для профессиональной подготовки учителя, так и для решения проблемы развития речи в целом. Актуальность темы исследования обусловлена, кроме того, тем, что она предполагает изучение особенностей детской речи и разработку на этой основе языкового подхода к обучению школьников создавать тексты разных стилей.

Материал и методика исследований. Источниками проведенного исследования явились творческие работы учащихся, абитуриентов, студентов и учителей; выпускные работы по русскому языку за 9-й и 11-й классы; рефераты, творческие отчеты, материалы из опыта работы учителей; конспекты уроков русского языка учителей и студентов-практикантов; курсовые и дипломные работы студентов по методике преподавания русского языка; материалы аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Республики Марий Эл; анкеты учащихся, студентов и учителей.

Исследовательский материал был собран в результате использования теоретических методов (анализа психолого-педагогической, научно-методической и лингвистической литературы, изучения государственных образовательных стандартов, учебных и методических пособий по русскому языку, стилистике и культуре речи); эмпирических методов (наблюдения, бесед с учащимися и учителями, анкетирования, констатирующего и обучающего экспериментов); методов количественной и качественной обработки экспериментальных материалов и методов математической статистики.

Результаты исследований и их обсуждение. В настоящее время накоплен обширный исследовательский материал по проблеме изучения и развития речи детей разного возраста. Результатом научно-методических исследований явилась программа развития речи учащихся (она вошла в проект программы 1967 года и затем – в программу 1970 года), в соответствии с которой работа по развитию речи учащихся должна вестись попутно с изучением основ науки о языке на каждом уроке и на специально отведенных для этих целей уроках развития речи.

В ходе экспериментальных исследований детской речи выявлены тенденции и закономерности речевого развития детей разного возраста, установлена периодизация формирования грамматического строя речи учащихся (А. Н. Гвоздев, М. Р. Львов и др.), получен ответ на многие вопросы, в частности: в каком возрасте происходит усвоение грамматических средств языка, существуют ли закономерности овладения детьми этими средствами, на какие тенденции они опираются, влияет ли изучение курса русского языка в школе на развитие речи учащихся, можно ли процесс формирования грамматического строя речи учащихся сделать управляемым под действием специальных условий обучения.

Методика развития речи располагает научными данными о путях повышения эффективности работы по развитию речи учащихся с помощью проведения на уроках русского языка грамматико-стилистического анализа образцовых текстов и ученических сочинений. В распоряжении методики развития речи имеются исследования в области синтаксической структуры текста (А. А. Акишина, Л. М. Лосева, Л. И. Величко, И. А. Фигуровский, Г. Я. Солганик и др.); использования языковых средств в текстах различных стилей и типов речи (В. В. Виноградов, Т. Г. Винокур, М. Н. Кожина, О. А. Нечаева, А. В. Абрамович, Н. М. Лариохина, А. И. Мамалыга, К. А. Рогова, Н. Ю. Шведова и др.); речевых, стилистических и грамматических ошибок в речи учащихся (В. А. Добромыслов, Н. Н. Алгазина, А. А. Киреев, М. Т. Баранов, М. Н. Кожина, С. Н. Цейтлин, Е. А. Баринова, В. И. Капинос, Б. С. Мучник, Ю. В. Фоменко, Т. И. Чижова и др.); языковой подготовки к сочинениям и изложениям (Н. А. Пленкин, М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Б. Т. Панов, А. П. Еремеева, В. И. Капинос и др.); взаимосвязи в изучении грамматики и стилистики (А. М. Пешковский, С. Н. Иконников, Л. П. Федоренко, С. Г. Ильенко, А. Ю. Купалова, Т. И. Чижова, Б. Т. Панов, Г. Я. Солганик и др.).

Таким образом, созданы психолого-педагогические, научно-методические и лингвистические основы профессиональной подготовки учителя русского языка к работе по развитию речи учащихся в школе, которые определяют такие направления, как:

1. Актуализация при изучении курса «Теория и методика обучения русскому языку» аспекта работы по развитию речи учащихся, который должен пронизывать все разделы методики преподавания русского языка, быть связан с ними и составлять единое целое, то есть изучение не только специального раздела «Методика развития речи», но и общих вопросов методики, методики изучения частных разделов школьного курса русского языка, методики расширения и углубления знаний учащихся по русскому языку должно быть обусловлено задачами развития речи учащихся и задачами профессиональной подготовки учителя к работе по развитию речи учащихся.

2. Ознакомление будущих учителей с тенденциями и закономерностями развития грамматического строя речи детей в целях формирования профессиональных умений и навыков строить работу по развитию речи на уроках русского языка с учетом объективных тенденций и закономерностей развития грамматического строя речи учащихся определенного возраста.

3. Осуществление подготовки учителя русского языка к работе по развитию речи на основе принципа взаимосвязи в изучении грамматики и стилистики: обучение будущего учителя методам и приемам обогащения грамматического строя речи учащихся на уроках грамматики путем ознакомления учащихся со стилистическими свойствами изучаемых грамматических (морфологических и синтаксических) единиц; обогащение грамматического строя речи учащихся на уроках развития речи в процессе обучения выбору и использованию языковых средств в работе над изложениями и сочинениями в соответствии с принципом коммуникативной целесообразности.

4. Введение в раздел «Методика развития речи» вопросов современной организации учебного процесса по русскому языку в школе на основе личностно ориентированного, деятельностного и коммуникативного подходов в обучении.

5. Обучение методике стилистики на основе достижений современной стилистической науки, так как вопрос о лингвистических основах изучения стилистики в школе нуждается в дальнейшей конкретизации, которая должна быть связана с уточнением переч-

ния и содержания стилистических понятий для школы (функциональный стиль, признаки функциональных стилей, сфера общения, функции стилей речи, стилистическая норма, стилистическая ошибка, особенности использования языковых средств в функциональных стилях и т. д.), а также с четкой формулировкой стилистических умений, которые должны быть сформированы у учащихся на основе полученных знаний по стилистике. Обучение русскому языку на функционально-стилистической основе в современной школе предполагает работу над типами речи как вторичными стилеобразующими факторами стиля: ознакомление учащихся с основными характеристиками типов речи: логической основой; функциями типов речи; отличительными чертами типов речи (динамизм – в повествовании, статичность – в описании, наличие суждения, требующего доказательства, – в рассуждении); грамматическими признаками (спецификой выражения модальности и времени в повествовании и описании; зависимостью языковой структуры рассуждения от грамматической формы выводного суждения); жанрами, наиболее характерными для каждого типа речи; стилистическими разновидностями типов речи; раскрытие школьникам языковых особенностей текстов типа повествования, описания и рассуждения; использование различных методических приемов при обучении повествованию и описанию, с одной стороны, и рассуждению – с другой; формирование у учащихся умений, необходимых в работе над сочинениями.

6. Обучение студентов на уроках грамматики и развития речи использованию средств обогащения словарного запаса и грамматического строя речи; подготовка учащихся к созданию текстов разных стилей и типов речи грамматико-стилистической работы, содержанием которой является изучение стилистических понятий, направленных на формирование у учащихся знаний о функционировании языковых средств в различных стилях и умений оценивать, выбирать и использовать в собственной речи изучаемые единицы языка с учетом их стилистических свойств (экспрессивных и функциональных).

7. Ознакомление студентов-филологов с текстовым подходом в обучении русскому языку, в соответствии с которым текст используется на уроках изучения лингвистической теории и на специальных уроках развития речи как основная дидактическая единица. Работа с текстом на уроках русского языка направлена на развитие речи учащихся: усвоение знаний о русском языке, формирование умений и навыков их использования в речи. Это предполагает сообщение студентам теоретических сведений о тексте как основной дидактической единице, формирование умений и навыков отбора теоретических сведений о тексте для их последующего изучения в школе, методов, приемов и средств обучения тексту, включая дидактический текстовый материал.

8. Предупреждение и преодоление речевых ошибок учащихся – одно из основных направлений работы учителя по развитию речи учащихся. Успешность его реализации в школьной практике определяется знанием учителя особенностей формирования грамматического строя речи учащихся, стиля ученических сочинений, типичных нарушений школьниками норм русского литературного языка и стилистики; профессиональными умениями подготовки и проведения параллельно рассредоточенной работы над ошибками, специальных уроков развития речи, уроков анализа письменных работ учащихся. В основе всей этой работы лежит знание учителем типичных ошибок учащихся, способов их выявления и квалификации, методов и приемов организации учебной деятельности школьников, направленной на предупреждение возможных ошибок и устранение имеющихся. Работа над речевыми ошибками учащихся также требует от учителя знания сис-

темы речевых упражнений (на распознавание и сопоставление речевых явлений, создание и редактирование текстов определенных типов речи, стилистический анализ текста) и методики их предъявления на разных этапах обучения.

9. Совершенствование методики развития речи в аспекте языковой организации текста с опорой на общедидактические, собственно методические и специфические принципы (принцип взаимосвязи в изучении синтаксиса и стилистики, принцип оценки стилистических свойств синтаксических единиц в тексте, принцип последовательного перехода от анализа к синтезу в работе над стилистическими свойствами синтаксических единиц, принцип коммуникативной целесообразности употребленных языковых средств) и ознакомление с данной методикой студентов в процессе изучения теории и методики обучения русскому языку.

10. Обучение студентов, будущих учителей русского языка, осуществлять контроль за развитием речи учащихся путем предъявления им диагностических заданий, направленных на выявление умений и навыков, оценивать стилистические свойства языковых единиц, выбирать и использовать языковые средства в собственной речи в соответствии с принципом коммуникативной целесообразности речи.

Определяя основы методики преподавания русского языка, В. А. Добромыслов писал: «Методику без знаний особенностей синтаксиса языка учащихся, а тем более без учета стилистических ошибок создать нельзя» [1, 36]. Из этого положения следует важный педагогический вывод о том, что методика развития речи как раздел методики преподавания русского языка должна строиться с учетом синтаксиса речи детей и особенностей стиля ученических сочинений. То есть создание учебно-методических комплексов нового поколения по теории и методике русского языка для подготовки учителей в вузе должно быть ориентировано на речевое развитие учащихся.

Резюме. Основные результаты проведенного исследования позволяют определить перспективные направления исследования проблемы профессиональной подготовки учителя русского языка к работе по развитию речи учащихся, среди которых можно выделить следующие:

- определение места грамматико-стилистических упражнений, направленных на приостановление действия негативных речевых процессов (унификации и стабилизации), в школьной программе по русскому языку в соответствии с этапами становления грамматического строя речи учащихся;

- уточнение перечня и содержания стилистических понятий для школы и разработки методики их изучения в процессе профессиональной подготовки учителя русского языка в вузе;

- совершенствование дидактического материала школьных учебников на основе текстового подхода к обучению русскому языку в целях проведения грамматико-стилистической работы параллельно с изучением тем и разделов школьного курса русского языка;

- создание методики предупреждения и преодоления стилистических ошибок в устной и письменной речи учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Добромыслов, В. А.* К вопросу о языке рабочего подростка / В. А. Добромыслов ; под ред. А. М. Пешковского. – М. : Изд-во ВСНХ СССР, 1932. – 72 с.

УДК 378.016:37.018.26

**К ПРОБЛЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ
К РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ
В БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTES
OF HIGHER EDUCATION FOR DEALING WITH FAMILY ISSUES
IN THEIR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY**

А. А. Буданцова

A. A. Budantsova

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

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной задаче подготовки будущих учителей к работе с семьей в условиях единого воспитательного пространства ученика. Ее решение обеспечивается разработкой научно-методических основ данного процесса в системе профессионально-педагогического образования.

Abstract. The article is dedicated to the urgent objective of future teachers' training for dealing with family issues in the context of the integrated educational field of the pupil. The solution is provided by the development of scientific and methodological basics of the given process in the system of professional and pedagogical education.

Ключевые слова: *студенты педагогических вузов, профессиональная подготовка, семья, семейное воспитание.*

Keywords: *students of pedagogical institutes of higher education, professional training, family, family upbringing.*

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях реформирования системы общего и профессионального образования важное значение приобретает критический анализ состояния подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в новых условиях. Предметом исследования в психолого-педагогической и методической литературе являются различные аспекты профессиональной подготовки студентов высшей школы (С. И. Архангельский, С. Я. Батышев, В. И. Загвязинский, А. Я. Найн, А. М. Новиков, Ю. Н. Петров, Г. М. Романцев, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров и др.), закономерности и принципы профессионального становления личности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, С. М. Маркова, Н. С. Пряжников и др.), обоснование и выбор педагогических технологий обучения (В. П. Беспалько, К. Я. Вазина, В. В. Давыдов, М. В. Кларин, М. И. Махмутов, Д. В. Чернилевский, Н. Е. Щуркова и др.), технологии профессионального образования (К. Я. Вазина, М. М. Левина, С. Г. Селевко и др.). Анализ основных тенденций развития общепедагогич-

ческой подготовки, вскрытие негативных явлений, выявление объективных и субъективных факторов и причин, обусловивших определенное отставание этой подготовки, ее несоответствие требованиям, предъявляемым к школе, учителю на современном этапе развития общества, позволят нам определить пути и средства совершенствования подготовки студентов педагогических вузов.

Важной частью профессиональной подготовки будущего учителя является организация работы с родителями учащихся.

В педагогической науке проблема воспитания детей в единстве школы и семьи исследуется в широком спектре: на традициях народного воспитания (Г. Н. Волков, Л. В. Кузнецова, Э. И. Сокольникова), на основе социального партнерства в микросоциуме школы (В. М. Брюхова, С. Г. Игнатьева, Н. А. Кузнецова), в неполной семье (О. И. Донина, Я. Г. Николаева). Однако в ситуации достаточно значимых изменений, происходящих в семьях учащихся, обусловленных новыми социально-экономическими условиями, проблема воспитания детей должна получить серьезное подкрепление в системе профессиональной подготовки будущих педагогов к такой работе [1].

Материал и методика исследований. Был проведен сравнительно-сопоставительный анализ научных изысканий ученых – педагогов и психологов – и реальной практики профессиональной деятельности учителя, связанной с обеспечением единого воспитательного пространства ребенка – «семья – школа». В рамках исследования доминантой также является аналитико-синтетический метод, позволяющий в обобщенном виде обосновать организационно-педагогические условия оптимизации процесса подготовки студентов педагогических вузов к работе с семьей в будущей профессиональной деятельности.

Результаты исследований и их обсуждение. В настоящее время перед вузами стоит задача критического переосмысления накопленного опыта, полного анализа практики преподавания педагогических дисциплин, определения, что из того, что накоплено, проверено многолетней практикой, сохраняет свое значение, а что должно быть изменено или обновлено под влиянием новых тенденций и процессов. Это будет способствовать развитию всей системы профессионально-педагогического образования, нацеленной на подготовку современного учителя, способного отвечать потребностям школьной образовательной практики [2].

Необходимость содержательной модернизации системы школьного образования обусловлена следующими факторами: глобальными изменениями социально-экономической ситуации в стране; диверсификацией системы школьного образования; изменениями задач школы и роли учителя (ориентацией на социализацию школьников); возрастанием рисков образовательной среды и ухудшением здоровья школьников; информатизацией общества, меняющей положение учителя, когда он перестает быть единственным источником информации для школьника, а неуправляемые информационные потоки оказывают негативное влияние на психику и сознание детей; изменениями в социализации учащихся, происходящей внутри школы и вне ее; возрастанием требований родителей и общественности к школьному образованию.

Следовательно, формируется принципиально новый заказ общества и государства к качеству подготовки будущих учителей, оформляется востребованность в адресной психолого-педагогической подготовке учителя для новой школы. Таким образом, возникает острая необходимость в новых подходах к психолого-педагогической подготовке будущего педагога.

Новые требования, обусловленные социальным заказом школе – подготовка к жизни и профессиональному выбору, предъявляются и к учителю:

- владение современными технологиями развивающего образования, определяющими новые параметры школы XXI в.;
- приоритет антропоцентрического подхода к процессу обучения и воспитания детей и молодежи, ориентированного на развитие креативной личности;
- способность «видеть» многообразие учащихся, учитывать в учебно-воспитательном процессе возрастные, индивидуальные и личностные особенности детей (ода-ренных, девиантных и делинквентных, с ограниченными возможностями здоровья, с за-держками в развитии и др.) и реагировать на их потребности;
- способность улучшать среду обучения, проектировать психологически комфорт-ную образовательную среду;
- умение применять здоровьесберегающие технологии;
- способность сопровождать профессиональную карьеру молодого человека.

Практика показывает, что многие учителя не готовы к работе в условиях достаточ-но ощутимых культурно-исторических изменений, коснувшихся школьной среды, соот-ветственно, каждого ученика. В этой связи можно констатировать низкий уровень психо-лого-педагогической подготовки современного учителя [3]. Он выражается в том, что учитель не умеет: организовать урок в деятельностной парадигме; организовать работу в группах; работать с различными категориями детей; работать с другими участниками об-разовательного процесса (учитель, директор, психолог, руководитель) и т. д.

Необходимо отметить, что сегодня учителю недостаточно знать лишь основы пси-хологии, включая детскую, ему необходимо знание психофизиологии и физиологии (дет-ской), типологии детских проблем (детства в целом), владение общей психологической культурой общения, здоровьесберегающими технологиями и т. д.

Исходя из требований к учителю, чья деятельность напрямую связана с учеником и его семьей, критериями подготовленности к такой работе являются:

- мотивационный (интерес студента к будущей профессиональной деятельности; умение видеть необходимость и педагогическую целесообразность работы с семьей; на-личие развитого педагогического интереса к работе с семьей; стремление обогащать соб-ственные знания новыми знаниями в области организации работы с семьей; проявление интереса к существующему педагогическому опыту, практической деятельности учите-лей в области организации работы с семьей; эмоционально-позитивное отношение к бу-дущей профессиональной деятельности с семьей; интерес, потребность собирать и иссле-довать теоретический и практический материал по работе с семьей; стремление создавать специально организованные педагогические условия для осуществления работы с семьей во время педагогической практики);
- когнитивный (знание психологии, психофизиологии, физиологии детей, типоло-гии детских проблем);
- деятельностно-практический (способность «видеть» многообразие учащихся, учитывать возрастные, индивидуальные и личностные особенности детей, реагировать на их потребности; способность улучшать среду обучения, проектировать образовательную среду; владение технологиями работы с семьей и умение импровизировать, используя этот материал в своей деятельности).

Таким образом, психолого-педагогическое образование выступает в качестве научно-методической и практической базы для подготовки учителя, способного работать с проблемами детей и детством в целом, используя деятельностные технологии организации общения и совместной работы взрослого и детей, самих детей. Следовательно, будущий учитель должен четко представлять необходимость создания условия для взаимных отношений между педагогом и родителями, между родителями и детьми. Именно потому сейчас так актуальна идея педагогики сотрудничества учителей, родителей и учащихся.

В достижении этой цели роль учителя невозможно переоценить. Не возникает сомнения, что современный учитель должен быть внутренне свободным, сориентирован на ребенка как на высшую ценность, на теплые и доверительные отношения с родителями.

Общеизвестно, что сегодня как одну из главных педагогических задач надо рассматривать создание в обществе единого морального влияния на подрастающее поколение. Решение ее в значительной степени обеспечивается школой, а именно: активной организующей деятельностью педагогического коллектива, подготовленностью каждого учителя к ее осуществлению в работе с конкретным детским коллективом, с семьями и родителями. Анализ опыта работы школ, всевозрастающее внимание к вопросам семейного воспитания свидетельствуют о необходимости совершенствования подготовки учителя к работе с родителями.

Именно учитель выступает главным действующим лицом в педагогическом руководстве семейным воспитанием. Ежедневно ему приходится сталкиваться с различными сложными ситуациями, правильное решение которых в значительной степени зависит от его эрудиции, арсенала педагогических приемов, умения применить их в практической деятельности.

Разнообразная работа учителя с семьей ученика требует от него определенных навыков и умений, составляющих организационно-педагогический комплекс:

- использовать полученные в педагогическом учебном заведении знания при практической работе с родителями;
- видеть перспективу развития каждого ребенка и помочь семье наметить пути ее осуществления;
- установить добрые взаимоотношения с семьей ученика, уметь поддерживать деловые контакты с родителями, учитывая их возраст и индивидуальные различия;
- с учетом конкретных условий жизни каждой семьи помочь родителям выбрать правильные пути и средства для достижения поставленной цели;
- спланировать работу с родителями учащихся, составить план поклассного педагогического всеобуча на основе изучения уровня воспитанности учеников своего класса;
- видеть в родителях своих помощников, уметь мобилизовать их на помощь учителю в школе;
- поддерживать авторитет родителей в семье, оказывать ей помощь в духовном обогащении и укреплении ее нравственных основ, в эффективном влиянии родителей на детей;
- подготовить и провести родительское собрание.

Успех в работе учителя с семьей ученика будет тогда, когда отношения с родителями будут строиться на высоком уважении интересов семьи, родительского авторитета, на всемерном содействии семье в ее духовном обогащении и тем самым в ее культурном и моральном влиянии на детей.

Рассматривая руководство семейным воспитанием как сложный педагогический процесс, мы имеем в виду не только внешние связи семьи и школы, направленные на воспитание ребенка, но и внутренние, заключающиеся в подлинно диалектическом разрешении противоречий между поведением и установками школьника, что активизирует всестороннее и гармоничное развитие его личности. Эта работа предполагает психологическую установку учителя (осознание необходимости организации педагогического руководства семейным воспитанием); качественное руководство воспитанием детей; создание целенаправленной системы перспектив, планирования работы с родителями, побуждение учителя к творческому поиску, критическому анализу своей работы с родителями, изучению лучшего опыта семейного воспитания, участию в обмене опытом по педагогическому руководству воспитанием школьников в семье.

В процессе изучения педагогического опыта учителя, стиля его работы с родителями мы целесообразно выяснить, как учитель работает над повышением своего педагогического мастерства, как он относится к ребенку (чутко, внимательно, уважительно, доброжелательно, справедливо, требовательно или равнодушно, недоброжелательно, несправедливо, резко, неуважительно). При этом важно обращать внимание на то, как осуществляется педагогика сотрудничества учителя и учащихся (взаимоуважение, взаимопонимание, взаимодоверие, взаимная деятельность, сотворчество, взаимосострадание, взаимные симпатии, любовь учителя к ребенку и любовь ребенка к учителю), как налажено сотрудничество учителя и родителей в процессе совместной деятельности по воспитанию детей. Знание учителем жилищно-бытовых и воспитательных условий семьи, общеобразовательного и культурного уровня родителей, уровня их педагогических знаний является базой и создает возможности для воспитания ребенка в семье.

Системность и систематичность работы с родителями предполагают использование активных форм и методов работы, ориентированных на программно-целевое взаимодействие. Здесь важна работа с родительским активом, вырабатывающим общие требования к организации совместной деятельности, привлечение родителей к воспитательной работе с детьми из других семей.

Известно, что подготовка учителя к педагогическому руководству семейным воспитанием осуществляется через педагогические советы, совещания учителей, индивидуальную работу администрации с учителем. При всей значимости и проверенности временем этих форм работы следует искать новые с активным привлечением родителей учащихся, в частности, в системе Управляющего совета школы (педагогический и родительский консилиумы, психолого-педагогические консультации и др.). При этом особое внимание должно быть уделено самообразованию будущего учителя, совершенствованию его педагогического мастерства.

Нам представляется целесообразным обсуждение вопросов о педагогическом такте учителя в работе с семьей, о формах и методах руководства семьей в современных условиях, о повышении эффективности совместной деятельности школы и семьи в воспитании учащихся. Необходимо обсуждение и таких вопросов, как: изучение социально-бытовых и воспитательных условий семьи; планирование работы с родителями; совершенствование форм и методов классного родительского собрания; повышение эффективности индивидуальных форм работы учителя с родителями, с неблагополучной семьей; повышение эффективности педагогического просвещения родителей; использование лучшего педагогического опыта семьи как одно из важных условий повышения эффек-

тивности семейного воспитания; педагогика сотрудничества учителя и родителей, ее непреходящая ценность в воспитании; педагогика сотрудничества родителей и детей как главное условие семейного воспитания.

Повышению научно-теоретического уровня будущего учителя, совершенствованию его педагогической техники и работе с родителями способствуют постоянно действующие семинары по различным вопросам теории и практики воспитания. В ходе обсуждения различных аспектов педагогического руководства воспитанием в семье будущий учитель наряду с теоретическими знаниями должен получать на занятиях установки на применение этих знаний в практике работы с родителями.

Студенты педагогических вузов должны понимать, что успешно руководить семейным воспитанием учитель может, постоянно повышая свой теоретический уровень путем самообразования, совершенствования профессионального мастерства, педагогической техники. Поэтому каждое занятие семинара предусматривает широкий обмен опытом и анализ его с учетом современных требований. Руководителям семинара необходимо также рекомендовать будущим учителям для самообразования педагогическую, психологическую и социологическую литературу; нацеливать слушателей на осмысление важных проблем семейного воспитания, совместной деятельности школы и семьи в формировании личности ребенка; проводить обсуждение книг по проблемам семейного воспитания, обзор периодической печати.

Организация работы будущего учителя по педагогическому руководству семейным воспитанием может быть успешной в том коллективе, где царит высокая нравственная атмосфера, где всех отличает готовность к совместной деятельности, взаимопонимание и взаимоуважение, товарищеская взаимовыручка, психологическая совместимость.

Убедительна в этом отношении мысль, что там, где нет подлинного единства всех педагогов школы, помощи и большой требовательности друг к другу, умения говорить своему коллеге неприятные вещи и не обижаться, если тебе говорят неприятные вещи, там, умения приказывать товарищу (а это трудное умение) и подчиняться товарищу (а это еще более трудно), там нет и не может быть педагогического коллектива.

В творческой атмосфере коллектива создаются нравственные, этические, интеллектуальные формы общения между его членами, условия для взаимодействия коллективного и индивидуального творческого труда, направленного на подготовку подрастающего поколения к жизни и трудовой деятельности.

Важное место в подготовке будущих учителей к работе с семьей занимают следующие советы:

- чтобы иметь влияние на родителей, с уважением относитесь к детям; не критикуйте личность ученика перед родителями, анализируйте недостатки, отрицательные явления; умейте влиять на семьи через учеников;
- родители должны видеть заботу не только об их ребенке, но и обо всем ученическом коллективе;
- изучите воспитательные возможности каждой семьи, опирайтесь на положительный опыт семейного воспитания; пусть знания о семье придут к Вам без навязчивых распросов;
- сделайте так, чтобы родители не опасались доверять Вам любую информацию о своих детях;

- помогите родителям определить нужный стиль взаимоотношений в семье, занять правильную позицию по отношению к школьнику;
- родители нуждаются в квалифицированном совете, товарищеской взаимопомощи, а не в поучениях, упреках и жалобах;
- педагог имеет право на предъявление различных требований к родителям, на принятие мер общественного воздействия, если они не выполняют обязанностей по отношению к своим детям; отдельные советы могут быть сформулированы в обязательные педагогические рекомендации;
- посещая семью, подумайте о возможных последствиях Вашего визита;
- вежливая черствость не лучше назиданий и командований;
- не превращайте родительское собрание в судилище над родителями трудных учеников, не сводите повестку дня к вопросам успеваемости и дисциплины;
- старайтесь сделать так, чтобы воспитанник приносил домой положительные эмоции.

Резюме. Исследование проблемы подготовки студентов педагогических вузов к работе с родителями в условиях значимых изменений, произошедших в семье, соответственно в развитии ребенка, показало следующее: психолого-педагогическое образование выступает в качестве научно-методической и практической базы для подготовки учителя, способного работать с проблемами детей и детством в целом, семьей и родителями учеников, используя деятельностные технологии организации общения и совместной работы взрослого и детей. При этом важнейшим условием является педагогика сотрудничества учителей и родителей.

Подготовка будущего учителя к работе с родителями – достаточно актуальная и сложная задача. Решение ее предполагает обеспечение важного направления – выработку педагогического умения мобилизовать все факторы, формирующие личность и коллектив, на достижение необходимых воспитательных результатов, умения интегрировать все виды воздействий в целенаправленный учебно-воспитательный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николаева, Я. Г. Педагогические условия совершенствования процесса воспитания детей в неполной семье: на материале Чувашской Республики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Я. Г. Николаева. – Чебоксары, 2003. – 26 с.
2. Педагогическое консультирование : учеб. пособие для вузов по пед. спец. / М. Н. Певзнер и др. ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
3. Фельдштейн, Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д. И. Фельдштейн // Бюллетень ВАК Минобрнауки России. – 2010. – № 4. – С. 20–32.

УДК 821.161.1.09Хлебников(082)

**УНИВЕРСУМ СТИХОТВОРЕНИЯ В. ХЛЕБНИКОВА «ВРЕМЫШИ-КАМЫШИ»:
АКТУАЛИЗАЦИЯ ДИНАМИЗИРОВАННОГО ПРОСТРАНСТВА
«СВЯЩЕННОГО ШУМА»**

**UNIVERSUM OF V. KHLBNIKOV'S «VREMYSHY-KAMYSHY» POEM:
ACTUALIZATION OF DYNAMICIZED SPACE OF THE «SACRED NOISE»**

М. В. Ганин

M. V. Ganin

ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

Аннотация. В настоящей статье выявляются и анализируются особенности структурирования темпорального и спациального измерений в художественном континууме В. В. Хлебникова на основе разностороннего рассмотрения знаменитого стихотворения «Времыши-камыши», определяется функциональное место «священного шума» на пространственно-временной карте этого текста. Автор статьи приходит к выводу о создании поэтом ситуации «слияния чувств» в многомерном универсуме представленного стихотворения.

Abstract. In this article the peculiarities of the structurization in temporal and spatial dimensions of V. V. Khlebnikov's artistic continuum are revealed and analyzed on the basis of the comprehensive analysis of the well-known poem «Vremyshy-kamyshy», the functional position where the «sacred noise» exists on the spatial-temporal map of the text is determined. The author arrives at the conclusion of the poet's creation of «feelings synesthesia» situation in the multidimensional universe of the presented poem.

Ключевые слова: *Велимир Хлебников, пространственно-временной, четвертое измерение, мифопоэтика, континуум, «священный шум», синестезия.*

Keywords: *Velimir Khlebnikov, spatial-temporal, the fourth dimension, mythopoetry, continuum, «sacred noise», synesthesia.*

Актуальность исследуемой проблемы. Значение категории времени для творческого космоса Велимира Хлебникова невозможно переоценить. Если же при анализе и интерпретации конкретного текста речь идет о концептуальной доминанте хлебниковской мифосистемы – идее «четвертого измерения», то в свете презумпции «очень высокой степени мотивации» (Х. Баран) реконструкция и/или конструирование перцепций представляется нам весьма важной проблемой современного велимироведения. Однако после любой дешифровки смыслов, закодированных в текстах Будетлянина, тем не менее остаются «темные места», а это во многом определяет степень сложности и актуальности затронутого нами проблемного поля.

Материал и методика исследований. Материалом для нашего исследования явился ранний поэтический текст новатора художественного слова, мыслителя и «речетворца» Велимира Хлебникова «Времыши-камыши». Стихотворение рассматривается в пара-

дигме всей мифотворческой системы поэта, позиционировавшего себя в качестве «первооткрывателя» «законов времени». Методологическую основу исследования составили аналитические изыскания в рамках мифопоэтического дискурса, элементы методов компонентного и интертекстуального анализа. С другой стороны, полисеманτικότητα и «зашифрованность» текстов Хлебникова определяет использование герменевтического подхода к анализу лексико-грамматического, семантического, онтологического ярусов этой поэтической конструкции.

Результаты исследований и их обсуждение. Прочтем текст:

Времыши-камыши
На озера береге,
Где каменья временем,
Где время камнем.
На берега озере
Времыши, камыши,
На озера береге
Священно шумящие [15, Т. 1, 75].

Как мы полагаем, следует выделить два основных парадокса лексико-грамматической, семантической и онтологической ткани этого поэтического описания.

Парадокс первый: *грамматический*. Синтаксически стихотворение представлено односоставными конструкциями. Структура рассматриваемого текста *безглагольна*. Но при этом мы наблюдаем поразительную потенцированную динамику. Возникает вопрос: «Какова же природа односоставных образований, структурирующих текст стихотворения? Эллипсис, особая форма опущения глагола, или же назывные «бытийственные» предложения?».

Парадокс второй: *темпорально-топологический*. Само «устройство» физических модусов бытия, выраженное в пространственно-временном континууме этой стихотворной миниатюры. Здесь пространственная и временная координаты не равны себе.

Первая проблема заслуживает отдельного рассмотрения, сейчас же сфокусируем взгляд на втором парадоксе.

Появление первых редакций знаменитого стихотворения «Времыши-камыши» [15, Т. 1, 397] относится к 1907 г., а уже в 1908 г. немецким математиком Г. Минковским была предложена концепция геометрической интерпретации специальной теории относительности и сформулировано понятие четырехмерного пространственно-временного многообразия. А. И. Щетников полагает, что «перевод доклада Минковского («Raum und Zeit» – М. Г.) <...>, выполненный А. В. Васильевым, был напечатан в 1910 г. в «Известиях Казанского физико-математического общества» [14, 287]. Можно ли зафиксировать «преодоление» традиционной пространственно-временной системы координат и непосредственно пронаблюдать конструирование ситуации «четвертого измерения» в лингво- и мифопоэтической структуре этого текста? Предположим возможность подобного наблюдения и рассмотрим «механизмы» такого «преодоления» на разных уровнях текста.

Сталкиваясь с составной морфологической структурой, бинарно определенной двумя производящими словами «камыши» и «времыши», имеет смысл отметить отнесенность первого к денотату пространственной семантики, а второго субстантивационного неологизма (здесь денотат и «dinglicher Bezug» (Э. Гуссерль) отсутствуют) – собственно,

к временному лексико-семантическому полю, а в нашей «сакральной» топографии – и к временной координате. Причем здесь именно *ощутимо* движение *без*-условно определенного (т. е. лишённого привязки к временному срезу) вектора к конкретно-предметной пространственной координате.

Заметим, что синтаксическая цельность распадается на элементы, сохраняющие, тем не менее, однородность в шестом стихе:

Времыши, камыши,
На озера береге
<...>
(курсив наш. – М. Г.).

Новообразование «*времыши*» конкретизирует и усложняет семантику «*камышей*», и наоборот – «*камыши*» экстраполируют семантический потенциал «*времышей*». Метафора «*времыши-камыши*» как бы перестает быть метафорой, а превращается в некую локализованную природную реальность, как «сухой тростник» или «старые ивы».

Отметим, что формула «камыш» и семантически изоморфные ей метафорические конструкторы «тростника» и/или «осоки» – достаточно частотные элементы в системе образов мировой литературы, отмеченные более или менее стабильной символикой «холодности», «невозмутимой бесчувственности вечности» и бесконечного времени. Достаточно вспомнить строки А. Блока, датированные 1898 г.:

Усталый ветер в камышах шептал
О приближеньи зимних снов;
День догорал,
С больной улыбкою внимая
Шуршанью тлеющих листов,
И в их покровах тихо засыпая
<...> [1, Т. 1, 396].

В западных литературных реализациях фигура «тростника», колеблемого «неуспокоенностью», в которой живут «вечные голоса», звучащие в шуме движения-ветра, как герметическая и спиритуалистическая манифестация жизни души обозначается в сборнике стихов ирландского поэта и оккультиста Уильяма Батлера Йейтса «*The Wind among the Reeds*» (1899) – в русском переводе: «Ветер в камышах» [6].

Не случайными представляются и отдельные рецепции на уровне анализа метаметафорической поэтики, обнаруживающие, на наш взгляд, актуализацию ситуации четвертого измерения в самом тексте, где «предметы пространства динамизируются («каменья временем»), а время останавливается («время камнем»), опространствливается» [8, 131]. Более того, «опространствливание» происходит и во внутренней структуре новообразования: «слово «каменья» восходит к общеславянскому **kamy* в значении «острый», «остроконечный», что грамматически и семантически соотносится со словом «камыш» [8, 131], которое, в свою очередь, сливается с «укрошенным» временем.

В более позднем стиховорении «Я победил: теперь вести...» [16, 76], написанном летом 1912 г., такая победа манифестируется как факт. Приведем текст полностью:

Я победил: теперь вести
Народы серые я буду.

В ресницах, вера, заблести,
Вера, помощница чуду.
Куда? Отвечу без торговли:
Из той осоки, чем я выше,
Народ, как дом, лишенный кровли,
Воздвигнет стены в меру крыши [16, 76].

Примечательно, что тут «осока» – «строительный» материал для «дома времени», атрибутированный смысловой конструкцией «двоякоумной = двуумной речи» (о «дважды разумных» речевых конструктах [9, 49]): «из той осоки, чем **Я** выше (регистр и полужирный шрифт наш. – М. Г.)». «Я» здесь и физический параметр, некая преодолеваемая планка высоты, и своеобразная эго-оппозиция народа, ведомого все тем же «Я».

Резонируя с «времышами»/«камышами», и озеро с берегом обретают «дополнительность» (о связи с фундаментальным методологическим принципом Н. Бора применительно к этому стихотворению [4, 1027]) и некое равноправие в ситуации «динамизированного пространства», зеркально друг друга фиксируя на пересечении спациального и темпорального векторов:

На озера береге,
Где каменья временем,
Где время камнем.
На берега озере.

На этом «фоне» происходит последовательное распредмечивание и персонификация овеществленной в природном образе многолетнего растения абстракции. Любопытно, что прием прозопопеи еще более ярко реализован в ранней редакции:

«Времышы на бреге озера ласкающего,
Где веретыще – смерти ...» [15, Т. 1, 397].

В этой версии нет прямого упоминания «камышей», несмотря на то, что очевидно их потенцирование морфолого-грамматическими и семантическими средствами, более того, «олицетворенное» «время-камыш» противопоставлено «веретыщу». У В. И. Даля читаем:

«Вер`етье, иногда вереть`е, веретище, новг. ряз. тамб. вретье, стар. вретище ср., моск. верета ж. воспище, торпище, рядно, дерюга, ватола; ряднина, сшитая в 3–4 полотнища, для сушки зернового хлеба, для подстилки в телегу под хлеб и покрышки его; <...> Церк. вретище также мешок из этой ткани и самая грубая одежда, отчего вретищник, носящий вретище; а вретище и поныне иногда говорят вм. траур, жалеовое, печальное платье, по чьей смерти <...>» [5, Т. 1, 440]. Оболочка смерти и «смерти» как оболочка есть нечто морально противопоставленное «озеру ласкающему», но в этом контексте без него не мыслимое, притом, что мифологические потенции первобытного «озерного» мортидо интенцируются в «живой и мертвой воде», в «чете и нечете». «Нередко вода становится обозначением смерти, т. е. входит в состав дихотомии «жизнь – смерть» [11, 7].

Так что здесь не просто «фантастический пейзаж», «мир, который нельзя изобразить, нельзя нарисовать» [13, 48], а особое многомерное сверх-пространство или «гиперпространство» (1), определяемое конкретными физическими звуко-шумовыми характеристиками, где время – одна из координат многомерной реальности.

В классической дефиниции «шума» его значение указывается так: «акустический, беспорядочный звук, колебания разной физ. природы, характеризующиеся случайными изменениями амплитуды, частоты и др. (курсив наш. – М. Г.)» [2, 1383]. С позиций современной акустики, в контексте волновых теорий, физические особенности «шумов» определяются следующим образом: «Характер восприятия звука органами слуха зависит от его спектра частот. Шумы обладают сплошным спектром, т. е. частоты содержащихся в них простых синусоидальных волн образуют непрерывный ряд значений, целиком заполняющих некоторый интервал» [12, 575].

Обратим внимание и на звуковой состав согласных в стихах, содержащих интересующий нас образ-доминанту. Отмечаем сочетание *звонкого шумного* зубно-губного щелевого [в] и сонорного дрожащего переднеязычного [р], шипящего щелевого переднеязычного [ш] со смычным заднеязычным [к]; фриктивный зубной и *шумный* глухой [с] резонирует с указанным уже звонким *шумным* [в], а в последней строке имеем «перекличку» сонорных носовых, переднеязычного [н] и губно-губного [м] с аффрикатой [ц].

Мы констатируем взаимодействие звуковых комплексов с затрудненной артикуляцией:

вр/ми/км/ш
<...>
вр/ми/км/ш
<...>
св/цн/шм/ц

Такая логика сопряжения фонем и образования звуковых клише в сочетании с синтаксическим строением и «неформатным» лексико-грамматическим наполнением подталкивает нас увидеть связь еще и с традиционными формами народных заговоров и заклинаний с четко транслируемым суггестивным эффектом.

Тем не менее, в нашей статье «Два "поэтических микрокосма" раннего В. Хлебникова: парадоксы трансформации модели "пространство-время"», подробно анализируя фонетическую структуру стихотворения, мы уже говорили о предельной упорядоченности «шума» «времышей» и сейчас констатируем выход за пределы «границ» шума; то есть, как нам видится, предельная «аперриодичность звуков различной интенсивности и частоты» сменяется предельной четкостью периодического цикла и интенсивности и частоты физических факторов (тех, что воздействуют на анализаторы мозга) и выражает природу единого «колебательного закона». И опять замечаем ситуацию «чет/нечет/чет/нечет» как многопунктность (вспомним латинское слово «punctum» точка) координаты времени, которая выражена в «аперриодической» смене звуков, но замкнута в стройную конструкцию закономерностей колебания. Стоит отметить, что в физике выделяют и «тональный» шум (иногда его еще называют «поющим»: преобладает некоторая частота, беспорядочно изменяющаяся во времени), в спектре которого имеются слышимые дискретные тона. Если же принять во внимание, что с физиолого-медицинской точки зрения шум – это звук, имеющий целый ряд негативных характеристик воздействия на сознание и человеческий организм, то, говоря о «музыке вечности», item мы и это имеем в виду.

Итак, зафиксируем эту «шумовую картину» формулировкой поэта К. А. Кедрова: «... в момент слияния чувств мы увидим, что время и пространство не есть нечто разрозненное. Невидимое станет видимым, а немое пространство станет слышимым» [7].

О единстве восприятия читаем уже в знаменитом раннем прозаическом отрывке «О пяти и более чувствах» (1904 г.) (2): «Пять ликов, их пять, но мало. Отчего не: одно оно, но велико?» [15, Т. 6, 9].

В этом же тексте мы встречаем отождествление геометрически выраженных пространственных процессов с взаимодействиями сенсорных физиологических систем разных модальностей: «Точно так, как непрерывным изменением круга можно получить треугольник, а треугольник <соответственно> превратить в восьмиугольник, как из шара в *трехпротяженном пространстве* можно непрерывным изменением получить яйцо, яблоко, рог, бочонок, точно так же есть некоторые величины, независимые переменные, с изменением которых ощущения разных рядов – например, *слуховое* и *зрительное* или *обонятельное* – переходят одно в другое (курсив наш. – М. Г.)» [15, Т. 6, 9].

Получаем математическую трансляцию синестезии через топологический феномен «гомеоморфности», удивительно точно и конкретно описанный В. Хлебниковым; по замечанию А. Щетникова, этот отрывок «отсылает к какой-то популярной лекции по топологии, или, как ее тогда называли, *analysis situs*. Этот раздел современной математики берет начало в работах Римана» [14, 289].

К этому же времени (1907–1908 гг.) относится впервые опубликованная в VI томе собрания сочинений Хлебникова рукопись «О времени», и здесь также обнаруживаем точный материальный «эквивалент» пространственной и временной координате: «Время и пространство (*два тусклых глаза Бытия*) всегда напоминают тех *каменных изваяний львов*, которые поставлены у входа к чему-то огромному и важному. Время и пространство (*два брата-близнеца*) стоят у входа в него, стерегут вход к Бытию (курсив наш. – М. Г.)» [15, Т. 6, 16]. «Львы», разумеется, это сфинксы, которые «у входа» хранят эзотерическую тайну «Бытия», равно как «на озера берега» «времышы-камышы» «шумят» о той же самой тайне.

Очевидно, что феномен синестезии известен науке уже не менее трех столетий. Пробуждение интереса к этому до сих пор мало изученному рецептивному явлению пришлось на рубеж XIX и XX веков. Исследователями уже отмечалось знакомство поэта с психологическими теориями Вильгельма Вундта [15, Т. 6, 355], мы же укажем на дальнейшее развитие психосемантических идей в работах американского ученого Чарльза Осгуда [17], который считал, что синестезия есть «универсальная форма доязыковой категоризации, обеспечивающей обобщение полученных сигналов на уровне целостного организма» [10, 304]. У Хлебникова же эта целостность как формульная ситуация «слияния пяти чувств» получила функциональное и при этом «метафизическое» значение в контексте его теорий «пятеричного счисления» [15, Т. 6, 241] и «пятилучевого строения "самовитого слова"» [Там же, 64].

Резюме. Мы непосредственно фиксируем, что синкретичная реальность инициирует работу перцептивного механизма и воспринимается рецепторами («ласкающее», «дивно зыбящее», «священно шумящее»). Следовательно, физически «шумит» тут не только *течение времени*, но и вся пространственно-временная система, а гипотетические чувства в новом измерении также сливаются и с раздражителями-источниками, первично воспринимаемыми рецепторным аппаратом соответствующих органов, однако магическая суг-

гестия системы лишь фиксируется, оставаясь «за скобками», как некая трансфинитная величина. В ходе конструирования ситуации «четвертого измерения» с одной стороны, а с другой – определения механизмов динамизации пространства «священного шума» в универсуме Велимира Хлебникова и выявляется это ускользающее начало, которое пребывает вне границ человеческого сознания.

ПРИМЕЧАНИЯ:

(1) Здесь речь идет не о концептуальной физической модели, созданной в рамках так называемой «философии гиперпространства» [3] с представлениями о времени, как еще об одной координате «многомерного мира», а, скорее, о погружении в «многомерный мир» через так называемый «временной туннель».

(2) В связи с обнаружением достижений научной мысли, актуальных для молодого Хлебникова (имеется в виду прежде всего отмеченный выше доклад немецкого математика Г. Минковского), и их хронологической нерелевантностью к общепринятой датировке этого эссе возникло предположение о том, что этот отрывок и ряд тематически связанных с ним произведений были написаны не ранее 1908–1910 гг. См.: [14].

ЛИТЕРАТУРА

1. Блок, А. А. Собрание сочинений : в 8 т. / А. А. Блок. – М. ; Л. : Гослитиздат, 1960–1963.
2. Большой энциклопедический словарь. – М. ; СПб. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 1456 с.
3. Бёмиг, М. Время в пространстве: Хлебников и «философия гиперпространства» / М. Бёмиг // Вестник Общества Велимира Хлебникова. – 1996. – Вып. I. – С. 179–194.
4. Григорьев, В. П. К четырехмерному пространству языка (Блок и Хлебников: эвристика в парадигмальных экспрессемах) / В. П. Григорьев // Семиотика и авангард. Антология. – М. : Академический Проект ; Культура, 2006. – С. 999–1030.
5. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Современное написание : в 4 т. / В. И. Даль. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; ООО «Издательство Астрель», 2001–2003.
6. Йейтс, У. Б. Роза и Башня / У. Б. Йейтс. – СПб. : Симпозиум, 1999. – 560 с.
7. Кедров К. А. Вселенная Велимира Хлебникова. Цит. по URL: [Электронный ресурс] // Исследования: [сайт]. [2004]. Дата обновления: 01.12.2010. – Режим доступа: http://ka2.ru/nauka/kedrov_3.html (дата обращения: 09.12.2010).
8. Князева, Е. А. Традиции В. Хлебникова в метаметаморфизме / Е. А. Князева // Велимир Хлебников и мировая художественная культура на рубеже тысячелетий. VII Международные Хлебниковские чтения. Научные доклады. Статьи. Тезисы. – Астрахань, 2000. – С. 129–134.
9. Леннkvист, Б. Мироздание в слове. Поэтика Велимира Хлебникова / Б. Леннkvист. – СПб. : Гуманитарное агентство «Академический проект», 1999. – 237 с.
10. Либин, А. В. Психографический тест: конструктивный рисунок человека из геометрических форм / А. В. Либин, А. В. Либина, В. В. Либин. – М. : Эксмо, 2008. – 368 с.
11. Маковский, М. М. Язык-миф-культура: символы жизни и жизнь символов / М. М. Маковский. – М. : Просвещение, 1996. – 329 с.
12. Справочник по физике для инженеров и студентов вузов / Б. М. Яворский, А. А. Детлаф, А. К. Лебедев. – М. : ООО «Оникс» ; ООО «Издательство "Мир и Образование"», 2008. – 1056 с.
13. Старкина, С. В. Велимир Хлебников / С. В. Старкина. – М. : Молодая гвардия, 2007. – 339 с.
14. Щетников, А. И. К вопросу о датировке некоторых ранних прозаических сочинений Велимира Хлебникова / А. И. Щетников // Новое литературное обозрение. – 2003. – № 64. – С. 284–299.
15. Хлебников, В. В. Собрание сочинений : в 6 т. / В. В. Хлебников. – М. : ИМЛИ РАН, 2000–2005.
16. Хлебников, В. В. Творения / В. В. Хлебников. – М. : Советский писатель, 1986. – 736 с.
17. Osgood, C. Method and theory in experimental psychology / C. Osgood. – N. Y., Oxford : University Press, 1953. – 800 p.

УДК 373.291

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ СИСТЕМ
РУССКОГО И ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКОВ
У ЧУВАШСКОЯЗЫЧНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**COMPARATIVE ANALYSIS OF LEVELS OF PHONETIC
AND PHONEMATIC SYSTEMS DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN
AND CHUVASH LANGUAGES IN CHUVASH-SPEAKING PRESCHOOLERS**

Т. С. Гусева

T. S. Guseva

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

Аннотация. Исследование посвящено сравнительному анализу уровней развития фонетико-фонематических систем русского и чувашского языков у чувашскоязычных дошкольников в условиях двуязычия.

Abstract. The research is dedicated to the comparative analysis of the levels of phonetic and phonemic systems development of the Russian and the Chuvash languages in Chuvash-speaking preschoolers in bilingual environment.

Ключевые слова: обучение грамоте, фонетико-фонематические системы контактирующих языков, звукопроизношение, фонематические операции.

Keywords: literacy training, phonetic and phonemic systems of contacting languages, articulation of sounds, phonematic activity.

Актуальность исследуемой проблемы. В условиях полиэтнической общности, характерной для современной России, достаточно остро стоит вопрос о специфике обучения грамоте на втором языке в условиях билингвизма. Готовность ребенка к обучению грамоте аналитико-синтетическим звуковым методом определяется возможностью осознания им звукового строя языка, т. е. переключения внимания от семантики слова к его звуковому составу – к умению услышать в слове отдельные звуки, понять, что они расположены в определенной последовательности (Д. Б. Эльконин, А. Н. Гвоздев, Т. Г. Егоров, Р. Е. Левина, Л. Е. Журова, Л. К. Назарова, С. Ф. Жуйков, П. С. Жедек, В. В. Репкин, Л. Ф. Спирова, Н. К. Никашина и др.). Вопросы первоначального обучения русскому языку в чувашской школе до сих пор остаются недостаточно исследованными в методике обучения русскому языку как неродному. На наш взгляд, в имеющихся работах, используемых в методике обучения грамоте, недостаточно учитывается интерферирующее влияние фонематической системы чувашского языка на практическое овладение русским языком [2]. Между тем учет типологических сходств и различий русского и чувашского языков при первоначальном обуче-

нии русскому языку позволит преодолеть межъязыковую фонематическую интерференцию. Поэтому одним из разделов нашего исследования было определение уровня развития фонетико-фонематических систем контактирующих языков у чувашскоязычных дошкольников.

Материал и методика исследований. Экспериментальная работа проводилась в течение 2004–2006 гг. на базе трех национальных ДООУ Чебоксарского района Чувашской Республики. Основной целью диагностики стало выявление у исследуемой категории детей уровня усвоения фонетико-фонематических систем на чувашском и русском языках. Методика включала одинаковые разделы на обоих языках и была направлена на исследование фонетической и фонематической сторон речи [1], [5].

Обследование фонетической стороны речи включало в себя исследование состояния звукопроизношения на чувашском и русском языках в различных условиях произношения. Для данного исследования на родном языке были отобраны звуки, сложные по артикуляционным характеристикам и появляющиеся последними в онтогенезе, на русском языке – звуки, которых нет в фонетической системе родного языка. Исследуемые звуки были в различных позициях произношения: изолированный звук, звук в слогах (прямой, обратный со стечением согласных), словах (в начале, середине и конце), во фразе. Кроме этого произношение каждого звука в разной позиции и при разной степени самостоятельности речи изучалось в ходе дальнейшего обследования. Окончательная оценка звукопроизношения осуществлялась по результатам обследования в целом.

Исследование фонематической стороны речи состояло из исследований фонематического восприятия и операций фонематического анализа, синтеза и представлений. Для исследования фонематического восприятия мы использовали серии слов-квазиомонимов на чувашском и русском языках, причем задания для исследования дифференциации гласных звуков были предложены детям на обоих языках. На чувашском языке оппозиционными признаками были следующие: твердость – мягкость, краткость и долгота согласных звуков, т. е. признаки, которые являются смыслоразличительными на этом языке, кроме того, дополнительно были использованы пары согласных, которые отличаются по нескольким артикуляционным признакам. На русском языке оппозицией служили признаки, имеющиеся и в родном языке, такие как: твердость – мягкость, пары сонорных звуков, свистящие и шипящие. В содержание этого исследования входили и задания, направленные на исследование способности ребенка выделять смыслоразличительные оппозиции, характерные для русского языка и не имеющиеся в родном языке детей: это были упражнения на дифференциацию по признаку звонкости – глухости в разных позициях (твердой и мягкой).

Для изучения уровня развития операций фонематического анализа также использовались задания на обоих языках. Их целью было исследование всех операций исследуемой функции, а именно – выделение гласного звука в следующих позициях: под ударением и без него. Кроме того, были включены упражнения на исследование способности выполнения элементарных функций фонематического анализа: определение наличия звука в слове и определение места звука в слове, а именно – начало, середина и конец слова. В процессе исследования детям предлагались и задания на выполнение операций сложного фонематического анализа: определение количества и места звука в слове. Особенностью исследования на чувашском языке было использование в речевом материале заданий, в которых использовались звуки, имеющиеся только в чувашском языке, и звуки, общие для обоих языков. В речевом материале для заданий на русском языке также использовались звуки, имеющиеся в обоих языках и отдельно звуки, имеющиеся только в русском языке [3], [4].

Для исследования операций фонематического синтеза на родном языке нами были включены задания на исследование возможности соединять в слова звуки, имеющиеся в русском и чувашском языках, данные в ненарушенной и нарушенной последовательности. Особенностью заданий на русском языке было использование в заданиях звуков, имеющихся в русском и чувашском языках, и отдельно предлагались задания, состоящие только из звуков русского языка.

Способность к выполнению заданий на исследование уровня сформированности фонематических представлений проверялась в процессе выполнения следующих заданий: подбор слов на заданный звук, слов с заданным количеством звуков и картинок на заданный звук. Речевой материал подбирался аналогично заданиям на выполнение операций фонематического анализа и синтеза.

Таким образом, методика носила комплексный характер и была направлена на сравнительное изучение уровня развития фонетико-фонематических систем русского и чувашского языков у чувашскоязычных дошкольников в условиях двуязычия.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить шесть групп детей по уровню сформированности фонетико-фонематических систем на обоих языках.

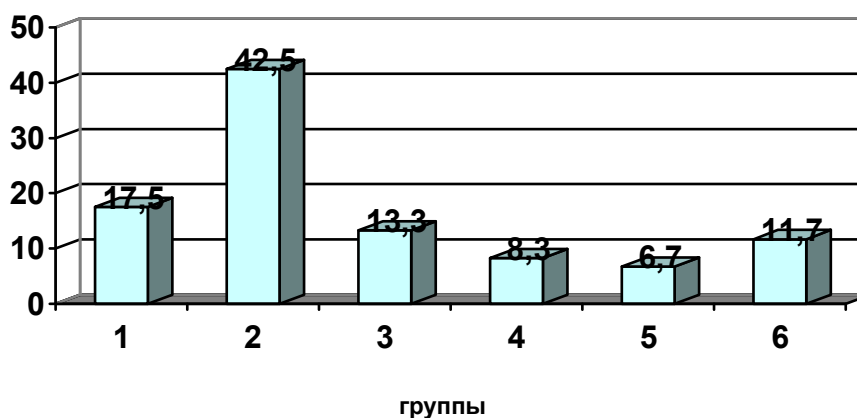


Рис. 1. Сведения об уровне сформированности фонетико-фонематических систем у дошкольников

Первую группу составил 21 дошкольник, что составляет 17,5 % от числа исследуемых. У них выявлен очень высокий уровень сформированности фонетико-фонематических систем на двух языках. Анализ итогов исследования позволяет утверждать, что у детей первой группы нет риска возникновения трудностей при обучении грамоте на русском языке на почве отклонений в устно-речевом развитии.

Во вторую группу вошел 51 ребенок, это 42,5 %. У этих детей высокий уровень развития фонетико-фонематических систем. По результатам обследования мы допускаем, что у них отмечается незначительная степень возникновения трудностей при обучении грамоте на русском языке, которую мы можем объяснить наличием интерференции на русском языке.

К третьей группе мы отнесли 16 детей, 13,3 % от общего числа исследуемых. Показатели развития фонетико-фонематических систем выше среднего. Основываясь на анализе итогов исследования, мы предполагаем возможность выраженной степени риска

возникновения трудностей при обучении детей грамоте на русском языке, которую можно обосновать выявленными затруднениями в развитии фонетико-фонематической стороны речи на русском языке и интерференцией. Кроме того, у них имеется неправильное произношение отдельных звуков на родном языке. Отдельные ошибки в заданиях на выявление сформированности фонематического анализа, синтеза и представлений свидетельствуют об их вторичном характере.

В четвертой группе оказалось 10 дошкольников, или 8,3 %. Уровень развития фонетико-фонематических систем нами определен как средний. По-нашему мнению, у детей этой группы достаточно высокая степень риска возникновения трудностей при обучении грамоте на русском языке. Это обусловлено наличием интерференции на русском языке и затруднениями в развитии фонетико-фонематической стороны речи на родном и русском языках. Мы полагаем, что такое положение вызвано недостаточным опытом использования русских слов и при предъявлении их в непривычном формате приводит к невозможности выполнить задания.

Пятую группу составили 8 детей, или 6,7% детей, участвующих в эксперименте. У детей этой группы уровень развития фонетико-фонематических систем ниже среднего, что позволяет нам говорить о высокой степени риска возникновения трудностей при обучении их грамоте на русском языке. Это объясняется выявленным отставанием в развитии фонетико-фонематических сторон речи на родном и русском языках, фонематической и грамматической интерференцией на русском языке. Причиной такого недоразвития являются нарушения в первом блоке процесса восприятия, когда у ребенка не сформирована фонематическая система, нет образцов для сличения поступающих акустических сигналов. Неполноценность фонематических функций проявляется у них в несформированности даже элементарных видов фонематического анализа. Недоразвитие фонематического анализа влечет за собой также и нарушения звукопроизношения особого характера: смешения, замены различных звуков и их групп, близких акустически и артикуляторно.

В шестой группе было 14 дошкольников, или 11,7 % исследуемых детей. В этой группе низкий уровень развития фонетико-фонематических систем. На основе результатов исследования можно предположить, что у этих детей существует абсолютная степень риска возникновения трудностей при обучении грамоте на русском языке на почве несформированности всех основных компонентов речевой системы обоих языков (звукопроизношения, фонематических процессов, словаря и грамматического строя речи, связной речи) и интерференции.

Обобщая результаты эксперимента, можно утверждать, что большинству детей, имеющих отклонения в звукопроизношении, свойственно нарушение произношения звуков в пределах одной фонетической группы – замены звонких согласных оппозиционными глухими. Такие нарушения относятся к фонематическим.

Анализ выполнения заданий на дифференциацию слов-квазиомонимов позволяет говорить о недостаточно тонкой дифференциации в основном акустических (дети 2 и 3 групп), иногда и моторных (дети 4, 5, и 6 групп) образов слов в условиях билингвизма. Недостаточная сформированность у дошкольников фонематического восприятия проявлялась прежде всего в группах оппозиционных фонем. Замены звуков наблюдались в тех случаях, когда различительные признаки между фонемами оказывались особенно тонкими. Недифференцированность фонематического восприятия в процессе выполнения заданий у всех детей обязательно выражалась по основному отличительному признаку русской и чу-

вашкой фонетико-фонематических систем – по дифференциальному признаку звонкость – глухость. У большинства детей трудности при выполнении задания были обусловлены нарушением операции выбора фонем по акустическим коррелятам дифференциальных признаков фонем, что свидетельствует о недостаточности слуховой дифференциации.

Недоразвитие звуковой стороны речи, недостаточная сформированность фонематических процессов и звукопроизношения препятствуют своевременному формированию предпосылок к спонтанному овладению практическими навыками анализа и синтеза звукового состава слова во втором языке. Это состояние можно рассматривать как первое следствие, создающее значительные трудности на пути овладения детьми грамотой на русском языке, так как в основе продуктивного овладения грамотой лежит умение проводить анализ звучащей речи. Суммируясь, недостатки могут стать заметным тормозом на пути обучения русскому языку.

Среди всех фонематических функций больше всего нарушены анализ, синтез и представления. Даже дети с хорошо сформированным фонематическим восприятием (по сравнению с другими детьми) допускали ошибки при выполнении этих заданий. Наибольшие затруднения у детей вызывают задания на определение количества, последовательности и места звука в слове. В таких случаях говорят о недоразвитии звукового анализа вследствие недостаточной сформированности фонематических обобщений и представлений.

Многочисленные наблюдения за речью детей-билингвов подтверждают, что звуковая интерференция при овладении произношением на неродном языке обусловлена фонологичностью его речевого слуха. Обучающийся слышит звук второго языка в соответствии с привычным усвоенным кодом родного языка. Имеющийся фонетический образец создает в сознании учащихся определенную артикуляционную программу. Однако те артикуляционные черты, не воспринимающиеся учащимися на слух и являющиеся для него «незначительными» дополнениями к привычной артикуляции и потому им не воспроизводимые, могут быть функционально значимыми в изучаемом языке. Это приводит к тому, что у детей-билингвов типично сочетание нарушений произношения и восприятия фонем. Отличительным признаком фонематического восприятия при билингвизме является незаконченность процесса формирования произношения и восприятия звуков, различающихся тонкими артикуляторными и акустическими признаками, возникающая вследствие фонологичности речевого слуха.

Резюме. Все сказанное позволяет говорить о необходимости организации работы по обследованию и развитию фонетико-фонематической системы русского языка у детей-билингвов, своевременно выявлять детей группы риска по возникновению трудностей в усвоении навыка грамоты и проводить пропедевтическую работу в добулварный период с более высокой эффективностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – СПб. : Изд-во КАРО, 2003. – 144 с.
2. Закирьянов, К. З. Двухязычие и интерференция / К. З. Закирьянов. – Уфа : Изд-во БГУ, 1984. – С. 68.
3. Гусева, Т. С. Диагностика развития фонематического слуха ребенка-дошкольника в условиях русско-чувашского двуязычия / Т. С. Гусева // Народная школа. – 2005. – № 4. – С. 51–52.
4. Гусева, Т. С. Обследование развития речи детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях двуязычия / Т. С. Гусева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2007. – № 5. – С. 57–62.
5. Методы обследования речи у детей / под ред. Г. В. Чиркиной. – М. : Изд-во АРКТИ, 2003. – 240 с.

УДК 811.24:378.311.3

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
НА ОСНОВЕ КОЛЛЕКТИВНОГО СПОСОБА ОБУЧЕНИЯ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION
OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS ON THE BASIS
OF COLLECTIVE METHOD OF TEACHING**

Г. Л. Драндров, Э. Ш. Зейнутдинова

G. L. Drandrov, E. Sh. Zeinutdinova

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

Аннотация. В статье на основе анализа и обобщения научно-методической литературы выделяются и теоретически обосновываются педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе коллективного способа обучения.

Abstract. In the article the pedagogical conditions of formation of foreign language communicative competence of future foreign language teachers are revealed and theoretically grounded on the basis of the analysis and generalization of the scientific and methodological literature.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетентность, коллективный способ обучения, педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности, будущие учителя иностранного языка.*

Keywords: *foreign language communicative competence, collective method of teaching, pedagogical conditions of formation of foreign language communicative competence, future teachers of foreign language.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях повышение качества образования является одной из актуальных проблем для всего мирового сообщества. Решение этой проблемы связано с модернизацией содержания образования, оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса и, конечно, переосмыслением цели и результата образования. В общем контексте европейских тенденций глобализации Совет Культурной Кооперации (СДСС) высшего образования для Европы определил те основные ключевые компетенции, которые в результате образования должны освоить молодые специалисты. Соответственно, и цель образования стала соотноситься с формированием ключевых компетенций, что отмечено в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» [4]. Одной из основных компетенций является коммуникативная компетентность, которая рассматривается как способность человека выстраивать общение и взаимодействие с другими людьми.

В рамках данной концепции происходит изменение целей и задач обучения иностранным языкам, в результате чего особое внимание уделяется подготовке студентов к ситуациям практического использования языка как средства межкультурного познания и взаимодействия. Ведущей целевой установкой языкового образования становится иноязычная коммуникативная компетентность личности, желаемым результатом – использование языка как средства общения.

Вопросам формирования и развития коммуникативной компетентности в процессе обучения языку посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых (И. Л. Бим, Н. И. Гез, М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, В. В. Сафонова, Д. Хамз, Д. Равен и др.).

Однако проблема формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе коллективного способа обучения в педагогической науке не нашла должного отражения.

Анализ нормативных документов об образовании: Закон Российской Федерации «Об образовании» (1992 г.), Национальная доктрина образования в Российской Федерации (2000 г.), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 031201 «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и состояния данной проблемы в педагогической теории и практике позволил выделить следующие противоречия:

- между возросшей потребностью государства и общества в учителях иностранного языка, обладающих высокой иноязычной коммуникативной компетентностью, и не соответствующим этой потребности уровнем ее сформированности у выпускников вузов;
- между высоким дидактическим потенциалом коллективного способа обучения в совершенствовании процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка и недостаточной научной разработанностью теоретических и методических вопросов его применения в педагогической науке.

С учетом этих противоречий нами была сформулирована проблема исследования: каковы педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе коллективного способа обучения?

Решение данной проблемы составляет цель нашего исследования.

Материал и методика исследований. Для достижения этой цели нами осуществлялся анализ нормативно-правовых документов; теоретический анализ научно-методической литературы, раскрывающей различные аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка и особенности применения коллективного способа обучения гуманитарным учебным дисциплинам в системе профессиональной подготовки студентов педагогических вузов; анализ и обобщение собственного педагогического опыта применения коллективного способа обучения в организации учебно-познавательной деятельности студентов на факультете иностранных языков.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение состояния исследуемой нами проблемы на основе применения приведенных выше методов исследования позволило выявить и теоретически обосновать комплекс педагогических условий, реализация которых во взаимодействии между собой позволяет существенно повысить уровень иноязычной коммуникативной компетентности у будущих учителей иностранного языка в условиях организации учебно-познавательной деятельности на основе применения коллективного способа обучения:

1. *Высокий уровень профессионального мастерства преподавателя вуза и готовность к реализации коллективного способа обучения в преподавании иностранного языка.*

Преподаватель вуза – это творческая развивающаяся личность, которая не только характеризуется высокой общей культурой, но и должна обладать совокупностью профессионально значимых качеств, обеспечивающих умение проектировать учебный процесс, соотнося цели, средства и результат; гибко использовать различные подходы к обучению, гармонично сочетая традиционные и инновационные технологии; осуществлять психологическую рефлексия.

Современный преподаватель иностранного языка наряду с этими качествами должен иметь высокий уровень знаний в преподаваемой им предметной области, владеть современными педагогическими технологиями, обеспечивающими успешную трансляцию этих знаний студентам через педагогическое проектирование и организацию учебно-познавательной деятельности с применением наиболее эффективных средств, методов и методических приемов.

Коллективный способ организации учебно-познавательной деятельности студентов предполагает расширение функций преподавателя иностранного языка [2]. Он должен уметь:

- определять роль и место взаимообучения в парах сменного состава в организационной структуре коллективного способа обучения: логическую и педагогически оправданную последовательность его применения в сочетании с традиционными индивидуальными, групповыми, фронтальными формами организации учебно-познавательной деятельности и самостоятельной работой;
- осуществлять подбор, разработку и дидактическую трансформацию учебного материала, который будет в дальнейшем применяться в качестве предмета взаимообучения при работе в парах сменного состава;
- формировать готовность студентов к осуществлению педагогической деятельности в процессе взаимообучения;
- организовывать работу в парах сменного состава;
- консультировать студентов, выполняющих функции преподавателя.

Для эффективной реализации этих функций на занятиях по иностранному языку преподаватель должен не только хорошо разбираться в предметной области преподаваемой учебной дисциплины, но и владеть глубокими теоретическими и методическими знаниями об организационной структуре учебного процесса, в том числе и коллективного способа обучения, уметь реализовывать его в своей педагогической деятельности.

2. *Готовность студентов к осуществлению педагогической деятельности.*

По мнению В. К. Дьяченко, коллективный способ обучения только тогда может быть эффективным, когда все его участники владеют знаниями, умениями и навыками педагогической деятельности, обладают необходимыми для этой деятельности качествами и способностями [2]. Другим условием выступает знание студентами того учебного материала, которому они должны обучить своих товарищей.

Программа обучения на факультете иностранных языков в педагогическом вузе предусматривает профессиональную педагогическую подготовку учителя через курсы по педагогике, психологии, методике обучения иностранному языку, а также через организацию педагогической практики в школе. Однако этого, как показывают наши наблюдения, оказывается недостаточно, чтобы сформировать готовность студентов к эффективному решению задач обучения. Тем более не способствуют профессионально-педагогическому становлению студентов и традиционные учебные занятия по языку.

Между тем коллективный способ обучения, основанный на сотрудничестве и взаимобучении, когда на учебных занятиях по языку все студенты становятся в позицию обучающего и обучаемого, позволяет создать благоприятные условия для усиления профессионально-педагогической направленности всего учебного процесса и педагогизации деятельности каждого его участника.

Работая в парах сменного состава на занятиях по иностранному языку, студент должен научить другого и получить знания от любого участника пары. Если при этом студент занимает *позицию учителя*, то для этого ему необходимо не только качественно рассказать текст, но и уметь:

- отследить, насколько партнер его понял;
- увидеть трудности напарника;
- закрепить знания напарника;
- подготовить напарника к роли учителя.

Если студент занимает *позицию ученика*, то он должен уметь:

- задавать вопросы разных типов: на понимание материала, на уточнение, на размышление;
- приводить собственные примеры;
- восстанавливать изучаемый материал (по абзацам или целиком) и т. д.

Формирование готовности к обучающей деятельности осуществляется в процессе взаимобучения через последовательное усложнение решаемых студентами педагогических задач. Вначале студенты решают задачи контроля качества усвоения, затем – задачи организации учебно-последовательной деятельности по усвоению изложенного преподавателем учебного материала через выполнение обучаемыми системы предлагаемых преподавателем учебных заданий, затем – задачи изложения нового учебного материала, затем – задачи дидактической трансформации содержания обучения в систему учебных заданий и проектирования учебно-познавательной деятельности студентов. Формирование готовности студентов к решению этих задач осуществляется в процессе взаимобучения в парах сменного состава. При этом роль преподавателя заключается в консультативной помощи студентам на всех этапах осуществляемой ими педагогической деятельности – от проектирования учебного процесса до контроля ее результатов.

3. Доминирующая роль работы в паре сменного состава в организационной структуре учебного процесса.

Овладение иноязычной коммуникативной компетентностью предусматривает не столько обучение системе языка, сколько практическое овладение иностранным языком, а для этого необходима достаточная речевая практика. При этом обучение должно строиться таким образом, чтобы в процессе овладения иноязычной речевой деятельностью в сознании учащегося формировалась система языка. Следовательно, вся структура занятий должна соответствовать реальной ситуации общения, а используемые методы, приемы должны предоставить каждому студенту возможность максимальной устной практики на занятии.

Реализация данной задачи осуществляется наилучшим образом через применение в учебном процессе работы в паре сменного состава. Работа в парах сменного состава означает такую организацию обучения, при которой все участники работают друг с другом в парах и состав пар периодически меняется. В итоге получается, что каждый член коллектива работает по очереди с каждым. На работу в парах сменного состава необходимо

отводить не менее 50–60 % всего времени обучения. Другие организационные формы – групповые, фронтальные, самостоятельная работа – применяются для формирования готовности студентов к взаимообучению: в рамках этих форм студенты приобретают новые знания, умения и навыки, которым они будут обмениваться, обучая друг друга.

Внесение в учебный процесс диалогических сочетаний, или общения в парах сменного состава, способствует:

- значительному увеличению времени устной речевой практики в расчете на одного студента, что приводит к развитию у обучаемых коммуникативных умений;
- совершенствованию навыков логического мышления и понимания;
- увеличению числа ассоциативных связей, а следовательно, более прочному усвоению материала;
- повышению познавательной активности и мотивации к изучению иностранного языка;
- исчезновению психологических, коммуникативных барьеров.

4. Повышение роли самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студентов выступает как важнейшая форма организации учебного процесса в вузе, как деятельность по усвоению знаний и умений, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя и способствует формированию у обучающихся потребности к постоянному самообразованию.

В рамках организационной структуры коллективного способа обучения самостоятельная работа применяется (наряду с групповыми и фронтальными формами) для полного и прочного усвоения студентами того учебного материала, который при выполнении роли преподавателя будет выступать для них в качестве предмета обучения. Необходимость выполнения функции преподавателя повышает ответственность студентов за качество усвоения транслируемой ими в процессе обучения информации. Это становится возможным через увеличение времени, отводимого студентами на самостоятельную работу. Другой формой проявления самостоятельности выступает деятельность студента в роли преподавателя, когда он относительно самостоятельно (при консультативной помощи со стороны преподавателя) должен принимать решения, связанные с организацией учебно-познавательной деятельности своего напарника (обучаемого), контролем и оценкой достигаемых результатов.

Самостоятельная работа способствует развитию таких качеств, как активность, инициативность, ответственность за ход и результаты деятельности, формированию навыков самоорганизации и самоконтроля. Она позволяет активизировать познавательную деятельность студентов, формирует у них умение работать с различными источниками информации.

Самостоятельная работа студентов обеспечивает формирование автономии как черты характера, играющей существенную роль в структуре личности специалиста высшего звена. Достижение автономии означает желание и способность студентов взять на себя управление своей учебной деятельностью по овладению изучаемым языком – студент решает, что он хочет изучать и как он хочет это изучать. Уровень автономии, самостоятельности в процессе изучения иностранного языка рассматривается как обязательный критерий уровня владения изучаемым языком.

Эффективными педагогическими приемами организации самостоятельной работы студентов при коллективном способе обучения выступают методика поабзачной проработки текста, разработанная А. Г. Ривиным [1], обратная методика Ривина, методика «Обмен заданиями» [5], мурманская методика взаимообмена заданиями и др.

5. Поддержание высокого уровня мотивации обучения иностранным языкам.

Эффективность применения коллективного способа обучения зависит от учебной мотивации студентов.

Слово «мотивация» используется в современной психологии в двояком смысле: как система факторов, детерминирующих поведение, и как характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне [6].

Учебная мотивация определяется образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; организацией образовательного процесса; личностными особенностями студентов; уровнем профессиональной компетентности преподавателя и, прежде всего, системой его отношения к студенту, к делу; спецификой учебного предмета [3].

По нашему мнению, к основным факторам, обеспечивающим высокую учебную мотивацию будущих учителей иностранного языка, можно отнести:

- 1) познавательную потребность в изучении языка, истории и культуры страны изучаемого языка;
- 2) потребность в самоактуализации – реализации своих целей, способностей, развитии собственной личности;
- 3) потребность в достижении высокого уровня профессиональной компетентности.

Для поддержания высокого уровня мотивации необходимо создавать благоприятный психологический климат на занятиях, обеспечить индивидуальные стратегии усвоения материала, использовать на занятиях аутентичный материал, поднимать современные и актуальные проблемы, стимулировать творческие возможности студентов, привлекать их к участию в семинарах, конференциях с публикацией исследовательских работ, направлять на стажировки в страну изучаемого языка.

Резюме. Выделенные нами на основе анализа и обобщения научно-методической литературы педагогические условия служат ориентирами в деятельности преподавателя, определяют особенности организации образовательного процесса, направленного на формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе коллективного способа обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брейтерман, М. Оргдиалог Александра Ривина / М. Брейтерман // Частная школа. – 1995. – № 6. – С. 54–59.
2. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989. – 160 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. Распоряжение Правительства РФ // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 4. – С. 3–31.
5. Мкртчян, М. Коллективный способ обучения / М. Мкртчян // Математика в школе. – 1990. – № 6. – С. 54–59.
6. Морозов, А. В. Деловая психология / А. В. Морозов. – М. : Академический проект, 2005. – 1040 с.

УДК 378:373.5.035

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
К СОЦИАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF READINESS
OF STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY
FOR SOCIAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN**

М. В. Емельянова, Н. В. Лаврова

M. V. Emelyanova, N. V. Lavrova

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

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятия «готовность студента педагогического вуза к социальному воспитанию школьников», рассмотрены педагогические условия формирования готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников.

Abstract. In the given article the concept of formation of readiness of a future teacher for social education at school is revealed, the pedagogical conditions of formation of readiness of students of a pedagogical university for social education of schoolchildren are considered.

Ключевые слова: *готовность студента педагогического вуза к социальному воспитанию школьников; педагогические условия формирования готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников.*

Keywords: *readiness of a student of a pedagogical university for social education of schoolchildren; pedagogical conditions of formation of readiness of students of a pedagogical university for social education of schoolchildren.*

Актуальность исследуемой проблемы. Социальное воспитание школьников признано одним из приоритетных направлений в деятельности общеобразовательных учреждений. Как показывают исследования, из-за особенностей своей профессии учитель находится в центре социальных событий и зачастую в ситуации социального оценивания и морального выбора. Молодые учителя сталкиваются с ситуацией осложнения воспитательного процесса в силу различных социальных причин: алкоголизма и наркомании в семье обучающихся, семейных конфликтов, межнациональной розни, социального расслоения. Они испытывают трудности в организации социально-воспитательной работы с учащимися разного возраста, разного социального происхождения, не владеют достаточными теоретическими, методическими знаниями, практическими умениями социального воспитания подрастающего поколения.

Условием и предпосылкой эффективной деятельности общеобразовательных учреждений по социальному воспитанию подрастающего поколения является профессионализм учителей. В связи с этим одной из важных задач педагогического вуза становится формирование готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников.

Материал и методика исследований. В исследовании использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретических (синтез, сравнение, обобщение, моделирование); эмпирических (изучение и обобщение передового педагогического опыта, наблюдение, педагогический эксперимент, беседа, контент-анализ, метод экспертной оценки); математических (статистическая обработка данных исследования).

Экспериментальная работа проводилась на факультете иностранных языков ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева». Для получения достоверных данных эксперимент проводился с одним и тем же контингентом студентов в течение всех лет обучения в вузе.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализ научной литературы по теме исследования показал, что проблема формирования готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников остается недостаточно изученной. Различные вопросы формирования готовности будущих учителей к деятельности в аспекте социализации учащихся и социальному воспитанию школьников рассматривались в работах Г. А. Ворониной [1], А. В. Исайко [2], Т. Г. Осиповой [3]. Так, Т. Г. Осипова, рассматривая проблему формирования готовности студентов к реализации функций социального воспитания учащихся, отмечает необходимость «приобретения знаний, умений и навыков, необходимых в работе по развитию у школьников личных и гражданских качеств, важных для социальной адаптации» [3, 221].

Мы рассматриваем «готовность студента педагогического вуза к социальному воспитанию школьников» как профессионально-личностное образование, предполагающее владение теоретическими и методическими знаниями, практическими умениями и навыками организации этого процесса, наличие положительной мотивации к социальному воспитанию школьников, социальной компетенции, опыта социально-воспитательной работы с учащимися, проявление активности в социально значимой деятельности. Содержание готовности представляет единство и взаимообусловленность мотивационно-личностного, когнитивного, практического компонентов.

Проведенное нами теоретическое исследование позволило выявить педагогические условия формирования готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников: 1) внедрение в педагогический процесс модели формирования готовности студентов к социальному воспитанию школьников; 2) осуществление межпредметной интеграции, способствующей формированию готовности студентов к социальному воспитанию школьников; 3) вовлечение студентов в разнообразную внеаудиторную социально значимую деятельность; 4) внедрение в педагогический процесс спецкурса «Основы социального воспитания школьников»; 5) накопление у студентов опыта социального воспитания школьников во время прохождения педагогической практики.

В ходе экспериментальной работы осуществлялась апробация выявленных педагогических условий.

Первое педагогическое условие предполагало внедрение в педагогический процесс модели формирования готовности студентов к социальному воспитанию школьников. Разработанная нами модель включает следующие компоненты: цель, задачи, принципы, содержание, организационные формы, методы, средства, результат.

Цель модели: формирование готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников. Задачи модели: 1) на вводном этапе: повышение мотивации студентов к социальному воспитанию школьников; разработка диагностическо-

го комплекса для проверки у студентов уровня сформированности готовности к социальному воспитанию школьников; 2) на основном этапе: проведение работы, направленной на формирование мотивационно-личностного, когнитивного, практического компонентов готовности студентов к социальному воспитанию школьников; отслеживание промежуточных результатов эксперимента; корректировка изучаемого процесса; 3) на контрольно-заключительном этапе: контроль, анализ и оценка результатов эксперимента.

В модель были заложены следующие принципы: гуманизации образовательного процесса, личностной ориентации, системности и последовательности, сознательности и творческой активности, научности, связи обучения с жизнью, контекстности.

Цель и задачи исследования определили содержание работы по формированию готовности студентов к социальному воспитанию школьников: теоретическая и методическая подготовка студентов, внеаудиторная социально значимая деятельность студентов, специальная подготовка (спецкурс «Основы социального воспитания школьников»), практическая педагогическая деятельность студентов.

В модели представлены формы обучения: лекции, семинары, консультации, самостоятельная работа, моделирование педагогических ситуаций, тренинги, деловые и ролевые игры, педагогическая практика и др.; формы воспитания: социальные проекты, акции, кураторские часы, субботники, научно-практические конференции, викторины, конкурсы, беседы, вечера, встречи, дискуссии, дебаты, круглые столы и др.

В рамках исследования нами были использованы следующие методы обучения: объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый, проблемного изложения, исследовательский, деловая игра, беседа, игровое проектирование, анализ конкретных ситуаций, дискуссия и др.; методы воспитания: методы формирования сознания личности, методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения, методы стимулирования поведения и деятельности и др.

Разработанная нами модель предполагает использование определенных средств: наглядных пособий, технических средств обучения, печатных материалов СМИ, научной литературы, информационных ресурсов сети Интернет, электронных презентаций и др.

Заключительным компонентом модели является результат педагогической деятельности – повышение уровня сформированности готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников.

Разработанная модель служила ориентиром в организации процесса формирования готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников.

В ходе проведения экспериментальной работы мы учитывали потенциал изучаемых в педагогическом вузе общественно-гуманитарных, социально-экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин в формировании готовности студентов к социальному воспитанию школьников. С преподавателями систематически проводились обсуждения вопросов актуализации социального аспекта в процессе преподавания дисциплины, обеспечения связей читаемой дисциплины с теми разделами, темами, в которых проблема формирования готовности студентов к социальному воспитанию школьников представлена полнее. Обеспечение междисциплинарной интеграции в педагогическом процессе вуза способствовало созданию неразрывности, связанности, целостности изучаемого процесса.

Студенты экспериментальной группы участвовали в разнообразной внеаудиторной социально значимой деятельности. Они принимали участие в акциях «Милосердие», «Молодежь за здоровый образ жизни», «Марш парков», «День отказа от курения», «День

Донора», «Чистые окна», «Памяти жертв концлагерей», в проектах «Добро пожаловать», «Твой фильм о войне», «Каждому ребенку – счастливое детство», экологических субботниках, оказывали шефскую помощь и др.

В седьмом семестре четвертого курса в экспериментальной группе проводился спецкурс «Основы социального воспитания школьников». В процессе реализации программы спецкурса студенты знакомились с основами теории социализации личности, социального воспитания подрастающего поколения, социальными проблемами современности, особенностями системы организации социального воспитания школьников в общеобразовательных учреждениях разного типа, методикой социального воспитания учащихся и спецификой ее организации во время прохождения педагогической практики, диагностикой социальной воспитанности учащихся. На занятиях спецкурса практиковалось проведение учебных дискуссий, тренингов, деловых и ролевых игр, микропреподавание, написание и защита рефератов по проблемам социального воспитания школьников, мини-сочинений, моделирование педагогических ситуаций, изучение и анализ передового опыта по проблеме исследования и др.

В ходе прохождения педагогической практики студенты приобретали опыт социального воспитания школьников. Методисты оказывали помощь студентам в планировании и проведении социально-воспитательной работы с учащимися, всесторонне анализировали используемый на уроках и внеклассных занятиях учебно-воспитательный материал социальной направленности, обеспечивали успех в педагогической деятельности студентов.

Исследование доказало, что внедрение и реализация выявленных педагогических условий позволяют повысить эффективность процесса формирования готовности студентов к социальному воспитанию школьников.

Резюме. Успешное формирование готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников обеспечивается при реализации следующих педагогических условий: 1) внедрение в педагогический процесс модели формирования готовности студентов к социальному воспитанию школьников; 2) осуществление межпредметной интеграции, способствующей формированию готовности студентов к социальному воспитанию школьников; 3) вовлечение студентов в разнообразную внеаудиторную социально значимую деятельность; 4) внедрение в педагогический процесс спецкурса «Основы социального воспитания школьников»; 5) накопление у студентов опыта социального воспитания школьников во время прохождения педагогической практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронина, Г. А. Мотивационное программно-целевое обеспечение подготовки будущих учителей к социальному воспитанию школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г. А. Воронина. – Барнаул, 2002. – 20 с.
2. Исaiко, А. В. Диагностика готовности учителя к деятельности в аспекте социализации учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Исaiко. – Ростов н/Д., 1998. – 23 с.
3. Осипова, Т. Г. Формирование готовности студентов к реализации функций социального воспитания учащихся средствами школьного курса истории : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08, 13.00.02 / Т. Г. Осипова. – Кострома, 2002. – 21 с.

УДК 811.512.111'367

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ЧУВАШСКОГО СИНТАКСИСА

ON THE ISSUE OF STUDYING THE CHUVASH SYNTAX

Л. А. Зарипова

L. A. Zaripova

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

Аннотация. В статье раскрывается история развития чувашского синтаксиса, анализируются основные научные труды ученых-синтаксистов чувашского языка.

Abstract. The article reveals the history and development of the Chuvash syntax, analyzes the main scientific works on the Chuvash syntax.

Ключевые слова: синтаксис, простое предложение, сложное предложение.

Keywords: syntax, simple sentence, compound sentence.

Актуальность исследуемой проблемы. Язык включает в себя набор единиц и правила их реализации в речи. Система языка открыта и подвижна. Она может пополняться новыми единицами, новыми правилами их комбинирования. Закономерности взаимодействия единиц друг с другом достаточно сложные. Научное описание языка предполагает как выявление единиц на соответствующем уровне, так и объяснение их природы: установление места в общей системе языка, функционального назначения, характера реализации в речи.

Актуальность выбранной нами темы исследования обусловлена тем, что в ней положено начало системному изучению истории чувашского синтаксиса.

Материал и методика исследований. Материалом исследования явились научные труды чувашских исследователей: Н. И. Ашмарина, Ф. Т. Тимофеева, С. П. Горского, И. А. Андреева.

Методология исследования обусловлена характером темы и спецификой поставленных задач, требующих комплексного подхода. При таком подходе предполагается анализ и обобщение научных исследований.

Результаты исследований и их обсуждение. История чувашского языкознания начинается с 1769 г., с момента выхода первой чувашской грамматики под названием «Сочинения, принадлежащие к грамматике чувашского языка». Однако изучение это не носило интенсивный характер; немногочисленные труды, выходившие в XIX столетии, освещали лишь отдельные вопросы чувашского языка. Только в самом конце XIX – начале XX в. Н. И. Ашмарину удалось создать обобщающие труды по чувашскому языку.

Изучение синтаксиса чувашского предложения берет начало с Николая Ивановича Ашмарина – основоположника чувашского языкознания. Если в фонетике и морфологии у Н. И. Ашмарина все-таки были предшественники, то в исследовании чувашского синтаксиса ему целиком принадлежит пальма первенства, подтверждением чему служит появление в свет «Опыта исследования чувашского синтаксиса» [4]. Первая его часть появилась в 1903, вторая – в 1923 г., они сыграли огромную роль в изучении чувашского языка в целом. В течение более чем полувека обе части были единственным надежным пособием, из которого ученые всего мира черпали сведения о строе чувашской речи. В них Н. И. Ашмарин осветил ряд важных особенностей построения чувашской речи: вопросы о словорасположении, конструкциях с неличными формами глагола, употреблении множественного числа, притяжательных форм и др.

Современный читатель не может не заметить, что исследователь чувашского языка как в первой, так и во второй части своей работы глубже и основательнее занимается вопросами морфологии, нежели синтаксиса. Описывая особенности построения чувашской речи, Николай Иванович использует морфологические термины, говорит о форме, ее значении и употреблении. Если в современных грамматиках неизменяемые формы глагола (причастия, деепричастия) принято рассматривать в морфологии, то у Н. И. Ашмарина они нашли место в синтаксисе (причастия даны в первой, деепричастия – во второй части книги). Ученый описал словопорядок, выявил последовательность расположения компонентов как в предложении, так и в его структурных частях [2].

Н. И. Ашмарин довольно часто прибегает и к синтаксическим терминам. Встречаются среди них такие, как *предложение, подлежащее, сказуемое, дополнение, определение, приложение, управление, согласование, неполное и придаточное предложения* и некоторые другие [1]. Содержание этих терминов чаще всего ученым не раскрывается, и потому понять, какое явление в исследуемом языке ими обозначается, не представляется возможным.

В первой части «Опыта исследования чувашского языка» содержатся: общие сведения о строении и составе предложения; примеры использования множественного числа; главные случаи употребления падежей; определительные предложения, предложения-имена. Во второй части излагается учение о грамматических категориях глагола: наклонениях (повелительное, уступительно-желательное, сослагательное), временных формах глагола в изъявительном наклонении, а также вспомогательных глаголах.

Принятая Н. И. Ашмариным система описания синтаксиса довольно необычна: не находим мы у него ни разъяснения используемых грамматических терминов, ни характерного почти для всех отечественных синтаксических исследований последующего периода анализа предложения по главным и второстепенным членам с указанием морфологического способа их выражения. Структуры сложного предложения исследователь касается лишь в связи с рассмотрением неличных форм глагола в качестве сказуемого в зависимом предложении. Основное место занимает анализ значений падежных форм склоняемых слов, а также значений личных и неличных форм глагола.

Изданы лишь две части «Опыта исследования чувашского синтаксиса». Третья часть представляет рукопись в необработанном виде. Многие разделы отличаются богатством содержания, разнообразием творческой мысли и глубиной анализа. Местами автор очень точно подмечает неуловимые оттенки смысла, скрывающиеся в некоторых формах. Он замечает такие тонкости в языке, которые не всегда видны другим. При изложении

каждого синтаксического явления или правила автор иллюстрирует его большим количеством примеров. «Опыт исследования чувашского синтаксиса» производит впечатление глубокого и всесторонне продуманного труда. Научной разработкой чувашского синтаксиса мы всецело обязаны Н. И. Ашмарину.

На трудах Н. И. Ашмарина выросло целое поколение собственно чувашских исследователей. Крупнейшим из них был Ф. Т. Тимофеев (Тимухха Хёветёрё). Именно ему принадлежит первое системное описание чувашского синтаксиса, им же заложены основы чувашской грамматической терминологии. Непревзойденным по значимости является его труд «Грамматика чувашского языка» (1933), в котором он разделил предложения на простые и сложные. Простые предложения он называет «пуплев» (речь), а сложные – «йышлă пуплев» (многоречье). Ф. Т. Тимофеев выделяет главные и второстепенные члены, подлежащее у него именуется «пуплев хуши» (глава предложения), сказуемое – «калав» (рассказ). Современные понятия «сложноподчиненные предложения», «бессоюзные сложные предложения», «сложносочиненные предложения» у Ф. Т. Тимофеева отсутствуют, все они включены в одну группу под названием «йышлă пуплев» [3]. Также им созданы учебники чувашского языка как для младших, так и для средних классов.

Последователем Ф. Т. Тимофеева в изучении чувашского синтаксиса стал Семен Петрович Горский. Он – автор ряда учебных пособий по синтаксису чувашского языка. В 1939 г. Семен Петрович издал учебник чувашского языка для средней школы «Чăваш чĕлхин грамматикки. Синтаксис», по которому школьники обучались вплоть до 1978 г. С некоторыми уточнениями и дополнениями он переиздавался более 30 раз [5]. Также автором был создан труд «Хальхи чăваш литература чĕлхин синтаксисĕ» (1970). Эта книга – дополненное подлинное изложение материала учебника по чувашскому синтаксису. Тем не менее, ее можно называть не только учебным изданием, но и систематическим курсом синтаксиса чувашского языка.

К числу работ С. П. Горского, посвященных грамматике чувашского языка, принадлежит «Краткий грамматический очерк чувашского языка» (1951). Здесь даются основные понятия по фонетике, морфологии и синтаксису. В разделе «Элементы синтаксиса» выделены по традиции два типа связи слов в предложении: сочинительная и подчинительная. Типы подчинительной связи составляют согласование, управление и примыкание. В период, когда система сложного предложения в языкознании была разработана сравнительно слабо, учение С. П. Горского явилось новым толчком для развития теории синтаксиса чувашского языка.

Ведущим специалистом по синтаксису современного чувашского языка является профессор И. А. Андреев. Следует упомянуть его синтаксические труды, открывшие новые подходы к объяснению многих особенностей чувашского языка. На основе своей докторской диссертации «Структура простого предложения современного чувашского языка» (1970) автором издана фундаментальная монография «Вопросы чувашского синтаксиса» (1975), где представлена стройная и непротиворечивая концепция чувашского синтаксиса, которая легла впоследствии в основу вузовского курса по соответствующему разделу чувашской грамматики. Таким образом, он системно рассмотрел структуру простого предложения в современном чувашском языке. И. А. Андреев одним из первых в тюркологии начал изучать коммуникативную структуру предложения, показав, в частности, роль словопорядка как в выделении компонентов данной структуры, так и в определении смыслового ядра высказывания. Признание приоритетности коммуникативной

функции предложения позволило И. А. Андрееву выстроить обоснованную систему синтаксиса чувашского языка. Основная задача заключается в изучении структуры речи, способов разграничения речевых отрезков и их связи. Все эти и многие другие вопросы разработаны в трудах профессора И. А. Андреева весьма тщательно.

Резюме. Изучение истории чувашского синтаксиса, а также анализ научных трудов ведущих синтаксистов показали, что синтаксис чувашского языка берет начало с Н. И. Ашмарина, который проанализировал и обобщил сведения о строении и составе предложения, выявил последовательность расположения компонентов как в предложении, так и в его структурных частях. В научных работах Ф. Т. Тимофеева, С. П. Горского, И. А. Андреева также накоплен достаточно богатый материал в плане системного описания чувашского синтаксиса.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ашмарин, Н. И.* Опыт исследования чувашского синтаксиса : в 2 ч. Ч. 1 / Н. И. Ашмарин. – Казань : Типо-литограф. В. М. Ключникова, 1903. – 570 с.
2. *Ашмарин, Н. И.* Опыт исследования чувашского синтаксиса : в 2 ч. Ч. 2 / Н. И. Ашмарин. – Симбирск : Тип. Полиграфсекции С. Н. Х., 1923. – 276 с.
3. *Матвеев, Т. М.* Грамматика чувашского языка / Т. М. Матвеев, Ф. Т. Тимофеев. – Чебоксары : Чуваш. гос. изд-во, 1933. – 107 с.
4. *Федотов, М. Р.* Н. И. Ашмарин: краткий очерк жизни и деятельности / М. Р. Федотов. – Чебоксары : ЧГИГН, 1995. – 51 с.
5. *Чернов, М. Ф.* Видный исследователь чувашского языка С. П. Горский / М. Ф. Чернов // НАНИ ЧР. – 1997. – № 1. – С. 168–175.

УДК 378.661.034

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ
У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF MORAL CULTURE DEVELOPMENT
IN MEDICAL STUDENTS**

Т. С. Игнатьева

T. S. Ignatyeva

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме нравственного воспитания студентов медицинских вузов. В ней рассмотрены педагогические условия, способствующие эффективному развитию нравственной культуры у будущих врачей.

Abstract. The given article deals with the problem of moral education of medical students. The article considers the pedagogical conditions that contribute to effective development of moral culture in future doctors.

Ключевые слова: *нравственное воспитание, нравственная культура, студент медицинского вуза, педагогическое условие.*

Keywords: *moral upbringing, moral culture, student of medical institute, pedagogical condition.*

Актуальность исследуемой проблемы. Кризисные явления российской действительности последних лет изменили приоритеты наших граждан, затронув среду их духовной жизни, изменив общественное сознание, сместив нравственность с приоритетных позиций на второстепенные. Данная ситуация негативно отразилась на системе здравоохранения. Поэтому очевидно, что сегодня профессиональная деятельность врачей требует кардинальных изменений в их духовно-нравственном облике.

В этой связи меняется подход к качеству подготовки будущего врача в вузе. Особое значение приобретает не только профессиональный уровень подготовки студента как специалиста, но и уровень его духовно-нравственной культуры. Обращение к проблеме развития нравственной культуры у будущих врачей является, на наш взгляд, одной из важнейших стратегий развития современной педагогической науки.

Целью нашего исследования явилось выявить и обосновать комплекс педагогических условий, способствующий эффективному развитию нравственной культуры у студентов медицинских вузов, на основе анализа теории и практики их подготовки в этих учебных заведениях.

Материал и методика исследований. Для решения поставленных задач были использованы метод теоретического анализа, диагностические методы научного исследования, комплекс эмпирических методов.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе медицинского факультета ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова». В исследовании принимали участие студенты, обучающиеся по специальности «Лечебное дело».

Результаты исследований и их обсуждение. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность необходимых, обязательных обстоятельств, обеспечивающих эффективность развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов.

В ходе теоретического исследования и экспериментальной работы нами был выявлен комплекс педагогических условий, способствующий совершенствованию процесса развития нравственной культуры у будущих врачей, а именно:

- создание в медицинском вузе сбалансированной воспитательной системы;
- повышение уровня нравственной и профессиональной культуры преподавателей медицинского вуза;
- усиление воспитательного потенциала внеаудиторной деятельности по развитию нравственной культуры у студентов медицинского вуза;
- разработка и внедрение в воспитательный процесс авторской модели развития нравственной культуры у студентов медицинского вуза;
- систематическое осуществление диагностики и на ее основе коррекции уровня развития нравственной культуры у студентов медицинского вуза.

Наше исследование показало, что развитие нравственной культуры у будущих врачей проходит более успешно при реализации такого педагогического условия, как *создание в медицинском вузе сбалансированной воспитательной системы*.

Воспитательная система медицинского вуза в нашем исследовании рассматривается как совокупность взаимосвязанных компонентов, характеризующих на теоретическом уровне в наиболее обобщенном виде составляющие воспитательной деятельности, направленной на развитие личности будущего врача (прежде всего его нравственной культуры). «Воспитательная система является единством не только общего и особенного, но и единичного – того специфического, что свойственно конкретному учреждению с данным составом педагогов и студентов, окружающей его средой» [2].

Необходимость проектирования воспитательной системы применительно к настоящему исследованию, на наш взгляд, определяется:

- целостностью субъекта воспитательной деятельности – личности студента медицинского вуза, который «не воспитывается по частям», а развивается гармонично только в целостном процессе;
- возможностью объединения усилий всех субъектов воспитания в единый коллектив, что предопределяет более эффективную организацию процесса воспитания;
- расширением воспитательных воздействий на личность через различные сферы воспитания;
- оптимальным использованием в воспитательной деятельности всех ресурсов медицинского вуза.

При этом компонентами воспитательной системы являются:

- цели, выраженные в концепции воспитания (то есть совокупность идей, принципов);

- задачи и основные направления воспитательной деятельности;
- субъект деятельности, ее реализующий и в ней участвующий;
- отношения, рождающиеся в деятельности и общении;
- среда, освоенная коллективом учебного заведения;
- управление системой, обеспечивающее интеграцию, взаимодействие компонентов и развитие системы в целом [1].

Успешность нравственного воспитания неотделима от личности преподавателя, его морально-нравственных качеств, норм поведения, стиля педагогического общения и такта, поэтому *высокий уровень нравственной и профессиональной культуры преподавателей медицинского вуза* является следующим необходимым педагогическим условием эффективности развития нравственной культуры у будущих врачей.

Большое воспитательное значение имеют качества личности преподавателя (прежде всего его нравственные качества), которые непосредственно проявляются по отношению к студентам в процессе их контактов. Поэтому повышение нравственной культуры преподавателей, на наш взгляд, является необходимым условием модернизации системы медицинского образования в нашей стране. Преподаватель медицинского вуза должен быть не только источником профессиональной информации, но и носителем духовно-нравственной культуры. При этом главным воспитывающим фактором должно стать гуманистическое взаимодействие, которое не только создает атмосферу сотрудничества, доверия, взаимопомощи, но и задает контекст будущей профессиональной деятельности врача. Развитые субъект-субъектные отношения способствуют росту личности студента и коллектива, полному доверию друг другу, помогают осознанию человеком своей неповторимости, принятию другого человека, желанию помочь ему, что имеет важное значение в свете специфики будущей профессиональной деятельности врача.

Согласно мнению студентов, они предпочитают иметь дело с педагогом, у которого достаточно четко сформировались духовные ценности и моральные нормы, а также ярко выражена нравственная позиция. Они хотят видеть в нем духовно-нравственный ориентир, к которому можно стремиться. Студенты считают, что педагог, имеющий высокий уровень нравственной культуры, способен эффективно управлять учебно-воспитательным процессом, регулировать межличностные отношения студентов, направлять их на взаимопонимание, толерантность и доброжелательность, быть образцом нравственного поведения в будущей профессиональной деятельности.

Эффективность воспитательной работы по развитию нравственной культуры у студентов медицинских вузов, по нашему мнению, также во многом обеспечивается *усилением воспитательного потенциала внеаудиторной деятельности*.

Изучив ряд научных работ, посвященных проблеме внеаудиторной деятельности, мы выделили следующие ее признаки:

- тесная связь с аудиторной и научно-исследовательской деятельностью студентов;
- свобода выбора форм и степени своего участия в той или иной деятельности на основе добровольности;
- осознание личностных и профессиональных ценностей через собственное восприятие;
- сочетание самостоятельной деятельности, личной инициативы и сотрудничества студентов и преподавателей;
- широкое использование методов стимулирования активности участников;

- занимательность, новизна содержания, форм и методов работы;
- гибкость организационных форм.

Воспитание творческой, духовно-нравственной личности, добросовестного отношения к учебе, повышение качества подготовки студентов – основные направления воспитательной работы на медицинском факультете ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова».

Важным звеном в структуре воспитательного процесса на медицинском факультете является совместная деятельность студенческой администрации (старост групп, старост курсов, профкома студентов), кураторов групп, деканов.

Первичным звеном этой системы является студенческая группа. С целью создания сплоченного коллектива студенческих групп, поддержания творческой инициативы студентов на факультете ежегодно проходит конкурс на лучшую студенческую группу. Два раза в семестр проводятся собрания групп с заместителем декана по учебно-воспитательной работе по итогам контрольных недель, которые играют важную роль в повышении успеваемости студентов.

Студенты СНО активно участвуют в научных конференциях регионального и всероссийского уровней, таких как студенческие научные конференции, открытый фестиваль науки «Человек. Гражданин. Ученый», «Юность Большой Волги», «Гордоновские чтения» и др.

На факультете разработаны различные формы морального и материального поощрения отличников.

Для расширения возможности развития личности студента – будущего врача, его духовных интересов, для повышения общей культуры на медицинском факультете организованы творческие коллективы: КВН, танцевальная студия. Студенческий клуб проводит фестивали, конкурсы, КВН. Стали традицией студенческие вечера «Посвящение в студенты», «День медицинского факультета», «Стань звездой», а также вечера, посвященные различным праздникам.

При этом важная и ответственная роль в воспитании и конкретно в развитии нравственной культуры у студентов медицинского факультета отводится кураторам групп, задачей которых является формирование студенческого коллектива, обеспечение эффективной адаптации студентов в вузе, условий реализации моральной и материальной защищенности студентов, соблюдения их прав и выполнения ими своих обязанностей. Содержание работы и обязанности куратора формируются на основе профессиональной, духовно-нравственной и культурно-творческой направленности обучения и воспитания, индивидуального подхода, демократического и гуманистического стилей общения.

Далее в нашем исследовании мы пришли к выводу, что развитие нравственной культуры у будущих врачей будет проходить более эффективно при *разработке и внедрении в воспитательный процесс авторской модели развития нравственной культуры у студентов медицинского вуза.*

Наш концептуальный подход к проектированию механизма развития нравственной культуры у студентов медицинского вуза исходит из комплексного использования возможностей воспитательной системы медицинского вуза, субъектов данной системы с ориентацией на требования государственной политики в области нравственного воспитания и специфику профессиональной деятельности врачей.

Стратегия развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов, применяемая в разработке авторской модели, базировалась на основных положениях лично-относительно ориентированной парадигмы образования. Мы поддерживаем точку зрения, что основными теоретическими положениями личностно ориентированного образования являются следующие:

- развитие личности обучающегося рассматривается как главная цель;
- ориентация на индивидуальную траекторию развития личности студента приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в социальном заказе и требовании к самообразованию;
- залогом полноценной организации воспитательного процесса является творческая индивидуальность педагога; принципиально важным является положение о том, что лично-относительно ориентированное образование создает условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса [3].

Для создания модели развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов нами использовались такие параметры, как цель, задачи, принципы, формы организации воспитательного процесса, методы и средства воспитания. Главная цель модели заключалась в совершенствовании процесса развития нравственной культуры у студентов в условиях медицинского вуза.

Для достижения поставленной цели мы определили основные задачи:

- вооружение студентов системой нравственных представлений, понятий, убеждений;
- формирование позитивного отношения к жизненным и профессиональным ценностям, способности к эмпатии, нравственных качеств, осознания необходимости развития нравственной культуры;
- формирование стремления к профессионально-нравственной самореализации в процессе исполнения различных социально-профессиональных ролей.

Основными направлениями содержания деятельности вуза по развитию нравственной культуры личности студента-медика являлись: теоретическая подготовка, включающая в себя нравственное просвещение; практическая подготовка, в рамках которой у студентов формируются умения и навыки нравственного поведения, и социально-личностная подготовка, предполагающая активизацию самостоятельной работы студентов по нравственному самосовершенствованию.

К методам реализации модели развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов, по нашему мнению, относятся: методы формирования сознания личности, методы организации деятельности и формирования опыта поведения, методы стимулирования поведения и деятельности.

К средствам реализации модели развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов мы отнесли: средства, выполняющие развивающую и воспитательную функции; средства, выполняющие мировоззренческую функцию, обеспечивающие формирование действенных психолого-педагогических механизмов нравственной активности; средства, оказывающие комплексное воздействие на сознание, прежде всего на его нравственный компонент, мотивационную и эмоционально-ценностную сферы, формирование адекватных нравственным ценностям форм поведения.

Результат авторской модели развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов – это высокий уровень развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов.

Для эффективности воспитательной работы по развитию нравственной культуры у студентов медицинских вузов и успешной реализации на практике авторской модели, по нашему мнению, необходимо *систематическое осуществление диагностики и на ее основе коррекции уровня развития нравственной культуры у студентов медицинского вуза.*

Для этой цели в ходе нашего исследования мы разработали критерии и уровни развития нравственной культуры у студентов-медиков, осуществили научно-методическое обеспечение диагностики уровня развития нравственной культуры, проводили начальные, промежуточные и конечные диагностические исследования уровня развития нравственной культуры, проследили ее динамику в экспериментальных и контрольных группах. По итогам диагностики были составлены диагностические карты студентов и студенческих групп. Со студентами, имеющими низкий уровень развития нравственной культуры и испытывающими трудности в нравственном саморазвитии, была проведена коррекционная работа и оказана комплексная педагогическая помощь.

Систематическое осуществление диагностики уровня развития нравственной культуры у студентов медицинского вуза проводилось нами исходя из принципа системности, предполагающего взаимосвязь диагностики результатов воспитания, управления характером формирующих воздействий педагога и развития разработанной нами модели. С целью обеспечения единства и взаимосвязи диагностики и управления мы добивались, чтобы результаты нашего исследования были доступны всем заинтересованным лицам: студентам, преподавателям, кураторам групп, заместителям декана по воспитательной и учебной работе, декану медицинского факультета.

Резюме. Проведенное исследование позволило нам определить и обосновать комплекс педагогических условий, который необходимо создать в медицинском вузе для совершенствования процесса развития нравственной культуры у студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Куракин, А. Т. Об актуальных проблемах теории и практики воспитания : материалы к совещанию 28.06.68 / А. Т. Куракин, Л. И. Новикова. – М. : Ред. журн. «Сов. педагогика», 1968. – 30 с.
2. Управление образовательными системами : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. И. В. Кошкина, Н. А. Рябина. – Саратов : Научная книга, 2006. – 100 с.
3. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998.

УДК: 371

**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ «ГИМНАЗИЯ – ВУЗ»**

**PRINCIPLES OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
IN THE SYSTEM OF INTERACTION «GIMNASIUM – UNIVERSITY»**

Е. П. Карташова, Н. Б. Протасова

E. P. Kartashova, N. B. Protasova

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. Работа посвящена анализу основных принципов взаимодействия гимназии и вуза. В статье определены направления профессионального самоопределения учащихся в образовательном пространстве гимназии.

Abstract. The work is devoted to the analysis of the main principles of interaction between a gymnasium (school) and a university. The article reveals the ways of students' professional self-determination in a gymnasium (school).

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение учащихся, профильное обучение, непрерывное образование, взаимодействие гимназии и вуза, преемственность образования.*

Keywords: *students' professional self-determination, subject-oriented education, continuing education, interaction between a gymnasium and a university, continuity of education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одна из основных задач российской образовательной политики заключается в обеспечении современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Реализация этой глобальной задачи требует, в частности, выбора концептуальной позиции в определении организационных условий осуществления профильного обучения для формирования профессионального самоопределения учащихся. Одним из важнейших организационных условий осуществления профильного обучения можно считать появление различных типов школ на современном этапе развития образования [5].

Целый ряд профильных общеобразовательных учреждений – лицеи, гимназии, профильные и многопрофильные гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов – ориентированы на подготовку учащихся к поступлению в высшие учебные заведения. В связи с переходом на 11-летнюю форму обучения увеличение срока обучения становится фактором, способствующим профессионально-ценностной мотивации, профессиональному самоопределению, осознанному выбору будущей профессии в соответствии со способностями и склонностями ученика, а значит, и более качественной подготовке к обучению в вузах.

Основным фактором и условием профессионального самоопределения учащихся является модернизация образования. В этой системе особое место занимает обновление, совершенствование типов и видов общеобразовательных учреждений, в частности, появление профильных учебных заведений – лицеев, гимназий и т. д. [3].

Так, в деятельности гимназии можно выделить основные направления для формирования профессионального самоопределения учащихся. Один из основных параметров развития профессионального самоопределения учащихся связан с тем, что профильная гимназия становится промежуточным звеном между школой и вузом, в котором может быть продолжено образование в соответствии со специализацией гимназического образования, дающего профессиональное самоопределение.

Проблема взаимодействия гимназии и вуза в системе непрерывного образования остро актуальна, так как вуз испытывает необходимость в хорошо подготовленных, владеющих начальными профессиональными навыками, имеющих высокую мотивацию к обучению и самообразованию абитуриентах, а гимназия – в методическом, кадровом, финансовом обеспечении учебно-воспитательного процесса, позволяющем готовить выпускников в соответствии с потребностями вуза [1].

Материал и методика исследований. Методологической основой исследования являются: идеи личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, М. В. Кларин, А. В. Петровский, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); исследования в области профилизации школьного обучения и предпрофильной подготовки (Г. Ф. Глебова, И. Ю. Гутник, Т. Б. Демина, Л. П. Жукова, Е. В. Моргорская, Е. А. Мороз, Н. В. Немова, Г. Е. Сенькина, А. П. Тряпицына, Н. А. Южанина и др.); работы в области профессиональной ориентации и формирования профессиональной направленности (М. Р. Гинзбург, С. Ю. Горбатюк, Н. Н. Захаров, Е. А. Климов, И. В. Кузнецова, А. Б. Орлов, Н. С. Пряжников, Г. Е. Рескина, А. А. Ростунов, П. Я. Шавир и др.). В качестве основного метода исследования был использован теоретический метод – анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической и научно-методической литературы.

Результаты исследований и их обсуждение. Профильное обучение в гимназии как основа профессионального самоопределения тесно связано с внедрением и развитием непрерывного образования. Целью взаимодействия гимназии и вуза в рамках профильного обучения является подготовка социально адаптированного, профессионально ориентированного, имеющего потребность в совершенствовании образовательного уровня выпускника [2].

Реализация принципа непрерывного образования в процессе взаимодействия гимназии и вуза строится на основе преемственности. В обучении она обеспечивается непосредственно целенаправленной подготовкой будущих студентов вуза через определенные или специализированные общеобразовательные учреждения. Чтобы реализация образовательных потребностей учащихся стала совместным делом вуза и гимназии, необходимо их тесное общение, взаимодействие, сотрудничество. Это помогает выравнивать процесс понимания потребностей и вырабатывать совместный план реализации поставленных задач, порождает необходимость оценки конечного результата.

Особенность управления профильным обучением учащихся в процессе взаимодействия гимназии и вуза заключается в том, что различные субъекты управления (гимназия, вуз, территориальные органы управления образования) связаны между собой отношениями координации функций управления профильным обучением в единый комплекс [4].

Процесс взаимодействия гимназии и вуза предполагает решение личных и общественных проблем через сотрудничество, доверие, признание индивидуальности и самобытности учащихся. Гимназия в этой системе опирается на высокий интеллектуальный уровень профессорско-преподавательского состава вуза, который подготавливает «стартовый образовательный потенциал» будущих студентов. Поэтому можно утверждать, что взаимодействие гимназии и вуза является определяющим фактором в процессе непрерывного образования.

Подобное взаимодействие можно охарактеризовать как потенциальную систему, поскольку оно обладает целым рядом системных признаков. Так, система «гимназия – вуз» характеризуется открытостью и, осуществляя профильное обучение совместными усилиями, имеет связи с другими окружающими ее социальными системами. Отношения между отдельными элементами (компонентами, структурными единицами) этого взаимодействия дают эффект, когда они строятся на паритетной основе, в духе партнерства и сотрудничества. Таким образом, взаимодействие гимназии и вуза в условиях перехода на профильное обучение можно квалифицировать как социально-педагогическую систему, которая определяет специфику управления данным обучением.

Организационная структура управления профессиональным самоопределением старшеклассников в процессе реализации системы «гимназия – вуз» включает сферу внешнего управления профильным обучением и представлена взаимодействием гимназии с территориальными органами управления образования и вузом. Вуз на основе использования различных форм совместной деятельности имеет возможность участвовать не только в образовательном процессе внутри гимназии, но и оказывать влияние на субъекты сферы внешнего управления профильным обучением, на территориальные органы управления образования (например, участвуя в работе: методических объединений и аттестационных комиссий учителей; факультетов и кафедр повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров; совещаниях руководителей органов управления образованием). Таким образом, между «внешней» и «внутренней» сферами управления устанавливается тесное взаимодействие [1].

Одним из главных факторов реализации системы взаимодействия «гимназия – вуз» является наличие договора, где предусматривается выполнение следующих организационных условий:

- 1) преподаватели вузов работают в гимназии по совместительству и ведут ряд учебных дисциплин; выступают в качестве консультантов, экспертов научных работ учащихся, осуществляют подготовку учащихся к олимпиадам разного уровня; являются руководителями экспериментальной работы;

- 2) вуз предоставляет свою учебную базу для подготовки учащихся; оказывает помощь в организации учебно-методической и практической деятельности гимназии по совместной разработке программ спецкурсов для учащихся;

- 3) городское управление образования проводит предметные олимпиады.

Соблюдение указанных условий в процессе взаимодействия гимназии и вуза способствует формированию профессионального самоопределения учащихся.

Реализация организационно-педагогических условий социально-педагогической системы «гимназия – вуз» позволяет достичь главной цели профессионального самоопределения учащихся, состоящей во всестороннем развитии личности ученика, способного к самоорганизации, самоутверждению, самореализации. Достижение цели возможно через

решение следующих важных задач: 1) внедрение в образовательный процесс личностно ориентированных технологий обучения и воспитания; 2) проектирование и развитие личностно ориентированного содержания образования, направленного на профессиональное самоопределение; 3) создание эмоциональной комфортности и социальной защищенности субъектов образования; 4) обеспечение мониторинга развития всех субъектов образования: регулярной и оперативной диагностики, которая входит в систему обратной связи в процессе развития личности; 5) коррекция социального и профессионального становления личности [4].

Один из основных параметров формирования и развития профессионального самоопределения учащихся связан с тем, что гимназия становится промежуточным звеном между школой и вузом, в котором может быть продолжено образование в соответствии со специализацией гимназического образования, дающего профессиональное самоопределение.

Резюме. Непрерывное образование в организационно-педагогической системе «гимназия – вуз» призвано обеспечить подготовку к обучению в вузе на основе: наполнения содержания профильных предметов профессионально ориентированным материалом; совершенствования учебного процесса за счет выбора форм, методов и средств обучения, которые не только обеспечивают высокий уровень усвоения знаний, умений и навыков, но и создают наиболее полные возможности для развития познавательных способностей учащихся, их самостоятельности в учебной деятельности.

Таким образом, современная профильная гимназия занимает важное место в общей системе непрерывного образования, так как ставит перед собой задачу профессионального самоопределения учащихся, создает условия для формирования общеобразовательных, культурных и социально значимых качеств и способностей учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева, Г. И. О проблемах профильного обучения в гимназиях / Г. И. Алексеева, В. В. Софронеева // Информатика и образование. – 2008. – № 4. – С. 116–117.
2. Артемова, Л. К. Модель выпускника – гимназиста профильного класса / Л. К. Артемова // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 53–58.
3. Мясникова, Е. Ю. Проектирование гимназического образования в России / Е. Ю. Мясникова // Образование в современной школе. – 2002. – № 6. – С. 5–13.
4. Софронеева, В. В. Общее и частное в профильном и гимназическом образовании / В. В. Софронеева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 1. – С. 55–59.
5. Шарай, Н. А. Теоретические основы управления развитием гимназического образования / Н. А. Шарай. – М. : Социум, 2000. – 627 с.

УДК 304.442

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

**THEORETICAL BASES OF MULTICULTURAL EDUCATION
OF FUTURE TEACHERS**

М. Б. Кожанова

M. B. Kozhanova

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

Аннотация. В статье анализируются взгляды современных ученых на сущность образования в контексте его поликультурной направленности, представлена четырехкомпонентная структура содержания поликультурного образования.

Abstract. The article analyses the modern scientists' views on the essence of education in the context of its multicultural orientation, it also presents the four-component structure of the content of multicultural education.

Ключевые слова: поликультурное образование, национальное воспитание, будущие педагоги.

Keywords: multicultural education, national education, future teachers.

Актуальность исследуемой проблемы. Социокультурные процессы последних десятилетий вызвали необходимость изменений в системе образования. Большинство современных мировых проблем: искоренение войн; предотвращение перенаселенности; излечение раненой природы; создание условий для неторопливого размышления и взвешенных решений; закаливание духа и возрождение радости бытия, противостоящей скуке; бережное продолжение культуры благодаря органической преемственности поколений – есть проблемы воспитания, образования, обучения. Кроме того, в многонациональном российском обществе назрела необходимость решения ряда проблем, связанных:

- с потребностью государства в высококвалифицированных и в то же время нравственных, творческих личностях, которые заинтересованностью в своем профессиональном росте способствуют успешному развитию страны;
- с ростом национального самосознания этносов;
- с необходимостью воспитания культуры межнационального общения.

Эти проблемы, характеризуемые как социально-государственные, вызывают необходимость их решения на уровне образовательной политики. В связи с этим становится актуальной проблема определения философских оснований образования.

Материал и методика исследований. Для определения теоретических основ исследуемой проблемы в качестве основного метода мы использовали теоретико-методологический анализ.

Результаты исследований и их обсуждение. А. Н. Ростовцев и А. Н. Тыминский [7, 43–46] предлагают в качестве философского основания образования взять национальное самосознание. Такой подход они связывают с тем, что национальное самосознание находит свое выражение в культуре, которая выступает как форма его трансляции с помощью различных средств литературы, живописи, музыки, танца, поэзии. Культура, «материализуя» сознание нации, объединяет материальные и духовные стороны ее жизни, образуя то, что обычно называют духовным укладом нации. Последний включает в себя социальный опыт нации, ее нормы и традиции, программы поведения и общения.

Духовный уклад нации в форме культуры редуцируется из ее самосознания и в своей целостности составляет основное содержание образовательно-воспитательного потенциала нации. Социализация личности как образовательно-воспитательный процесс в данном случае совпадает с бытием нации и означает приращение духовного богатства личности и увеличение ее ценностных ориентаций. Для А. Н. Ростовцева и А. Н. Тыминского здесь важно обращение внимания, во-первых, на связь образования с культурой и их взаимообусловленность, во-вторых, на наличие проблемности как условия взаимного существования образования и культуры и отличие образования от просвещения. Приведенные рассуждения позволяют сделать исследователям однозначный вывод о том, что образование и воспитание определяются культурой, а последняя – созданием нации. И поэтому, когда говорят о кризисах в образовании и воспитании, то это означает, по существу, что речь идет о кризисе сознания нации. То есть кризис образования отражает кризис национального сознания [7, 43–44].

Духовно-национальное самосознание (или самоидентификация) – важнейший атрибут осмысленного и укорененного экзистенциального бытия личности. Под национальной самоидентификацией исследователь А. В. Иванов понимает существование у индивида эталонно-идеальных представлений о своей культурно-национальной принадлежности, с которыми он соотносит свое реальное повседневное поведение и выделяет три ее уровня: дорефлексивный, элитарно-рефлексивный и эмпирико-феноменологический [2, 56]. Бессознательно-дорефлексивный уровень самоидентификации, являясь фило- и онтогенетически первичным, формирует необходимый базис для более высоких форм национального самосознания. Человек бессознательно «укореняется» в лоне родной культуры за счет усвоения синтаксиса и семантики языка, влияния внеязыковых символических средств (предметов быта, орудий труда, музыки, архитектуры, литературы и т. д.), посредством семейного и школьного воспитания, включения во вполне определенные структуры социальной и хозяйственно-производственной деятельности.

По результатам проведенных В. Ю. Хотинцом экспериментальных исследований установлено, что этническое самосознание – это целостное образование, проходящее в своем становлении два уровня: 1) типологический, на котором формируется представление об этнических особенностях общности; 2) идентификационный, на котором формируется этническая самоидентификация. Психологическая структура этнического самосознания представлена следующими компонентами: осознание особенностей этнической культуры своей этнической общности; осознание психологических особенностей своей этнической общности; осознание тождественности со своей этнической общностью;

осознание собственных этнопсихологических особенностей; осознание себя в качестве субъекта своей этнической общности; социально-нравственная самооценка этничности [8, 33]. Этничность может расти или ослабевать в ответ на внешние условия.

Утрата этнической идентичности может привести к негативным последствиям для идентичности человека в целом, когда возникает ощущение: «я – никто, безлик и безымян».

Учеными (Ю. В. Бромлей, А. В. Иванов, Ф. Ф. Харисов, В. Ю. Хотинец и др.) установлено, что формирование этнического самосознания является важным условием развития этнической индивидуальности, определяющим фактором оптимизации жизнедеятельности людей в специфических условиях этнической реальности. Каждый этнос в зависимости от условий жизни формировал свою культуру и систему этнических ценностей, отражающих специфику духовных отношений и ментальности (И. А. Арнольдов, Б. М. Бим-Бад, Ю. В. Бромлей, Г. Н. Волков, Б. С. Гершунский, Т. В. Кружилина и др.). В связи с этим немаловажное значение имеет обеспечение культурно-национальной самобытности образования и его важнейшей составляющей – воспитания.

В педагогике есть только одно, отмечал Б. Т. Лихачев, методологически основополагающее понятие категории воспитания. Эта категория – родовое понятие – относится к области сотворения человеческой личности в социуме. Она и сам феномен воспитания даны человечеству изначально и навечно. Люди всегда, независимо от уровня развития своего сознания и созидательной воли, даже если они вообще не осознают этот процесс, участвуют в постоянном, непрерывном потоке неуловимых воспитательных взаимодействий и воздействий. Воспитание рассматривается Б. Т. Лихачевым с разных позиций: как общественное, объективное конкретно-историческое явление; как саморазвитие и субъектное самостановление индивида; как целенаправленная педагогическая деятельность [4, 16].

Несмотря на то что воспитание – одна из основных категорий педагогики, тем не менее остается одной из самых спорных и противоречивых. На основе анализа отечественной педагогической литературы А. В. Мудрик выделил ряд наиболее известных попыток общих подходов к раскрытию понятия воспитания: по определению объема, содержательной характеристики, с точки зрения характера отношений его участников и т. д. Воспитание, отмечает ученый, – конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным состоянием общества, а также с его этноконфессиональными и социально-культурными особенностями. Воспитание как реальность представляет собой совокупность нескольких исторически сложившихся и существенно различающихся между собой реальностей, таких как семейное воспитание, религиозное воспитание, социальное воспитание, коррекционное воспитание, диссоциальное (контрсоциальное) воспитание. Каждое из этих видов имеет свои особенности. Общее для них А. В. Мудрик отражает в следующем определении: «Воспитание – относительно осмысленное и целенаправленное возвращение человека в семью, в различных общественных, государственных, частных и религиозных воспитательных организациях, более или менее последовательно способствующее адаптации человека в обществе и создающее условия для его обособления» [5, 15–16].

В основу нашего исследования легло понимание воспитания как организуемого педагогом взаимодействия ребенка с той или иной частью культуры общества, направленного на создание условий для всестороннего развития его личности. Мы придерживаемся той точки зрения, что процесс воспитания является составной частью социализации, по-

нимаемой как процесс формирования социальных качеств, свойств, ценностей, знаний и умений, благодаря которым человек становится дееспособным участником социальных связей, институтов и общностей.

Суть национального воспитания и его содержания наиболее точно, по нашему мнению, определил Б. М. Бим-Бад: его «следует понимать как введение индивида в духовную культуру, в историческую филиацию основных идейных стремлений, выразившихся в этносе данного народа или народов, если речь идет о многоэтнической нации, и как развитие способностей личности к прогрессивному вкладу в верования, язык, жизненные цели и средства их благотворного достижения, что служит на пользу и данной нации, и человечеству в целом» [1, 4].

В. С. Кукушин не выделяет в проблеме воспитания этнические компоненты, так как считает это нецелесообразным, поскольку воспитание – процесс интегрированный, направленный на формирование всесторонне развитой, планетарно значимой личности. Важно, отмечает исследователь, чтобы национальное воспитание выступало не как результат процесса обучения, а как первоочередное средство приобщения к мировой культуре. То есть современная модель национального образования должна базироваться на принципах этнокультурной идентификации и интеграции в мировое сообщество. Анализ генезиса этнопедагогических теорий позволяет В. С. Кукушину сделать вывод о том, что, прежде чем индивид сопоставит себя с мировой, общечеловеческой, планетарной культурой и узнает «язык» другой культуры, необходимо, чтобы он встретился со своей национальной культурой [6, 265].

Современными исследователями вводится и другое понятие – «этническое воспитание». По определению К. Ж. Кожахметовой, это целенаправленное взаимодействие поколений, в результате которого у учащихся и молодежи формируется этническое самосознание, адекватное отношение к себе как к субъекту этноса, чувство гордости за свою нацию, положительное отношение к языку, истории, культуре своего этноса, а также чувство уважения и толерантности к представителям других этносов. Его сущность заключена в сохранении, формировании и развитии этнической самобытности личности. Содержанием этнического воспитания рассматривается освоение этносоциальных ролей, показателем сформированности которых является овладение этой ролью в соответствии с возрастом [3].

В связи с определением «этнического воспитания», отмечает К. Ж. Кожахметова, возникает необходимость в уточнении понятия «национальное воспитание». В изложении самого автора «национальное воспитание шире этнического и включает в свой состав этническое воспитание в диалектическом сочетании с социальным формированием, основанном на общечеловеческих ценностях, а также обучение и воспитание в узком смысле слова». Далее, развивая свою идею, она пишет: «Национальное воспитание – формирование граждан, членов нации, сочетающих единство общечеловеческого с национальным: наряду со знанием языка, культуры он должен овладеть современными знаниями». В результате автор приходит к следующему выводу: «Этническое воспитание позволяет сконцентрировать внимание на этнокультурной составляющей в этносе, отличающейся от этносоциального, этнополитического фактора, что весьма важно в методическом и практическом отношении. Оно позволяет вычленив отличие этнопедагогики от народной педагогики и национальной педагогики, так как основу этнопедагогики составляют этнокультурные ценности, а основу народной – этносоциальная составляющая, тогда как основу национального воспитания – этнополитическое, составляющее государственный компонент» [3].

Национальное воспитание рассматривается нами как целостный процесс формирования у подрастающего поколения национального самосознания, которое определяет нормы поведения человека в полиэтнической среде, обуславливает активную деятельность в области бережного отношения и охраны традиционной культуры, а также как процесс, последовательно возводящий человека – изначально носителя местной культуры – к культуре российской и мировой.

В настоящее время все большее распространение получают идеи поликультурного образования. К ним обращаются А. Тойнби, Э. Мейлер, Н. Данилевский, Ю. Яковец и др. Обоснованием поликультурного образования является теория Л. С. Выготского о развитии поведения и психики, в соответствии с которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре.

Основополагающими принципами поликультурного образования являются: принцип диалога и взаимодействия культур; контрастный принцип овладения содержанием поликультурного образования; принцип творческой целесообразности потребления, сохранения и создания новых культурных ценностей. Образование, с одной стороны, должно способствовать осознанию человеком своих корней и определению места, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам. Изучение культуры сопредельных народов должно способствовать формированию чувств равенства, достоинства, нравственной культуры межнациональных отношений, обеспечивать культурный диалог представителей различных национальностей.

Структуру содержания поликультурного образования будущего педагога представляют 4 компонента: мотивационно-ценностный (направлен на развитие социокультурной идентификации студента как условия понимания и вхождения в поликультурную среду); когнитивный (направлен на овладение основными понятиями, определяющими разнообразие мира); эмоционально-оценочный (направлен на воспитание эмоционально положительного отношения к разнообразию культур); операционно-деятельностный (направлен на формирование умений, составляющих поведенческую культуру мира).

Содержание поликультурного образования ориентировано на создание условий для социально-культурной идентификации личности, которая определяет ее статус при участии в межкультурном диалоге и обеспечивает ее первичным опытом изучения культуры; на формирование представлений о культурно-этническом многообразии мира как в пространстве, так и во времени; на воспитание терпимости и уважения права каждого народа сохранять свою культурную самобытность; на оснащение студентов понятийным аппаратом, который обеспечивает возможность наиболее полного описания поликультурной среды; на обучение студентов технологиям реконструкции ценностей культурных общностей, участвующих в диалоге, что является первым шагом к пониманию мотивов, установок и предубеждений участников диалога культур; на развитие у будущих педагогов способностей к критическому освоению поликультурной реальности.

Резюме. Обобщая широкий спектр исследований по проблемам поликультурного образования и национального воспитания, можно сделать следующий вывод:

– главной составляющей личности XXI века, ее поведения, жизненной позиции становится культура, проявляющаяся в образованности, профессионализме, следовании высоким нравственным принципам. Это возможно при сохранении уникальной духовной и художественной культуры родного края и страны в целом;

– в воспитании важным является формирование у молодежи таких ценностей, как духовность, нравственность, Родина (большая и малая), семья, гражданская и социальная ответственность, этнокультурные традиции;

– приоритетным принципом функционирования системы национального воспитания является от «близкого к далекому» – от основ национальной культуры к культуре соседних народов, к русской и мировой культуре. Целесообразно знакомить подрастающее поколение с собственной историей, искусством, традициями, но в контексте культурного развития России и мира, приобщать к совокупности культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой культуры, в том числе и культурных традиций, обычаев, обрядов народов своей республики (области, края) и России, к их взаимодействию и взаимовлиянию, к их истории и языкам. Это позволит более четко определить роль и место родной культуры в общецивилизационном процессе, не допустить самоизоляции этноса, обеспечить единое культурное и образовательное пространство и, в конечном итоге, будет способствовать расширению социальной мобильности личности;

– включение в учебные планы интегрированных курсов литературы, культуры, истории, религии, искусства народов региона помогает понять взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимообогащение культурно-исторического опыта различных этнонациональных общностей, выявить его общечеловеческий потенциал;

– национально-ценностная ориентация личности является элементом профессиональной культуры, так как приобщение личности к национальному культурному космосу, включение человека в разветвленную и самобытную иерархию ценностей той или иной исторически сложившейся культуры является важнейшим условием воспитания и сохранения личности целостной и творческой. Человек, укорененный в национальной культуре, наследующий традиционные ценности и идеалы, по природе своей созидателен, его этика жизнеспасающа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бим-Бад, Б. М. Воспитание человека обществом и общества человеком / Б. М. Бим-Бад // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 3–9.
2. Иванов, А. В. Уровни русского самосознания / А. В. Иванов // Вестник МГУ. Серия 12. Социально-политические исследования. – 1993. – № 6. – С. 56–62.
3. Кожамметова, К. Ж. Сущность, содержание, формы и методы казахской этнопедагогике / К. Ж. Кожамметова // Этнопедагогика народов Казахстана : сборник научных трудов. – Алматы : Алем, 2001. – С. 34–89.
4. Лихачев, Б. Т. Методологические основы педагогики / Б. Т. Лихачев. – Самара : Изд-во СИУ, 1998. – 200 с.
5. Мудрик, А. В. Воспитание в системе образования: воспитание и социализация / А. В. Мудрик // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы. – М. : Агентство «Издательский сервис», 2004. – С. 13–22.
6. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В. С. Кукушина. – (Серия «Педагогическое образование»). – М. : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2004. – 336 с.
7. Ростовцев, А. Н. Философские основания образования / А. Н. Ростовцев, А. Н. Тыминский // Развитие региональных систем образования: методология, теория, практика : сборник статей / под ред. Н. И. Булаева, О. П. Мартынова. – Рязань : Рязанский областной институт развития образования, 1997. – С. 43–46.
8. Хотинец, В. Ю. Формирование этнического самосознания студентов в процессе обучения в вузе / В. Ю. Хотинец // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 31–43.

УДК 37.01(470.344)(091)

МИРОВОЗЗРЕНИЕ И. Я. ЯКОВЛЕВА: СТАНОВЛЕНИЕ, ФОРМИРОВАНИЕ

I. Y. YAKOVLEV'S PHILOSOPHY: FORMATION, DEVELOPMENT

Н. Г. Краснов

N. G. Krasnov

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

Аннотация. Мировоззрение будущего чувашского просветителя И. Я. Яковлева формировалось под влиянием освободительных идей 60-х гг. XIX века через изучение произведений русских революционных демократов, под воздействием прогрессивной общественности Симбирска, а также на основе практической направленности его педагогической деятельности.

Abstract. The Chuvash enlightener's philosophy was developed under the influence of the liberation ideas of the 60^s of the XXth century when studying the Russian Revolutionary Democrats' works, and also under the influence of the progressive Simbirsk community and the practice orientation of his pedagogical activity.

Ключевые слова: мировоззрение, И. Я. Яковлев, становление, формирование.

Keywords: philosophy, I. Y. Yakovlev, formation, development.

Актуальность исследуемой проблемы. В оценке личности чувашского педагога-просветителя Ивана Яковлевича Яковлева необходимо исходить из мировоззренческих позиций, рассматривая систему его взглядов в развитии, с учетом конкретных исторических условий. В целом процесс формирования мировоззрения педагога-просветителя отражал борьбу, которая издавна велась в философии между идеализмом и материализмом. В педагогике того периода это выражалось в различных подходах к оценке роли наследственности, среды и воспитания в развитии человека.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили архивные источники, в том числе из личного архива автора статьи, философская и педагогическая литература. Методику исследования составили теоретический анализ и синтез, сравнительно-сопоставительные методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Вся жизнь и деятельность педагога-просветителя показывают, что в понимании ряда важных философских вопросов он постепенно шел от идеализма к материализму: отвергая теологизацию истории и обожествление природы, находился в поисках причинно-следственных связей, обосновывая влияние на человека среды и воспитания. То, что И. Я. Яковлев жил и трудился в условиях разных общественно-экономических формаций, не могло не отразиться на формировании и развитии его общественно-политических взглядов.

Мировоззрение будущего чувашского просветителя формировалось, с одной стороны, под влиянием освободительных идей 60-х гг. XIX века, на основе изучения произведений русских революционных демократов, а также под воздействием прогрессивной

общественности города Симбирска; с другой – в противодействии советам учителей типа Баратынского, призывавшего своего ученика не увлекаться «всяким социальным развитием и насаждением так называемых честных и твердых убеждений посредством изучения какого-нибудь Некрасова, Гейне, Беранже и подобных...» [3].

На формирование общественно-политических взглядов И. Я. Яковлева оказало влияние и знакомство с демократически настроенным математиком А. А. Мукосеевым, а также с одним из организаторов первой воскресной школы в Симбирске М. В. Арнольдовым. Оба учились в одно и то же время в Казанском университете и были друзьями. Будучи редактором неофициальной части газеты «Симбирские губернские ведомости», Арнольдов неоднократно публиковал на ее страницах заметки и статьи об отличной учебе И. Я. Яковлева в гимназии, об успехах его учеников, обучавшихся в уездном училище. Открыто выступая в печати против Баратынского, доказывал необходимость первоначального обучения всех детей на родном языке.

И. Я. Яковлев вместе с М. В. Арнольдовым написали статью «Чувашский праздник учук». Описывая один из языческих праздников чувашей, авторы утверждали, что в нем «выражаются все национальные особенности чувашенина, все основы его языческих верований и общественного быта». В этой статье авторы выступали как защитники культуры народа, как поборники ее развития и призывали к внимательному исследованию народных традиций, бережному отношению к прошлому.

В годы службы сельским мерщиком И. Я. Яковлев особенно живо интересовался вопросами современной жизни и прежде всего причинами неравенства людей, неравномерного распределения материальных средств, земли и др. В целях самообразования, обучаясь в гимназии, он читал художественную и научную литературу. 19 января 1869 г. в своей тетради он записал названия книг, которые считал для себя полезным прочитать. Здесь мы находим такие имена, темы и книги, которые весьма убедительно раскрывают широту интересов гимназиста, его стремление к глубокому изучению наук:

І. Отдел философии. Клеванов. Обзор философской деятельности Платона и Сократа. Платон. Гизо. История цивилизации, Дрепер. История умственного развития Европы. Забелин. Записки Дюка Лиринского. Костомаров. Макколей. Миль Ст. Соловьев.

ІІ. Отдел путешествий и проч. (географии). Всеобщее повествование о путешествии. Гулливер. Путешествие в Молдавию и Сербию. Риттер. Европа. Земля, растения, человек. Унгер. Первобытный мир.

ІІІ. Отдел теории словесности, истории литературы. Аксаков. Байрон. Вальтер Скотт. Гарибальди. Гегель. Гейне. Гончаров. Данте. Державин. Добролюбов. Дювер. Занд. Мильтон. Новиков. Овидий. Новая Элоиза. Соллогуб. Тассо. Тысяча и одна ночь. Фенелон. Шевченко. Шекспир. Шиллер и т. д. [3].

Самостоятельное изучение и конспектирование сочинений русских, зарубежных писателей и философов помогало гимназисту глубже понять социально-политические явления, определить свое призвание и место в обществе. В эти годы его внимание, по-видимому, привлекала деятельность американского президента Авраама Линкольна. На обложке одной из своих тетрадей Яковлев приклеил портрет президента и подписал: «Освободитель негров» [3].

Будучи гимназистом, Яковлев усердно изучал произведения русских революционных демократов Белинского, Добролюбова, Чернышевского, беря их в Карамзинской библиотеке (в списке ее читателей в 1870 г. значилось всего 5 крестьян, среди них была и

фамилия удельного крестьянина Ивана Яковлева [4]). Об этом писал: «Я, в свободное от занятий время, читал ему вслух философские произведения Чернышевского и Добролюбова, а также “Преступление и наказание” Достоевского (для меня это произведение было новинкой)» [5]. Именно под влиянием этой литературы в сознание гимназиста вселилась мысль о том, что все люди рождаются с одинаковыми способностями и если они вырастают различными, «то виной этому неблагоприятные условия жизни, дурные воспитатели, педагоги и т. д.» [1].

Такое понимание одного из важных вопросов философии и педагогики, материалистическое по существу, составляет неотъемлемую часть его философских воззрений. Уже в гимназические годы И. Я. Яковлев убедился в природном равенстве и социальном неравенстве людей. В развитии человека решающее значение он придавал социальным условиям жизни и воспитанию, существующее же социальное неравенство рассматривал как следствие существования неравных условий жизни, от которых в свою очередь зависело духовное развитие человека.

Иван Яковлевич отвергал реакционную теорию, делившую народы России на «исторические», «высшие» и «несамостоятельные», «низшие». Разработанная им педагогическая система основывалась на идее дружбы, равноправия всех народов, на уважении их национальных чувств. В своих учебниках он писал об этом: «Русские, татары, чуваша все одно: люди» [4]. Он верил в духовные силы родного народа: «Чуваши Богом не обижены, не менее способны, чем русский простой народ. Если они до сего не представили выдающихся деяний, то можно сказать, что не было благоприятных условий. Я всегда видел доказательства, что чуваша во всех областях могут с успехом заниматься науками и искусствами, в том числе музыкой и литературой» [5].

Хотя И. Я. Яковлев признавал равенство людей от природы, но не сумел сделать тех философских выводов, к каким пришли революционные демократы. Он не понял классовых противоречий современного ему общества и лишь признавал разделение общества на богатых и бедных. Пороки общества он объяснял темнотой и невежеством народных масс, не поняв, что культурная отсталость, нищета народа являются следствием эксплуататорской политики господствующих классов. И. Я. Яковлев, подобно французским материалистам XVIII в. Гельвецию, Гольбаху и другим, рассматривал человека как продукт среды и воспитания. По его мнению, различные условия жизни, неодинаковое воспитание по-разному определяют развитие человека. Он «идеалистически преувеличивал роль просвещения, рассматривал его как едва ли не единственное спасение и, во всяком случае, главный рычаг социального движения». «Главная наша задача, – говорил он в беседах с учителями, – поднять духовный уровень инородческого населения, расширить кругозор его и обогатить внутреннее содержание народа, распространяя среди народа просвещение» [8]. Признание И. Я. Яковлевым природного равенства людей в то же время означало отрицание им существования врожденных идей. Он, как Джон Локк, Ж. Ж. Руссо, считал, что все знания человека не априорны, а возникают в результате личного опыта, в процессе взаимодействия с внешней средой. Этому вопросу философии он посвятил работу «Физиологические основы представления». Попытка И. Я. Яковлева объяснить происхождение идей, знаний из мира чувств, внешнего опыта носила чисто формальный характер и не исходила из идеи объективности внешнего мира. Этот вопрос он не увязывал с вопросами о способности человека познать действительность, об источниках, формах и методах познания, об истине и путях ее достижения. По его мнению, жизнь человека так коротка, что он не успевает по-

знать всего в природе, которая гораздо старше, опытнее и умнее его. На этой основе Яковлев выдвигает свой философский императив: «Познать все невозможно, надо верить в православного Бога» [8].

В религиозно-нравственной чуткости людей, писал Яковлев, заключается весь смысл жизни. Этой идеей были пронизаны и его педагогические высказывания. Например: «...В начальной инородческой школе не масса знаний должна служить целью, а христианские навыки жизни и любовь к книге как источнику, откуда можно почерпнуть святое, честное, справедливое и полезное для других и себя» [там же].

По отношению к языческой религии И. Я. Яковлев выступает как материалист, и в какой-то степени здесь проявляется его детерминизм. В то же время сам он до конца жизни оставался приверженцем религии христианской. Языческую религию он отрицал в пользу православной, причем, как и К. Д. Ушинский, считал ее основой нравственных норм общества, средством воспитания, сближения язычествующих народов с русским народом. По словам известного чувашского ученого, профессора В. Д. Димитриева, «Яковлев и его сторонники, вслед за Ильминским, большое место в “духовном обрусении” отводили усвоению нерусскими народами, в частности чувашами, православного учения» [2].

Просветитель И. Я. Яковлев, стремясь облегчить жизнь крестьян-«инородцев», объяснял их экономическое положение следующими причинами: «1) то благодатное время, когда земля давала обильные урожаи без всякого ухода за ней, прошло. Теперь земля истощилась и требует обильного удобрения и усердного ухода. Но наши крестьяне все еще не понимают этого, они говорят: “Бог даст дождя, урожай будет” (то есть он призывает наступать на природу, а не ждать от нее милостей); 2) устарели способы обработки земли и перестали соответствовать требованиям жизни; 3) отсутствуют семена высокоурожайных зерновых культур и овощей; 4) нет специальных учреждений, занимающихся исследованием экономического положения инородцев. Для того чтобы экономические меры могли быть приняты планомерно и целесообразно, должно быть подготовлено статистическое и экономическое положение инородцев по отдельным местностям; 5) не хватает у крестьян научных знаний, средств, земли» [6].

До встречи с Ильминским просветительная деятельность Яковлева носила светский характер, он стремился к распространению грамотности среди родного народа, чтобы вывести его из темноты и невежества. После сближения с Ильминским Яковлев, говоря о характере чувашского просвещения, делает заявления, близкие к известной уваровской формуле народного образования. «Просвещение чуваш прежде всего должно быть религиозно-нравственное, в духе православной церкви и потому уже патриотическое, так как понятие православие, царь и русская народность неразделимы между собой» [8]. Тем самым он как идеолог крестьян стремится к улучшению их жизни, в то же время пропагандирует идею единства православия, народа и царя.

Произошедшая в 1905–1907 гг. в России первая народная революция показала, что движение общественной жизни вперед не в состоянии приостановить ни православная церковь, ни царская администрация, или, как писал И. Я. Яковлев, «новые веяния явились настолько сильным фактором в жизни инородческой школы, что даже изменили самый характер воспитания и обучения в учительских семинариях, значительно понизили религиозную настроенность воспитанников» [7]. Либерализм Яковлева, его вера в возможность решения социальных проблем путем реформ и просвещения массы населения привели к тому, что он примкнул к сторонникам царских манифестов от 6 августа, 17 октября и 3 ноября 1905 г. В 1906 г. те же манифесты были переведены им на чувашский язык.

В предисловии к ним он призывал крестьян не захватывать помещичьи земли, не прибегать к насилию и т. д. С целью призвать чувашских крестьян не выступать против помещиков И. Я. Яковлев по предложению симбирского губернатора совершил агитационные поездки по чувашским деревням.

Революционное движение 1905–1907 гг., однако, не могло не повлиять на И. Я. Яковлева в отношении понимания им роли русского рабочего класса. Столкнувшись с фактами крестьянских волнений и забастовок учащихся своей школы в Симбирске, он не мог не признать, как велика сила этого всенародного движения, так как наглядно убедился в том, что те самые воспитанники и крестьяне, которым он до сих пор внушал идею сохранения верности православию, царю и Отечеству, оказались на стороне восставшего народа. Влияние революционных событий на И. Я. Яковлева сказалось в повышении интереса к политической жизни России, в углубленном чтении политических книг, которые он выписывал через сына Алексея. «Пришли по одному экземпляру книг и брошюр: “Историческое обозрение идей коммунизма и социализма” (возникновение и развитие, а также краткое обозрение), “Теорию национализации земли”», – читаем мы в письме Яковлева к сыну от 3 января 1907 г. [9].

Признание Яковлевым необходимости преобразования местного управления в интересах большинства населения, защита языка нерусских народов противоречили великодержавной политике царизма, передавшего всю местную власть представителям великорусского населения. Он начал понимать, что его бескорыстный труд во имя народа и Отечества становится не только ненужным, но более того – этот труд считают еще и опасным: антинародная политика царизма, усиление процесса ущемления гражданских прав «иностранцев», преследование языков нерусских народностей – все это способствовало эволюции общественно-политических взглядов И. Я. Яковлева в сторону демократизма.

Резюме. Подводя итог краткому анализу общественно-политических взглядов И. Я. Яковлева, отметим, что его мировоззрение прошло в своем развитии сложный и долгий путь. Оно начало складываться в условиях крепостной России, а дальнейшее формирование получило в условиях капитализма и советской действительности. Противоречивость его взглядов обусловлена эпохой, в которой ему пришлось жить и бороться за развитие просвещения бесправных и угнетенных народов Поволжья. Мировоззрение просветителя со всеми сильными и слабыми сторонами отразилось и на его педагогических идеях и практической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Букварь* для чуваш с присоединением русской азбуки. 14-е изд. – Симбирск, 1900. – С. 28.
2. *Димитриев, В. Д.* И. Я. Яковлев – поборник дружбы народов / В. Д. Димитриев // *Ученые записки ЧНИИ*. – 1969. – Вып. 42. – С. 37.
3. *Отдел рукописей музея И. Я. Яковлева при Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева (ЧГПУ).* Ф. Кондакова А. И. – Папка 1.
4. *Петров, М. К.* Симбирская чувашская учительская школа и И. Я. Яковлев (на чувашском языке) / М. К. Петров. – Чебоксары, 1928. – С. 94.
5. *Спиридонов, С. С.* Мировоззрение Ивана Яковлевича Яковлева (1848–1930) : учебное пособие / С. С. Спиридонов. – М., 1965. – С. 19.
6. *ЦГА ЧР.* – Ф. 207. – Оп. I. – Д. 689. – Л. 47; Д. 659. – Л. 71.
7. *Эфиоров, А. Ф.* Нерусские школы Поволжья, Приуралья и Сибири / А. Ф. Эфиоров. – М., 1948. – С. 38.
8. *Яковлев, И. Я.* О школьном образовании чуваш / И. Я. Яковлев // *Городской и сельский учитель.* – 1897. – Вып. 5. – С. 38.
9. *Яковлев, И. Я.* Письма / И. Я. Яковлев. – Чебоксары, 1985. – С. 273.

УДК 371.134:004

**К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ
В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**FORMATION OF TEACHER COMPETENCE IN THE FIELD
OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY
IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

Т. А. Лавина

T. A. Lavina

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

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования компетентности учителя в области информационных и коммуникационных технологий в условиях непрерывного педагогического образования.

Abstract. The article is devoted to the issue of formation of competence of the teacher in the field of information and communication technology in the context of continuous pedagogical education.

Ключевые слова: *информационные и коммуникационные технологии, ИКТ-компетентность, непрерывное педагогическое образование.*

Keywords: *information and communication technology, ICT-competence, continuous pedagogical education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Мировые тенденции современного общества характеризуются стремительным развитием информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), используемых во многих областях деятельности человека, в том числе и педагогической. В этих условиях особую значимость приобретает информатизация образования, которую будем рассматривать как целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей информационных и коммуникационных технологий, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях [2], [3]. Процесс информатизации образования актуализирует идеи непрерывного образования, концепция которого впервые была представлена на форуме ЮНЕСКО в 1965 г., согласно которой основная идея непрерывного образования основывается на гуманистической направленности образования, когда человеку следует создать условия для полного развития способностей на протяжении всей его жизни [5].

Материал и методика исследований. Для исследования проблемы формирования компетентности учителя в области информационных и коммуникационных технологий в условиях непрерывного педагогического образования использовался теоретический анализ психолого-педагогической и учебно-методической литературы по исследуемой проблеме; анализ государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование»; анализ и обобщение опыта преподавания информатики и ИКТ в вузе и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Теоретические и экспериментальные исследования по вопросам применения ИКТ в учебном процессе (Я. А. Ваграменко, А. А. Кузнецов, М. П. Лапчик, И. В. Роберт и др.) свидетельствуют о том, что решение задачи совершенствования обучения, информатизации школы лежит не столько в области расширения технических возможностей современных технологий, сколько в области разработки дидактических и методических принципов их применения во всех сферах образовательного процесса.

Использование ИКТ в учебном процессе предполагает наличие у учителей компетентности в области ИКТ (ИКТ-компетентности). Основной целью формирования ИКТ-компетентности будущего учителя является его подготовка к методически грамотному использованию ИКТ в образовательном процессе, а именно: применение ИКТ для стимулирования познавательного интереса учащихся и мотивации к учебно-познавательной деятельности с помощью ИКТ; осознание учителем целей и задач применения средств информатизации образования в учебно-воспитательном процессе; выявление содержания предметной области с учетом целей обучения, интересов и склонностей учащихся, предоставление которого целесообразно проводить с помощью ИКТ; освоение методов и приемов обучения с использованием ИКТ; осуществление контроля и самоконтроля учебно-воспитательной деятельности с помощью ИКТ; самоанализ, самооценка, в том числе проведение диагностики на базе ИКТ.

Процесс формирования ИКТ-компетентности носит непрерывный характер. Основными этапами этого процесса являются вузовский и послевузовский периоды подготовки учителя в области ИКТ.

Систему непрерывного формирования ИКТ-компетентности определим как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов, образующих определенную целостность и единство: цели, содержание, средства, формы и методы обучения, воспитания и развития студентов и учителей на этапах вузовского и послевузовского профессионального педагогического образования, включая самосовершенствование личности.

На наш взгляд, в данном контексте реализацию системы непрерывного формирования ИКТ-компетентности следует рассматривать поэтапно. Вузовский этап предполагает целенаправленное обучение студентов педвузов в области применения ИКТ, включающее теоретическую и практическую подготовку, педагогическую практику, курсовое и дипломное проектирование, что дает необходимый фундамент для дальнейшего развития учителя в исследуемом аспекте. Послевузовский этап характеризуется развитием кадрового потенциала школы в аспекте как периодической подготовки учителя в системе повышения квалификации работников образования в области информатизации образования, так и подготовки в условиях конкретной информационно-коммуникационной среды школы (внутришкольная подготовка). Внутришкольная подготовка педагогических кад-

ров в области ИКТ – это организованный и инициированный школьной администрацией (в том числе методистом-организатором информатизации образования) процесс, который осуществляется в условиях информационно-коммуникационной среды школы и направлен на стимулирование повышения профессионального уровня работников школы соответствующего уровня и профиля в области реализации основных направлений информатизации образования в целях оптимального использования современных средств ИКТ в школе [1].

Для практической реализации внутришкольной подготовки, которая затрагивает многие организационные звенья школы, в том числе методическое и организационное взаимодействие между учителями, методическими объединениями школы, администрацией и др., требуется разработка методических подходов к подготовке организаторов информатизации образования в этом аспекте.

Таким образом, формирование ИКТ-компетентности учителя происходит в процессе его непрерывной подготовки в области информатизации образования. Анализ работ в области компетентностного подхода (В. И. Байденко, Л. Л. Босова, Ю. А. Варданян, И. А. Зимняя, А. А. Кузнецов, О. Г. Смолянинова и др.) позволяет определить ИКТ-компетентность учителя как интегративную характеристику личности, обеспечивающую гибкость и готовность учителя приспосабливаться к изменениям в педагогической деятельности в условиях информатизации образования, перемещать идеи из одной области в другую, стремление к творческому самовыражению в условиях применения ИКТ, а именно:

- понимание закономерностей и особенностей протекания информационных процессов в педагогической деятельности, ориентированной на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, управление системой образования на основе автоматизации процессов информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления учебным заведением (системой учебных заведений);

- знание свойств и характеристик профессионально важной информации, основных типов ИКТ, используемых в образовании;

- умения и навыки использования ИКТ для сбора, обработки профессионально-значимой информации, отбора электронных образовательных ресурсов, владение навыками работы с ними;

- сформированная потребность в использовании ИКТ при решении профессиональных задач, базирующаяся на осознанном владении информационными технологиями и навыками информационного взаимодействия образовательного назначения в условиях использования средств информационных и коммуникационных технологий, готовность к освоению новых возможностей ИКТ для совершенствования механизмов управления системой образования на основе ИКТ.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения в качестве результатов обучения выступают компетенции [4]. К компетенциям в области ИКТ согласно ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» можно отнести следующие:

- готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работать с компьютером как средством обработки информации (ОК-8);

- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);

- способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, осознавать опасность и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);

- готовность применять современные методики и технологии, методы диагностики достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-3);

- способность использовать возможности образовательной среды для формирования универсальных видов учебной деятельности и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5).

Резюме. Поступательное развитие личности учителя в области применения информационных и коммуникационных технологий происходит как в течение обучения студента в педвузе, так и в течение всего периода работы в школе. Это особенно актуально в связи с постоянным развитием самих средств ИКТ и методик их педагогического использования. Требования к информационно-коммуникационной компетентности современного педагога постоянно возрастают в связи с развитием ИКТ, реализацией федеральных и региональных программ в области информатизации как общества в целом, так и образования в частности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лавина, Т. А. Внутришкольная подготовка учителей в области информатизации образования / Т. А. Лавина // Информатика и образование. – 2005. – № 5. – С. 104.
2. Роберт, И. В. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования / И. В. Роберт, В. А. Поляков. – М. : Образование и информатика, 2004. – 68 с.
3. Роберт, И. В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – М. : ИИО РАО, 2009. – 96 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению подготовки «Педагогическое образование». – М., 2011.
5. Lengrand, P. An introduction to lifelong education / P. Lengrand. – Paris : Unesco, 1970.

УДК 372.8

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFECTIVE FORMATION
OF COGNITIVE ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS
OF TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP**

С. Ю. Лаврентьев, Д. А. Крылов

S. Y. Lavrentyev, D. A. Krylov

ФБГОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. Статья посвящена проблеме создания комплекса педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства.

Abstract. The article considers the issue of creating a set of pedagogical conditions which provide the effective formation of cognitive activity of future teachers of technology and entrepreneurship.

Ключевые слова: *педагогические условия, познавательная активность, активные методы обучения, самостоятельная работа, педагогическая диагностика.*

Keywords: *pedagogical conditions, cognitive activity, active methods of training, independent work, pedagogical diagnostics.*

Актуальность исследуемой проблемы. Необходимость исследования вопросов формирования познавательной активности студентов вуза продиктована современными социальными и экономическими реалиями. Современные условия интеграции российского общества в мировое экономическое, культурное, образовательное пространство, гуманизация профессионального образования в целом и высшего педагогического в частности характеризуются стремительным ростом объема научной информации во всех отраслях знания, где активизация познавательной деятельности, непрерывающийся профессиональный рост будущего учителя занимают одно из ведущих мест. В «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года» обозначены основные задачи, направленные на обеспечение качества обучения на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества [3].

Одним из путей повышения эффективности подготовки будущих специалистов, в том числе учителей технологии и предпринимательства, на современном этапе мы видим целенаправленное формирование их познавательной активности и самостоятельности, так как работа в условиях рынка требует конкурентоспособных специали-

стов, обладающих профессиональной мобильностью, знаниями, умениями, навыками, высокой профессиональной компетентностью в избранной профессиональной деятельности.

Исходя из вышесказанного, можно выделить противоречие между социальными требованиями общества к уровню подготовки квалифицированных специалистов, в том числе будущих учителей технологии и предпринимательства, с одной стороны, и недостаточной теоретико-методологической и методической разработанностью ее формирования в образовательном процессе вуза – с другой.

Решение данного противоречия мы видим в выявлении, теоретическом и экспериментальном обосновании комплекса педагогических условий, реализация которых позволит существенно повысить уровень сформированности познавательной активности будущего учителя технологии и предпринимательства.

Материал и методика исследований. Материалом исследования для нас стали научные изыскания отечественных исследователей, связанные с проблемой формирования профессиональной направленности студентов.

Были использованы такие методы исследования, как анализ педагогической, методической, психологической литературы; изучение и обобщение российского педагогического опыта, обобщение, систематизация, моделирование и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Вопросы формирования познавательной активности, научного обоснования педагогических условий обучающихся рассматривали В. И. Андреев, Ю. К. Бабанский, Э. Ф. Зеер, А. Я. Найн, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, Г. И. Щукина и др.

Под педагогическими условиями мы понимаем объективно существующие внешние условия организации педагогической деятельности, реализующие сознание активности с учетом внутренних потребностей и закономерностей личности [2].

При этом необходимо учитывать, что педагогические условия в совокупности должны представлять собой целостную систему диалектически взаимосвязанных научно-педагогических факторов, наличие которых обеспечит позитивную среду для получения самых высоких результатов от использования в учебном процессе тех или иных форм, методов и средств обучения, установления единства обучения и воспитания, интеграции учебной и практической работы обучающихся в рамках целостного педагогического процесса.

Одновременно комплексный характер этих условий выступает и как способ оптимизации всего образовательного процесса, и как основа для формирования познавательной активности будущего дипломированного специалиста. Оптимизация как выбор системы мер позволяет в свою очередь более эффективно использовать выделенный комплекс педагогических условий.

Анализ различных подходов к определению педагогических условий и их классификаций, нашедших свое отражение в научной литературе, в результате проведенной экспериментальной работы позволили теоретически и экспериментально обосновать следующий комплекс педагогических условий эффективного формирования познавательной активности студентов специальности «Технология и предпринимательство» в условиях высшего профессионального образования:

- применение в учебном процессе современных образовательных технологий, активных форм и методов обучения по формированию познавательной активности студентов вуза;

- внедрение в учебный процесс спецкурса «Пути активизации самостоятельной работы студентов»;

- осуществление взаимосвязи всех трех направлений учебной деятельности (теоретического, деятельностного и личностного) при формировании познавательной активности;

- осуществление регулярной и целенаправленной диагностики уровня сформированности познавательной активности студентов и проведение, по мере необходимости, работы по ее корректровке.

Выделенный комплекс педагогических условий, представляющих собой целостную систему взаимосвязанных и взаимозависимых факторов, позволяет создать позитивную среду для достижения достаточно высокого уровня сформированности познавательной активности будущего специалиста.

Кратко остановимся на некоторых из вышеперечисленных условий.

Первое педагогическое условие – применение в учебном процессе современных образовательных технологий, активных форм и методов обучения по формированию познавательной активности студентов вуза – повышает их мотивацию к обучению, немотивированную включенность в учебно-практическую деятельность и интерес к ней.

Главными особенностями активных методов обучения при формировании познавательной активности учащихся вуза, в том числе будущих учителей технологии и предпринимательства, являются:

- принудительная активизация мыслительной деятельности, при которой будущий специалист вынужден быть активным независимо от того, желает он этого или нет;

- необходимость и возможность самостоятельной творческой выработки решений студентами;

- повышение степени мотивации студентов [1].

В процессе проводимой экспериментальной работы нами использовались такие формы и методы обучения, как: лекции проблемного содержания, визуальные лекции, семинары-дискуссии, семинары-тренинги, деловые игры, метод ситуационного анализа, игровое проектирование, метод кейсов, метод мозгового штурма и т. д.

Так, были разработаны и успешно апробированы лекции проблемного содержания, основным отличием которых от традиционной лекции является изложение теоретического материала в форме проблемной задачи, в условиях которой имеются противоречия, требующие решения.

При организации семинарских занятий использовался метод дискуссий, представляющий собой групповое целенаправленное обсуждение студентами учебной проблемы, что задает устремленность к поиску нового задания-ориентира для последующей самостоятельной деятельности. Цели проведения дискуссии для повышения познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства могут быть разнообразными: овладение знаниями и представлениями о познавательной деятельности, тренинг, диагностика уровня познавательной активности, преобразование, изменение познавательных установок и т. д. Дискуссия способствует высокой вовле-

ченности будущих специалистов в обсуждение содержания проблемы и используется не только как средство активизации познавательной деятельности, но и как способ углубленной работы с содержанием предмета, выходя за пределы освоения фактических сведений, творческого применения получаемых знаний. Такая форма занятий эффективна на этапе закрепления сведений, творческого осмысления материала и формирования ценностных ориентаций.

В процессе формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства успешно использовался интерактивный метод «кейс-стадии» – метод активного обучения на основе рассмотрения случаев и ситуаций. В процессе использования кейс-метода при формировании познавательной активности студентов создавались проблемные ситуации прикладного характера, которые будущие учителя технологии и предпринимательства не могли разрешить при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие знакомыми способами. Они должны были найти новый способ действия для решения проблемы.

В ходе работы мы выяснили, что при проведении практических занятий с использованием метода кейс-стадий в виде игрового имитационного моделирования «производственных» ситуаций будущие специалисты имеют гораздо больше свободы как в выборе стратегии своих действий, так и конкретных шагов для достижения поставленной преподавателем и самим студентом учебно-практической цели.

Внедрение в учебный процесс при обучении специальности «Технология и предпринимательство» спецкурса «Пути активизации самостоятельной работы студентов», нацеленного на формирование познавательной активности студентов, системы профессионально значимых предметных и социальных умений, является вторым из педагогических условий.

В основе спецкурса лежит проблемный подход, предполагающий использование как традиционных, так и новых форм активизации познавательной деятельности будущих учителей технологии и предпринимательства.

В основу программы спецкурса положены следующие принципы:

- принцип последовательности, который предполагает «построение» учебного процесса от простого к сложному;
- принцип концентричности, в основу которого положена идея возвратности к изученным темам несколько раз. Этот принцип изложения учебного материала прослеживается и выполняется как при построении программы всего спецкурса, так и при изучении каждого раздела, темы;
- спиральный принцип изложения учебного материала – предполагает конструирование материала от простого к сложному, постепенно расширяя и углубляя круг знаний учащихся, но при возвращении к прошлому, изученному ранее учебному материалу как по данной дисциплине, так и по другим предметам.

Таким образом, особенностью программы спецкурса является то, что она:

- может быть использована в учебном процессе как самостоятельный курс в процессе профессиональной подготовки студентов;
- может выступать в форме кружка по экономике, факультативного курса в цикле непрерывного обучения, интегрированного в экономические и другие дисциплины;
- имеет практическую направленность, что позволяет использовать теоретические знания и умения в повседневной жизни.

Третье педагогическое условие предполагает осуществление регулярной и целенаправленной диагностики уровня сформированности познавательной активности студентов, обучающихся по специальности «Технология и предпринимательство», и проведение по мере необходимости работы по ее корректировке.

В рамках нашего исследования целью диагностики является своевременное выявление, оценивание и анализ процесса формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства в связи с продуктивностью последнего. Диагностика уровня сформированности познавательной активности является средством установления прямой и обратной связи между преподавателями и будущими специалистами.

В ходе экспериментальной работы диагностика уровня сформированности познавательной активности у будущих учителей технологии и предпринимательства осуществлялась на основе принципов:

- объективности (научно обоснованное содержание диагностических тестов, диагностических процедур, объективное отношение преподавателя ко всем обучаемым, правильно установленные критерии и показатели уровня сформированности познавательной активности);

- систематичности (необходимость проведения диагностического контролирования на всех этапах процесса формирования познавательной активности).

Следует отметить, что процесс диагностики и коррекции отклонений в формировании познавательной активности будущих специалистов прежде всего должен быть сфокусирован на формировании у студентов вуза умения самоанализа, самокоррекции и самосовершенствования.

Основными критериями и показателями уровня (низкий, средний, высокий) подготовленности будущих учителей технологии и предпринимательства являются:

- мотивационный (сила, периодичность возникновения познавательных потребностей; дифференцированность, устойчивость познавательного интереса; активность и последовательность реализации ценностных ориентаций; предметное содержание, способы удовлетворения познавательных потребностей);

- познавательный (знания и представления об особенностях познавательной деятельности; восприятие и преобразование информации; умение понять, запомнить и воспроизвести знания о способах познания и деятельности; овладение способами получения, пополнения и обновления знаний);

- поведенческий (состав и качество выполняемых операций, их осознанность, умение выделять главное; степень сложности, самостоятельности, времени выполнения операций; сформированность специальных умений по анализу, синтезу, сравнению; сформированность аналитических, проектировочных, организационных метаумений);

- волевой (стремление к овладению знаниями; устойчивость стабильного положительного, активного отношения к познавательной деятельности; настойчивость в преодолении внешних и внутренних препятствий; мобилизация волевых усилий, направленных на достижение сознательно поставленной цели).

Резюме. Создание условий, при которых осуществляется целенаправленная и регулярная работа по подготовке специалистов, в том числе совершенствованию процесса формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства, является, на наш взгляд, одной из важнейших задач высшей школы.

Проведенная экспериментальная работа подтвердила результативность предложенного к применению комплекса педагогических условий, способствующих достижению достаточно высокого уровня сформированности познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2003. – 208 с.
2. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – М. : ООО «Издательство "Мир и образование"», 2004. – 750 с.
3. *Обзор* национальной образовательной политики. Высшее образование и исследования в Российской Федерации. – М. : Весь мир, 2000. – 200 с.

УДК 378: 376:004

**МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОЙ СИСТЕМЫ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ**

**MODEL OF THE SYSTEM OF CONTINUING TRAINING
OF FUTURE SPEECH PATHOLOGISTS FOR USING
COMPUTER TECHNOLOGIES**

Н. С. Морова, Е. Л. Норкина

N. S. Morova, E. L. Norkina

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. В рамках модели непрерывной подготовки специалистов предложена система профессиональной подготовки будущих педагогов-дефектологов к использованию компьютерных технологий обучения.

Abstract. Within the model of continuing training the system of professional training of future speech pathologists for using computer technologies is suggested.

Ключевые слова: *непрерывная подготовка, модель, компьютерные технологии обучения.*

Keywords: *continuing training, model, computer technologies.*

Актуальность исследуемой проблемы связана с реформированием системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов и предъявлением к ней новых требований со стороны системы специального образования. Процесс профессиональной подготовки педагогов в условиях информационного общества осуществляется с использованием информационно-коммуникационных технологий. В ряде исследований показано их влияние на качество подготовки педагогических кадров (Е. Е. Китик, Е. И. Машбиц и др.). В то же время в литературе недостаточно представлена система подготовки педагогов-дефектологов к применению коммуникационных технологий для решения задач профессиональной деятельности.

Таким образом, исследование направлено на выявление условий непрерывной (в противовес распространенной дискретной) системы подготовки и создание модели подготовки по указанному направлению.

Материал и методика исследований. Для обоснования построения модели непрерывной подготовки нами был использован метод анализа научной литературы. Формирующий педагогический эксперимент способствовал апробации предложенной модели. Экспериментальная часть исследования проводилась на базе Марийского государственного университета.

Результаты исследований и их обсуждение. В настоящее время модернизация системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов происходит в русле изменений педагогического образования в целом. Новая парадигма образования нацелена на формирование компетентности будущего специалиста как условие качества профессиональной подготовки и повышения его конкурентоспособности [1]. Несмотря на некоторую неопределенность терминологического аппарата, общность подхода разных авторов состоит в том, что они понимают под компетентностью характеристику владения человеком профессиональными навыками (Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. А. Иванов, В. Д. Шадриков и др.). Компетентность рассматривается как образовательный результат, формирующийся в процессе профессиональной подготовки, как готовность педагогов-дефектологов решать задачи практической деятельности, что отражено в ФГОС ВПО третьего поколения.

Наряду с абсолютизацией компетентностного подхода высказываются иные точки зрения. Например, коллектив ведущих ученых высказал мнение, что новые стандарты профессиональной подготовки продолжают «развитие присущего российской школе системно-деятельностного подхода к образованию, получившего ... свое воплощение ... в ГОС ВПО первого и второго поколений» [2, 16]. Л. В. Лежнина указывает на неправомерность применения термина «компетентность» по отношению к студенту вуза. «В современном понимании компетентности основной акцент делается на наличие у субъекта опыта применения своих знаний и умений на практике, который у выпускника вуза остается крайне ограниченным» [5, 44].

Мы придерживаемся мнения, что отечественной педагогикой накоплен значительный опыт, удовлетворяющий запросы коррекционных образовательных учреждений в квалифицированных кадрах, но современные тенденции экономической, общественно-политической жизни страны вызывают необходимость совершенствования системы профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. Одним из факторов приведения системы подготовки в соответствие с образовательным запросом является процесс профессиональной подготовки, построенный на синтезе различных подходов, в том числе использование компетентностного подхода наряду с другими.

Компетентность как образовательный результат приобретает в процессе профессиональной подготовки педагогов-дефектологов и представляет собой последовательное формирование компонентов: ключевого, базового и специального (О. М. Бобинко, А. П. Тряпицына и др.). Модель подготовки к применению компьютерных технологий обучения для решения задач коррекционно-педагогического вида профессиональной деятельности также является многоуровневой системой с рядом компонентов: целевым, содержательным, технологическим, результативным.

В ходе формирующего этапа эксперимента была построена модель непрерывной подготовки по указанной проблеме. Объектом модели является организация процесса непрерывной подготовки студентов, обучающихся по специальности «Специальная дошкольная педагогика и психология», к применению компьютерных технологий обучения для решения задач коррекционно-педагогического вида профессиональной деятельности.

Достижение цели – формирование способности, готовности применять компьютерные технологии обучения в коррекционно-педагогическом виде профессиональной деятельности – происходит во взаимосвязи дисциплин общеобразовательной и профессиональной (предметной) подготовки (О. И. Кукушкина, М. П. Лапчик, О. Г. Смолянинова) и подчиняется логике становления компонентов компетентности [3], [4].

Содержательный компонент в предлагаемой модели представляет единство теоретической подготовки и приобретения опыта решения задач профессиональной коррекционно-педагогической деятельности с использованием компьютерных технологий обучения. Значимо, что данный компонент обеспечивает формирование всех составляющих профессиональной компетентности: личностной, когнитивной, деятельностной. Личностная составляющая включает систему ценностных ориентаций, позволяющих педагогу-дефектологу определять качество компьютерных технологий обучения, характер их влияния на личностное и психическое развитие, когнитивная – объединяет знания, умения методически грамотно применять технологии, деятельностная – содержит опыт, творческий подход к решению типичных и нестандартных задач коррекционно-педагогической деятельности.

Следующий компонент модели – технологический – является комплексом технологий достижения дидактической цели. Обучение в компьютерном классе является инновационной технологией, предполагающей реализацию активных методов обучения и построение интерактивного взаимодействия в триаде «студент – компьютер – педагог».

Результативно-диагностический компонент направляет содержание подготовки на достижение образовательного результата – продуктивного, творческого уровня способности, готовности к применению компьютерных технологий обучения в коррекционно-педагогической деятельности.

Реализация содержательного компонента модели происходит в логике становления у будущих педагогов-дефектологов компетентности применения компьютерных технологий обучения. Первоначальный этап подготовки происходит в процессе изучения дисциплин математического и естественно-научного циклов («Математика и информатика», «Аудиовизуальные технологии обучения»), что обеспечивает становление ключевого компонента компетентности.

Логическим продолжением первого этапа является формирование у будущих педагогов-дефектологов базового компонента при изучении дисциплин профессиональной подготовки. В связи с практикоориентированной направленностью второго этапа на решение типовых задач профессиональной деятельности формирование компетентности происходит в ходе изучения дисциплин и общеобразовательной, и профессиональной подготовки. Нам представляется целесообразным включение в учебный план за счет вариативных частей циклов предметов, отражающих специфику профессиональной деятельности педагога-дефектолога, например, «Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной педагогической деятельности» или «Компьютерные технологии обучения в современном образовании». Содержанием дисциплины с подобным приближенным к профессиональной деятельности названием возможно более полно отразить личностную, когнитивную, деятельностную составляющие профессиональной компетентности.

Результат прохождения второго этапа приближает обучающегося к цели подготовки: достигается репродуктивный и отчасти продуктивный уровень применения компьютерных технологий обучения.

Учебные дисциплины старших курсов предоставляют наибольшие возможности для формирования специального компонента компетентности за счет интенсивной подготовки в рамках циклов профессиональной направленности. Объединению содержания различных дисциплин в направлении подготовки к применению компьютерных технологий обучения способствует междисциплинарный подход. Таким образом, процесс подготовки максимально приближается к целевому компоненту модели, а также результативно-диагностическому: развивающаяся способность к применению компьютерных технологий обучения достигает продуктивного и творческого уровней.

Непрерывность подготовки достигается не только логичным и взаимосвязанным построением подготовки на протяжении нескольких лет обучения, но и прохождением педагогической практики. В структуре модели подготовки педагогов-дефектологов к применению компьютерных технологий обучения прохождение педагогической практики является сквозным процессом, пронизывающим все этапы формирования профессиональной компетентности. Программа практики содержит положения, закрепляющие и расширяющие полученные на занятиях знания и опыт. Одним из условий непрерывности подготовки мы ставим дополнение содержания каждой педагогической практики требованием опосредовать коррекционно-педагогическую деятельность компьютерными технологиями обучения. Важно, что объем и содержание работы студентов посредством компьютерных технологий обучения определяются этапом профессиональной подготовки и формирования компетентности.

Резюме. Предложенная модель органично включается в целостный процесс профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. Содержание обучения соответствует тенденциям совершенствования системы высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Компетентностный подход в педагогическом образовании* / В. А. Козырева и др. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 392 с.
2. *Компетентностный подход* : реферативный бюллетень. – М. : РГГУ, 2005. – 27 с.
3. Кукушкина, О. И. Компьютерные технологии в контексте профессии: обучение студентов / О. И. Кукушкина // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 44–52.
4. Лапчик, М. П. Структура и содержание подготовки методиста-организатора информатизации образования / М. П. Лапчик, И. В. Роберт, С. Р. Удалов // Математика и информатика: наука и образование : межвузовский сб. науч. трудов. Вып. 2. – Омск : ОмГП, 2002. – С. 248–254.
5. Лежнина, Л. В. Формирование готовности будущего педагога-психолога к профессиональной деятельности / Л. В. Лежнина. – М. : Изд-во «Прометей» МПГУ, 2009. – 240 с.

УДК 008(075.8)

**РОССИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКИХ МЕТОДОВ
ИССЛЕДОВАНИЯ В КУЛЬТУРОЛОГИИ**

**RUSSIA IN THE LIGHT OF POST-NONCLASSICAL INVESTIGATION METHODS
IN CULTURAL STUDIES**

В. П. Овсянников

V. P. Ovsyannikov

ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный университет сервиса», г. Тольятти

Аннотация. Раскрываются особенности «работы с незнанием», дается авторское понимание технологии выбора варианта общественного развития на переломах истории. Анализируется современная социокультурная модель России, которая, по мнению автора, грозит «падением за горизонт событий».

Abstract. The article reveals the peculiarities of eradicating ignorance, gives the author's understanding of the technique of selecting the way of social development during the turning points of the history. It analyses the contemporary social and cultural pattern of Russia which in the author's opinion threatens to «fall behind the horizon of the events».

Ключевые слова: *геиштальт, коэволюция, самоорганизация, аттрактор, система, будущее, нация, альтернативная история, бифуркация, «антигерои», «герои», свобода, энтропия, пассионарность.*

Keywords: *gestalt, co-evolution, self-organization, attractor, system, future, nation, alternative history, bifurcation, «antiheroes», «heroes», freedom, entropy, passionarity.*

Актуальность исследуемой проблемы. Перед лицом глобальных опасностей мир постепенно превращается во взаимосвязанное целое. Единственное знание, которое нам необходимо в этой ситуации, – это знание о том, как идти дальше. Поэтому особенно важно, с каким историческим багажом мы будем позиционироваться в новом мире. Естественно, у каждого поколения, социальной группы, класса и т. п. своя правда, но, надо заметить, не истина. Более того, истины вообще никто из них знать не хочет.

Там, где россияне, жившие задолго до нас, видели одни проблемы, мы видим другие и не только иначе их формулируем, но и претендуем на «более верную», по нашему мнению, интерпретацию представлений прошлого. Страсть к критиканству части нашей «творческой» интеллигенции, не будучи ограниченной никакой моралью, превращается в орудие разрушения, а не освобождения личности.

Материал и методика исследований. Теоретико-методологическую основу работы составляет совокупность идей, относящихся к философии культуры. Труды отечественных и зарубежных философов, культурологов, историков: М. Вебера, А. Дж. Тойнби,

И. Р. Пригожина, Я. Хакинга, С. П. Капицы, С. П. Курдюмова, Г. Г. Малинецкого, С. Хокинга и другие методы исследования, используемые автором, базируются на основополагающем принципе историзма, который позволяет изучить генезис феномена русской культуры в процессе практически-духовного освоения мира, проанализировать составляющие этого процесса. Важное место занимает эмпирическая история культуры. Кроме того, используются испытанные методы научного исследования: сравнительно-исторический, логический, ретроспективный, проблемно-хронологический, синхронный и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Современные исследования социокультурных процессов нередко приводят к выводам о вариативности общественного развития. Иначе говоря, общество реально могло пойти по иному пути, отличному от фактически осуществленного. Но существующие подходы к пониманию этих процессов, видимо, исчерпали себя и не позволяют полностью объяснить механизмы саморазвития истории. М. Вебер еще в начале прошлого столетия констатировал, что настало время и в гуманитарной сфере создавать сложные виды исследовательского инструментария. В этом мы с ним полностью солидарны – культурология остро нуждается в разработке новых объяснительных концепций и теорий такого рода. Более того, стремительно нарастающий объем знаний, накопленных человечеством, требует его критического переосмысления – наступило время интерпретаций.

Для этой цели, по нашему мнению, целесообразно использовать постнеклассические методы в социокультурных исследованиях. Использование, например, синергетического подхода несколько не умаляет значения, а скорее увеличивает объяснительные возможности других методов и методик, которые можно включать в контекст синергетического подхода.

Видимо, необходима новая техника «работы с незнанием», когда обращение ученого к прошлому осуществляется через призму беспристрастного сомнения и высказывается в отношении исторических событий, лежащих вне сфер интересов исследователя. Рост современного коллективного разума – науки, в которой обнаруживает себя и личностное знание, в контексте исследуемой проблемы можно соотнести с понятием гештальта. Гештальт, по мнению современных исследователей, является неделимым феноменом (Кафка, Вертгаймер). Это сущность, которая есть и исчезает, когда целое разрушается на компоненты. Гештальт иерархически организует (самоорганизует) структурированное, открытое, динамическое целое и становящееся семантическое поле [1]. Тогда можно предположить, что изменение, например, экономических отношений в обществе неминуемо будет достраиваться соответствующей им идеологией, включающей новые интерпретации исторических фактов и событий. Применительно к отечественной истории это может добавить и положительный опыт. Однако на уровне всемирной истории негативные последствия этих новых интерпретаций явно преобладают.

Нам нужно «нечто большее, чем мы сами», чтобы преклоняться перед ним, брать пример, включая тем самым механизм «совести», т. е. самосовершенствования. Однако важно обратить внимание на коммуникативную функцию судьбы-совести как ответственного переводчика с языка всеобщих ценностей на язык «справедливых решений» внутри страны. Традиционно принято считать, что ученые объясняют явления, которые они встречают в природе. Но часто в исторической науке они создают явления, которые впоследствии становятся центральными элементами теорий (Я. Хакинг). В этом случае сущность вещей открывается разуму, который тем ближе к постигаемой им истине, чем более

он удален от чувственности, телесности, в противном случае эпистемологическая парадигма будет искажена и достроена в рамках доминирующих тенденций национальной ментальности.

Если исследователь утверждает, что он что-то наблюдает, то ему необходимо знать, как функционирует природа на всем длинном пути от наблюдаемого явления до фиксации его результатов в сознании ученого. Это предполагает, по крайней мере, практическое знание законов природы (М. Планк). Осмелимся добавить, что правильная постановка вопросов в социокультурной сфере возможна только благодаря целесообразному мировоззрению, направленному на благо своего народа.

Тезис «лишь теория решает, что может наблюдаться», в котором суммарно выражалась суть методологических идей А. Эйнштейна, на наш взгляд, может быть частично применен и к трактовке некоторых явлений отечественной истории. Иллюстрацией этому тезису является смена акцентов на «наблюдаемые» исторические явления при изменении подходов в объяснении исторических процессов, происходящих в России.

В своем историческом развитии общественная организация наций и народов претерпевает различные изменения, в том числе и радикальные. Также радикально в этот период меняется государственная система праздников. Это носит закономерный характер, так как новая система ценностей требует иных акцентов в праздничном календаре. Как правило, функциональные элементы культуры имеют символический характер. В рассматриваемом процессе символы особенно нужны, так как многие важные для общества цели и нормы не имеют большой силы для индивидуального сознания. Но символы, святыни в критические моменты позволяют поддерживать «стратегические» цели и интересы и в повседневном поведении, придавая им социально значимые мотивы [1, 137–138].

Разберем эту ситуацию на примере ноябрьских государственных праздников. Первоначально в советское время это был государственный праздник Великой Октябрьской социалистической революции, затем, в постсоветское время, он постепенно превратился в День народного единства. Зададимся вопросом: равновелики ли события 1612 г. и 1917 г. для нашего народа? Для анализа будет использован синергетический подход. Не вдаваясь в подробности, можно отметить, что смены формации и цивилизации в 1612 г. не произошло, это случилось в 1917 г. Синергетический подход дает более широкие возможности для анализа российской истории. Нет сомнения в том, что обе эти даты связаны с системными кризисами русской культуры. В этом состоянии системы как бы «колеблются» перед выбором одного из нескольких путей эволюции. Кризисы в истории не являются случайным эпизодом. Сущность кризиса – переоценка и переконпоновка слагаемых духовно-смыслового ядра культуры («алгоритма выживания»). Он может привести к краху сообщества и его культуры в ее прежнем облике. Но кризис нередко сопряжен с самопознанием народа, с обнаружением его потенциала, возможностей внутреннего развития. Вот почему, как свидетельствует мировая практика, рождению нового сообщества людей зачастую предшествуют кризисные явления. Очевидно, что кризис работает как точка бифуркации (ветвления), когда происходит пересмотр и отбор новых вариантов выживания сообщества в уже изменившейся социально-политической и природной среде. Тогда наибольшую важность приобретает принцип отбора новых вариантов выживания. Политические ценности, по нашему мнению, могут выступать в роли принципа отбора социального проекта.

В указанных ключевых точках (1612 и 1917 гг.) российское общество имело практически все возможности по выбору какого-либо варианта организации общества – от монархии до народных советов. Причем этот выбор осуществлялся при жестком давлении со стороны Запада (интервенции). Согласно теории самоорганизации (самоорганизация общества в этих точках была налицо), в условиях кризиса культуры даже небольшая флуктуация (колебание) может послужить началом эволюции в совершенно новом направлении, которое резко изменит все поведение макросистемы. Однако это произойдет в том случае, если имеется хотя бы еще один дополнительный аттрактор (устойчивое состояние). Видимо, сложные системы, в том числе и сообщества людей, как бы сами стремятся вернуться в то или иное устойчивое состояние. Но выбор, по нашему мнению, может быть осуществлен только в том случае, если общество как социальная система достигнет определенного уровня сложности. Иначе аттрактором будет оставаться предкризисное состояние. В этом случае, после того как кризис будет преодолен, система вернется к прежнему состоянию. Поэтому Смутное время (1598–1618 гг.) можно назвать Сизифовым трудом: российское общество было еще не готово двигаться вперед, а в кризисной ситуации с большим трудом, только ценой разорения страны и потерей международного авторитета сумело отстоять суверенитет и независимость.

В отличие от Смутного времени (1598–1618 гг.), в основе которого лежали субъективные обстоятельства, кризис российского общества 1905–1918 гг. был обусловлен объективными причинами. Обществу между этими двумя кризисами культуры, особенно в XIX в., были предложены различные социальные проекты развития России, а политические партии к 1917 г. выработали такие ценности, которые могли выступать «принципом отбора» в точке бифуркации. Не отходя дальше от заявленной темы, можно отметить, что наиболее предпочтительным аттрактором, как показала историческая практика, оказался социалистический вариант развития России.

Безусловно, оба события отечественной истории, рассмотренные в качестве примера, значимы, однако, если посмотреть в самое объективное «зеркало», куда смотрят все народы, – всемирную историю, то там русский 1612 г. практически не отразился, зато события в России 1917 г. приобрели всемирно-историческое значение.

В постиндустриальном обществе из-за высоких темпов развития, а также в силу технизации, бюрократизации и формализации человеческих отношений межпоколенные связи часто рвутся, духовная близость между детьми и родителями не достигается [5, 295–298]. Эта тенденция присуща и современной России, что создает угрозу культурной преемственности, увеличивает число незрелых, инфантильных личностей, спокойно взвешивающих на любые исторические спекуляции. Без объединяющей ныне живущие поколения идеи, которая объективируется в том числе и в праздниках, не достигается близость с другими людьми и человек обречен страдать от одиночества.

Необходимо согласиться с тем, что для современного человека время течет в одном направлении «из прошлого в будущее» и манипулировать с ним нельзя. Это в первую очередь связано с «энтропийным барьером», который позволяет выразить различие между «полезным» обменом энергией и «диссипированной» энергией, теряемой необратимо. Чтобы придать смысл передаче сигналов (информации), необходим энтропийный барьер. Этот барьер никогда не будет преодолен техническим прогрессом – он бесконечно высок [4].

По этой причине бесперспективны попытки возврата «к истокам» в материальной культуре, экономическом и тому подобном плане, так как необратимость и передача сигналов (информации) тесно связаны между собой. Однако в духовной культуре (например, истории, политике) манипулирование со временем возможно. Причем деструктивность такого рода изменений, в том числе и приближающих нас к истинному знанию, очевидна. Материальный «мир вчера» мы изменить не можем, но его «объективное» отражение пытаемся скорректировать, тем самым искусственно расшатывая единую культурную систему, получая «ответ» на свои действия «сегодня» и «завтра». Природа обозначила энтропийный барьер для материи, но для духовной среды человечеству придется выработать и поставить ограничения самому.

Каждая историческая эпоха по-своему уникальна и неповторима. Прошлые события, видимо, должны восприниматься людьми как нечто законченное, завершенное и неизменное, по отношению к которому они находятся в позиции «внешних наблюдателей». Иное отношение создает условия для ввода в историческое знание наших субъективных оценочных суждений, которые, как это не раз происходило в нашей исторической практике, превращают прошлое в театр абсурда, состоящий из жертв и палачей, постоянно сменяющих друг друга.

В этой связи особый интерес представляет принцип соответствия (Н. Бор), согласно которому новая теория, описывающая более широкий круг явлений, не упраздняет старую, а лишь ограничивает область ее применимости. Там же, где области применимости старой и новой теорий совпадают, их предсказания должны находиться в асимптотическом соответствии друг с другом [1]. Причем принцип соответствия действует по направлениям «от настоящего к прошлому» и от «настоящего к будущему». Применение в социогуманитарных науках формационного подхода вместо цивилизационного не отвечает требованиям этого принципа, что не позволяет убедительно объяснять историческое прошлое нашей страны и тем более предвидеть будущее.

Итак, состояние современной науки настоятельно требует новых объяснительных концепций, соответствующих реалиям времени. Важно понять, что социокультурные системы имеют достаточное количество альтернативных путей эволюции. Они, особенно в точках бифуркации, определяются аттракторами открытых и нелинейных социальных сред. Причем радикальные социокультурные изменения неминуемо приводят к перестройке структуры аттракторов и возможных путей в будущее. Аттрактор системы «притягивает» к себе все множество ее траекторий, задаваемых различными начальными условиями, формируя тем самым коридор социокультурного развития [2, 3].

Парадоксальность современной ситуации заключается в том, что на самом аттракторе (странном, стохастическом) движение системы носит неустойчивый характер [3]. Эта неустойчивость заключается в том, что при сколь угодно малом изменении начальных условий возникает сколь угодно большое расхождение исходного и возмущенного движений. В этом случае даже подавление иных мировоззрений и образов жизни может значительно изменить ситуацию. Видимо, предпочтительна коэволюция, совместное развитие носителей различных мировоззрений и цивилизационных ценностей.

Прежние методологические подходы, как мы уже обозначили, не учитывают неоднозначность будущего, факторы детерминации эволюционных процессов из будущего, конструктивность хаотического начала в эволюции, роль быстрых процессов в развитии сложного и многое другое [4]. Так, например, христианство или марксизм-ленинизм да-

вали представление о далеком будущем и «цели» общественного развития. Сегодня мы не знаем, относится ли наше общество к таким объектам, для которых возможно дать долговременный прогноз, для которых существует горизонт предсказания.

Чтобы глубоко понимать свой путь и выбор, который делается в поворотных пунктах истории, нужно представлять поле возможностей, из которых была выбрана траектория к следующей развилке общественного развития. Траектория исторического движения нации во многом связана с изменением областей притяжения аттракторов социокультурных систем. Их структуры описываются достаточно просто, исходя из понимания того, куда идут исторические процессы [3]. Поэтому становится, например, понятным вопрос директора ГАРФ С. В. Мироненко: почему молодежь не хочет знать правды о репрессиях? Видимо, их интересует реальная история, связанная с героями Великой Отечественной войны, покорителями космоса, строителями крупных объектов промышленности и т. п., а не подмена их мнимыми историческими персонажами альтернативной истории. Например, в масштабном проекте «Имя России», где голосовало около 50 млн чел., победили Александр Невский, П. Столыпин, И. Сталин, А. Пушкин, В. Ленин и др. Совокупный портрет весьма симптоматичен и не требует комментариев.

Действительно, в драматические периоды истории (точки бифуркации) роль личности в истории повышается, однако не до такой степени, чтобы она оказалась сильнее самоорганизующейся системы. Возможность в моменты неустойчивости влиять на социокультурные процессы только увеличивает необходимость осознания ответственности каждого человека за судьбу всей системы, всего общества. Однако, по нашему мнению, скорее система выбирает адекватных ей лидеров, чем отдельный человек может ее перепрограммировать или разрушить. Видимо, великие политики угадывают, чего «хочет» система, интуитивно учитывая это при принятии управленческих решений.

В кризисных ситуациях кроме «героев» не менее важны оппоненты («антигерои») системы – это «ветер в паруса». «Антигерои» честно борются и проигрывают. Иначе быть не может, так как в случае выигрыша противников системы состоялась бы альтернативная история, где они были бы «героями». «Герои» и их противники, которых не стоит оскорбительно называть «жертвами», концентрируются в основном в точках ветвления истории. По ним можно определить траекторию реальных исторических процессов. Однако часть населения еще некоторое время продолжает верить в отвергнутые идеалы. Это и есть представители альтернативной истории, которые не попали в силу своего выбора и проигрыша лидеров-противников системы в реальную историю.

Перед следующим зигзагом истории, когда победившие ранее лидеры исчерпали свои силы и общество ждет новых «героев», у представителей альтернативной истории может создаться иллюзия, что настал их час реванша. В этом и заключается своеобразная «ловушка истории», когда представители альтернативного варианта развития после тщетных попыток найти достойного лидера превращают противников системы в «жертв режима», тем самым понижая их «исторический статус» и лишая себя возможности позитивно повлиять на будущее.

Такое развитие социокультурных процессов грозит «падением за горизонт событий» (С. Хокинг), т. е. в «черную дыру» истории, откуда нет выхода. Удержаться «за горизонтом событий» позволяет вектор (стрела) времени, ориентирующий нас только на будущее (цели) [4]. Если мы переходим к «фактам истории», то оказываемся в мнимом времени, которое перпендикулярно реальному. Тогда наблюдателю (обывателю) все ясно

(видны аж «внутренности» истории) в прошлом, но будущего из этой позиции увидеть невозможно. В этом случае вероятность «сорваться за горизонт событий» (в данном случае событие – это то, что предсказать невозможно) очень велика.

«Упасть за горизонт событий» – значит разрушить прежнюю мораль, подменяя историю «отцов героев» на альтернативную, виртуальную историю «антигероев», уже использовавших, как правило, неудачно свою попытку доказать правоту обществу. Это путь национального разрушения, так как институты (образование, просвещение, политические партии, конфессии), опирающиеся на доминирующие ранее моральные нормы, перестают эффективно работать, а выстроить новые препятствует нравственность, которая длительное время в российском государстве формировалась как квинтэссенция общественной морали. Индивидуальная картина мира (в данных рассуждениях нравственность) формируется более сложным путем, чем мораль, нередко крушение общественных моральных устоев еще больше укрепляет нравственные идеалы. Однако в историческом, долговременном плане перемены могут оказаться радикальными. Российское общество, подменив реальные «цели развития» на ложные, может не попасть в узкий «коридор» эволюции и лишиться будущего.

Встает вопрос: а можем ли мы определить свое место относительно коридора эволюции? Такие координаты есть – это свобода (энтропия), стремление к которой тесно связано с ресурсами (природными, созданными человеческим трудом, информационными и власти) и «трудовой энергией масс» (пассионарность – способность вкладывать огромные усилия в достижение трудных целей), т. е. стремлением к преобразованиям, новизне и т. п.

Резюме. Имманентное стремление к максимальной свободе должно гармонично уравниваться ресурсами и пассионарностью. Эта модель разрушает распространенный тезис о «магистральной дороге в цивилизованное будущее». Более того, необоснованное повышение статуса одного из параметров может затруднить или вообще остановить работу всей социокультурной системы. Пока, по заявлениям действующей власти, общество получило только свободу. Этого явно недостаточно для вписывания в эволюционный контекст планеты Земля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аршинов, В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки / В. И. Аршинов. – М. : ИФРАН, 1999. – 352 с.
2. Капица, С. П. Синергетика и прогнозы будущего / С. П. Капица, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 288 с.
3. Князева, Е. Н. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2005. – 240 с.
4. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М. : Прогресс, 1986. – 431 с.
5. Хокинг, С. Черные дыры и молодые вселенные / С. Хокинг ; пер. с англ. М. Кононова. – СПб. : ТИД Амфора, 2008. – 166 с.

УДК 373.034; 371.13(082)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНОСТИ

PEDAGOGICAL BASES OF SPIRITUAL EDUCATION

В. И. Павлов, И. В. Павлов

V. I. Pavlov, I. V. Pavlov

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

Аннотация. В статье раскрываются сущность и содержание понятия «духовность» в светской и религиозной литературе, выявляются структурные компоненты и условия воспитания духовности.

Abstract. The article reveals the essence and contents of the term «spirituality» in the secular and religious literature, the structural components and conditions of spiritual education.

Ключевые слова: «дух», «душа», духовность, религия, нравственность, структура, условия воспитания духовности.

Keywords: «spirit», «soul», spirituality, religion, morality, structure, conditions of spiritual education.

Актуальность исследуемой проблемы. В рекомендациях парламентских слушаний «О концепции государственной политики в сфере духовно-нравственного воспитания и защиты нравственности детей в России: правовой аспект», утвержденных Решением Комитета Государственной Думы по вопросам семьи, женщин и детей от 11.11.2008 № 3.6-12/25, отмечено, что современная ситуация в области духовно-нравственного состояния российского общества характеризуется сохранением и углублением негативных тенденций в сфере духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, увеличением масштабов социальных и духовно-нравственных деформаций в среде несовершеннолетних, что является одной из наиболее значительных угроз национальной безопасности и будущему России [10]. В этих условиях неизмеримо повышается роль педагогических вузов в подготовке будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию учащихся. Сегодня усилиями известных ученых А. Я. Данилюка, А. М. Кондакова, В. А. Тишкова разработана «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [4], которая является важной теоретической и методической базой организации педагогического процесса в школах и вузах. Единство и взаимосвязь духовности, культуры и нравственности, рассматриваемые в названной концепции, определили новые направления в современной педагогической науке и практике – духовно-нравственное развитие и духовно-нравственное воспитание.

В Концепции даны определения основных понятий, имеющих отношение к формированию духовно-нравственной личности: нация, национальное государство, национальное самосознание (идентичность), патриотизм, гражданское общество, социализация, базовые национальные ценности, духовно-нравственное воспитание и др. Однако само понятие «духовность» до конца не определено. В характеристике другого понятия – «духовно-нравственное развитие» – четко не прослеживается идея совместной духовной деятельности воспитанника и педагога, в процессе которой осуществляется усвоение социальных ролей, формируется поведение, не раскрыта роль самовоспитания в развитии духовных качеств личности. В связи с этим мы поставили перед собой задачу изучить понятие «духовность», которое вбирает в себя такие компоненты, как «дух», «душа», «нравственность». Уточнив и раскрыв их сущность, как нам представляется, можно обосновать теоретико-методологические основы формирования духовности у будущих учителей.

Материал и методика исследований. Проанализировано большое количество философских, педагогических, психологических исследований, обращенных к выявлению сущности и содержания понятий «дух», «душа», «духовность». Рассмотрены различные подходы к организации учебно-воспитательной работы по подготовке студентов к духовно-нравственному воспитанию учащихся, определены принципы содержания этой работы, выделены и изучены возможности религиозной культуры в духовно-нравственном воспитании учащихся.

Результаты исследований и их обсуждение. Отметим, что только в англоязычной версии поисковой системы «Гугл» зафиксировано свыше 60 млн ссылок на понятие «духовность», а в русскоязычной версии – свыше 2 млн. Во многих исследованиях понятие «духовность» употребляется по большей части произвольно. Например, под ним понимают и наличие у субъекта возвышенных идеальных устремлений, и приобщенность к искусству, и религиозность – словом, любое свойство души, состоящее в преобладании идеальных интересов над материальными. В современной отечественной философской литературе отсутствует единая целостная концепция духовности, поэтому часто смешивают ее сущность со спецификацией, осуществляющейся через понятия «духовные ценности», «духовное производство», «духовное творчество», «духовная культура», «духовный опыт», «духовная деятельность» и др., в которых проявляются различные грани и стороны духовности.

Большинство ученых придерживается методологической установки на обстоятельное исследование отдельных аспектов и компонентов духовности, сосредоточивая свое внимание на раскрытии ее отличительных черт, роли в общественной жизни и становлении личности, месте в мировоззрении и культуре и др. В результате появляется собирательный образ духовности как способности души ориентироваться на духовные ценности, вырабатывать идеалы, продуцировать духовное творчество.

В теоретическом плане попытки ответить на вопрос «Что есть духовность?» через установление иерархии различных компонентов ее сферы и систематизацию их вокруг избранного «центрального» компонента – знания, веры или убеждения – следует признать все-таки половинчатыми. Подобное обращение к проблеме духовности обычно служит поводом утвердить какой-то из ее компонентов в качестве главного, системообразующего с тем, чтобы впоследствии на этом допущении возвести определенную социально-философскую или социально-политическую конструкцию.

Общепризнано, что изначально дух, духовность были религиозными понятиями, использовались и используются в большей части в религиозных учениях. Так, в православии понятие «дух» в его предельном значении идентично понятию «Бог»: «Дух есть Бог». Бог – это абсолютная чистота, абсолютная любовь. В нем нет зла, греха. Он свят. Поэтому считается, что духовен тот, кто в наибольшей степени воспринимает Бога, кто ему уподобился. Первое условие принятия Бога, воплотившегося, вочеловечившегося Иисуса Христа, – осознанное видение себя: кто я? Каков я на самом деле? Православная духовность немыслима без внимания к себе, поэтому бездуховен и безнравственен тот, кто не смотрит внутрь себя, кто не видит в себе зла (греха), постольку у такого человека нет стимулов к самопознанию, самосовершенствованию.

Вопрос о соотношении духа и материи есть основной вопрос философии. Утверждение первичности материи, производным от которой выступает Дух, является материализмом. Признание Духа первоначалом мира является идеализмом, спиритуализмом. По словам Ф. Энгельса, дух есть «высший цвет» материи [7, 363]. В марксистской философии понятие дух употребляется обычно как сознание.

Основные подходы к пониманию духовности в истории религиозно-философских учений наиболее полно представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Основные подходы к пониманию духовности в истории
религиозно-философских учений**

Период и основные направления	Вклад	Основные положения
1	2	3
Античность (Сенека, Гераклит, Пифагор, Сократ, Платон, Аристотель, Диоген, стоики, Аврелий, Плотин и др.)	Обозначены основные линии понимания и исследования духовности, получившие дальнейшее развитие в философии и психологии: этическая, гуманистическая, антропологическая, теологическая	Духовность – поиск смысла жизни, проявление усилий по определению и совершенствованию себя, реализации своей сущности, внутренний опыт, способ организации бытия, сверхфизическое, метаэмпирическое начало, путь к добродетели, восхождение к Богу
Средние века – Новое время (XVII–XIX вв.) (Т. Кампанелла, Б. Теллезино, Спиноза, Лейбниц, французские материалисты Абарбанель, Фечино, Декарт, Кант, Фихте, Шеллинг, Гегель)	Укрепление антропологической, теологической и гуманистической точек зрения. Развитие взглядов на природу духовности в связи с формированием гражданина	Духовность – стремление к познанию и реализации заложенного в человеке, проявление высокоактивного и самосовершенствующегося существа, направленного на поиск смысла жизни через самопознание и самосовершенствование. Достижение нравственных и общественных идеалов. Реализация особой сущности человека. Духовность – мудрость, достижение Бога, трансценденция, самоопределение
Неклассическая философия XIX–XX вв. Экзистенциализм. (Шопенгауэр, Ницше, Хайдеггер, Сартр, Гартман, Бергсон, Шеллер)	Упрочение гуманистической линии исследования. Экзистенциальный подход. Философская антропология	Духовность – цель и смысл человеческой жизни, ответственность, сопричастность к бытию других, способ самосозидания, моральные и эстетические ценности, уровень самосознания, позволяющий возвыситься над собственным бытием

1	2	3
Христианство	Идеи единства человека и Бога, божественной сущности человека. Разработка системы духовного воспитания	Духовность – стремление к совершенству (добрые дела), истине и любви, возврат к Богу, содержание духа, обусловленное понимание конечной и высшей цели жизни
Православие. Католицизм	Идеи единства человека и Бога, божественной сущности человека. Разработка системы духовного воспитания	Духовность – заданность от Бога, сопереживание страданиям Христа и соблюдение заповедей
Ислам	Расширение и обогащение представлений о духовности, путях ее формирования через различные ступени образования	Преклонение перед всевластием Бога. Духовность – просветление, законность и самосовершенствование
Суфизм	Совершенствование и обогащение представлений о духовности и путях ее воспитания через различные формы включенности в социальную жизнь	Духовность – любовь к другим, достигаемая самовоспитанием, самопознанием, ответственностью
Йога	Разработка психотипической шкалы, характеристика последовательности духовного развития, четкая система путей и средств воспитания духовности, идея духовной эволюции, принцип активной деятельности	Духовность – особое состояние просветления, постижение смысла жизни, следование долгу, реализация свободы духа через подчинение ему тела и достижение чистоты мыслей
Буддизм	Исследование духовности в связи с единством поведения, речи, ума. Учение о факторах сознания	Духовность – просветление и непривязанность к материальному
Современная западная философия	Уточнение и конкретизация основных направлений в исследовании феномена духовности	Духовность – стремление к познанию, высокий уровень развития культуры и нравственности, поиск смысла бытия, реализуемый в самопознании и самосовершенствовании в соответствии с высшими нравственными ценностями
Современная восточная философия	Идея сущности и личности, классификация уровней развития человека	Духовность – стремление к более высокому уровню развития, свобода в поисках истины и право на ошибку
Теософия	Принцип единства, мудрости и сострадания на пути духовного развития	Духовность – высший уровень развития сознания

Как видно из табл. 1, все религии учат человеколюбию, смирению [5]. На основе учений Христа православие сформировало в России нравственную педагогическую систему воспитания [8], в которой духовность понимается как фундаментальное качество человека. В ее структуру входят потребность, знание, понимание, намерение, отношения, категориями являются альтруизм (добро) и эгоизм (зло).

В современной отечественной литературе категория духовности определяется как свойство души, отражение ценностей, чувств и убеждений человека, связанных с его самопознанием, самовоспитанием, саморазвитием, самосовершенствованием, стремлением к идеалу, постановкой и достижением жизненных целей на основе добра, истины, красоты, любви, гармонии с окружающим миром (В. И. Андреев, Е. И. Артамонова, В. П. Бездухов, С. К. Бондырева, С. И. Гессен, А. Я. Данилюк, В. В. Зеньковский, А. И. Кочетов,

Н. А. Коваль, Л. В. Кондрашова, Д. В. Колесов, Б. Т. Лихачев, Г. В. Мухаметзянова, Н. Д. Никандров, Н. А. Пархоменко, В. В. Пустовойтов, В. А. Сластенин, В. Д. Шадриков, Н. П. Шитякова, Н. Е. Щуркова, иеромонах Киприан Ященко и др.).

Как подчеркивают С. К. Бондырева и Д. В. Колесов [2], [3], В. И. Мурашов [9], В. Д. Шадриков [13], развитие и воспитание духовности – это, прежде всего, саморазвитие и самовоспитание, которое начинается с когнитивного осмысления реальности, в том числе и реальности человеческого бытия. Следовательно, это осмысление достигает наивысшей интенсивности при знакомстве с соответствующей информацией, т. е. самоактуализация, самосовершенствование субъекта возможны только при осмыслении им определенного экзистенциального содержания, диалектики обыденного и возвышенного, низменного и высокого, необходимости думать не только о текущем, актуальном, но и безвременном, вечном. Духовность формируется и при условии организации жизни человека в разных масштабах времени. «Духовность определяется богатством мыслей, силой чувств, убеждений, широким кругозором как в науке, так и в культуре» [1]. Культура (гуманитарная, художественная, техническая, технологическая, экономическая, правовая, политическая, нравственная и др.) есть высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности. Именно на уровне культуры может в наиболее полном виде выразиться человеческая индивидуальность, его духовность (В. С. Библер, Г. Н. Волков, Б. С. Гершунский, М. С. Каган, А. Ф. Лосев, Ю. М. Лотман, И. Д. Лушников, Л. А. Попов, Э. В. Соколов, М. Г. Тайчинов, В. И. Троицкий). Реальная жизнь показывает, что она может быть позитивной и негативной. Негативная духовность – это безнравственная общественная реальность. Можно привести множество примеров того, что индивиды с большими интеллектуальными культурными запросами способны проявлять себя бесчеловечно, особенно когда у них есть оправдание безнравственных поступков столь высоким проявлением духовности, приверженностью идее. Подлинная духовность должна быть тесно связана с нравственной культурой, под которой понимается совокупность знаний, чувств, отношений и поведения, воплощающихся в нравственном идеале, этических ценностях и нормах, оценках, моральной мотивацией.

Духовно-нравственное воспитание – это создание условий для становления человека культуры, который стремится жить в согласии со своей совестью, осознанно соблюдая нормы права и морали. Учитель выступает основным организатором духовно-нравственного воспитания учащихся, и его деятельность направлена на формирование у учащихся ответственного отношения к:

- Родине (патриотизм, национальная гордость, любовь к родному краю, потребность его охранять, сохранять и приумножать);
- обществу (уважение к общественному строю, знание правовых основ общества и его законов, межнациональная толерантность, взаимопонимание и сотрудничество; чувство долга, ответственность, такт, честность, правдивость, справедливость, милосердие, терпимость, умение принимать человека таким, какой он есть, уважение к людям разного возраста и вероисповедания);
- труду (дисциплинированность, инициативность, самостоятельность, ответственность, трудоспособность, компетентность, умение сотрудничать);
- себе (гордость, скромность, чувство собственного достоинства, самокритичность).

Результатом нравственного воспитания является сформированное нравственное сознание, нравственные чувства, нравственное поведение.

С целью успешного осуществления учебно-воспитательного процесса педагогу необходимо овладеть методологической культурой, основными признаками которой являются [12, 82–83]:

- представление о методологии как системе принципов и способов построения не только теоретической, но и практической (продуктивной) деятельности;
- овладение принципами диалектической логики;
- установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;
- направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и методов;
- потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;
- рефлексия по поводу собственной познавательной деятельности;
- понимание мировоззренческих, гуманистических функций воспитания и др.

В своем опыте *духовно-нравственную культуру* будущего учителя мы определяем как развивающуюся совокупность духовно-нравственных ценностей, норм, установок, знаний, убеждений, регулирующих его жизнедеятельность в группе, вузе, обществе, мире и обеспечивающих его духовно-нравственную и социальную устойчивость. При подготовке учителей к воспитательной работе по духовно-нравственному воспитанию мы рассматриваем студента как представителя разных объединений: моно-, полинациональной семьи, малой (студенческой) и большой социальной (национальной, этнической) групп. Хотя принадлежность к определенной национальной (этнической) группе не всегда совпадает с культурой, с которой соотносит себя студент, рассмотрение его личности в различных аспектах позволило выделить определенные модели поведения в процессе взаимодействия с другими членами групп. Современное студенчество представляет собой сложную социальную систему, отличающуюся однородностью состава по возрасту, высокой степенью самоуправления, единством цели, социально-этнической характеристикой. Например, в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева учатся чуваша, русские, татары, марийцы, мордва, башкиры, евреи, немцы, украинцы, азербайджанцы, буряты, грузины, казахи, американцы, казахи, чеченцы и представители других народов. Полиэтничность студенческой группы позволяет знакомиться и изучать не только культуру «титальной» нации, но и других народов, проживающих в республике.

Для решения задач формирования духовно-нравственной культуры будущих педагогов, подготовки их к духовно-нравственному воспитанию учащихся нами была разработана система учебно-воспитательной работы в образовательном пространстве педагогического вуза [6]. Она строится на уровне ректората, факультетов, кафедр, творческих объединений студентов, основывается на интегративном, системном, аксиологическом, компетентностном, культурологическом, деятельностном, синергетическом, этнопедагогическом и других подходах. Рассмотрим некоторые из них.

Интегративный подход (В. В. Давыдов, М. К. Енисеев, М. В. Каменева, Н. Д. Никандров, Н. К. Чапаев и др.) позволяет выявить особенности духовно-нравственного воспитания будущих учителей на основе установления взаимосвязи философии, истории, литературы, педагогики, этнопедагогики, психологии, религиоведения и др.

Системный подход (В. Г. Афанасьев, П. К. Анохин, Л. В. Байбородова, В. П. Беспалько, Е. В. Бондаревская, Б. З. Вульф, А. В. Гаврилин, О. С. Газман, В. А. Караковский, Л. И. Новикова, М. И. Рожков, Н. Л. Селиванова, В. П. Сергеева, Ю. П. Сокольников, П. Т. Фролов, Н. Е. Щуркова, Э. Г. Юдин) помогает преодолеть одностороннюю педагогическую точку зрения на изучение проблемы духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи, обобщить данные из разных научных областей знаний об окружающем мире, о существующих религиозных учениях, осуществлять взаимодействие воспитательных сил педагогов, кураторов, руководителей творческих объединений в духовно-нравственном развитии личности.

Деятельностный подход (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов и др.) подразумевает активность самоопределяющейся личности, помогает осуществлять добротворческую деятельность. Согласно этому подходу духовность и нравственность проявляются в активности личности, ее деятельности на благо людям, села, района, города, республики.

В настоящее время наиболее популярным в сфере образования является *компетентностный подход*. Компетентность учителя или воспитателя – владение ими необходимой суммой методологических, теоретических, методических знаний, практических умений и навыков, определяющих их готовность к педагогической деятельности, совокупность знаний, умений и гибкого владения педагогическими технологиями, оптимальными средствами воздействия на ученика с учетом его потребностей и интересов, прав и способов деятельности и поведения.

На основе выделенных подходов нами были определены принципы построения педагогического процесса по формированию духовно-нравственной культуры будущих учителей, подготовки их к духовно-нравственному воспитанию учащихся: гуманизации, духовности, системности, профессиональной направленности, воспитывающего обучения, этнопедагогизации, полисубъектности, добровольности, стимулирования, индивидуализации и др.

Факторами развития духовно-нравственной культуры у студентов выступают внутреннее (потребность студента в общении, самопознании, самосовершенствовании, интерес к своему внутреннему миру и миру других людей) и внешние (духовно-нравственная атмосфера образовательно-воспитательного пространства вуза в целом, деятельность профессорско-преподавательского состава, кураторов, обучающихся).

При формировании духовно-нравственной культуры будущего учителя и его готовности к духовно-нравственному воспитанию учащихся в целостном педагогическом процессе вуза выделяются три взаимосвязанных блока: общекультурный, психолого-педагогический и предметный. Каждый из них включает ряд модулей. Так, общекультурный блок призван обеспечить развитие мировоззрения будущего учителя, создать условия для его жизненного и профессионального самоопределения, овладения практической педагогикой, которая в своей основе имеет общую образованность учителя. Погружение студента в культуру, систему различных языков, видов искусств, способов деятельности во всем их своеобразии требует разработки таких элементов общекультурного блока, как мировоззренческо-методологический, аксиологический, историко-культурный, социально-экономический, естественно-научный, коммуникативный. Например, при изучении философии у студентов формируется мировоззрение, их взгляд на природу и общество. На занятиях по социологии они основательно изучают общечеловеческие и националь-

ные ценности, моральные и правовые нормы, обычаи, традиции, учатся лучше ориентироваться в системе современного общества. Религиоведение знакомит их с религиозной культурой, различными конфессиями, психологическими аспектами религии, взглядами на нее выдающихся мыслителей.

Предметы педагогического и психологического циклов призваны обеспечить теоретическую и методическую подготовку будущих учителей к духовно-нравственному воспитанию учащихся.

Углубление понимания, усвоение содержания духовно-нравственной культуры различных народов происходит при изучении предметов регионально-национального компонента образования: «История и культура родного края», «Родной язык и литература», «Чувашская национальная культура», «Чувашская народная педагогика», «Яковлевоведение», «Этническая география чувашского народа» и др., при прохождении спецкурсов «Духовно-нравственная культура будущего учителя», «Инновационные педагогические технологии» и др.

В реальной педагогической деятельности технологическая цепочка действий преподавателя в работе со студентами выглядит следующим образом:

- 1) диагностика (изучение и анализ) педагогической ситуации (обучающей, воспитывающей, межличностного и группового взаимодействия);
- 2) целеполагание – постановка целей (обучения, воспитания) и их конкретизация в системе задач;
- 3) выбор соответствующего содержания, форм и методов, создание условий педагогического взаимодействия;
- 4) организация педагогического взаимодействия (обучающего, воспитывающего);
- 5) обратная связь, оценка текущих результатов деятельности и их коррекция;
- 6) итоговая диагностика, анализ и оценка результатов педагогического взаимодействия;
- 7) постановка новых целей и задач.

Резюме. Как показывает опыт, формирование духовно-нравственной культуры будущих учителей успешно осуществляется при соблюдении следующих организационно-педагогических условий:

- утверждению духовно-нравственных отношений в учебно-воспитательном пространстве вуза; адекватности знаний, переживаний и поведения будущих учителей духовно-нравственным идеалам современного общества;
- обмену духовно-нравственной информацией в ходе диалогического общения в системе «преподаватель – студент», «куратор – студент», «студент – студент». В учебно-образовательном процессе обеспечивается диалог культур в нравственно-этическом, культурно-историческом, этнокультурном аспектах;
- обеспечении индивидуально-психологической поддержки личности студента с учетом его потребностей в духовно-нравственном развитии;
- интеграции духовно-нравственных отношений путем осознания и переживания их;
- участии будущих учителей в разнообразной социально ценной деятельности в вузе и вне его;

– включении студентов в социокультурное проектирование, в процессе которого у них формируется целостная гуманитарная картина мира; происходит становление гуманистического мировоззрения и гуманитарной грамотности, развитие ответственности, гражданственности, патриотизма, милосердия, способности к различению добра и зла; развивается готовность к преодолению в процессе общения языковых, религиозных, расовых, национальных барьеров, жизненных испытаний, к служению людям, Отечеству, проявлению доброй воли; создаются условия для самопознания, саморазвития и самореализации в системе «открытого диалога» и цивилизованно значимой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артамонова, Е. И. *Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е. И. Артамонова. – М. : МПГУ, 2000. – 39 с.
2. Бондырева, С. К. *Духовность (психология, социология, семантика)* / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 2007. – 144 с.
3. Бондырева, С. К. *Матрица духовности* / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. – М. : МПСИ, 2008. – 192 с.
4. Данилюк, А. Я. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России* / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М., 2008. – 22 с.
5. Ильичева, И. М. *Введение в психологию духовности* / И. М. Ильичева. – М. : МПСИ, 2006. – 350 с.
6. *Концепция и программа воспитания и самовоспитания студентов Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева на 2011–2012 гг.* – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 246 с.
7. Маркс, К. *Сочинения* : в 50 т. Т. 20 / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2 изд. – М. : Госполитиздат, 1955–1981. – 363 с.
8. Маслов, Н. В. *Основы русской педагогики* / Н. В. Маслов. – М. : Самшит-издат, 2007. – 544 с.
9. Мурашов, В. И. *Идея духовности* / В. И. Мурашов. – М. : Геликос АРВ, 2000. – 158 с.
10. *О концепции государственной политики в сфере духовно-нравственного воспитания и защиты нравственности детей в России: правовой аспект.* – М. : Изд-во Госдумы, 2008.
11. Павлов, В. И. *Духовно-нравственная культура будущего учителя* / В. И. Павлов. – Чебоксары : Новое время, 2010. – 689 с.
12. Сластенин, В. А. *Педагогика* / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 567 с.
13. Шадриков, В. Д. *Происхождение человечности* / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1999. – 200 с.

УДК 37.017.925

**ЦИВИЛИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД
К ИЗУЧЕНИЮ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЭТНОПЕДАГОГИКИ:
СУЩЕСТВЕННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА**

**CIVILIZATION APPROACH TO STUDYING HISTORICAL ETHNOPEDAGOGICS:
SUBSTANTIAL CHARACTERISTIC**

Т. Н. Петрова

T. N. Petrova

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

Аннотация. Статья посвящена раскрытию сущности и содержания цивилизационного подхода к изучению исторической этнопедагогике. В ней определены основные категории содержания цивилизационного подхода к познанию истории педагогической культуры народов и этносов: ментальность, этническая идентичность, массовое сознание, национальное самосознание и др.

Abstract. The article reveals the essence and content of the civilization approach to studying historical ethnopedagogics. It defines the principal categories of the content of the civilization approach to studying the history of pedagogical culture of peoples and ethnoses: mentality, ethnic identity, collective consciousness, national identity and etc.

Ключевые слова: *историческая этнопедагогика, цивилизационный подход к познанию истории педагогической культуры, этнопедагогическое наследие народа, ментальность, этническая идентичность, массовое сознание, национальное самосознание.*

Keywords: *historical ethnopedagogics, civilization approach to studying the history of pedagogical culture, ethnopedagogical heritage of the people, mentality, ethnic identity, collective consciousness, national identity.*

Актуальность исследуемой проблемы связана с выходом на новый уровень осмысления и освоения историко-педагогической реальности. Поиск новых подходов к исследованию истории педагогики и образования в настоящее время требует реконструирования закономерностей историко-культурных и воспитательно-образовательных феноменов многих народов в едином потоке всемирной человеческой цивилизации. Необходим новый взгляд на многие социально-исторические и идеологические проблемы, их реконструкция в системе современного развития национально-региональной культуры. В этом контексте обращение современных исследователей к теоретико-методологическим основам истории народной педагогики предполагает обеспечение интеграции ее в общемировую цивилизацию.

Материал и методика исследований. В ходе исследования были использованы традиционные и инновационные методы изучения основных теоретических положений проблемы: исторический и сравнительно-сопоставительный анализ историко-культурного процесса, анализ справочно-энциклопедической, философской и историко-педагогической литературы, обобщение историко-педагогического опыта, изучение фольклорного материала, аналитический обзор экспедиционно-полевого материала и др.

Рассмотрение обозначенной проблемы исследования осуществлялось на основе следующих принципов изучения исторической этнопедагогики: историзма, объективности, описательности, принципа единства традиционного и новаторского и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Содержание теоретико-методологических основ истории этнической педагогики включает сущность историко-педагогического познания, принципы и методы познания историко-культурного процесса вообще и традиционной (народной) культуры воспитания и обучения в частности. Такая постановка изучения проблемы дает выход на практику, позволяя выделить теоретико-методологические основы, определить главные принципы и функции исторической этнопедагогики в целом. В науке существуют разные мнения о подходах к изучению истории культуры вообще и историко-педагогического процесса в частности. В настоящее время во многих научных исследованиях все чаще применяется цивилизационный подход как способ анализа историко-культурных процессов на основе представлений и понятий о генезисе того или иного явления.

Однако для начала следует все-таки выяснить, что же такое цивилизация. Значений этого термина множество. В современной литературе его часто используют не только в качестве существительного, но и как прилагательное. «Философский энциклопедический словарь» дает следующие трактовки понятия «цивилизация»:

1) синоним культуры, в марксистской философии употребляется также для обозначения материальной культуры;

2) уровень, ступень общественного развития, материальной и духовной культуры;

3) ступень общественного развития, следующая за варварством (Л. Морган, Ф. Энгельс) [9].

К указанным трем трактовкам можно добавить и определения, разработанные известными философами XX века:

1) цивилизация – определенная ступень в развитии культуры народов и регионов (А. Тойнби, П. Сорокин);

2) ценность всех культур, носящая общий характер для всех народов (К. Ясперс);

3) нисходящая стадия развития культуры, конечный момент в развитии культуры того или иного народа или региона – его «закат» (О. Шпенглер);

4) высокий уровень материальной деятельности человека, орудий труда, технологии, экономических и политических отношений и учреждений (Н. Бердяев, С. Булгаков);

5) эпоха, следующая в историческом развитии после дикости и варварства; определенное социальное качество, охватывающее целостный исторический период, связанный с зарождением культуры как творческого процесса и его результатов (материальных, организационных, духовных и иных) (А. Арнольдов).

Немецким философом и историком Освальдом Шпенглером (1880–1936) в двухтомном труде «Закат Европы» (1918–1922) была представлена своеобразная концепция цивилизационного развития истории человечества вообще. Согласно его концепции, она

не может быть представлена в виде единого процесса, а состоит из множества мощных культур, которые «рождаются, растут и, выполнив свое предназначение, умирают. Каждая культура проходит в своем развитии через стадии, аналогичные стадиям развития живых организмов: детство, юность, зрелость и старость. Каждая культура имеет душу. Рождение культуры есть пробуждение великой души из протодуховности детского состояния человечества» [10].

Квинтэссенцией цивилизационного подхода к истории является концепция английского историка и социолога Арнольда Джозефа Тойнби (1889–1975), изложенная в двенадцатитомном труде «Постижение истории», над которым Тойнби работал около 30 лет (1934–1961). В основе его концепции лежит идея круговорота локальных цивилизаций, их совокупности. С точки зрения межсоциальных и межличностных отношений, по мнению А. Тойнби, «...рост цивилизации – это непрерывный творческий "уход и возвращение" харизматического меньшинства общества в процессе постоянно обновляющихся успешных ответов на новые вызовы среды» [8].

Один из основоположников теорий социальной стратификации и социальной мобильности, российско-американский социолог и культуролог П. А. Сорокин (1889–1968) определил цивилизацию «как социокультурную общность, формируемую на основе универсальных, т. е. сверхлокальных ценностей, получивших выражение в мировых религиях, системах морали, права, искусства [7]. Эти ценности сочетаются с обширным комплексом житейских практических знаний, своеобразием социальной и духовной жизни, менталитета и др.

В современной социальной философии под цивилизацией чаще понимают крупномасштабную совокупность образа жизни данного народа, государства, эпохи, включающую в себя особые достижения, называемые культурными, – письменность, художественные и музыкальные произведения, научные открытия, философию, религиозные понятия.

Цивилизационный подход к освещению историко-педагогического процесса был обоснован и реализован Г. Б. Корнетовым. Он доказал правомерность и перспективность цивилизационного подхода к изучению историко-педагогического процесса и предложил свою модель, которая представляется как «некая определенная целостность со строго иерархизированными и взаимосвязанными уровнями всеобщего (человеческая цивилизация), общего (цивилизация-стадия)» [4, 62].

Все вышеназванные концепции напрямую касаются генезиса национальных педагогических культур, имеющих некую общность исторического развития и в то же время представляющих уникальность, особенность и самобытность социальных систем, локальных цивилизаций.

В научно-педагогических и философских трудах ученых Чувашии (В. Д. Димитриев, Г. Н. Волков, Н. И. Егоров, В. Г. Родионов, Г. И. Тафаев, А. А. Трофимов, Э. З. Феизов и др.) активно обсуждаются проблемы взаимовлияния чувашского менталитета и педагогической культуры в контексте их взаимодействия с двумя взаимодополняющими и взаимообогащающими типами цивилизации – Запада и Востока. Эта проблема весьма актуальна и требует особого исследования, так как основывается на конкретных историко-культурных, этнопедагогических, языковых и социально-философских материалах.

Благодаря теории цивилизаций можно раскрыть механизмы исторического развития этносов, выявить пути и особенности становления и развития многих пластов их материальной и духовной культуры, в том числе и педагогической. Ее сторонники особое внимание уделяют непрерывности, эволюционности общественного процесса.

Не вдаваясь в детальное рассмотрение цивилизационных теорий и отсылая читателей этой статьи к соответствующей литературе, отметим, что цивилизационный подход к познанию исторической этнопедагогике предполагает многовариантность и цикличность историко-педагогического процесса. Он позволяет охарактеризовать развитие традиционной культуры воспитания народов с точки зрения системы общечеловеческих и национально-этнических ценностей, сформировавшихся в рамках локальных цивилизаций и обусловленных различными социокультурными детерминантами и воспитательно-образовательными феноменами. Было бы с этой позиции некорректно рассуждать о передовых или же отсталых цивилизациях крупных или же малочисленных этнических общностей, ибо все они имеют свою специфику и представляют определенный факт общемировой культуры.

Педагогические традиции любого этноса как национально-ментальные ценности в контексте мировой цивилизации предстают в качестве ценностей общечеловеческих, они становятся явлением глобального социального значения в масштабе нации и человечества. Традиция как социальное явление движется во времени и в пространстве, превращая человеческую энергию в движущую силу и в устойчивый социальный стереотип. Этим объясняется актуальность возросшего на сегодняшний день научного интереса всего педагогического мира к традициям познания действительности как базы для построения наполненного общепланетарного воспитательно-образовательного пространства. Традиции накапливают и обновляют исторический педагогический опыт.

Цивилизационный подход, как мы считаем, претендует прежде всего на изучение и исследование культурно-исторического и этнопедагогического процесса с позиций общечеловеческих ценностей. В этом смысле для раскрытия генезиса педагогических культур народов принципиально важное значение имеет аксиологическая концепция и трактовка понятия «культура», данная известным ученым, доктором философских наук, профессором А. И. Арнольдовым именно с позиции социально-философской. Он предлагает представить культуру как «огромную лабораторию, в которой создается масштабная система ценностей, собираются воедино величайшие достижения человечества в областях науки и просвещения, литературы и искусства, философии и этики, религии и политики с глубокой древности до наших дней ... Приоритетность культуры – основной закон всей человеческой цивилизации» [1, 11]. Это – во-первых.

Во-вторых, цивилизационный подход ставит в центр культурно-исторического процесса этнос, его поведенческие функции, культурную эволюцию и менталитет. Он позволяет оценивать развитие традиционной культуры воспитания и обучения каждого последующего поколения и общинно-культурных явлений в контексте общечеловеческих и национально-этнических ценностей; дает возможность увидеть и оценить различия не только эпох, периодов истории традиционной культуры народа, но и уровней развития локальных цивилизаций в хронологических рамках одной эпохи, одного исторического периода; создает более благоприятные условия для объективной оценки культурно-исторического процесса.

В-третьих, цивилизационный подход помогает увидеть в истории поливариативность, не отбрасывая некие варианты как не отвечающие критериям какой-то одной культуры. С его помощью можно выделить социально-культурные различия современных цивилизаций (восточной и западной).

Учитывая положение, что предметом цивилизационных исследований являются историко-культурные процессы, имеющие уникальную ценность и заслуживающие сохранения и гибкой их реконструкции в современность, есть полное основание обратиться к анализу и осмыслению предшествующего историко-педагогического опыта локальных цивилизаций различных этносов.

Этнопедагогическое наследие любого народа является особой сферой между культурой и цивилизацией, будучи их частью, обеспечивая действенность их взаимокомпенсаторных функций. Традиции воспитания и обучения обладают средствами сохранения преемственности перехода от поколения к поколению народных установок, идей, технологий, ценностей; они сводят к разумному минимуму необходимость начинать все с начала – служат своего рода гарантом благоразумного поведения этноса в истории.

В своих работах известный академик Д. С. Лихачев (1906–1999) глубоко и убедительно обосновывал мировой статус культуры каждого народа: «... у каждой культуры и у каждого культурного народа есть своя миссия в истории, своя идея» [5, 365]. В то же время, отмечая историчность и целостность культуры, он справедливо отмечает, что «культура – это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из простого населения – народом, нацией. В понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства» [5, 349].

В культурологии под традицией понимается способ осуществления преемственности, в котором интегрируются тенденции творческой деятельности прошлого, имеющие значение для современного развития. Именно благодаря традициям сохраняется богатейший потенциал культуры, достигается живая и естественная связь настоящего и прошлого, становится возможным взаимодействие культурных эпох и ценностей, сохранение ведущих линий в творческой жизни. Более важный момент, когда традиции представляют не просто сохранение и трансляцию, передачу ценностей, а продуктивный модификационный тип связи между культурами разных эпох, когда старое традиционное гибко переходит в новое и активно работает для настоящего. Д. С. Лихачев, определяя традиции как механизм сохранения культуры и средство ее трансляции, писал, что они «...играют незаменимую роль в культуре, ... история культуры есть не только история изменений, но и история накопления ценностей, остающихся живыми и действенными элементами культуры в последующем развитии» [5].

Этнопедагогика имеет свое прошлое, настоящее и будущее. Предшествующий уклад жизнедеятельности народа не исчезает в структуре цивилизации вовсе, а сохраняется в материальной и духовной культуре, исторической памяти и менталитете народов. Исходя из этого, мы вправе констатировать, что каждая последующая педагогическая культура или педагогическая цивилизация по своему уровню превышает предыдущую и каждая последующая традиционная педагогическая культура воспитания и не выше, и не ниже предыдущей, а просто другая. Это можно объяснить тем, что воспитательные ценности предшествующих педагогических культур преобразовываются, обогащаются и прогрессируют и во времени, и в пространстве. Однако все педагогические культуры ло-

кальны, т. е. функционируют в определенном временном и социальном пространстве, они отражают самобытность, своеобразие национально-ментальных ценностей, воспитательных традиций, обычаев и обрядов и т. п.

Таким образом, цивилизационный подход ставит в центр историко-педагогического анализа традиционную культуру воспитания и обучения молодого поколения того или иного этноса с их ментальностью и образом жизни. Такова вкратце сущность цивилизационного подхода к познанию исторической этнопедагогике.

Приступая к характеристике содержания цивилизационного подхода к истории этнопедагогике, необходимо дать определение основным категориям. Для исторической этнопедагогике определяющим является **ментальность**, которая является одной из главных движущих сил общественно-педагогического процесса.

Ментальность этносов сформировалась под воздействием целого ряда факторов – социокультурных, духовных, политических, социально-экономических. Она характеризует глубинный уровень коллективного и индивидуального сознания, включающий и бессознательное, совокупность интеллектуально-психологических установок какой-либо социальной или этнической группы, образ мыслей, совокупность умственных навыков, духовных установок народа и культурных традиций. Другими словами, ментальность означает наличие у людей того или иного общества определенного психолого-педагогического умственного инструментария, который дает им возможность по-своему воспринимать и осознавать окружающий мир и самих себя.

Во многих теоретических разработках и исследованиях ученых феномен ментальности определяется как качественная характеристика, выражающаяся в совокупности ценностных ориентаций, социальных установок, стереотипов мышления и поведения индивидуального субъекта на социокультурном и этническом уровнях, способствующих его самопознанию и социальной идентификации. **Этническая идентичность**, или же **национальная идентификация** (эти понятия в научной литературе часто выступают как синонимы), определяется как осознание человеком своей принадлежности к конкретной этнической группе, переживание своего тождества с одной этнической общностью и обособление от других этносов.

Основным условием развития идентичности в исторической этнопедагогике является народная педагогика, основой идентичности выступают этнические традиции – исторически сложившиеся образы мыслей, чувств, действий, которые усваиваются ребенком в процессе познания окружающей среды и социализации в микросреде. Затем постепенно с возрастом появляется осознание общности исторического прошлого своего народа (в одних этносах более обостренное, в других – почти «смазанное»). И, наконец, формируется представление о родной земле.

Менталитет выступает вектором жизненного поведения человека или целой народности, т. е. это этнический специфический аспект, присущий национальному характеру, духовно-поведенческой культуре, этнософии (фольклору, народной мудрости), этнопсихологии. Он, в свою очередь, как способ осознания своего природного и социального окружения является как бы фундаментом всей системы общественного массового сознания, которое можно представить следующим компонентом содержания цивилизационного подхода к истории этнопедагогике.

Массовое сознание – это стихийно возникающая в процессе повседневной житейской практики совокупность эмоционально-психологических, когнитивно-рациональных и иррациональных бессознательных компонентов [2]. Можно также выделить следующие его составляющие: национально-этническую, религиозно-конфессиональную, конкретно-историческую, общенациональную, профессиональную, общечеловеческую. На разных этапах цивилизационного развития общества в качестве доминанты массового сознания может выступать любая из этих составляющих.

В определенном смысле массовое сознание совпадает с общим **этническим сознанием**, но им не исчерпывается. При этом этническое сознание предстает как совокупность духовно-психологических характеристик конкретного этноса и как осознание принадлежности к определенной общности.

Цивилизационным феноменом исторической этнопедагогики является и такой существенный признак, как **национальное самосознание**. Среди базовых составляющих национального самосознания выделяют ценностные ориентации народа. На их основе формируются мировоззренческие установки – иерархически связанные представления этноса об окружающем мире, природе и человеке, о верованиях и смысле его жизни, взглядах на семью и государство. Каждая национальная культура предполагает свой набор ценностно-смыслового содержания, представляет в культуре свое особое видение мира, природы и человека.

Главными структурными компонентами национального самосознания являются: осознание особенностей этнокультурной среды; осознание себя в качестве субъекта этнической среды; осознание исторических корней нации; осознание тождественности с этнокультурной реальностью; социально-нормативная оценка этнической реальности. Это понятие включает в себя такие элементы, как этническая принадлежность, национальные чувства, национальные идеи и т. д.

Функция менталитета в общественном сознании состоит в обеспечении механизмов стабильности: национального характера, национального мировосприятия, традиций и стереотипов поведения. И. Н. Афанасьев в своих трудах, характеризуя современное состояние развития образования как социокультурного фактора педагогической цивилизации этносов, писал: «Теперь значительно сужается связь с родом, получаемая в процессе образования культура обуславливает полезность, достоинство, самоуважение современного человека. Как феномен культуры образование способствует расширению свободы действий. Человек осуществляет процесс общения в отрыве от контекста ситуации. Создается возможность употребления языка вне контекста, что в подавляющем большинстве случаев связано с предметами, не присутствующими непосредственно, хотя речь идет именно о них. В то же время освоение большого объема «книжных» знаний, чужого опыта выступает в качестве опосредующего звена между индивидом и реальным миром и создает возможность ситуации оторванности от непосредственного контекста. Такое освоение изначально несет в себе элементы механистичности, навязывания готовых ценностей и ориентаций. «Книжные» знания учат, но не делают человека мастером, хозяином. В конечном счете, дело не только в образовании как таковом, а в том, что человек должен захотеть и иметь возможность следовать знаниям, полученным вследствие образования» [2, 34].

Национальная педагогическая культура складывается веками, собирает по крупице духовные ценности каждого поколения, отсеивая и совершенствуя их содержание и форму. При социально-философском обосновании и показе пансофического характера тра-

традиционной педагогической культуры чувашского и других народов огромную организационно-методическую роль сыграли фундаментальные труды и результаты научных исследований академика Г. Н. Волкова. В своих философско-педагогических работах на основе большого количества привлеченного фактического материала он проводит глубокий анализ этнопедагогических традиций не только чувашского народа, но и народов мира. О появлении каждой новой духовной ценности в области воспитания подрастающего поколения как факта социального и культурного значения на уровне мировой цивилизации он говорит: «Чем внимательнее мы к национальному, тем ближе к общечеловеческому, ...закрепление в каждой душе всего того, что связано с духовно-нравственной жизнью народа, возможно только в системе национального воспитания в контексте общечеловеческих ценностей... Любое наследие естественно становится достоянием народа, и оно должно принадлежать народу, должно преобразовываться и транслироваться в настоящее и будущее. Оно может быть востребовано на уровне идеалов, личностей-символов, событий-символов, фактов духовности, знаковых имен своего народа» [3, 178].

Историческая этнопедагогика не принадлежит только прошлому. Проблема в том, чтобы «новейшая педагогика» народа не забыла того, что обусловило сам факт сохранения данного народа как исторического субъекта, не потеряла историческую индивидуальность, которую он должен всеми культурными способами сохранять: по большому счету, это долг перед собой и другими народами, перед всем человечеством.

Педагогическое наследие, как и культурное, является уникальным вкладом в общемировую культуру. Цивилизации представляют собой развитие определенных этносов. Их объединение в типы осуществляется по результатам анализа общественно-исторического и социокультурного развития по следующим основаниям: общности социально-экономического и историко-педагогического развития; взаимопереплетению, взаимовлиянию и общности педагогических культур; схожести менталитетов; наличию общих интересов и перспектив дальнейшего развития. Поэтому величие народа не в отсутствии сходства с другими народами, а в той максимальной общности, что составляет общечеловеческую ценность, в ее связи с человечеством благодаря вкладу в мировую цивилизацию, представляющему всеобщий интерес, благодаря содружеству с другими народами. Именно общечеловеческие ценности опыта и идей и делают народную педагогику любого этноса феноменом мировой цивилизации. В этом плане весьма убедительны следующие слова известного ученого и замечательного педагога нашей современности В. А. Сластенина: «Чрезвычайно важна идея о самоценности культуры, особенно педагогической, любого из народов. Взаимодействие культур созидательно и для национальных духовных сокровищ, и для мировой цивилизации как совокупной культуры всего человечества» [6, 96]. Поэтому перспективно рассмотрение традиционной педагогической культуры каждого народа как феномена мировой цивилизации. Это очень значимо с точки зрения исторических оценок сокровищ российской культуры и ее места в общечеловеческой цивилизации. Именно в области педагогической культуры между народами больше общего – налицо общность общечеловеческих, национальных, сословных, семейных и индивидуальных целей и задач воспитания молодого поколения [6, 126].

Таким образом, у всех народов в древней самобытной культуре много такого, что в состоянии обогатить мировую цивилизацию. Именно из национальной самобытности во многих случаях и вытекает общность педагогических культур через народные представления о воспитании и искусстве воспитания молодого поколения: «Все народы велики и

гениальны. Коллектив народов, объединенных общностью целей, поднимается на еще более высокий уровень величия и гениальности». Эти слова как неоспоримый абсолют подчеркивают величие отдельных народов как части общемировой цивилизации: «...общенациональный идеал воспитания не может быть создан одним человеком: так и общечеловеческий идеал не может быть создан одним народом. Общечеловеческие представления о нравственности, красоте, уме складываются из суммы представлений многих поколений, многих народов» [6].

Резюме. На сегодняшний день процессы глобализации и интеграции в системе образования и воспитания, определяющие лицо современного мирового образовательно-воспитательного пространства, привели к тому, что многие этнопедагогические цивилизации предпринимают попытки своей модернизации и модификации для освобождения от противоречий и чрезмерного усиления западных или восточных образцов. Поэтому важнейшее значение в современных условиях приобретает проблема выявления этнопедагогических потенциалов и перспектив позитивного диалога разных культур, установления механизмов налаживания устойчивого взаимодействия между цивилизационными процессами как фундаментальной основы для сотрудничества и взаимопонимания, обмена интеллектуальными, духовными и научно-педагогическими достижениями. Чем выше уровень развития педагогических культур и сообществ, относящихся к различным видам цивилизации, тем прочнее связи и взаимовлияние между ними. Посему представляется, что именно взаимопроникновение прогрессивных педагогических общечеловеческих и национально-этнических ценностей различных типов цивилизаций является тем путем, по которому должно пойти дальнейшее развитие человечества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольдов, А. И. Введение в культурологию / А. И. Арнольдов. – М. : Академия, 1999. – 342 с.
2. Афанасьев, И. Н. Этнопсихологические аспекты воспитания и развития личности (на примере чувашского этноса) / И. Н. Афанасьев. – Чебоксары : АТОЛЛ, 2000. – 146 с.
3. Волков, Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 2004. – 267 с.
4. Корнетов, Г. Б. Всемирная история педагогики / Г. Б. Корнетов. – М. : РГГУ, 1994. – 240 с.
5. Лихачев, Д. С. Избр. труды по русской и мировой культуре / Д. С. Лихачев. – СПб. : СПбГУП, 2006. – 365 с.
6. Сластенин / отв. за выпуск Т. А. Богуславская. – М. : Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.
7. Сорокин, П. А. Социальная мобильность / П. А. Сорокин ; пер. с англ. М. В. Соколовой. – М. : Academia, LVS, 2005. – 340 с.
8. Тойнби, А. Постигание истории / А. Тойнби ; пер с англ. ; сост. Огурцов А. П. – М. : Айрис-пресс, 2000. – 640 с.
9. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
10. Шпенглер, О. Закат Европы. Т. 1 / О. Шпенглер. – М., 1992.

УДК 811.161.1'367.7

**ВЫСКАЗЫВАНИЯ ОБОБЩЕННО-УСТУПИТЕЛЬНОГО ТИПА,
ОФОРМЛЕННЫЕ МЕСТОИМЕНИЕМ *КАКОЙ*
В СОЧЕТАНИИ С ЧАСТИЦЕЙ *НИ* И ГЛАГОЛОМ *ЕСТЬ***

**UTTERANCES OF GENERALIZED CONCESSIVE TYPE CONTAINING
THE PRONOUN *WHICH*, THE PARTICLE *NO* AND THE VERB *TO BE***

Е. В. Плотникова

E. V. Plotnikova

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

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются высказывания, оформленные местоимением *какой* в сочетании с частицей *ни* и глаголом *есть*. Определяется их семантика, место среди других конструкций обобщенно-уступительного типа.

Abstract. This article considers the utterances containing the pronoun *which*, the particle *no* and the verb *to be*. The semantics of such constructions and their place among other constructions of generalized concessive type are determined.

Ключевые слова: *обобщенно-уступительная семантика, качественная разновидность, временная локализованность/нелокализованность, узусальный тип, эталонный носитель предикативного признака, местоимение какой, глагол есть.*

Keywords: *generalized concessive semantics, qualitative species, temporal localization/unlocalization, usual type, sample carrier of predictive feature, the pronoun which, the verb to be.*

Актуальность исследуемой проблемы. Работа выполнена в рамках исследования уступительных отношений с позиций грамматики функционально-семантических полей и категориальных ситуаций – одной из актуальных областей современной лингвистики. Научная новизна заключается в анализе высказываний, оформленных местоимением *какой* в сочетании с частицей *ни* и глаголом *есть*, которые ранее не являлись предметом подробного системного описания. В этой связи целью нашей работы явилось определение места данных высказываний среди других конструкций обобщенно-уступительной семантики, а также их подробное описание.

Заявленные в статье высказывания принадлежат конструкциям обобщенно-уступительной семантики, в которых акцентируется неопровержимость утверждаемого в главной части, – несмотря на высокую степень убедительности контраргумента или вопреки силе препятствующих обстоятельств. Например: ***Как ни конспирировала Дяденька, ее поездка стала известна жандармам*** (С. Рубанов, Г. Усыкин. Под псевдонимом Дяденька).

Уступительный компонент содержит практически неограниченное количество событий, способов, обстоятельств протекания действий, препятствующих совершению фактического события-следствия, точнее антиследствия. В связи с этим мы говорим о максимальной степени допущения. Действие антиследствия имеет место в любых, самых крайних, самых неблагоприятных обстоятельствах, которые можно предположить.

Вместе с тем уступительная функция характеризуется гипотетичностью, проявляющейся в том, что в уступительном компоненте подразумевается не один, а целый ряд фактов, и можно только предположить, какие из них совершаются и препятствуют осуществлению события-следствия. Таким образом, для предложений с обобщенно-уступительной семантикой характерна тесная связь и взаимодействие сем допущения, усиления и обобщения [9, 63–64].

В высказываниях обобщенно-уступительной семантики аспект обобщения в зависимости от категориального значения местоименного слова может быть различным: он может распространяться на неограниченный круг субъектов и объектов (*кто ни, что ни*), многообразие качеств (*какой ни*), признаков (*как ни, сколько ни*), обстоятельств (время, пространство, направление – *когда ни, где ни, куда ни*).

Материал и методика исследований. В настоящей работе нашли отражение высказывания обобщенно-уступительного типа, оформленные местоимением *какой* в сочетании с частицей *ни* и глаголом *есть*. Исследование выполнено в русле идей функциональной грамматики, предполагающей анализ языкового материала «от семантики к формальным средствам», а также реализацию динамического подхода к описанию языковых явлений, связанного с коммуникативно-прагматическим аспектом анализа.

Результаты исследований и их обсуждение. Анализируемые конструкции относятся к качественной разновидности высказываний обобщенно-уступительного типа, которая характеризуется общим семантическим признаком «несостоятельность одного из параметров реализации предикативного признака (зависимой части) как проявления внешнего фактора, воздействию которого неподвластны устойчивые свойства, необходимо присущие субъекту или ситуации (главной части конструкции)» [6, 46]. Например: *Я такая ни есть, а все равно ваша мать – и твоя и его* (В. Распутин. Последний срок). Характер проявления категории временной локализованности зависит от структуры предикативной основы и формы глагольного предиката главной части высказывания. Независимая предикативная часть описываемых высказываний представлена формой имени. При определении категории временной локализованности/нелокализованности в высказываниях, предикативный признак которых выражен неглагольными формами, мы исходим из положения о том, что «длительность проявления предикативного признака, имеющего статус стабильных свойств, потенциально присущих субъекту, детерминирована временем существования самого субъекта» [там же]. Таким образом, данные конструкции характеризуются признаком временной нелокализованности и относятся к узусальному типу употребления.

Как отмечает А. В. Бондарко, для узусальности характерно отвлечение от той или иной конкретной ситуации, конкретного времени, она не связана непосредственно с одним актом наблюдения [1]. Узусальность (обычность) всегда предполагает перспективу аналогичных повторений, т. е. связана с той или иной мерой типичности: имеется в виду типичность для какого-то периода в прошлом, для прошлого в целом, для широкого временного плана, охватывающего прошлое и настоящее, а также типичность действия для

одного конкретного субъекта, для ограниченной или неограниченной группы (класса) субъектов. «Основа узуальности – это обобщение опыта говорящего или представляемой им группы людей» [1, 500], что и отличает узуальность от вневременности, характеризующейся наивысшей степенью абстрагированности действия от конкретного момента или отрезка времени, обобщением общечеловеческого опыта.

Субъект/объект, представленный в главной предикативной части высказывания, принадлежит некоторому множеству – гомогенной группе, объединенной общностью социальных связей и отношений, родом деятельности и т. д.; также узуальный субъект может относиться к одному из естественных классов (рыб, птиц, животных) [5, 18–24].

Глагол *есть*, функционирующий в зависимой части анализируемых конструкций, является супплетивной формой настоящего времени глагола *быть* и употребляется не только в значении 3 лица единственного числа, но и в значении всех лиц единственного и множественного числа [8, 663]. В сочетании с местоимением *какой* глагол *есть* означает «сущностное, неотъемлемое состояние, собственный признак» [10, 9].

Высказывания, оформленные глаголом *есть* и местоимением *какой*, характеризуются общим семантическим признаком «несостоятельность в противостоянии необходимости существующему субъекту/объекту (в главной части высказывания) как эталонному носителю предикативного признака, обладающему свойствами универсальности, устойчивости в проявлении своих качеств». Например: *А че теперь делать? Какой ни есть, а все равно он твой брат* (В. Распутин. Последний срок). *Послушай, Зин, не трогай шурина: Какой ни есть, а он – родня...* (В. Высоцкий. Диалог у телевизора). *Мы залезли под стол и сидели там, пока не кончилась штурмовка. Стол, конечно, не броня, но все-таки... Какая ни есть, а крыша над головой* (Н. Кравцова. От заката до рассвета). *А все-таки он, как ни на есть – интересный приезжий, выдавший многие виды, и от него ждут рассказов* (М. Альбов. На точке). Местоименное наречие *как*, функционирующее в последнем высказывании, близко по значению к местоимению *какой*.

Следует отметить, что «эталонный носитель предикативного признака» в анализируемых высказываниях является «не лучшим представителем» своей группы. Такому прочтению способствует семантика обобщенно-уступительных конструкций, а также оформление главной предикативной части противительным союзом *а* или тем же союзом в сочетании с коннектором *все равно/частицей все-таки*.

Как уже было сказано, в обобщенно-уступительных конструкциях допускается неопределенное множество факторов, препятствующих осуществлению события-следствия – максимальная степень допущения. Таким образом, придаточная часть, оформленная местоимением *какой* в сочетании с отрицательной частицей *ни*, имеет значение «любой» (ср. *любой* не предполагает обязательно *хороший*, а тем более *лучший*), тем не менее, субъект, представленный в главной предикативной части, требует особого отношения, что обусловлено фактом вхождения данного субъекта/объекта в категорию эталонного носителя предикативного признака. Ср.: *Ненадежная собака. Но все же бежать с собакой в сто раз лучше, чем без собаки. Какая ни есть – все-таки собака* (Ч. Айтматов. Белый пароход). *Перестучало сердце, переболело... Какие вы тут ни на есть, чумные ли, пьяные ли, – одно слава богу: живы!* (В. Колыхалов. Крапивное семя).

В связи с приведенным суждением целесообразно сравнить анализируемые конструкции с «тавтологическими» высказываниями типа *Х есть Х*. Как определили Т. В. Булыгина и А. Д. Шмелев, одно из значений подобных «тавтологических» конст-

рукций таково: «все манифестации Х-а, т. е. члены класса Х или «инстанты» индивида Х одинаковы, и нет оснований ожидать от манифестации, с которой мы имеем дело, чего-то другого» [2, 504–507]. Предложения данного типа чаще всего представляют собой «формулу примирения с действительностью» [3, 45]. Это примирение «может состоять в осознании необходимости выполнять свой долг по отношению к Х-у, каким бы этот Х ни был» [2, 506]. В этом проявляется значение уступки, отмеченное авторами, а также прагматическая составляющая высказывания: несмотря на все недостатки данной манифестации Х-а, они не отменяют исполнения долга по отношению к ней как к Х-у: *Отец есть отец. Какой бы он ни был, но – отец* [3, 42].

В приведенных примерах с глаголом *есть* в сочетании с местоимением *какой* субъект/объект, носитель эталонного признака, выражен эксплицитно и является предикатом главной части анализируемых конструкций. Наряду с подобными высказываниями встречаются и конструкции, в которых субъект/объект – носитель эталонного признака:

1) не выражен лексически, а явствует из контекста: *Ведь какой ни есть, а моя утроба носила; жалею его, уж как жалею!* (Л. Толстой. Утро помещика) (моя утроба носила = сын);

2) не входит в состав главной части конструкции с обобщенно-уступительной семантикой: *Верный, надежный, родной, быть может, единственный на свете человек, который души в мальчике не чаял, был таким вот простецким, чудаковатым стариком... Ну и что ж? Какой ни есть, а хорошо, что все-таки есть свой дед* (Ч. Айтматов. Белый пароход); или встречается в обобщенно-уступительном придаточном: *И что это вам, барин, за охота в эту поганую Парашину ехать? Терпеть я не могу чувашек. Грязный народ, необразованный. Какой ни на есть татарин, а у него все-таки и письменный закон есть и молельни, а эти так: что по памяти набрешет им старик, то и ладно* (Н. Гарин-Михайловский. В сутолоке провинциальной жизни).

Показателем итеративности может служить употребление в главной предикативной части предиката в форме настоящего-будущего совершенного в наглядно-примерном значении, когда выделяется один из многих актов повторения как своего рода пример, дающий наглядное представление о других подобных актах. Например: *Но какому командиру не хочется узнать, потопил он или только торпедировал. Ведь это совсем разные вещи. Услышишь взрывы и все равно не веришь. Хоть какое там ни есть охранение, все-таки подвсплывешь и посмотришь* (Н. Михайловский. Этот долгий полярный день).

Изображение постоянно возможного через единичное (потенциальное значение СВ) в следующем примере также квалифицирует действие как нелокализованное во времени: *Дружба дружбой и служба службой, а за пазухой иши. Помни это и чаще к духовенству похаживай и мне пиши. Я тебе буду отвечать и укреплять тебя в направлении, а по воскресеньям непременно к священнику похаживай. Какой ни есть поп – он не тут, так там, не в церкви, так за пирогом, а все патриотическое слово скажет, что я тебе говорил, и послушай, что он еще тебе скажет* (Н. Лесков. Колыванский муж).

Близки к анализируемой группе высказываний с эталонным носителем предикативного признака следующие примеры: *А он, как ни думать так и сяк, – сынок мой, и у меня, понятно, болит душа. А он, как ни вертеть, дитя наше* (П. Нилин. Впервые замужем).

Языковой материал показывает, что обобщенно-уступительные придаточные с глаголом *есть* могут иметь следующее формальное выражение: *относительное местоимение/местоименное наречие +ни+есть, относительное местоимение/местоименное наречие +ни+на+есть*. При этом последняя модель может функционировать и как придаточная часть сложного предложения с обобщенно-уступительной семантикой, и как частица простого предложения, имея значение обязательности и неограниченной возможности выбора [4, 188]. Например: *Хрюснет... свят бог, хрюснет кого ни на есть – дух вон! Долго ль до греха* (И. Касаткин. Буксир). *Да и можно ли было думать, что мы как-нибудь, по какому ни есть случаю, сей нашей драгоценнейшей самой святыни лишимся* (Н. Лесков. Запечатленный ангел). *Ямскому концу это не по губе, потому что они подстроили, чтоб Федя оказался против самых что ни есть крепких бойцов и никуда выскользнуть не мог* (П. Бажов. Широкое плечо).

На подобные высказывания обращала внимание Л. Е. Осипова, отмечая возможность конструкций с сочетаниями *кто ни, что ни, какой ни, как ни* и подобными прономинализироваться [7, 62]. Одно из значений возникающего на их основе образования местоименного типа, по мнению автора, это – неопределенное: «прономинализированным сочетаниям к-слов <кто, что, какой и подобных – Е. П.> с компонентом *ни на есть*: *кто ни на есть, что ни на есть, откуда ни на есть* и подобным, свойствен оттенок "безразлично какой"» [там же]. При этом безразличие распространяется и на высшую и на низшую степень качества (что угодно, даже самое плохое; какой угодно, даже очень сильный и т. д.): *Ну, Ваня, скажи, что ни есть, потешь меня, раз пришел* (Л. Леонов. Русский лес). *Ни один чиновник не должен иметь права спрашивать кого ни на есть о вере: это дело совести* (А. Коптелов. Возгорится пламя) [7, 62–63]. Как видно из приведенных высказываний, исследователь не разграничивает случаи употребления анализируемых форм в качестве придаточной части полипредикативных конструкций (первый пример) и в роли частицы простого предложения (второй пример).

В рассмотренных нами случаях употребления высказываний обобщенно-уступительной семантики с глаголом *есть* в качестве связующего средства используется местоимение *какой*, не считая единичных случаев функционирования местоимений другой семантики (объектной – местоимение *что*, способа и образа действия – местоимение *как*). Вероятно, частотность употребления глагола *есть* с местоимением *какой* обусловлена семантикой этого местоимения и семантикой самого глагола *есть*, их взаимосвязью. Глагол *есть*, выражая бытийность, экзистенциальность, констатирует наличие признака, а признак в свою очередь сочетается с семантикой существования.

Резюме. Конструкции, оформленные местоимением *какой* в сочетании с частицей *ни* и глаголом *есть*, участвуют в выражении обобщенно-уступительных отношений качественной разновидности и характеризуются признаком временной нелокализованности, а именно узуальным типом употребления. На основе анализа языкового материала выявлена семантика подобных высказываний, особенности проявления субъекта узуальности, обусловленность употребления глагола *есть* с местоимением *какой* взаимосвязью их значений; сделан вывод о том, что данные образования могут иметь статус как придаточного предложения в полипредикативных конструкциях обобщенно-уступительного типа, так и частицы простого предложения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко, А. В. О грамматике функционально-семантических полей / А. В. Бондарко // Изв. АН СССР. Серия лит. и яз. – 1984. – № 6. – Т. 43. – С. 482–543.
2. Булыгина, Т. В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1997. – 576 с.
3. Николина, Н. А. Структурно-семантические особенности предложения типа «Жизнь есть жизнь» / Н. А. Николина // Предложение как многоаспектная единица. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. – С. 38–46.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; РАН ; Ин-т рус. яз им. В. В. Виноградова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. Оркина, Л. Н. Аспектуально-темпоральная характеристика высказываний с семантикой обусловленности временного и условного типов / Л. Н. Оркина. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 1999. – 200 с.
6. Оркина, Л. Н. Отношения обусловленности уступительного типа в неспециализированных структурах / Л. Н. Оркина. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2004. – 94 с.
7. Осипова, Л. Е. О грамматической природе придаточных, оформленных сочетаниями кто ни, что ни и подобными / Л. Е. Осипова // Очерки по синтаксису предложения : межвузовский тематический сборник. – Калинин : КГУ, 1977. – С. 46–50.
8. Плотникова, В. А. Словоизменение глагола / В. А. Плотникова // Русская грамматика. Т. 1. – М. : Наука, 1980. – С. 646–663.
9. Теремова, Р. М. Семантика уступительности и ее выражение в современном русском языке : учебное пособие к спецкурсу / Р. М. Теремова. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1986. – 76 с.
10. Шведова, Н. Ю. Еще раз о глаголе *быть* / Н. Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – 2001. – № 2. – С. 3–12.

УДК 376.1.321.1-056.262:811.161.1

**ПРИНЦИПЫ ПОСТРОЕНИЯ, МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛАХ III–IV ВИДА
(ДЛЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ)**

**PRINCIPLES OF COMPOSITION, METHODOLOGICAL ORGANIZATION
OF RUSSIAN LANGUAGE LESSON AT III–IV KIND SCHOOLS
(FOR BLIND AND VISUALLY IMPAIRED CHILDREN)**

Н. П. Полякова

N. P. Polyakova

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

Аннотация. Установлено, что при учете чувственного опыта, возможностей зрительных, слуховых, сенсорных, тактильных анализаторов, коррекционных приемов, эргономических, гигиенических требований оптимизируется учебно-воспитательный процесс в школах III–IV вида.

Abstract. It is established that educational process at III–IV kind schools is optimized when the potential of sensual experience, visual, auditory, sensor, tactile analyzers, correctional methods, ergonomic, hygiene requirements are taken into consideration.

Ключевые слова: слепые учащиеся, урок русского языка, коррекционная направленность, коррекционные цели, специальные приемы, эргономические, гигиенические требования.

Keywords: blind students, Russian Language lesson, correction orientation, correction objectives, special techniques, ergonomic, hygiene requirements.

Актуальность исследуемой проблемы. Принципы построения, методическая организация урока русского языка в школах III–IV вида является актуальной проблемой в современной системе специального образования в связи с тем, что происходящие изменения в современной социокультурной, социальноэкономической, социополитической обстановке в стране выдвигают перед детьми с особыми образовательными потребностями новые требования. Слепые учащиеся должны не просто уметь читать, писать, соблюдать грамматические, орфографические нормы, они должны, в первую очередь, ориентироваться в большом количестве информации, добывать необходимые сведения, уметь пользоваться этой информацией, опираясь на сохранные анализаторы и имеющиеся знания. В связи с этим проведенные исследования позволяют нам, опираясь на полученные результаты и специальную литературу последних лет, предложить такое структурное построение урока и такой набор методов, приемов, которые дают возможность оптимизировать учебно-воспитательный процесс, отвечающий требованиям не только современного общества и образовательной системы, но и тифлопедагогики, тифлодидактики и т. д.

Материал и методика исследований. В процессе работы нами использовались методы анализа данных (ретроспективный анализ научной литературы, контент-анализ периодической печати и материалов научно-практических конференций по проблеме исследования).

Результаты исследований и их обсуждение. При организации учебно-воспитательной работы со слепыми учащимися на уроках русского языка следует опираться на классификацию, предложенную В. З. Денискиной:

1. Абсолютно слепые. При абсолютной слепоте на оба глаза полностью отсутствуют зрительные ощущения.

2. Слепые дети со светоощущением. Эти дети видят только свет, то есть отличают свет от тьмы. При этом дети, у которых светоощущение с правильной проекцией, могут верно определять направление света, а дети, у которых светоощущение с неправильной проекцией, не могут указать, откуда падает свет.

3. Слепые дети, у которых имеются свето- и цветоощущения, то есть они отличают не только свет от тьмы, но и различают основные цвета.

4. Слепые дети, у которых имеются тысячные доли от нормальной остроты зрения (примерно от 0,005 до 0,009). При таком зрении в комфортных условиях человек видит движения руки перед лицом, на близком расстоянии может различать цвета, контуры, силуэты предметов. В медицинских картах такая острота зрения фиксируется как 0,005 или как счет пальцев у лица.

5. Слепые с форменным (предметным) остаточным зрением. К этой группе относятся дети, острота зрения которых варьируется в пределах 0,01–0,04 [1, 2].

Данная классификация не только достаточно полно раскрывает возможности зрительного анализатора слепого, но и позволяет, опираясь на предложенные автором данные, создать наиболее комфортные условия для организации учебно-воспитательной деятельности с учетом зрительных возможностей слепого учащегося.

При формулировке целей урока следует понимать, что они заключаются не только в получении учащимися знаний, но и в активизации умственной и практической деятельности.

Современный урок следует рассматривать как целостную развивающуюся систему, все звенья и компоненты которой взаимосвязаны и взаимообусловлены. Задача педагога состоит в том, чтобы создать наиболее оптимальные условия для работы детей, при которых их физические недостатки компенсируются другими возможностями, позволяющими полноценно усваивать материал и реализовывать свои способности [3, 4].

Коррекционная направленность уроков определяется не только индивидуальными и возрастными особенностями слепых учащихся, но и программным содержанием учебного предмета. Коррекционная направленность каждого урока заключается в том, что эти уроки воздействуют на вторичные отклонения (психические, физические), но в то же время слабо влияют на первичный соматический дефект. Коррекционно-педагогическая работа должна пронизывать и органически увязывать как отдельные этапы и структурные построения урока, так и организационно-методические его компоненты, более того, ее следует рассматривать во всех взаимосвязях и взаимозависимостях как в рамках отдельного конкретного занятия, так и в системе уроков в целом [3, 5].

Цель коррекционно-педагогического процесса – это предполагаемый конечный результат определенным образом направленной педагогической деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности школьников по преодолению недостатков развития учащихся, связанных с потерей или нарушением зрения.

Следует выдвигать следующие цели:

- 1) коррекция психического развития (коррекция сохранных видов чувствительности);
- 2) коррекция физического развития.

Коррекционные цели выступают триедино: коррекция обучения, коррекция воспитания, коррекция развития. Исходя из этого, их не следует разграничивать с общим содержанием по предмету и целевыми установками на урок [3, 9].

Для того чтобы эффективно организовать и целенаправленно проводить коррекционно-педагогическую работу, педагогу следует знать состав и структуру нарушенных зрительных функций школьника, диагноз заболевания и вытекающие из этих данных эргономические и гигиенические рекомендации. На каждого ученика необходимо собирать данные по следующим показателям:

1. Диагноз заболевания органа зрения.
2. Возраст и время утраты или нарушения зрения.
3. Нарушенные зрительные функции.
4. Коррекция.
5. Рекомендованные приборы, улучшающие зрение.
6. Номер парты (рабочего стола), ее место в классе (в кабинете).
7. Режим зрительной или тактильной работы.
8. Режим физических нагрузок.
9. Сроки лечения. Время повторной явки к врачу.

Этот перечень дан на основе исследований А. И. Каплан (1965). Использование таких данных способствует эффективной организации коррекционно-педагогической работы на уроке [3, 11].

В специальных общеобразовательных школах III–IV вида в структуру урока необходимо включать цели коррекционно-педагогической работы. Если в типизации уроков нет особой специфики, то в структурном их построении она присутствует и должна быть связана со всеми этапами урока, содержанием учебного материала, дидактическими целями и методами обучения.

Ключевые особенности структурного построения урока сводятся к следующему:

1. Учет специальных пропедевтических периодов в этапном построении занятий.
2. Чередование зрительной и тактильной работ учащихся со слуховым восприятием учебного материала.
3. Включение в структуру урока зрительной гимнастики.
4. Учет темпа учебной работы в зависимости от уровня сформированности коррекционных умений и навыков учащихся [3, 17–19].

Специальные приемы способствуют активизации учебно-воспитательной деятельности на уроках русского языка. Их по функциональным особенностям можно разделить на четыре группы:

1. Приемы, обеспечивающие доступность учебной информации для слепых учащихся.

2. Специальные приемы организации обучения.
3. Логические приемы переработки учебной информации.
4. Приемы использования тифлотехники – специального оборудования для слепых и слабовидящих учащихся [2, 24–26].

Успех коррекционного урока зависит от удачно выбранной комбинации методов и приемов работы. Для правильного использования словесных методов обучения следует определить условия и возможности, позволяющие оптимально применять все сохранные функции анализаторов зрения и осязания, поднять эффективность коррекционной работы [2, 33].

Правильно определенная темповая нагрузка при чтении и выполнении письменных работ позволяет сделать эффективным процесс использования словесного метода. Необходимо помнить, что слепые учащиеся пишут и читают, используя шрифт Брайля, в 2–2,5 раза медленнее зрячих [2, 34]. При использовании словесных методов обучения слепых школьников следует обращать внимание не только на зрительные особенности восприятия слова, но и на слуховые. Умелая, эмоциональная, интересная и образная передача учебной информации учителем, учитывающим недостаток зрения учащихся, позволяет сделать процесс ее восприятия более продуктивным. Словесные методы изложения учебного материала следует комбинировать с практическими приемами и способами работы, упражнениями по различению и узнаванию объектов, воспроизведению их по памяти.

При использовании словесных методов в специальных школах III–IV вида следует придерживаться общепедагогических требований, так как они одинаковы для специальных и массовых школ (научность в подборе материала, систематичность, учет возрастных особенностей детей и др.). Специфика обучения слепых школьников выдвигает на ведущие роли такие разновидности словесных методов, как беседа, использование озвученных материалов («говорящая книга», программы невизуального доступа к информации на экране компьютера, фонозаписи), позволяющих лучше организовать охрану неполноценного зрения детей и рационально использовать его сохранные функции, снимая зрительное и тактильное утомление [2, 39].

Коррекционная направленность процесса обучения слепых учащихся во многом зависит от успешной реализации дидактического принципа наглядности. Значение наглядности, ее эффективность заключаются, прежде всего, в живом, действенном и непосредственном знакомстве учащихся с объектами и явлениями окружающего мира. Это чувственное восприятие реальной действительности лежит в основе познавательной деятельности школьника [2, 40]. При реализации наглядных методов обучения и формировании адекватных представлений об объектах и процессах у слепых необходимо учитывать следующие факторы:

1. Состав и структуру нарушенных зрительных функций у учащихся.
2. Целевые установки на восприятие и последующее воспроизведение процессов и объектов.
3. Характерные признаки изучаемых объектов и процессов, доступных для восприятия с помощью сохранных сенсорной системы.
4. Полноту первоначального восприятия, глубину анализа и синтеза признаков и свойств изучаемых объектов, их изменений и превращений.
5. Частоту восприятия и воспроизведения изучаемых объектов и процессов в ходе познавательной деятельности слепых учащихся при изучении основ наук.

6. Включение формируемых представлений и понятий у детей с глубокими нарушениями зрения в систему уже имеющихся [2, 43].

Перечисленные факторы необходимо иметь в виду при реализации коррекционных задач с использованием любого метода обучения слепых учащихся. Использование средств наглядности в процессе обучения детей с глубокими нарушениями зрения позволяет повысить качество восприятия учащихся, содействует выполнению конкретно-образного дефицита.

С помощью специальных упражнений и приемов работы с дидактическим материалом можно повысить эффективность восприятия и репродуктивной деятельности слепых, скорректировать вторичные отклонения у детей [2, 43].

Использование наглядных методов обучения в специальной школе предполагает прежде всего доступность материала для восприятия школьниками. Причем из всех доступных признаков изучаемых объектов необходимо выделить те, которые наиболее полно характеризуют этот объект, содействуют формированию адекватных представлений [2, 45]. Наглядный материал, предлагаемый на уроках русского языка слепым школьникам для изучения, должен содержать достаточный набор характерных признаков, доступных для восприятия не только с помощью ослабленного зрения, но и с помощью других сохранных анализаторов [2, 47]. Методы наглядности подразделяются на две группы – демонстрационные и иллюстративные. Метод демонстрации связан с показом обучающимся натуральных объектов, объемных изобразительных пособий (муляжей, макетов, моделей), технических установок, кино-, диа-, видео- и телефильмов, проведением опытов и др. Метод иллюстраций включает в себя показ учащимся плоскостных изобразительных (рисунков, картин, плакатов, иллюстраций, фотографий и др.) и условно-символических пособий (схем, диаграмм, таблиц, рельефных пособий и др.) [2, 48].

В школах III–IV вида на уроках русского языка очень часто происходит переплетение наглядных методов с практическими. Специфика обучения слепых и слабовидящих детей в ряде случаев требует замены наглядных методов на практические и наоборот, но это не свидетельствует о том, что эти группы методов должны выступать в классификации в едином подразделении. При использовании практических методов доля самостоятельной поисковой работы слепых школьников значительно выше, меняется функция учителя (снижается объем объяснений, увеличивается объем контроля и помощи учащимся, усилия педагога больше направлены на формирование общих и коррекционных умений и навыков и т. д.) [2, 51]. Говоря о практических методах обучения слепых школьников, следует заметить, что наиболее трудно они реализуются при проведении самостоятельных работ, наблюдений и программного практикума по основам наук. Данные методы предполагают применение действий учащихся при выполнении того или иного задания.

Так, овладев приемами умственной деятельности, учащийся, прежде чем приступить к внешним моторным действиям, направленным на достижение поставленной цели, планирует определенный алгоритм действий в уме, оперируя образами и понятиями. Таким образом, внешняя деятельность направляется и конкретизируется сознанием школьника, его внутренним планом действия.

Выполняя практическое задание, учащийся постоянно сравнивает полученные результаты с запланированным эффектом, имеет возможность регулировать моторику и корректировать производимые действия в соответствии с умственным планом.

Переработка чувственной информации, полученной в ходе практического знакомства с изучаемыми объектами и явлениями, приводит к образованию в сознании ребенка определенных представлений и понятий, к совершенствованию знаний. Деятельность закрепляет знания, поднимает их на более высокий уровень, который, в свою очередь, определяет более сложный характер производимых действий, выработку более квалифицированных умений и навыков [2, 54]. При проведении любой практической работы следует вводить учащегося в проблемную ситуацию для того, чтобы он сумел осознать необходимость действий, и показать ему сам процесс зарождения знаний, его динамику и изменчивость [2, 56].

Говоря о коррекционно-педагогической работе, следует отметить, что она должна органично пронизывать всю систему применения практических методов обучения, реализовываться полно и систематически внутри этой системы. В коррекции нуждаются практически все действия слепых школьников как на сенсорном, так и на интеллектуальном уровне. В зависимости от уровня практической деятельности будет меняться «удельный вес», насыщенность, степень использования коррекционных приемов и способов, но сама коррекция всегда должна присутствовать при реализации методов обучения [2, 60].

Резюме. При организации урока русского языка в специальных школах III–IV вида выбор методов обучения и их сочетания следует осуществлять, опираясь на принципиальные положения как общей, так и специальной дидактики, причем специальная дидактика определяет дефектологическую и коррекционную направленность образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Денискина, В. З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения / В. З. Денискина // Школьный вестник. – 2007. – № 8. – С. 1–13.
2. Тупоногов, Б. К. Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения : научно-методическое пособие / Б. К. Тупоногов. – М. : АПКИППРО, 2005. – 72 с.
3. Тупоногов, Б. К. Тифлопедагогические требования к современному уроку : методические рекомендации / Б. К. Тупоногов. – М., 1999. – 34 с.

УДК 378:371.3:574

**ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ ЛЕСОХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ
РОССИЙСКИХ И ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ**

**PROBLEM-BASED LEARNING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF FORESTRY SPECIALISTS
IN RUSSIAN AND FOREIGN UNIVERSITIES**

М. В. Почитаева, Н. С. Морова

M. V. Pochitaeva, N. S. Morova

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. Статья посвящена раскрытию вопросов, связанных с подготовкой специалистов лесохозяйственного профиля в России и необходимостью более активного внедрения методов проблемного обучения в систему учебных курсов по данному направлению. Выявлен ряд особенностей и затруднений использования проблемного обучения в России. Сочетание проблемного обучения с другими методами может позволить экологическому и лесному образованию России выйти на качественно новый уровень решения существующих экологических проблем.

Abstract. The article is devoted to revealing the issues of professional training of forestry specialists in Russia and also to the issues of necessity of more dynamic introduction of problem-based learning methods into the system of training courses on this subject. A number of peculiarities and difficulties of problem-based learning in Russia is revealed. The combination of problem-based learning and other methods may bring environmental and forestry education in Russia up to a qualitatively new standard of solving the present environmental problems.

Ключевые слова: экологическое образование, подготовка специалистов, проблемное обучение, обучение через всю жизнь.

Keywords: *environmental education, professional training, problem-based learning, lifelong learning.*

Актуальность исследуемой проблемы. Недостаточная ориентированность современного экологического образования на решение практических природоохранных проблем и его оторванность от природы диктуют необходимость всестороннего изучения отечественного и зарубежного учебно-методического опыта, где огромную роль играет подготовка специалистов лесохозяйственного профиля к работе в системе дополнительного образования детей. На сегодняшний день в стране ощущается острая нехватка профессионалов, способных воспитывать у молодого поколения осознанное отношение к лесу, бережливость к его богатствам и рациональному использованию ресурсов, опираясь на психологические особенности детей и подростков. Особый интерес здесь представляет проблемное обучение, которое пока еще недостаточно широко ис-

пользуется в практике работы отечественных педагогов вузов, школьных учителей, организаторов школьных лесничеств, а также в допрофессиональной подготовке будущих студентов.

Материал и методика исследований. Предлагаемое исследование является результатом сравнительного анализа использования методов проблемного обучения в подготовке студентов университета Йоншопинг (Jonchoping University, Швеция), Университета Браун (Brown University, США) и Марийского государственного технического университета (МарГТУ). Практическая реализация идей проблемного обучения осуществлялась в ходе преподавания курсов «Методика экологического просвещения и воспитательной работы» и «Безопасность туризма» для студентов факультета лесного хозяйства МарГТУ по специальности «Природопользование».

Объектом исследования выступает процесс решения проблемных ситуаций. Предметом исследования стали компетенции, связанные с решением проблемных ситуаций. В качестве основного метода использовалось включенное наблюдение, когда педагог осуществляет функции ведущего – модератора – и может легко контролировать процесс поиска путей принятия решений. Дополнительными методами стали: анализ результатов деятельности студентов, устные беседы, анализ особенностей среды, а также анкетирование, проведенное в июне 2011 г. среди 130 студентов – участников Летней школы стипендиальной программы Благотворительного фонда В. Потанина. По профилю образования 50 % респондентов были представлены гуманитариями, 33 обучались на технических специальностях и 13 % – на естественно-научных. Из них 15 % представляли Дальневосточный федеральный округ, 37 – Сибирский, 29 – Уральский, 6 – Приволжский, 12 % – Центральный соответственно. Соотношение юношей и девушек составило 50 на 50 %, возраст – 19–25 лет. Анкетирование позволило уточнить ситуацию с решением практических природоохранных проблем при участии студентов вузов в целом по стране.

Результаты исследований и их обсуждение. В Швеции и США студенты приобретают навыки решения проблемных ситуаций за годы обучения в школе, что позволяет им успешнее выполнять такую работу в рамках вузовских дисциплин. Важную роль при этом играет взаимодействие с педагогом, который активизирует процесс поиска значимых решений. В зарубежном экологическом и лесном образовании проблемное обучение занимает важное место в подготовке будущих специалистов [10], [13]. Бруннер и др. указывают, что в его основе лежат три «краеугольных камня»: решение проблемных ситуаций, самостоятельный поиск знаний и сотрудничество в малых группах [11]. В классическом определении W. B. Stapp, впервые сформулированном в 1969 г., сказано, что «экологическое образование нацелено на воспитание поколения граждан, которые осознанно относятся к биофизической окружающей среде и проблемам, которые с ней ассоциируются, осознают, как помочь решить эти проблемы, и мотивированы прилагать усилия к их решению» [14]. Таким образом, уже на заре зарождения зарубежного экологического образования одной из главных его задач являлось решение практических природоохранных проблем, что нашло свое продолжение в «лесной» педагогике [12] и ряде важных международных документов [3].

Рассматривая подготовку специалистов как часть процесса системы непрерывного образования – обучение через всю жизнь, – можно отметить, что студенты американских и шведских вузов приобретают опыт решения проблемных ситуаций еще в школе,

что подготавливает их к дальнейшему выполнению более сложных проблемных заданий. Примером может послужить курс «Экосистемный анализ» в Brown University, где после получения вводной информации от преподавателя и ознакомления с научной литературой во внеучебное время студенты практически самостоятельно выполняли проблемные задания, работая в полевых условиях. Проводя обследования и обсуждая их результаты, обучающиеся взаимодействовали в малых группах по 4–5 человек, формулировали вопросы и гипотезы, обменивались данными со всеми другими участниками. От задания к заданию количество студентов в группах уменьшалось, а сложность задач нарастала, что способствовало не только приобретению новых знаний, но и совершенствованию навыков решения проблемных ситуаций. Педагог при этом находился в роли «включенного наблюдателя», постоянно осуществляя мониторинг процесса, помогая наводящими вопросами, если того требовала ситуация, либо дистанцировался, если малая группа успешно продвигалась к намеченной цели. Отдельные вопросы разбирались на немногочисленных лекциях. Согласно «Директиве честности академической школы» [8] по завершении обсуждения результатов каждого из проблемных заданий студент самостоятельно выполнял и представлял итоговую письменную работу. Дублирование (списывание) категорически исключалось, что предполагало наличие достаточно высоких профессиональных навыков владения письменной научной речью.

Работа со студентами российских вузов, проведение семинаров для членов неправительственных экологических организаций и учителей показывают, что овладение методологическим инструментарием проблемного обучения требует от педагога времени на изменение сложившихся стереотипов педагогического общения и тренировки определенных навыков. Наиболее важными среди них являются: постановка проблемных вопросов, опосредованное ведение групповой работы, навык использования игровых моментов, «запускающих» процесс взаимодействия в группах. Последнее является исключительно важным и четко объясняет, почему у одних преподавателей получается легко и просто организовать деятельность студентов в искомой области, а у других этот процесс идет тяжело. Когда обучающиеся не имеют навыка решения проблемных ситуаций, на начальном этапе им необходим дополнительный стимул, запускающий процесс пробуждения энтузиазма, исследовательский интерес, желание решать проблемную ситуацию [9]. Разделение на группы позволяет в игровой форме достаточно легко «включить» эти процессы, а доверительные отношения с педагогом, признающим равнозначность участия всех, включая его самого, помогает легче и глубже осуществлять процесс познания. Если студенты уже обладают опытом решения проблемных ситуаций, то значимость игрового момента для активизации процесса познания снижается, что мы наблюдали на примере организации проблемного обучения за рубежом.

В практике курса «Методика экологического просвещения и воспитательной работы» факультета лесного хозяйства и экологии МарГТУ решению проблемных ситуаций и выполнению проблемных заданий предшествовал специально разработанный тест на знание локальных экологических проблем и умение предлагать пути их решения [6]. Он помогал выявить, насколько свободно студенты ориентируются в местных экологических проблемах и умеют предлагать конкретные пути их решения. Дальнейшая работа в рамках курса строилась с опорой на результаты теста, углубляя и расширяя представления о местных экологических проблемах и методах решения проблемных ситуаций. Сложность проблемных заданий нарастала по мере изучения дисциплин.

Ориентированность отечественных школьных курсов биологии и экологии преимущественно на объяснительно-иллюстративные методы и подходы позволяют обучающимся приобрести достаточно обширные знания в искомой области, однако пользоваться ими для решения проблемных ситуаций могут далеко не все. Практика работы с третьекурсниками-природопользователями МарГТУ показала, что те обучающиеся, кто демонстрировал хорошую и отличную успеваемость, нередко испытывали серьезные затруднения в решении проблемных ситуаций. Вместо того чтобы задать уточняющие вопросы и всесторонне обсудить задание с членами своей группы, опереться на материалы конспектов лекций и личный опыт, хорошо успевающие студенты зачастую пытались сразу же предложить «единственно правильный» ответ, что существенно снижало ценность проделанной работы. Аналогичным образом работали те, кто обладал низкой мотивацией к учебе и невысокой успеваемостью. Их ограниченный кругозор не позволял взвешенно и грамотно предложить спектр решений изучаемой проблемы. Третью «группу риска» составляли отдельные учащиеся с завышенной самооценкой. Чаще всего им было непросто встраиваться в деятельность группы и прислушиваться к мнению коллег в процессе поиска решений.

Работа с одной из групп третьего курса показала, что сразу несколько студентов-экологов, демонстрировавших более слабую успеваемость, неплохо справлялись с решением проблемных ситуаций. Они легче ориентировались в формулировании проблемных вопросов и тем самым помогали всем успешно продвигаться к решению поставленных задач. Причина была в том, что эти обучающиеся активнее использовали накопленный личный опыт в решении проблемных заданий, чем их коллеги, обладавшие более глубокими и обширными знаниями. Однако вне конкуренции были те, кто, помимо умения обратиться к личному опыту, обладал хорошими знаниями. Такие студенты легко понимали суть задания и активно использовали личностный потенциал для самостоятельного поиска решений поставленных задач. Сложность работы с ними заключалась в том, чтобы направить их коммуникативные способности на организацию работы в группе, позволить проявить себя в роли лидеров, которые помогают другим более активно участвовать в выполнении предложенных заданий. Все вышеперечисленное требует от педагога индивидуального подхода к решению каждой конкретной проблемной ситуации с каждой конкретной группой студентов.

Практика работы показала, что логика поиска решений вызывала затруднения во всех малых группах лишь на начальных этапах. Чаще всего это было связано со стереотипностью мышления, когда, предлагая свой вариант ответа, студенты ориентировались на собственную картину мира, не учитывая конкретные особенности реальной обстановки и восприятия их действий другими людьми (школьниками, взрослыми, профессионалами). Осознание таких моментов резко повышало качество выполняемой работы и ее результативность, о чем свидетельствуют самостоятельно разработанные агитационные материалы, планы-конспекты занятий по экологическому просвещению, перспективные планы деятельности эколого-просветительского центра и наработки решений конкретных проблемных ситуаций.

Существенное преобладание лекций над практическими занятиями в российских вузах в ряде случаев сужает возможности проблемного обучения в той же степени, как расположение парт строгими рядами затрудняет живой контакт студентов друг с другом, препятствуя свободной дискуссии в малых группах. И если последнюю сложность

возможно преодолеть за счет согласования с преподавателем наиболее целесообразного варианта оборудования аудитории и наличия средств, то ситуация с первой обстоит сложнее. Получение новых знаний самостоятельно через решение проблемных ситуаций – процесс долгий, так как простая трансляция информации занимает гораздо меньше времени, чем ее самостоятельный поиск. Лектор, читающий курс много лет подряд, излагает материал более логично и емко, чем студент, получивший новые знания путем решения проблемной ситуации. Кроме того, обучающемуся, привыкшему со школы работать в рамках объяснительно-иллюстративных или иных методов и подходов зачастую требуется дополнительное время на то, чтобы научиться сообщать о проделанной работе простым научным языком от первого лица. М. И. Махмутов называл это проблемными ситуациями четвертого типа – когда результат выполнения учебного задания достигнут, но для его теоретического обоснования не всегда хватает знаний [4]. Это свидетельствует о необходимости приобретения навыков решения проблемных ситуаций в допрофессиональной подготовке будущих абитуриентов.

За рубежом выявление наиболее значимых региональных и локальных экологических проблем в каждом конкретном регионе позволяет привлекать студентов вузов к их решению и внедрять результаты в практику повседневной жизни [7]. Это приводит к насыщению среды учебного процесса элементами практического решения проблемных ситуаций из повседневной жизни, что, с одной стороны, важно для активизации учебного процесса и мотивации обучающихся и экономически выгодно – с другой.

В практике работы российских вузов этот подход, к сожалению, пока еще не получил должного распространения. Опрос участников Летней школы стипендиальной программы Благотворительного фонда В. Потанина по предложенной нами анкете позволил выявить следующие результаты. Лишь 27 % респондентов отметили, что в их вузах внедряются экологичные технологии, способствующие энерго- и ресурсосбережению. Вопрос, где требовалось привести примеры решения конкретных экологических проблем в регионе своего проживания, показал, что лишь 5 % участников опроса обозначили четкие экологически целесообразные действия, а 51 % молодых людей не дали никакого ответа. Проведенное анкетирование позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время насыщение среды учебного процесса российских вузов элементами практического решения проблемных ситуаций из повседневной жизни проводится крайне недостаточно. Видится важным изучать подобный опыт практики работы зарубежных вузов и применять его в учебных заведениях России, в первую очередь – для подготовки экологов и специалистов лесохозяйственного профиля.

Создание единого европейского образовательного пространства диктует необходимость всестороннего изучения зарубежного опыта и особенностей его применения в практике российских вузов, что особенно актуально в связи с переходом на двухуровневую систему высшего профессионального образования. Как отмечалось, «магистрская подготовка не только предполагает, но и требует перехода к активным формам обучения, переносам акцентов на самостоятельную работу студентов, что, в свою очередь, связано с изменением деятельности профессорско-преподавательского состава...» [5, 175]. Все это важно для понимания подготовки специалистов лесохозяйственного профиля как единой системы, состоящей из взаимосвязанных, взаимообусловленных звеньев, «изменения в одном из которых неизбежно влияет на другие» [1, 74].

Обучение через решение проблемных ситуаций позволяет овладевать определенной категорией необходимых профессиональных компетенций, которые могут быть рассмотрены в контексте зоны ближайшего профессионального развития будущего специалиста, по аналогии с идеей Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития [2], и проявляться лишь в процессе решения аналогичных задач. Постоянная тренировка таких навыков как в комплексе, так и по отдельным элементам позволяет будущему зарубежному специалисту еще в школе овладевать методологическим инструментарием самостоятельного решения существующих проблем. В вузе он совершенствует эти навыки и готовится работать по будущей специальности не только благодаря приобретенным знаниям, но и за счет усвоения механизма их самостоятельного получения. Ключевую роль при этом играет соответствующее педагогическое сопровождение со стороны профессорско-преподавательского состава.

Проблемное обучение при должном уровне его организации позволяет будущим специалистам лесного профиля соединить процесс приобретения знаний и процесс развития качеств, позволяющих применять эти знания. Исследование показало, что к числу профессиональных компетенций, которые формируются в рамках решения проблемных ситуаций, можно отнести: 1) умение студентов формулировать проблемные и уточняющие вопросы, позволяющие вести самостоятельный поиск решения проблемной ситуации; 2) умение следовать логике поиска решения; 3) умение взаимодействовать между собой, работая в малых группах в направлении поиска решения проблемы; 4) умение предлагать решения поставленной проблемы; 5) умение самостоятельно находить информацию для более детальной проработки ситуации (включая опору на конспекты лекций, личный опыт, уточнение ситуации с преподавателем).

Важную роль при этом играет взаимодействие с педагогом, который активизирует процесс познания, не дает готовую информацию, решая проблему за обучающегося, не оставляет его наедине с неразрешимой задачей, а находится в постоянном интерактивном контакте, чутко реагируя на все происходящие изменения, контролируя развитие ситуации, поощряя и направляя к достижению цели.

Умение специалиста четко видеть суть сложной ситуации, задавать проблемные и уточняющие вопросы, разрабатывать стратегии возможных решений, самостоятельно добывая информацию и новые знания, успешно взаимодействовать с коллегами позволяет говорить о возможности становления в рамках проблемного обучения новой организационной культуры, основанной на соблюдении взаимных интересов и правил, что важно для всех сфер жизни современного общества.

Резюме. Гибкая организация пространства учебных аудиторий и насыщение материала курсов элементами решения практических природоохранных проблем на базе вуза и местного сообщества способны значительно активизировать подготовку студентов лесохозяйственного профиля как специалистов, способных успешно разрешать локальные экологические проблемы, включая сохранение лесных богатств России и создание системы устойчивого лесопользования, и успешно работать в системе дополнительного образования с детьми и подростками.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Актуальные проблемы подготовки педагогических кадров и внутришкольного управления* : сб. научно-метод. статей / отв. ред. В. П. Ковалев. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 176 с.

2. *Выготский, Л. С.* Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М. : Изд.-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 520 с.
3. *Повестка дня на XXI век: глава 36 (1992) // Образование в интересах устойчивого развития в международных документах и соглашениях / под ред. В. Элиас.* – М., 2005. – С. 33–40.
4. *Махмутов, М. И.* Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
5. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / М. Ю. Алашкевич [и др.] ; гл. ред. А. Ю. Мельвиль. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. – 325 с.
6. *Почитаева, М. В.* На тропах природы : методическое пособие для работы с детьми среднего и старшего школьного возраста по изучению биоразнообразия и охране экосистем. Ч. 2 / М. В. Почитаева. – Йошкар-Ола : Изд-во МарГТУ, 2004. – 108 с.
7. *Почитаева, М. В.* Подготовка специалистов-экологов в зарубежных вузах как часть обучения через всю жизнь / М. В. Почитаева // Казанский пед. журн. – 2011. – № 3. – С. 176–181.
8. *Burroughs, J.* High School Academic Honesty Guidelines [Электронный ресурс] / J. Burroughs. – Режим доступа : http://teachers.yourhomework.com/eurioste/academic_honesty.htm. – Загл. с экрана (27.09.2011).
9. *Cornell, J.* Sharing Nature with Children / J. Cornell. – Nevada : Dawn Publication, 1998. – 175 p. – (Sharing Nature Ser. Vol. 1).
10. *Dalgren, M. A.* Conceptions of the tutor's role within problem based learning / M. A. Dalgren // Higher Education. – 1998. – № 36. – P. 437–447.
11. *Environmental education: methods and examples / W. Brunner [et al.], editors: E. Horning [et al.].* – Stockholm : The Keep Sweden Tidy Foundation, 1994. – 72 p.
12. *Learning with the forest* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.skogkurs.no/LMS_engelsk.pdf. – Загл. с экрана (30.09.2011).
13. *Outdoor and Environmental Education – Defining Terms: Objectives and Purposes, Instructional Methods, History and Status in the United States and Abroad* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://education.stateuniversity.com/pages/2305/Outdoor-Environmental-Education.html>. – Загл. с экрана (27.09.2011).
14. *The Concept of Environmental Education / W. B. Stapp [et al.] // The Journal of Environmental Education.* – 1969. – № 1 (1). – P. 30–31.

УДК: 371

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ГИМНАЗИИ**

**TEACHING CONDITIONS OF GYMNASIUM STUDENTS'
PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION**

Н. Б. Протасова, О. Л. Шабалина

N. B. Protasova, O. L. Shabalina

Аннотация. В статье раскрываются основные педагогические условия, при которых процесс профессионального самоопределения учащихся будет эффективным.

Abstract. The article reveals the main teaching conditions which provide the effective process of students' professional self-determination.

Ключевые слова: педагогические условия, профессиональное самоопределение учащихся, модель процесса профессионального самоопределения, преемственность образования, педагогическое сопровождение.

Keywords: teaching conditions, students' professional self-determination, model of students' professional self-determination, continuity of education, teacher's support.

Актуальность исследуемой проблемы. Найти свое место в жизни, выбрать сферу деятельности, которая бы максимально соответствовала индивидуальности, – наиболее приоритетные задачи развития человека. Проблема самоопределения личности является значимой, так как в повседневной жизни человек вынужден постоянно определять для себя цели, жизненные ориентиры, ценности. Актуальность самоопределения личности повышается в современных условиях в связи с глубокими социально-экономическими изменениями и неопределенностью ценностных ориентиров в обществе.

В научной литературе получили развитие различные трактовки понятия самоопределения. В толковом словаре русского языка самоопределение рассматривается как процесс определения своего места в жизни общества, осознанность своего общественного, классового, национального интереса.

Различным аспектам проблемы самоопределения личности посвящены исследования философов (Н. А. Бердяев, В. Франкл, К. Ясперс и др.), психологов (Л. И. Божович, М. Р. Гинзбург, И. С. Кон, В. А. Петровский, К. Роджерс и др.), педагогов (И. Э. Кашекова, Т. В. Снегирева, А. Н. Тубельский и др.). Имеются значимые теоретические и практические исследования в области формирования у подрастающего поколения способности к личностному (М. Р. Гинзбург, И. С. Кон, Н. С. Пряжников и др.), социальному (С. А. Баклушинский, Е. И. Головаха, М. И. Губанова и др.), профессиональному (Е. А. Климов, А. В. Мордовская, Н. С. Пряжников и др.) самоопределению.

Современная школа призвана готовить выпускника, способного к личностному, профессиональному, социальному, культурному и творческому самоопределению (М. Р. Гинзбург, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Т. В. Снегирева, С. Н. Чистякова и др.), к успешной реализации себя в непрерывно меняющихся социальных условиях.

Актуальность нашего исследования заключается в выявлении педагогических условий, при которых процесс профессионального самоопределения учащихся гимназии будет наиболее эффективным.

Материал и методика исследований. Методологическую основу исследования составляют теории непрерывного образования, профессионального самоопределения личности, личностно ориентированного образования. В качестве основных методов исследования выступили: изучение и анализ научной литературы, педагогический эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. Эффективность педагогического исследования зависит от выявления комплекса необходимых и достаточных условий. Достаточным условием считается комплекс объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления [4].

Изучение и анализ научной литературы, обобщение практического опыта работы образовательных учреждений позволили сформулировать педагогические условия профессионального самоопределения учащихся, которые были апробированы в образовательном процессе гимназии. Основными условиями, на наш взгляд, являются:

- обеспечение преемственности профессионального самоопределения учащихся в системе «гимназия – вуз»;
- личностно ориентированная организация образовательно-воспитательного процесса гимназии;
- мониторинг процесса профессионального самоопределения учащихся гимназии;
- организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся гимназии.

Обеспечение преемственности обучения в системе «гимназия – вуз» выступает необходимым условием профессионального самоопределения учащихся. Преемственность – это основополагающий принцип в системе непрерывного образования, обеспечивающий связь между этапами формирования личности, между ступенями его профессионального становления и воспитания. Немалую роль в обеспечении преемственности играет введение в образовательный процесс новых компонентов (элективные курсы, проектная и исследовательская деятельность), сама суть которых определяет необходимость использования новых для гимназии организационных форм (лекций, семинаров, учебных проектов и т. д.) и способов учебной деятельности, во многом характерных для вузовского образования.

Появление систем «школа – вуз» (в нашем случае – «гимназия – вуз») связано с модернизацией российской системы образования, которая предполагает профилизацию старших классов средней школы. В связи с этим на первый план выступает проблема повышения эффективности допрофессиональной подготовки учащихся, практика которой свидетельствует, что наиболее оптимальным вариантом профильной подготовки по разным специальностям являются системы «школа – вуз», базирующиеся на тесном взаимодействии школы (гимназии) и высшего учебного заведения. Отличительной чертой подобных систем является, с одной стороны, ориентация выпускников на продол-

жение обучения в профессиональной высшей школе непосредственно после окончания средней, с другой – профилизация, обеспечивающая сознательный выбор образовательной траектории.

Основой организации образовательно-воспитательного процесса в гимназии является личностно ориентированный подход, который предполагает центрацию на личность учащегося. В связи с этим особое значение приобретает формирование мотивов, интересов, потребностей, развитие профессионально значимых качеств личности.

Личностно ориентированный подход основывается на взаимодействии учащегося и педагога, для которого созданы оптимальные условия с целью развития способности к самообразованию, самоопределению и реализации себя.

При личностно ориентированном развивающем обучении личность учащегося должна находиться в центре образовательной системы, а раскрытие индивидуальных особенностей и возможностей каждого ученика должно служить исходным пунктом методики обучения. В процессе обучения создаются условия для проявления индивидуальной избирательности учащегося к содержанию, виду и форме учебного материала, его мотивации, стремления использовать полученные знания самостоятельно, по собственной инициативе, в ситуациях, не заданных обучением.

Важным условием эффективного профессионального самоопределения учащихся является мониторинг данного процесса. Для осуществления мониторинга необходима многоаспектная диагностика, направленная на изучение интересов, склонностей, способностей учащихся, изучение сформированности у них представлений о профессии и требованиях, которые она предъявляет к личности специалиста.

В педагогике и психологии существует несколько определений этого термина. Одно из них: «диагностика – это описание состояния объектов, которыми могут выступать в различных отношениях отдельная личность, группа или организация» [3]. Термин «диагностика» понимается двояко: 1) в широком смысле слова – сближается с измерением вообще и может относиться к любому объекту, поддающемуся психолого-педагогическому анализу, выступая как выявление и измерение его свойств; 2) в узком смысле, более распространенном – измерение индивидуально-психологических свойств личности.

При проведении профдиагностического обследования используются традиционные методы психологии, среди которых основная роль принадлежит анкетированию и тестовым методикам.

Диагностика профессионального самоопределения – это процесс установления и изучения признаков, характеризующих отклонение различных параметров конкретного человека от требований избранной профессии.

Главными задачами профдиагностики являются следующие задачи:

- 1) изучение индивидуально-личностных особенностей учащихся;
- 2) соотношение индивидуальных особенностей с требованиями выбранной профессии.

И. Г. Ожерелова и И. В. Сыромятников через данные задачи определяют основную функцию выбора профессии: устранение внутриличностного противоречия и установление определенного баланса между своими возможностями и предпочтениями, с одной стороны, и нормативными требованиями деятельности и профессионального сообщества – с другой [2].

В теории и практике подготовки учащихся к профессиональному самоопределению наблюдаются отход от рассмотрения его с позиции управления и переход на парадигмы психолого-педагогической поддержки (О. С. Газман, Л. М. Митина), педагогического сопровождения (А. Г. Цукерман, С. Н. Чистякова и др.).

А. В. Мудрик трактует сопровождение как особую сферу деятельности педагога, ориентированную на приобщение школьников к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для их самореализации и саморазвития [1].

С. Н. Чистякова описывает педагогическое сопровождение самоопределения учащихся как особую сферу деятельности педагога, ориентированную на взаимодействие со школьниками по оказанию ему поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятии решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждении в ней [5].

Разделяя эти точки зрения, мы рассматриваем педагогическое сопровождение профессионального самоопределения как систему психолого-педагогических средств, проявляющуюся в особой профессионально-педагогической деятельности учителя по выявлению у учащегося профессиональных интересов, способностей, ценностно-целевых установок, определению способов преодоления затруднений профессионального самоопределения, что обеспечивает формирование готовности учащихся к самоопределению в профессиональной сфере.

Нами была разработана и апробирована программа педагогического сопровождения процесса профессионального самоопределения учащихся гимназии, которая включает три взаимосвязанных компонента: изучение личности учащегося; создание педагогических условий для профессионального самоопределения; психолого-педагогическую помощь.

Резюме. Выявленные педагогические условия были реализованы в образовательно-воспитательном процессе гимназии. Анализ результатов экспериментальной работы полностью подтвердил их эффективность. В процессе исследования нами были определены, научно обоснованы и успешно апробированы педагогические условия профессионального самоопределения учащихся в системе «гимназия – вуз».

ЛИТЕРАТУРА

1. Мудрик, А. В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А. В. Мудрик // Вестник ПСТГУ IV : Педагогика. Психология. – 2008. – Вып. 3 (10). – С. 7–24.
2. Ожерелова, И. Г. Теоретическое обоснование методологии оценки профессионального самоопределения субъекта деятельности / И. Г. Ожерелова, И. В. Сыромятников // Инновации в образовании. – 2005. – № 1. – С. 62–80.
3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
4. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М. : Восток, 2003. – 274 с.
5. Чистякова, С. Н. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению / С. Н. Чистякова. – М. : Ин-т общ. сред. образования РАО, 1997. – 112 с.

УДК 378.016:7

**ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ
ПО ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ**

**TRAINING OF SPECIALISTS IN ARTS
AND PEDAGOGICS THROUGH DISTANCE LEARNING**

И. М. Рязанцева

I. M. Ryazantseva

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

Аннотация. В статье рассматриваются основные направления внедрения инновационных технологий в художественно-образовательный процесс, описываются используемые дистанционные образовательные технологии, проекты, выполняемые в виртуальных художественных мастерских.

Abstract. The article considers the main directions of introduction of innovative technologies into the artistic and educational process, describes the distance education technologies, projects carried out in virtual art workshops.

Ключевые слова: *основные направления, инновационные технологии, творческая индивидуальность, художественно-образовательный процесс, проекты, дистанционные образовательные технологии.*

Keywords: *main directions, innovative technologies, creative personality, artistic and educational process, projects, distance education technologies.*

Актуальность исследуемой проблемы. За последние годы заметно вырос интерес к проблеме дистанционной формы обучения, которая приобретает особую актуальность в профессиональной школе. Эта форма обучения в сочетании с расширением областей применения инновационных технологий позволяет достаточно эффективно решать проблемы подготовки специалистов и может выступать инструментом формирования познавательной активности студентов в соответствии с интересами общества.

Создание новых теоретико-методологических и практико-ориентированных разработок в области подготовки специалистов художественного профиля по дистанционной форме обучения происходит с учетом ряда кардинальных отличий обучения в этой сфере. Сегодня развитие дистанционного обучения на базе современных информационных технологий связано с повышением уровня профессиональных требований к специалистам.

В связи с этим для внедрения дистанционного обучения в образовательный процесс необходимы создание определенных педагогических условий, способствующих эффективности подготовки специалистов по данному направлению; разработка технологии

реализации и использования инновационных технологий, а также дополнительная подготовка профессорско-преподавательского состава учебных заведений к работе по дистанционной форме обучения; проведение систематической диагностики уровня профессиональной подготовки [3].

Все расширяющиеся исследования в области творчества также настойчиво ставят перед художественным образованием все новые и новые задачи эстетического воспитания не только средствами изобразительного искусства. Научные исследования, которые ведутся в педагогических и художественных вузах, общеобразовательных школах по внедрению дистанционной формы обучения, требуют своего организационного оформления, изучения и распространения. Наиболее актуальной остается проблема развития и внедрения инновационных технологий в художественный процесс, так как процесс подготовки специалиста по изобразительному искусству не ограничивается только стимулированием творческой активности. Здесь помимо вовлечения умственных и эмоциональных способностей человека в творческий поиск предполагается осуществление действия как на осознаваемом уровне – методом восхождения от абстрактного к конкретному, так и на неосознаваемом – методом проб и ошибок, поиском путей, форм и методов создания художественного образа. При этом важными чертами процесса творчества являются внезапность открытия и случайность догадки (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др.) [1].

Материал и методика исследований. Основным материалом исследования явились работы, посвященные определению сущности и содержания дистанционного обучения, а также различным аспектам формирования обучения специалиста художественного профиля. В качестве теоретической основы исследования были рассмотрены разработки технологий реализации современных информационных технологий. Для этого были использованы следующие методы: анализ продуктов изобразительной деятельности студентов; теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Известно, что, планируя процесс обучения, педагоги в конечном счете формируют гармонично развитую личность. При этом мы отмечаем, что творческий процесс становления профессионала возможен лишь при проблемно-поисковом, исследовательском стиле мышления. Свое завершение этот процесс находит в конечном результате, который может быть незапланированным или иметь определенную социальную значимость. В связи с вышесказанным инновационные технологии в творческой деятельности мы определяем не только как комплекс знаний, умений, навыков, но и, в первую очередь, как субъективную новизну, которая играет существенную роль в развитии художественных способностей в процессе обучения и воспитания студентов художественно-графических факультетов.

Вопрос о структуре творчества и его функциях чаще всего исследуется в связи с анализом деятельности человека, природы общественного бытия и сознания. Формы и механизмы воздействия на зрителя изучаются и разрабатываются в настоящее время представителями разных научных областей: философии, социологии, психологии, искусства и педагогики. Мы также отмечаем, что не все виды искусства одинаково эффективно могут влиять на формирование мировоззрения современного человека, которое происходит не только путем приобщения к социальной памяти общества. Осуществляется оно и путем участия в этом процессе всего запаса впечатлений, знаний, навыков художника, самого процесса его жизни.

Творческая деятельность учеными характеризуется как новизной продуктов, так и необычайностью применяемых приемов и средств, выполнением самостоятельных действий, требующих творческого воображения, логического анализа и догадки, открытием нового способа решения творческой задачи и предполагает формирование сложной и многогранной подвижной системы умений, навыков и способностей [4].

Изучая вопрос поиска и внедрения инновационных технологий в образовательный процесс, мы установили, что в этом направлении проделана определенная работа учеными, педагогами, художниками, выявлены компоненты творческой индивидуальности студента, которые необходимо у них формировать и которые можно развивать, используя новые технологии. Это – целенаправленность, профессиональная компетентность и образованность, педагогический такт, импровизация, интуиция, инициативность, свобода в выборе форм, методов и средств обучения, единство интеллектуальной, нравственной, эстетической и эмоциональной культуры. Также были определены условия становления творческой индивидуальности педагога: владение нестандартным мышлением, свобода реализации собственного творческого потенциала, сформированность профессионально значимых качеств, активной жизненной позиции [2].

Ряд авторов, исследуя вопрос формирования творческой индивидуальности, утверждают, что основные функции реализации творческой индивидуальной личности осуществляются в нахождении новых технологий и оригинальных технологических процессов, определяющихся по критериям продуктивности и значимости, интуиции и воображения. К систематизирующим качествам творческой индивидуальности педагога относят и ассоциативность, и нестандартные педагогические решения (осознание и решение множества задач). Современный студент становится все более активным членом общества, много знающим, все подвергающим проверке мыслью, а значит напряженно думающим, анализирующим, сознательно ищущим. И сами его эмоции все более приобщаются к сфере мысли [5].

У всех художественных стилей изобразительного искусства есть общая основа – его язык, художественная грамота, но даже высший профессионализм не может быть идентичен ему. Преподавателю необходимо отслеживать рост умений и навыков обучающихся, анализируя их достижения. В этой связи важна вариативность образовательного процесса, поиск оптимальной модели обучения, умение проектировать учебный процесс на занятиях, структурировать в соответствии с целями и задачами, развивающими навыки художественного мышления. Необходимо создавать эстетику творчества, условия для реализации своих творческих замыслов.

Таким образом, формирование творческой индивидуальности следует рассматривать как двухсторонний процесс, связанный, с одной стороны, выработкой необходимых качеств у творческой личности, а с другой – формированием у нее опыта новаторства.

Рассматривая процесс формирования инновационных процессов, авторы исследования выделяют основные аспекты инноваций: педагогическое мастерство и собственно новаторство. К числу инновационных направлений относят следующие приоритетные направления в развитии образования:

- индивидуализация обучения, в том числе профилизация старшей ступени школы;
- новые подходы к аттестации школ и учителей;
- социальное партнерство образовательных учреждений с общественностью;
- информатизация образования;

- принцип системного подхода к конструированию новых педагогических систем;
- принцип конкурентоспособности предлагаемой ПС.

В рамках исследуемых педагогических инноваций нам представляется интересным и перспективным такое направление, как дистанционные образовательные технологии, которые интенсивно развиваются во всем мире. Министерством образования и науки Российской Федерации определено специальное направление, разработана научно-методическая программа. Мы можем констатировать, что в совершенствовании методов преподавания изобразительного искусства сделано много, но принцип опережающего дистанционного обучения в этой области до сих пор не получил должного обоснования, слабо используется на практике, в учебно-творческой работе.

Особенность дистанционной формы обучения определяется и состоит в том, что «ее результатом является изменение самого учащегося». Учебная же деятельность в дистанционном режиме служит развитию у обучаемого специфических знаний и умений, необходимых ему для решения поставленных современных учебных задач с помощью компьютерных технологий, средств телекоммуникаций и ресурсов сети Интернет.

Учитывая историю дистанционного образования и перспективы развития, можно сделать следующий вывод: теоретико-педагогические основы дистанционного обучения в сфере художественного образования до сих пор остаются недостаточно определенными, а сама форма дистанционного обучения во многом опирается на эмпирически найденные приемы, средства и методы.

Исходя из теоретического и практического опыта применения дистанционного обучения в других областях образования, становится очевидным, что данный метод обучения применим и для использования его в процессе обучения изобразительному искусству. При введении дистанционной формы обучения в художественное образование расширится число обучающихся, изменятся их функции, отличающиеся от аналогичных при очном обучении. Возможны внедрения таких форм дистанционного обучения, как проекты, выполняемые в виртуальных художественных мастерских; курсы обучения пользованию графическими программами; олимпиады, в частности, по теории живописи, рисунка, композиции, по истории изобразительного искусства; электронные конференции, форумы, посвященные, например, современным направлениям в искусстве, которые станут возможными на основе применения телекоммуникационных технологий. Однако в связи со спецификой учебной художественной деятельности в дистанционном режиме необходимы комплексные исследования по разработке и реализации дистанционных образовательных технологий, методов и способов осуществления учебной изобразительной деятельности с учетом основного отличия их от очных аналогов, обусловленных интеграцией информационных и педагогических подходов. Компьютерные технологии, интегрированные с педагогической системой организации учебного процесса в других областях образования, позволяют сегодня существенно увеличить эффективность образовательной деятельности. Об этом свидетельствуют результаты экспериментов, проведенных Центром дистанционного образования «Эйдос» [3].

Использование в рамках дистанционного образования современных телекоммуникационных сетей позволяет сегодня говорить о необходимости создания особой дидактики и специальной методологии образования как составной части общей педагогики, в том числе в сфере подготовки специалистов гуманитарного профиля. Здесь поиск новых методологических ориентиров связан с осмыслением взаимообусловленности образования

как культурного феномена. Дидактика дистанционного обучения должна базироваться на сочетании общедидактических принципов со специфическими, творчески интерпретируя их в процессе адаптации к новым задачам обучения.

Резюме. Использование в рамках дистанционного образования современных телекоммуникационных сетей позволяет сегодня говорить о необходимости создания особой дидактики и специальной методологии образования в сфере подготовки специалистов гуманитарного профиля.

Таким образом, виды дистанционных занятий по изобразительному искусству определяются, с одной стороны, особенностями педагогического процесса, с другой – набором информационных и телекоммуникационных средств и сервисов, имеющихся в распоряжении педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Полат, Е. С.* Дистанционное обучение: каким ему быть? / Е. С. Полат, А. Е. Петров / Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 29–34.
2. *Гозман, Л. Я.* Дистанционное обучение на пороге XXI века / Л. Я. Гозман, Е. Б. Шестопал. – Ростов-н/Д. : Мысль, 1999. – 368 с.
3. *Шарифзянова, К. Ш.* Дистанционные и инновационные технологии обучения : учебное пособие / К. Ш. Шарифзянова. – Казань, 2008. – 227 с.
4. *Рязанцева, И. М.* Инновационные технологии в художественно-педагогической деятельности / И. М. Рязанцева // Методология художественно-педагогического образования в глобальном социокультурном пространстве : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конференции. – М. : МПГУ, 2011. – С. 137–143.
5. *Рязанцева, И. М.* Цветоведение : учебное пособие / И. М. Рязанцева, А. С. Егоров. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 63 с.

УДК 37.034+37017.92

**ИНТЕГРАЦИЯ ДИСЦИПЛИН «РУССКИЙ ЯЗЫК» И «ЛИТЕРАТУРА»
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ
УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

**INTEGRATION OF DISCIPLINES «RUSSIAN LANGUAGE» AND «LITERATURE»
AS A MEANS OF DEVELOPING SPIRITUAL AND MORAL CULTURE
OF SENIOR PUPILS**

Е. В. Селезнева

E. V. Selezneva

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

Аннотация. Духовно-нравственная культура учащихся старших классов рассматривается как интегральное качество личности и ее устремленность к духовно-нравственному саморазвитию. Раскрывается роль интегрированных уроков русского языка и литературы в развитии духовно-нравственной культуры старшеклассников, приобщения их к общечеловеческим ценностям.

Abstract. Spiritual and moral culture of senior pupils is considered to be an integral characteristic of an individual and aspiration for spiritual and moral self-development. The article reveals the role of integrated lessons of Russian language and Literature in the development of spiritual and moral culture of upperclassmen and in making them understand and share the universal values.

Ключевые слова: *духовно-нравственная культура, духовные ценности, душа, духовный подвиг.*

Keywords: *spiritual and moral culture, spiritual values, soul, spiritual endeavor.*

Актуальность исследуемой проблемы. В национальной доктрине образования в Российской Федерации (постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751), определяющей цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 г., обозначено, что общеобразовательные школы призваны заниматься духовно-нравственным воспитанием учащихся, особенно старшеклассников, так как именно в этом возрасте происходит формирование основных духовно-нравственных категорий.

Вместе с тем содержание подготовки учащихся к решению данной задачи в этом базовом документе не получило должного отражения. Дидактические единицы курсов по русскому языку и литературе не отражают значимости формирования духовно-нравственной культуры ученика, его формирования как духовно-нравственной личности. Так, в учебных дисциплинах «Русский язык», «Литература», «История», «Обществознание» и др. не отражены такие важные категории, как дух, духовность, духовные и нравственные ценности, свобода выбора, самосовершенствование, духовно-нравственная куль-

тура учащегося. Используемые сегодня программы по русскому языку под редакцией М. Т. Баранова, Т. А. Ладыженской, Н. М. Шанского, А. И. Власенкова и по литературе под редакцией В. Я. Коровиной, Т. Ф. Курдюмовой, А. Г. Кутузова совершенно не отражают крайне актуальные вопросы духовно-нравственного развития старшеклассников.

Следует отметить, что учащиеся, изучая мировую художественную культуру, обществознание, литературу, русский язык, получают основные сведения о культуре, человеке, нравственных ценностях и нормах, свободе и ответственности, смысле бытия, истине, добре и зле. Вместе с тем, как показывает практика, эти знания еще не формируют потребности учащегося старших классов в духовно-нравственном развитии. Из обследованных нами 127 учащихся 10–11-х классов МОУ «СОШ № 2» и МОУ «СОШ № 12» г. Алатыря 87,0 % затруднялись в ответах на вопросы из области духовно-нравственной культуры: что означают такие понятия, как гуманизм, патриотизм, долг, ответственность, милосердие, нравственный выбор и т. п.

Безусловно, данные вопросы находят свое отражение в курсе «Основы православной культуры», введенном в школах Чувашской Республики в 2009–2010 гг. Однако нам представляется правильной мысль о том, что заниматься проблемами духовно-нравственного воспитания сегодня должны быть призваны все предметы гуманитарного цикла. В этом отношении несомненными преимуществами обладают интегрированные курсы различных гуманитарных дисциплин, в первую очередь, русского языка и литературы. Нам представляется крайне актуальным сегодня интегративный подход к преподаванию данных учебных дисциплин, поскольку названные предметы настолько взаимосвязаны, что их изучение в отдельности имеет по сути искусственный характер, в то время как на протяжении XIX – начала XX вв. именно принцип интегративного подхода находил свое воплощение в таком школьном курсе, как «Русская словесность». Данный курс перестал существовать в качестве отдельного школьного предмета в двадцатые годы прошлого столетия, в связи с чем школа, на наш взгляд, во многом утратила возможности духовно-нравственного воспитания учащихся. В современной практике преподавания русского языка и литературы если и происходит взаимопроникновение этих дисциплин, то на весьма примитивном уровне – уровне межпредметных связей, являющемся самым низким интегративным уровнем. Нам же представляется правильной мысль о том, что в современную школьную практику преподавания следует вернуть средний и высший уровни интеграции русского языка и литературы не только как возможности комплексного повторения каких-либо тем из данных дисциплин, но и как средство духовно-нравственного развития учащихся.

Говоря о возможностях использования потенциала интеграции русского языка и литературы для духовно-нравственного воспитания старшеклассников, можно выделить ряд противоречий между:

- необходимостью духовно-нравственного воспитания школьника и недостаточным использованием потенциала уроков русского языка и литературы для его развития;
- углублением интереса к духовно-нравственным аспектам воспитания и образования и неразработанностью этой проблематики на программно-методическом уровне;
- развитием теоретических представлений о формировании целостности мировоззрения школьника и несогласованностью воздействий учебных предметов в школе в целом и русского языка и литературы в частности.

Таким образом, как показало изучение научной литературы и школьной практики, в реальном педагогическом процессе существует противоречие между необходимостью

формирования духовно-нравственной личности учащегося старших классов и недостаточной разработанностью научно обоснованных условий решения этой проблемы в образовательном пространстве школы. На разрешение данного противоречия направлено наше исследование.

Материал и методика исследований. Духовность выступает как системообразующий фактор человеческой личности, является ведущей силой в построении собственной жизни, главным условием и итогом духовно-нравственного становления человека. Духовно-нравственную культуру учащегося старших классов мы рассматриваем как интегральное качество личности и ее устремленность к саморазвитию, духовно-нравственному росту. Духовно-нравственная культура старшеклассника проявляясь через иерархическую систему общечеловеческих и национальных ценностей, упорядоченную идеалом, является «ядром» самосозидательной деятельности. Это ядро интегрирует целостность личности выпускника школы. Интериоризованные личностью духовные ценности, выступая в роли идеала и целей жизни, являются ценностными ориентациями. Ценность – это категория красоты, категория эстетическая. Главная цель духовно-нравственного воспитания учащихся старших классов – формирование будущего человека культуры, способного к принятию ответственных решений, проявлению нравственного поведения в любой жизненной ситуации [2], [3].

Проводя исследование, мы исходили из того, что духовно-нравственная культура учащегося не усваивается автоматически, а вырабатывается в процессе деятельности, зависит от определенных условий: нравственно-психологического климата в коллективе, высоконравственной среды учебного заведения, стимулирования самовоспитания и активной позиции, диалогового открытого общения, взаимопонимания педагогов и учеников, характера ценностных ориентаций.

Для целенаправленного развития духовно-нравственной культуры учащихся старших классов нами был разработан и внедрен в учебный процесс школы элективный интегрированный курс для 10, 11 классов «Духовно-нравственное воспитание на уроках словесности». Важной частью этого курса стало изучение и повторение трудных случаев орфографии и пунктуации на материале произведений русской классики в единстве с текстами святоотеческой литературы. Такой подход дает возможность целенаправленной и систематической работы по формированию духовно-нравственной личности выпускника школы. Программой предусмотрены различные типы уроков (урок-исследование, урок-семинар, урок-поиск, урок-открытие); написание творческих и исследовательских работ; участие в научно-практических конференциях, фестивалях творчества, творческих конкурсах, работе Алатырского центра православной культуры; выступления перед учениками воскресной школы; организация экскурсий в различные музеи и православные храмы во внеурочное время; встречи с деятелями науки, культуры и искусства, священниками.

Результаты исследований и их обсуждение. Решая задачи формирования духовно-нравственной культуры учащихся старших классов, мы придавали важное значение урокам-исследованиям. Тема одного из таких уроков в 10 классе звучит следующим образом: «Жизнь и творчество А. С. Грибоедова как могучее проявление русского духа (И. А. Гончаров об А. С. Грибоедове)».

Задачами урока являлись:

1. Повторение сведений о жизни и творчестве А. С. Грибоедова, характеризующих его как высокодуховного человека.

2. Формирование и закрепление представлений о том, что считается гражданским подвигом человека.

3. На материале текста комедии «Горе от ума», воспоминаний современников о личности писателя, критических статей повторение орфографических и пунктуационных тем («Правописание гласных и согласных в корне слова», «Однородные члены предложения», «Знаки препинания в сложном предложении»).

4. Развитие связной речи учащихся (комментирование афоризмов комедии «Горе от ума»).

5. Знакомство с произведением святоотеческой литературы «Урок о приобретении» (автор – кандидат филологических наук, протоиерей, настоятель храма Иконы Иверской Божией матери в г. Алатыре отец Олег Востриков).

6. Написание творческих работ, демонстрирующих степень сформированности у учащихся таких понятий, как честь, долг, Отечество, духовный подвиг.

Каждый урок по разработанной нами программе строго структурирован и включает следующие учебные ситуации: письмо наизусть (раздел «Мудрые мысли»), повторение орфографии и пунктуации (раздел «Надо помнить»), работа с критической статьей (раздел «Автор об авторе»), работа над языком произведения (раздел «Художественные средства и приемы»), святоотеческая литература (раздел «Ценности православной литературы»). Такое единообразное построение всех уроков дает возможность учащимся осознать важность комплексного подхода в изучении русского языка и литературы, обобщить уже имеющиеся у них знания в области этих наук, выработать свое мнение относительно важнейших нравственных категорий.

При подготовке к уроку на тему «Жизнь и творчество А. С. Грибоедова как могучее проявление русского духа» учащиеся получили задание перечитать уже известный им из курса литературы 9 класса текст комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», статью И. А. Гончарова «Мильон терзаний», статью С. Рассадина «Рассказы о литературе», «Урок о приобретении» О. Вострикова, вспомнить ранее выученную наизусть мудрую мысль о человеке чести.

При проведении уроков-исследований в старших классах значительное время отводится на аналитическую работу самих учащихся. Роль учителя в этом случае не только не снижается, но становится еще более ответственной: преподаватель направляет ход мыслей своих учеников, стремится подвести их к правильным нравственным решениям.

Занятие всегда начинается с письма наизусть какого-либо изречения на тему урока. С 5 класса ученики ведут словари-справочники, один из разделов называется «Мудрые мысли». Он включает в себя следующие подразделы: 1) высказывания о русском языке; 2) писатели и философы о чести, правде, справедливости; 3) мысли о дружбе и любви; 4) представления о счастье; 5) природа и человек и т. п. За годы обучения такой словарь становится незаменимым пособием в области русского языка и, безусловно, помогает сделать правильный акцент при проведении уроков данного элективного курса.

Первая учебная ситуация «Письмо наизусть». Ученики записывают наизусть одно из известных им высказываний и получают задание: ответить, можно ли записанную мысль отнести к А. С. Грибоедову или к его герою Александру Андреевичу Чацкому? Приводим примеры высказываний и ответы учеников: «Я всякую беду согласен перенести, но я не соглашусь, чтоб пострадала честь» (Пьер Корнель), «Честь наша состоит в том, чтобы следовать лучшему» (Платон), «Не покидайте никогда дороги чести и долга –

это единственное, в чем мы почерпнем счастье» (А. Колчак). Ольга К. говорит: «Честь – самое высокое, что есть у человека», Александр Ф.: «Мечтаю стать офицером. Для меня честь будет дороже жизни».

Вторая учебная ситуация «Надо помнить». Один из учеников за несколько дней до урока получил задание: из текста статьи С. Рассадина «Рассказы о литературе» выписать 10–15 сочетаний слов на правило «Правописание гласных в корне слова». Выполненная работа проецируется на экране мультимедийной установки. Ученики получают задание для работы в группах по 4–5 человек: вставить в слова словарной работы буквы, обозначить орфограммы, выписать сочетания слов, характеризующих человека долга и чести.

«Погл...щенный своей идеей, разр...дить обстановку, несмотря на см...рение, обл...чает пороки, продв...жение по общественной лестнице, присп...с...бленцы, сп...шит с докладом; хамелеон, м...няющий окраску, отл...чается от современников, век м...нувший, одиночество героя, противопоставил себя, первое впечатление, бл...женствует, г...в...рят с сож...лением, пытается вт...лковать, раздр...жает больше всего, обличительные речи, возвр...тись домой, ст...лкования с фамусовским общест...вом, неут...хающие споры, стали м...няться взгляды, д...рога разочарований».

Маша М. говорит: «Часто человек долга и чести, каким был А. С. Грибоедов, идет дорогой разочарований, но не отступает от правильного пути ни на шаг». Наталья Ч.: «О Чацком говорят с сожалением, не понимая того, что он единственный, кто живет по правилам чести».

Третья учебная ситуация «Автор об авторе». Учащиеся еще в 9 классе на уроке литературы составляли опорный конспект статьи И. А. Гончарова «Миллион терзаний». Сейчас им предлагается отрывок из статьи без знаков препинания. Задание: работая в группах, расставить знаки препинания; назвать пунктуационные правила, которые пришлось при этом применить; письменно сформулировать идею отрывка.

«Комедия “Горе от ума” принадлежит к тем немногим творениям мирового искусства которые не теряют, а как бы набирают силу от эпохи к эпохе... Чацкий противопоставит обществу невежд и крепостников во взглядах на общественные порядки, на воспитание и образование, гражданский долг и службу, национальную культуру, в отношении к людям, в понимании цели и смысла жизни ... Великий создатель «Горя от ума» – наш союзник в борьбе со всем отживающим, отсталым, что встречается еще в нашей жизни. Образ же Чацкого с неуывающей силой говорит нам о любви к родине о непримиримости ко всему низкому и косному о честности и гуманности как необходимых качествах настоящего человека» (И. А. Гончаров).

Елизавета З. пишет: «Идея отрывка из статьи И. А. Гончарова заключается в страстном призыве автора к служению своему Отечеству, к непримиримости ко всему бесчестному, лживому. Честность и гуманность, по мнению Гончарова, являются важнейшими качествами духовно богатого человека».

Четвертая учебная ситуация «Художественные средства и приемы». Задание: на экране проектора вы видите афоризмы из комедии «Горе от ума». Вспомните, еще А. С. Пушкин говорил, что «половина из них должна войти в пословицу». Работая с текстом произведения, дополните данный перечень такими изречениями, которые могли бы считаться кодексом порядочного человека.

«Счастливые часов не наблюдают»; «Прямой был век покорности и страха»; «Прошедшего житья подлейшие черты»; «Что хуже в них – душа или язык»; «А судьи кто?»; «Минуй нас пуще всех печалей и барский гнев, и барская любовь»; «Я странен, а не странен кто ж? Тот, кто на всех глупцов похож».

Дополнения учеников:

«Служить бы рад, прислуживаться тошно»; «...кто служит делу, а не лицам...»; «Чины людьми даются, а люди могут обмануться».

Пятая учебная ситуация «Ценности православной литературы». После домашнего прочтения «Урока о приобретении» отца О. Вострикова напишите размышление-миниатюру на одну из тем (в качестве тем даются выдержки из текста «Урока»): «Нет избранных от Бога, есть избранные от людей...», «Приобретая вещи – теряешь духовную суть...», «Приобретая власть, лишаешься того, что дороже власти. Лишаешься чести».

Отрывки из работ: «Нет людей избранных. Все люди одинаковы. Титулы не дают права пользоваться большими благами, чем отведено человеку», «Кто думает, что счастье во власти, а не в следовании законам чести, тот многое теряет: уважение людей, гордость, достоинство», «Если человек оценивает свою жизнь только на уровне приобретения вещей, грош ему цена. Надо иметь в жизни необходимое, надо ценить комфорт только как жизненное удобство. Нельзя приобретательство делать целью жизни».

Домашнее задание после таких уроков имеет два уровня: обязательный и творческий. Выполнение первого строго обязательно и оценочно; выполнение второго возможно только тогда, когда ученик полностью разделяет нравственные выводы урока. Обязательное задание включает выполнение задания из сборника тестовых заданий для подготовки к ЕГЭ, творческое – написание сочинения-размышления на тему «Человек долга и чести».

Сочинения учеников на тему чести стали победителями многих городских и республиканских творческих конкурсов: «Учитель будущего» (республиканский конкурс эссе), «Звезда по имени Мария» (городской конкурс, посвященный Дню матери), «Солдат России» (городской конкурс, посвященный Дню Победы), «И все это о ней. Моя духовная матушка» (городской конкурс творческих работ «Твои люди, город»), «Д. С. Лихачев – жизнь, отданная людям» (городская научно-практическая конференция «Человек. Гражданин. Ученый»).

Резюме. В результате проведения интегрированного урока русского языка и литературы учащиеся, самостоятельно исследовав художественные тексты, повторили важнейшие правила русской орфографии и пунктуации, углубили свои знания по таким понятиям, как честь, достоинство, дух, душа, духовный и гражданский подвиг, духовное величие, духовный облик, духовная жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, Н. А. Филологический анализ художественного текста: реализация интеграции лингвистического и литературоведческого подходов в школе : учебно-методическое пособие / Н. А. Белова. – Саранск : Мордов. гос. ун-т, 2008. – 212 с.
2. Ильичева, И. М. Введение в психологию духовности : учебное пособие / И. М. Ильичева. – М. : МПСИ, 2006. – 349 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 423 с.
4. Селезнева, Е. В. Работа с текстом на уроках словесности / Е. В. Селезнева // Педагогический процесс в школе и вузе : сборник научных статей ; отв. ред. И. В. Павлов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2010. – С. 119–123.

УДК 373.5.037.1:796.88

**ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ
И ДВИГАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ ВЫПОЛНЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ
ГИРЕВОГО СПОРТА У ШКОЛЬНИКОВ**

**DYNAMICS OF THE QUALITATIVE INDICES
OF SCHOOLCHILDREN'S MASTERING THE KNOWLEDGE
AND MOTOR SKILLS FOR KETTLEBELL LIFTING TECHNIQUE**

В. П. Симень

V. P. Simen

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

Аннотация. Установлено, что реализация разработанной нами экспериментальной учебной программы физического воспитания школьников с применением гиревого спорта приводит к положительной динамике качества усвоения знаний и двигательных умений выполнения технических приемов гиревого спорта у учащихся ступени основного общего образования.

Abstract. It is established that the realization of the experimental study program of the physical education of schoolchildren with the help of kettlebell lifting results in the positive dynamics of the quality of schoolchildren's mastering the knowledge and motor skills for kettlebell lifting technique in the comprehensive secondary school education system.

Ключевые слова: *физическое воспитание школьников, экспериментальная учебная программа, усвоение знаний, двигательные умения, технический прием, гиревой спорт.*

Keywords: *physical education of schoolchildren, experimental study program, mastering knowledge, motor skills, technique, kettlebell lifting.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях синтез, апробация и внедрение новых нетрадиционных систем физических упражнений является актуальной проблемой совершенствования системы физического воспитания учащихся ступени основного общего образования. В этой связи целью нашей работы явилось определение динамики показателей качества усвоения знаний и двигательных умений выполнения технических приемов гиревого спорта у школьников.

Материал и методика исследований. В качестве совершенствования системы физического воспитания учащихся общеобразовательных учреждений был использован процесс применения гиревого спорта в физическом воспитании школьников, экспериментальная учебная программа которого была описана нами ранее в работе [7], а теоретическая модель технической подготовки гиревиков – в издании [4].

Качество усвоения знаний *ориентировочной основы* разучиваемых технических приемов определяли с помощью разработанной нами системы тестовых заданий первого [5] и второго уровней [6]. Задания первого уровня включали в себя вопросы с 3 вариан-

тами ответов. Испытуемые должны были выбрать правильный ответ. Правильно выполненное задание оценивалось в один балл. Всего предлагалось 10 заданий первого уровня, соответствующих содержанию изученного материала.

Задания второго уровня предполагали самостоятельное формулирование ответа на поставленный вопрос. Испытуемые выполняли два вида тестовых заданий.

Первый вид применялся для оценки полноты и точности знаний. Испытуемым предлагалось описать ориентировочную основу следующих отдельных технических приемов гиревого спорта: полный цикл рывка, подъем двух гирь на грудь, подъем гирь от груди, опускание гирь на грудь и в вис-замах.

Качество усвоения ориентировочной основы отдельного технического приема определялось следующим образом. Полный и правильный ответ оценивался в 10 баллов. Если испытуемый не отразил при описании какую-либо «опорную точку», то из 10 баллов вычиталось определенное количество баллов. «Удельный вес» каждой опорной точки определялся нами заранее на основе учета ее значимости для решения двигательной задачи. Например, испытуемый получал тестовое задание описать технику выполнения подъема гирь на грудь в толчковом упражнении. Ориентировочная основа данного технического приема включает 5 опорных точек: «старт», «замах», «тяга», «подрыв», «фиксация в нижнем положении».

Качество выполнения задания определялось с помощью разработанных нами таблиц, в которых отражалась значимость опорных точек для правильного выполнения технического приема. Например, табл. 1.

Таблица 1

**Шкала оценки значимости опорных точек
для правильного выполнения подъема гирь на грудь**

Оценка значимости опорных точек в баллах				
Старт	Замах	Тяга	Подрыв	Фиксация в нижнем положении
2,0	2,0	2,0	2,0	2,0
Согнутые в коленях ноги врозь, разворот носков естественный, туловище наклонено вперед, спина прямая с незначительным прогибом в пояснице, руки вперед, гири впереди ступней на расстоянии 15–30 см, душки направлены перпендикулярно спортсмену, захват за душек сверху	Разгибанием ног в коленном и тазобедренном суставах гири отрываются от помоста и отводятся вверх-назад между ног	Разгибанием ног и спины гири движутся вниз-вперед	На обратном движении, когда гири доходят до вертикали, ноги выпрямляются в коленном и тазобедренном суставах, таз подается вперед, спортсмен резко поднимается на носки. Руки остаются прямыми, плечевой пояс приподнимается вверх-назад	Спина округлая, вес тела на стопах, согнутые руки касаются локтевыми суставами подвздошных костей, гири на плечах и предплечьях, душки гирь на ладонях ближе к лучезапястным суставам, ладони развернуты вовнутрь ближе друг к другу

Предположим, испытуемый не указал, что в опорной точке «подрыв» руки остаются прямыми, – это приводит к снижению оценки на один балл; не отразил в описании, что в опорной точке «фиксация в нижнем положении» душки гирь на ладонях ближе к лучезапястным суставам, – приводит к снижению оценки еще на один балл; не указал, что в опорной точке «старт» спина прямая, с незначительным прогибом в пояснице, что приво-

дит к снижению общей оценки еще на один балл. Следовательно, из 10 баллов вычитается 3 балла и итоговая оценка качества усвоения ориентировочной основы подъема гирь на грудь составляет 7 баллов.

Второй вид тестовых заданий был направлен на оценку степени обобщенности знаний испытуемыми техники гиревого спорта. Испытуемым по окончании эксперимента предлагалось определить, какие элементы являются общими для сравниваемых технических приемов? Всего предлагалось 10 тестовых заданий. Каждый выделенный испытуемым общий для сравниваемых технических приемов элемент оценивался в один балл. Учитывалась сумма баллов, набранных испытуемым при выполнении 10 тестовых заданий.

Оценивание качества усвоения *двигательных умений* выполнения технических приемов гиревого спорта осуществлялось по разработанной нами системе оценок технической подготовленности гиревиков: рывка – по 6-балльной шкале; толчка по короткому и длинному циклам – по 9-балльной шкале: за правильное исполнение подъема двух гирь на грудь давалось 4,5 балла, подъема гирь от груди – 2,5 балла, опускания гирь на грудь и в вис-замах – 2,0 балла [5].

Сравнительный анализ среднегрупповых значений показателей испытуемых контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп проводились с применением параметрического критерия t-Стьюдента.

Результаты исследований и их обсуждение. Для обоснования эффективности практической реализации экспериментальной учебной программы физического воспитания школьников на основе применения гиревого спорта с учетом выделенных нами педагогических условий был проведен трехлетний *формирующий педагогический эксперимент* (сентябрь 2008 г. – май 2011 г.).

Он проводился в рамках научно-исследовательской «Концепции эксперимента по совершенствованию структуры и содержания физической культуры в общеобразовательном учреждении Чувашской Республики». Научно-методическое сопровождение эксперимента осуществлял автор настоящей работы под консультированием доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой спортивных дисциплин ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» Г. Л. Драндрова.

Коллективом ученых в соответствии с вышеназванной Концепцией в общеобразовательном учреждении Чувашской Республики был разработан «Образовательный стандарт содержания предмета “Физическая культура”» [2]. Автором настоящей работы на основе содержания этого стандарта была составлена экспериментальная учебная программа физического воспитания учащихся ступени основного общего образования на основе применения гиревого спорта.

В педагогическом эксперименте приняли участие две группы мальчиков, обучающихся на момент начала эксперимента в 5 классе двух средних общеобразовательных школ Чувашской Республики (Чагаськой и Тобурдановской СОШ Канашского района), отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе. На базе Чагаськой средней общеобразовательной школы была укомплектована ЭГ, на базе Тобурдановской средней общеобразовательной школы – КГ.

Комплектование КГ и ЭГ испытуемых осуществлялось из учащихся классов одной параллели с учетом интересов занимающихся к гиревому спорту. В КГ в начале эксперимента занималось 13 человек, в шестом классе (второй год эксперимента) выбыли 3 человека, в седьмом классе (третий год эксперимента) – еще один человек. В ЭГ количество испытуемых по годам эксперимента составило 11, 10 и 9 человек соответственно.

Физическое воспитание испытуемых КГ осуществлялось в урочной и внеурочной формах организации учебной деятельности. На уроках физической культуры (по три урока в неделю) они осваивали учебный материал предмета «Физическая культура» на основе содержания «Комплексной учебной программы физического воспитания учащихся I–XI классов», разработанной В. И. Ляхом и А. А. Зданевичем [3]. Изучение физической культуры испытуемыми осуществлялось в составе своих школьных классов. Учебные занятия проводились учителями физической культуры.

Во второй половине дня испытуемые КГ занимались гиревым спортом два раза в неделю в составе учебно-тренировочной группы под руководством тренера по гиревому спорту на основе содержания «Учебной программы по гиревому спорту для секций коллективов физической культуры и спортивных клубов» [1].

Учебный процесс на уроках физической культуры и учебно-тренировочный процесс по гиревому спорту во внеурочное время в КГ осуществлялись в рамках традиционных подходов к их содержательному, методическому и организационному обеспечению.

Испытуемые ЭГ имели возможность заниматься в составе одной и той же группы не только во внеурочное время, но и на уроках физической культуры в рамках школьного расписания. В организационном плане это стало возможным через: 1) комплектование из учащихся одной параллели учебных групп с учетом физкультурно-спортивных интересов учащихся; 2) постановку уроков физической культуры в классах одной параллели в одно и то же время.

Физическое воспитание учащихся ЭГ осуществлялось на основе разработанной нами учебной программы с применением гиревого спорта с учетом комплекса педагогических условий, таких как: свободный выбор учащимися вида систем физических упражнений в соответствии с индивидуальным своеобразием своих физкультурно-спортивных интересов и двигательных способностей; включение в содержание физического воспитания соревновательной деятельности по избранному учащимися виду спорта; образовательная направленность физического воспитания; единство базового и вариативного направлений физического воспитания; реализация принципа обобщения в обучении двигательным действиям, составляющим содержание избранного учащимися вида спорта – гиревого; формирование у учащихся полноценной ориентировочной основы разучиваемых технических приемов.

Учебные занятия с учащимися ЭГ в урочной форме и во второй половине дня во внеурочной форме проводились учителем физической культуры высшей категории, обладающим высоким уровнем профессиональной компетентности в области гиревого спорта.

Чагасьская и Тобурдановская средние общеобразовательные школы, выступившие в качестве базы для проведения педагогического эксперимента, располагали спортивными залами, открытыми водоемами для плавания, спортивными площадками, спортивным оборудованием и инвентарем, достаточными для эффективного решения задач физического воспитания учащихся. В обеих школах преподавание физической культуры осуществлялось учителями физической культуры, имеющими базовое педагогическое образование и большой опыт профессионально-педагогической деятельности.

В начале педагогического эксперимента (сентябрь 2008 г.), после первого года (сентябрь 2009 г.), второго года (сентябрь 2010 г.) и по окончании эксперимента (май 2011 г.) у испытуемых обеих групп определялись показатели качества усвоения знаний и двигательных умений выполнения технических приемов гиревого спорта.

После первого года обучения у испытуемых обеих групп оценивалось качество усвоения знаний и двигательных умений выполнения полного цикла рывка, который состоит из таких приемов, как подъем гири вверх над головой и опускание ее в вис-замах или на помост.

После второго года обучения оценивалось качество усвоения знаний и двигательных умений выполнения толчкового упражнения, состоящего из таких приемов, как подъем гирь на грудь, подъем гирь от груди, опускание гирь на грудь и опускание гирь в вис-замах.

После третьего года обучения оценивалось качество усвоения знаний и двигательных умений выполнения всех технических приемов рывкового и толчкового упражнений.

Оценивание качества усвоения знаний осуществлялось по 10-балльной шкале, оценивание качества усвоения двигательных умений: рывка – по 6-балльной шкале; толчковых упражнений – по 9-балльной шкале.

В табл. 2 приведены показатели качества усвоения испытуемыми знаний способов выполнения разучиваемых ими технических приемов гиревого спорта.

Установлено, что испытуемые ЭГ после первого года обучения имели более высокие показатели качества усвоения знаний ориентировочной основы изученного ими технического приема – полного цикла рывка. Они безошибочно выполнили в среднем 8,13 задания из 10 возможных. Аналогичный показатель у испытуемых КГ составил 4,82 балла. Различия статистически достоверны.

Таблица 2

**Динамика показателей качества усвоения знаний технических приемов гиревого спорта
испытуемыми контрольной и экспериментальной групп (X±δ)**

Сроки тестирования	Технические приемы	Группы испытуемых	Показатели качества усвоения знаний, баллы
1-й год эксперимента	Полный цикл рывка	КГ	4,82±2,91
		ЭГ	8,13±1,92
		Достоверность, Р	< 0.001
2-й год эксперимента	Подъем двух гирь на грудь	КГ	5,17±2,14
		ЭГ	8,01±1,37
		Достоверность, Р	< 0.001
	Подъем гирь от груди	КГ	5,06±2,12
		ЭГ	7,84±1,82
		Достоверность, Р	< 0.001
	Опускание гирь на грудь и в вис-замах	КГ	6,05±2,32
		ЭГ	8,26±1,23
		Достоверность, Р	< 0.001
Конец эксперимента	Все технические приемы	КГ	5,76±2,44
		ЭГ	8,85±2,17
		Достоверность, Р	< 0.001

После второго года обучения испытуемые ЭГ также имели преимущество в знаниях способов выполнения еще трех изученных за этот год технических приемов: подъема гирь на грудь, подъема гирь от груди и опускания их на грудь и в вис-замах (8,01, 7,84 и 8,26 балла против 5,17, 5,06 и 6,05 балла у испытуемых контрольной группы). Различия статистически достоверны.

По окончании эксперимента сравнивались показатели качества усвоения ориентировочной основы всех изученных учащимися технических приемов рывкового и толчкового упражнений гиревого спорта. Выявлено, что испытуемые ЭГ обладали достоверно лучшими результатами: они набрали в среднем 8,85 балла, в то время как у испытуемых КГ средний показатель качества усвоения знаний составил 5,76 балла.

Мы полагаем, что наблюдаемое нами преимущество испытуемых ЭГ обусловлено тем, что обучение техническим приемам проводилось при условии предварительного формирования их полноценной ориентировочной основы с выделением фаз двигательного действия и основных опорных точек в пределах каждой фазы, на которые ориентировалось внимание обучаемых при его выполнении.

Второй вид тестовых заданий был направлен на оценку степени обобщенности знаний испытуемыми техники гиревого спорта.

Установлено, что испытуемые ЭГ выявили в сравниваемых технических приемах в среднем $9,28 \pm 3,45$ общих элементов. Для испытуемых КГ эта задача оказалась трудно выполнимой: они выявили в среднем только $4,27 \pm 2,61$ общих элементов.

Полученные данные говорят о том, что обучение технике гиревого спорта как целостной системе движений, осуществленное нами в ЭГ, позволило сформировать у учащихся знания о том, что изучаемые ими технические приемы гиревого спорта не только отличаются между собой, но и являются в чем-то одинаковыми по своему двигательному содержанию. Знание структурно-логических связей между техническими приемами позволяет осуществлять сознательный положительный перенос сформированного двигательного опыта на построение учащимися относительно новых двигательных действий.

В табл. 3 приведены показатели качества усвоения технических приемов испытуемыми обеих групп.

Таблица 3

**Динамика показателей качества усвоения технических приемов гиревого спорта
испытуемыми контрольной и экспериментальной групп (X $\pm$ δ)**

Сроки тестирования	Технические приемы	Группы испытуемых	Показатели качества усвоения технических приемов, баллы
1-й год эксперимента	Полный цикл рывка	КГ	$3,41 \pm 2,54$
		ЭГ	$5,78 \pm 1,66$
		Достоверность, P	< 0.001
2-й год эксперимента	Подъем двух гирь на грудь	КГ	$2,13 \pm 2,71$
		ЭГ	$4,26 \pm 1,26$
		Достоверность, P	< 0.001
	Подъем гирь от груди	КГ	$0,78 \pm 2,12$
		ЭГ	$2,49 \pm 1,25$
		Достоверность, P	< 0.01
	Опускание гирь на грудь и в вис-замах	КГ	$0,95 \pm 1,83$
		ЭГ	$2,00 \pm 1,13$
		Достоверность, P	< 0.01
Конец эксперимента	Все технические приемы	КГ	$8,92 \pm 2,42$
		ЭГ	$14,55 \pm 1,36$
		Достоверность, P	< 0.001

Сравнительный анализ полученных данных позволяет говорить о том, что испытуемые ЭГ обладали не только высокими показателями качества усвоения знаний ориентировочной основы разучиваемых технических приемов гиревого спорта, но и допускали значительно меньше двигательных ошибок при их выполнении во время тестирования. В частности, после первого года обучения они лучше справились с заданиями на правильное выполнение полного цикла рывкового упражнения гиревого спорта. Их оценки составили 5,78 балла. У испытуемых КГ эти оценки значительно ниже – 3,41 балла.

Те же закономерности наблюдались и по окончании второго года обучения – испытуемые ЭГ лучше справились с заданиями на правильное выполнение подъема двух гирь двумя руками на грудь, подъема двух гирь от груди и опускания гирь на грудь и в висах. Они получили соответственно 4,26, 2,49 и 2,00 балла против 2,13, 0,78 и 0,95 балла у испытуемых КГ.

Средняя оценка качества практического усвоения всех технических приемов испытуемых ЭГ по окончании педагогического эксперимента достоверно выше (14,55 балла), чем у испытуемых КГ (8,92 балла).

Резюме. Обобщая результаты исследования качества усвоения учебного материала по гиревому спорту, можно заключить, что обучение технике гиревого спорта на основе усвоения содержания экспериментальной учебной программы, разработанной с учетом выявленных нами педагогических условий, обеспечивает существенное повышение качества знаний ориентировочной основы разучиваемых технических приемов, формирование знаний о технике гиревого спорта как целостной системе с выделением общего и частного в ее содержании, относительно безошибочное практическое владение способами выполнения технических приемов гиревого спорта.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гиревой спорт* : программа для секций коллективов физической культуры и спортивных клубов / Ком. по физ. культуре и спорту при Совете Министров ФСФСР. – М. : Б. и., 1985. – 33 с.
2. *Драндров, Г. Л.* Образовательный стандарт содержания предмета «Физическая культура» : учебно-методическое пособие / Г. Л. Драндров, В. К. Бальсевич, В. В. Кожанов, А. И. Пьянзин. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2004. – 32 с.
3. *Лях, В. И.* Комплексная учебная программа физического воспитания учащихся I–XI классов / В. И. Лях, А. А. Зданевич. – М. : Новая школа, 2004. – 76 с.
4. *Симень, В. П.* Пути повышения эффективности технической подготовки гиревика : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. П. Симень. – Чебоксары, 2004. – 22 с.
5. *Симень, В. П.* Гиревой спорт : учеб.-метод. комплекс по дисциплине / В. П. Симень. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2007. – 36 с.
6. *Симень, В. П.* Гиревой спорт : учеб. пособие / В. П. Симень. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 243 с.
7. *Симень, В. П.* Педагогические условия эффективности применения гиревого спорта в физическом воспитании учащихся среднего школьного возраста / В. П. Симень, А. Л. Атласкин // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 3 (67). – Т. 2. – С. 195–202.

УДК 12.21 35

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА

EDUCATIONAL RESOURCES OF MULTICULTURALISM

Л. Ю. Сироткин

L. Y. Sirotkin

*ФГБОУ ВПО «Казанский государственный университет
культуры и искусств», г. Казань*

Аннотация. Установлено, что образовательные ресурсы мультикультурализма реализуются в увеличении человеческого капитала, развитии субъекта культур, активной культуросозидательной деятельности.

Abstract. It has been established that educational resources of multiculturalism are realized in increasing of human capital, development of the subject of culture, active culture-building activity.

Ключевые слова: мультикультурализм, человеческий капитал, субъект культуры, мультикультурное пространство, межкультурная коммуникация.

Keywords: multiculturalism, human capital, subject of culture, multicultural space, cross-cultural communication.

Актуальность исследуемой проблемы. Выявление образовательного потенциала мультикультурализма и возможностей его использования для развития личности как субъекта культуры является актуальной педагогической проблемой.

Материал и методика исследований. В качестве материала исследования послужили содержание, процесс и структура мультикультурного пространства. Методика предполагала использование следующих методов: теоретического анализа и синтеза проблематики, нашедшей отражение в философской, психологической, социологической и педагогической литературе; имитационного моделирования, проектирования, прогнозирования.

Результаты исследований и их обсуждение. Культура является важнейшим условием сохранения государства и общества, которые представляют собой формы национального бытия. Девальвация базовых ценностей обесмысливает процесс национальной эволюции, что приводит нацию к распаду и уничтожению. В настоящее время затянувшийся «поиск идентичности» справедливо связывается с дефицитом личностных ресурсов. Индивидуальный потенциал (творческий, исполнительский и др.) сохраняется и развивается благодаря социокультурной матрице, которую каждая нация приобретает на протяжении длительного периода своей истории. Сложность и многоуровневость национальной культуры обеспечивают сложность и многоуровневость личности, выросшей и воспитанной в традициях этой культуры. Современный мир – это мир, в котором конкурируют личностные стратегии. Чем сложнее личность, тем эффективнее жизненные стра-

тегии, которые она способна генерировать. Основанием стратегического успеха стран и народов является человеческий потенциал, который реализуется при конструировании пространства самоактуализации.

Человеческий потенциал конвертируется в человеческий капитал. Известно, что человеческий капитал проявляется в интеллектуальной собственности многомерного человека и складывается в том числе из затрат на образование и воспитание, на поддержание и развитие культуры, а также из усилий учащейся молодежи по освоению ценностей культуры.

Человеческий потенциал требует пространства актуализации; если оно деформировано, то предполагаются усилия для его преодоления, если оно недостаточно эффективно, то возникает необходимость его оптимизации. Пространство самоактуализации в значительной степени определяют векторы развития человека и становления его социальных типов. Среди заметных тенденций развития личности обратим внимание на персонализацию, сохранившую свою значимость для современного состояния общества и человека. В ней выделяется вектор, который предполагает духовное обогащение человека и развертывание его духовного потенциала, который, в свою очередь, реализуется преимущественно в социокультурном пространстве. Разумеется, чем благоприятнее пространство для самоактуализации, тем глубже и разнообразнее проявления духовного потенциала.

Мультикультурализм как социальное явление разворачивается в социокультурном пространстве, которое объединяет социальное и культурное пространства. Применительно к анализу мультикультурализма целесообразно акцентировать внимание на второй части понятия. Социокультурное содержание ограничивает пространство связями человека с объектами и субъектами культуры. Как полагаем, социокультурное пространство – это форма сосуществования социума, культуры и человека. В педагогических исследованиях целесообразно оперировать понятием «культурно-образовательное пространство», имея в виду отсутствие строгого определения этого понятия в источниках литературы и его метафоричность. В педагогике понятие «пространство» интерпретируется как место, точка и процесс, в ходе которого осуществляется та или иная форма контакта личности и среды. В большинстве педагогических исследований пространство рассматривается как составная часть среды. В любом случае человек существует в пространстве и осуществляет взаимодействие со средой. Представляется, что иерархия «среда – пространство» выглядит несколько иначе. Более логичным является включение среды в пространство. В этом случае социальное пространство выступает как процесс и результат деятельности человеческого сообщества, а среда – как процесс и результат деятельности отдельной личности. Среда – это часть пространства, с которой взаимодействует человек.

Мультикультурализм предполагает разнонаправленное взаимодействие человека и культурной среды. Понимание последней неоднозначно. Обобщенный анализ позволяет выделить основные компоненты культурной среды: во-первых, это часть социокультурного пространства; во-вторых, она содержит знаки, коды, символы, образы и языки культуры; в-третьих, духовные факторы и объекты культурной среды связаны с распространением культурных ценностей; в-четвертых, субъекты взаимодействуют в границах одной или нескольких культур; в-пятых, результатом их взаимодействия является развитие и саморазвитие индивидуальной культуры личности и межсубъектных отношений. Таким образом выстраивается следующая иерархия: социокультурное пространство – культурно-образовательное пространство – культурная среда. В этой парадигме осуществляется диалог культур.

Модернизационный потенциал мультикультурализма проявляется в мобильности, в способности к интеграции этнокультур (региональных культур) и непосредственно определяет его образовательные возможности. Мультикультурная модернизация основывается на этнокультурных составляющих и в соответствии с диссонансными зависимостями выражает их противоречивые процессы. Разные по интенсивности и времени модернизационные тенденции, несоотносимые результаты, разноуровневость исходных позиций культур вносят элементы хаоса в мультикультурное пространство и нередко являются конфликтогенами, что снижает образовательный ресурс мультикультурализма, но обеспечивает бесконфликтный переход от одной стадии развития культуры к другой на основе догоняющей модернизации культурных ценностей и поведенческих стереотипов. Эффективность модернизационного потенциала мультикультурализма зависит от удачного примирения универсализма, содержание которого составляет то общее, что есть в культурах, и от национально-культурной идентичности субъектов межкультурного диалога. Мультикультурная модернизация предполагает, с одной стороны, интеграцию общекультурных ценностей, развитие коммуникативных технологий, расширение пространства свободного обмена информацией, с другой – дифференциацию культурных ценностей, обособление этнокультур и отчуждение их носителей. Включение в мультикультурное пространство допускает некоторое нарушение баланса между универсальным и национальным. Индивидуальное, напротив, получает новые импульсы для развития. Открытость и толерантность инициируют приобретение качеств полиидентичности, предполагающих содержательное оформление сущностных характеристик этнокультур, объединенных в пространстве мультикультурализма. Это способствует усложнению субъекта культуры и отражению мультикультурализма в индивидуальной многокачественности. Модернизационный его потенциал содействует проявлению полиидентичности субъекта в различных культурных средах. Мультикультурализм как общекультурное явление покоится на открытости этнокультур, обеспечивающей открытость их эволюции на основе взаимодействия традиций и инноваций. Стартовой площадкой субъекта культуры, определяющей его возможности как участника мультикультурных процессов, является то состояние органического мультикультурализма, которое автор определил как неомодерн, сочетающий в себе характеристики модерна, стремящегося в основном к сохранению традиций, и постмодерна, направленного на деконструкцию реальностей, существующих в форме национальных архетипов.

Поворот к личности как самопроекту затрагивает ее культурную составляющую и вне нее реализоваться не может. Это относится к личностной структуре, которая перестраивается под воздействием усвоенного содержания поликультурной среды. Человек, включенный в пространство культуры, становится ее субъектом и осуществляет коммуникативную функцию. Субъект межкультурных коммуникаций оказывается способным повысить когнитивную сложность восприятия и усвоения культурных артефактов. Поликультурная среда раздвигает собственное пространство до границ культурных эпох и социальных типов. Такая ситуация расширяет коммуникативный потенциал субъектов, аккумулируя и выводя их за пределы типологической однородности.

Содержание межкультурной коммуникации составляет информация, которую транслируют субъекты культуры. Необходимыми условиями для диалога культур являются информационная культура и компетентность его участников, которые обеспечивают результативность усвоения мультикультурных ценностей. Информационная культура

представляет собой многогранное понятие, которое анализируется с различных позиций (философских, исторических, культурологических и др.) и в котором можно выделить, как минимум, значимые для диалога в мультикультурном пространстве три составляющие. Во-первых, информационная культура предполагает развитие информационных качеств личности; во-вторых, обеспечивает операционную деятельность аксиологического характера; в-третьих, включает в свой состав определенный уровень компетентности, который позволяет человеку в ходе осуществления межкультурного диалога стать участником информационного взаимодействия. Информационная компетентность как понятие имеет различные интерпретации. В число обязательных компонентов ее дефиниции входят следующие: интегративная характеристика человека, совокупность знаний, умений и навыков, способность применять их в жизни и деятельности. Гуманитарная составляющая информационной компетентности предусматривает овладение опытом межкультурного общения и умением вести диалог с субъектами иной культуры.

Образовательный потенциал мультикультурализма включает в себя мультикультурный компонент профессиональной компетентности будущих специалистов. Применительно к информационной компетентности выделен и описан социокультурный компонент [1]. Представляется, что профессиональную культуру личности существенно обогатит и дополнит мультикультурный компонент. Его содержание предполагает наличие у субъекта ценностного критерия при восприятии объектов и субъектов другой культуры, при усвоении ее языков и развитие на этой основе способности к интересубъективному взаимодействию.

Таким образом, создаются основания для нового типа культурного творчества, смысл которого заключается в том, что субъекты культуры оказываются способными выработать многозначный взгляд на культуру и человека. Поддерживается плюралистический характер дискурсивности, и оформляются кросскультурный, трансдисциплинарный и междисциплинарный диалоги. В этом случае предпочтение отдается диалоговому типу личности как открытому, креативному, ориентированному на партнерство и достижение устойчивого интересубъективного сотрудничества.

Эффективность усвоения потенциалов мультикультурного пространства обусловливается многомерностью человеческой личности, которая осуществляет бытие в различных пространственных и темпоральных континуумах. В эвристической перспективе реализация сформулированной мысли позволяет надеяться на создание континуальной модели поликультурной среды с пространственно-временными доминантами и многомерным субъектом культуры, который оказывается способным интегрировать ее потенциал.

Включенность человека в поликультурное пространство предполагает мультикультурное образование, которое в нем осуществляется. Одним из результатов данного типа образования является развитие индивидуальных способностей к коммуникативному взаимодействию в различных культурных средах, потребность включиться в диалог и поддерживать его на уровне знаков, кодов, символов, образов и языков культуры, понятных Другому и принятых им.

Следующим результатом мультикультурного образования является субъект культуры, который, осваивая содержание иной культуры, расширяет поле своей деятельности, универсализируя его применительно к ценностям осваиваемой культуры, и обогащает собственную культуру новоприобретенными ценностями, имеющими потенциал интеграции с культурой, к которой субъект принадлежит. Поликультурная среда относится к

лично-креативному типу культуры. Поэтому траектория развития поликультурной среды определяется преимущественно свободным целеполаганием субъектов, воплощаемым в акте творчества. В этом случае присвоение культурных ценностей во многом подчиняется субъективной воле выбирающего. Разумеется, что речь идет об открытой индивидуальности, которая обладает аналитическим, интуитивным и духовным интеллектом, т. е. мы говорим о субъекте культуры как о многомерной личности. Однако в повседневной коммуникации участвуют реальные субъекты, характеристики которых далеки от приведенных. В этом видится различие между целеориентированным и ценностно-ориентированным межкультурным обменом.

Взаимодействие человека с мультикультурной средой развивается от неопределенности к более определенным отношениям и позитивному восприятию ее воздействий. Вместе с тем это лишь тенденция с претензией на доминантность. В основном человек свободно определяет свое отношение к культурным ценностям и их трансляторам. Субъективность выражается в целесообразной рациональности, непрерывно приближающейся к адекватной реакции на влияние поликультурной среды. Воспитание в данном случае выполняет целеориентирующую функцию, а его содержание становится ценностно-ориентированным. Сказанное применимо к органическому мультикультурализму родственных культур.

При анализе мультикультурализма не нужно бояться вопросов, вытекающих из критических замечаний относительно перспектив мультикультурализма. Такие вопросы необходимо ставить, чтобы активизировать поиск приемлемых ответов. Например, овладел ли человек соответствующими программами поведения, детерминированными культурообразующими компонентами? Если нет, то как быть с отсутствием у него готовности к диалогу? Не менее важны и сложны вопросы об опасностях, которые таит в себе глобализация, и о соотношении в поликультурном пространстве позиций «господства – подчинения» и оппозиции «свой – чужой». Какова мера взаимопроникновения культур в рамках полиэтнического и межкультурного общества, где пределы, перейдя которые мультикультурализм разрушает национальную идентичность? Рассуждения по поставленным вопросам составят предмет отдельных работ, основой которых, вероятно, будут постнеклассические научные парадигмы.

Резюме. Мультикультурное пространство многомерно и полифонично. Его образовательный ресурс необходимо задействовать в учебно-воспитательном процессе в различных по типу образовательных учреждениях.

Несмотря на разворачивающуюся критику мультикультурализма, его эвристический потенциал не ослабевает. Не следует забывать и о том, что внедрение результатов исследований мультикультурализма в широкую социально-образовательную практику способствует преодолению кризисов общественного сознания и предупреждению конфликтных ситуаций в образовательно-воспитательных учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Низамеева, А. М. Социокультурное пространство вуза как фактор развития информационной компетентности студенческой молодежи / А. М. Низамеева. – Казань : Ихлас, 2011. – 218 с.

УДК 008(82-1)

МЕНТАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК КОД МОДЕЛИ МИРА

MENTAL SPACE AS THE WORLD MODEL CODE

П. Е. Суворова

P. E. Suvorova

ФГБОУ ВПО «Поволжский государственный университет сервиса», г. Тольятти

Аннотация. Культурные тексты представляют собой культурные коды – универсальные способы репрезентации, структурной организации и трансляции культурного опыта и ценностей. В статье на материале художественных произведений (стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус» и О. Э. Мандельштама «Я вижу каменное небо...») исследуется пространство интертекста и связь с ним локальных текстов. Симметрия рассматривается как принцип миромоделирования и отражение культурного кода.

Abstract. Cultural texts are cultural codes which are universal modes of representation, structural organization and transmission of cultural practices and values. In the article the space of inter-text and the connection of local texts with them is investigated on the basis of the works of literature (“The Sail” by M. Y. Lermontov and “I see a stone sky...” by O. E. Mandelstam). Symmetry is regarded as the principle of world modeling and the reflection of cultural code.

Ключевые слова: *ментальное пространство, культурный код, интертекст, симметрия.*

Keywords: *mental space, cultural code, inter-text, symmetry.*

Актуальность исследуемой проблемы. Ментальное пространство может определять преобладание типов симметрии в разных видах искусства и текстах по эпохам [1], [2], [4]. Симметрия в стихотворных текстах, на наш взгляд, изучена недостаточно, так как исследуются ее элементы (повторы, метрика, рифма и т. п.) и редко ставится задача рассмотрения художественного текста как некоего целого.

Материал и методика исследований. Статья задумана как одно из звеньев предполагаемого более крупного исследования, посвященного разным видам и жанрам искусства. Материалом нашего исследования является художественный текст, организованный особым образом – стихами. В частности были проанализированы стихотворения М. Ю. Лермонтова «Парус» и О. Э. Мандельштама «Я вижу каменное небо...». Объем статьи заставляет привлечь лишь самый необходимый фактический материал, такой, однако, который был бы в состоянии проиллюстрировать сущность авторского подхода к анализу и интерпретации текстов культуры. Методика позиционного анализа текста дает возможность сопоставления структурно-аналогических мест, которые могут рассматриваться как симметричные. Методологию исследования определяет антропоцентрический подход.

Результаты исследований и их обсуждение. В основе картины мира и модели культуры лежит хронотоп. Динамика моделей культуры определяется доминированием пространственных или временных приоритетов. Ментальные пространства, по мнению

Дж. Динсмора, сходны с событиями ситуационной семантики своей фрагментарностью, так как не требуют обязательной репрезентации всего того, что существует в окружающем мире. Ментальные пространства могут заменять возможные существующие миры и ситуации, так как, взятые из конкретных линейных текстов, они отражают человеческое понимание гипотетических и вымышленных ситуаций [3]. Подобные пространства «отражают человеческую способность создавать модель мира, наследующую информацию или действительного мира, или другой модели мира» [5].

Цивилизованная история начинается с осознания дискретности мира, с появления способности отображать его в зеркально-симметричных формах, которые выступают свидетельством упорядоченности мира, победы над хаосом. Доминантой картины мира Нового времени была пространственная модель. К концу XIX века в картине мира начинается освоение временных моделей, а начало XX века характеризуется синтетической направленностью. В искусстве всегда выражается то, что уже есть в менталитете.

Воссоединением пространственной и временной аналитики характеризуется русское искусство 20-х годов XX века. Пространство текста культуры представляет собой универсальное множество элементов данной культуры, так как является моделью всего (Ю. Лотман). Интертекстуальность – общее свойство текстов, которое выражается наличием между ними связей, благодаря которым тексты (или их части) вступают в диалог друг с другом (М. М. Бахтин).

Знаменитый лермонтовский «Парус» нашел отклик в творчестве многих поэтов, но не многим удалось, используя принцип зеркального оформления внешней структуры текста, «перевоссоздать» лермонтовский мир, обнаружить идентичность или тождество в каждом явлении, уловить отношения между понятиями и поставить на их место аналогичные, но другие, заимствованные из другого ряда идей, рожденных новой эпохой. В стихотворении Мандельштама «Я вижу каменное небо...» мир лермонтовского «Паруса» предстал в отраженном и перевернутом виде, зеркально симметричном по отношению к тексту Лермонтова. Классическая симметрия в зеркале XX века предстает в своеобразном виде. Главное же ее качество – симметричность – остается узнаваемым несмотря ни на что.

Ось симметрии между этими двумя текстами проходит за их пределами, она – вне их, она – во времени, разделившем поэтов Лермонтова и Мандельштама. Ключевые понятия в текстах расположились по обе стороны оси: *белый парус – парус серый; туман, море, волны – каменное небо, тусклая паутина вод; играют волны, ветер свищет – и небо падает, не рушась, и море плещет, не пенясь; страна далекая, край родной – тиски постылого Эреба; струя светлей лазури, луч солнца золотой – бледные крылья химеры, грубое золото песка; Он (ищет, кинул, счастья не ищет, не от счастья бежит, мятельный, просит бури) – Я (понимаю этот ужас, постигаю эту связь); в бурях покой – тоска.*

Лермонтовский парус мечется в разомкнутом пространстве: от края родного до страны далекой, простирается горизонтом, который не ограничивает поисков, а, напротив, своей неопределенностью символизирует бесконечность. Верх и низ *Под ним... // Над ним...* – вертикаль, по обе стороны которой – равно светлые (*струя светлей лазури и луч солнца золотой*) столбы направленного излучения. Центром же, точкой пересечения горизонтали и вертикали является парус.

Мир Мандельштама – застывший мир, где лермонтовская идея недостижимости покоя в буре реализовалась парадоксальным образом. Мандельштам смоделировал мир, в котором одна из недостижимостей романтического мира реализовалась: *И небо падает,*

не рушась, и море плещет, не пенясь. Движение в застывшем покое может быть приравнено поискам в буре покоя. То, что двигалось, жило, волновалось, по сути давно мертво. И, наоборот, то, что застыло, окаменело, захвачено в тиски, – живет (*душа*). Мятежность и скитание белеющего паруса в этом мире отражений оборачиваются другим символом – распятым парусом, напоминающим по форме серый трилистник.

Застывший и распятый парус Мандельштама совмещен с бледными крыльями химеры, так сказать, по месту пребывания – *на грубом золоте песка*. Пространственная и смысловая горизонталь приравнивает *крылья бледные химеры* к парусу, вместе же они составляют смысловую оппозицию *грубому золоту песка*.

Сюжетоорганизующим началом лермонтовского мира являются скитания парусника, который выступает в качестве символа. В стихотворении Мандельштама парус выступает только в качестве прямого сравнения и сюжет организован развитием лирического «я».

Всматриваясь в классическое зеркало, лирический субъект XX столетия противопоставляет хаос внешнего мира лермонтовской гармонии вселенной. На фоне этой гармонии мятежность паруса воспринимается как символ неуспокоенности, активности, движения, отверженности. В мире Мандельштама душевный хаос является следствием понимания и постижения ужаса действительности. Вертикальный рифменный контекст Мандельштама совершенно иного эмоционального плана, чем у Лермонтова. Сравним рифмопары: *небо – Эреба, вод – живет, ужас – рушась, связь – пенясь, голубом – родном, свищет – ищет, скрипит – бежит, лазури – бури, золотой – покой*. Смысловая нагруженность, а также смысловой и эмоциональный контраст рифм Лермонтова и Мандельштама очевидны. Источником эмоционального отклика Мандельштама стал романтический мир классической русской поэзии. Его лирический герой оказался на пересечении оси ординат мировой культуры, а не на пространственно-географических, что свойственно классической русской поэзии. Классическая модель «мир во мне» сменяется новой «я в мире» и вписывается в пространственную модель мировой культуры. Мандельштамом лермонтовская идея покоя в буре переосмыслена как движение в неподвижности.

Внешняя композиция стихотворения Мандельштама также является зеркальным отражением лермонтовской: 3 строфы катренов, написанных 4Я, с перекрестным чередованием мужских и женских клаузул. Границы композиционных зон (начало, середина, конец текста) – место для размещения ключевых слов текста. На границах композиционных зон в стихотворении Мандельштама оказались слова *паутина вод, душа, ужас, море, паруса*. Смысловая значимость их бесспорна. В лермонтовском тексте на границах композиционных зон находятся: *что ищет он, что кинул он, ветер свищет, не от счастья, он, мятежный*. Здесь также оказались слова, представляющие основные темы стихотворения. В стихотворении Лермонтова *парус* оказался в зачине и не попал на границу зон, но в конце трижды повторен «он» вместо «парус». У Мандельштама *парус* в зоне конца, что заставляет воспринимать весь его текст как перевернутую пирамиду по отношению к лермонтовскому «Парусу».

Каждый из текстов имеет внутреннюю симметрию. Симметрия текста Мандельштама строится на иных позициях, чем лермонтовская. Усложненность ее проявляется еще в том, что эта симметрия не самостоятельна, а имеет еще одну ось, пролегающую между текстами Мандельштама и Лермонтова. Текст Мандельштама своеобразно отражает лермонтовскую пространственную симметрию *под ним, над ним*, закрепленную строфической и синтаксической симметрией. Мандельштам, обозначив верх (*и небо*) и

низ (*и море*), повторив синтаксическую симметрию Лермонтова, именно в этой части стихотворения реализовал идею движения в неподвижности. Эта пространственная модель уже подавалась в зачине (*каменное небо и тусклая паутина вод: верх и низ*), но она не открывала мандельштамовского, личностного, смысла. Ужасное постижение связей, приоткрытое поэту текстом Лермонтова, заключается в том, что «Парус» Лермонтова воспринят Мандельштамом как модель бессмысленного движения между верхом и низом, ибо его мятежные поиски в буре покоя – это тоже «тиски» постылого Эреба, хаоса, прикидывающегося гармонией. Многообразным формам движения, действия лермонтовского текста (*играют, свищет, гнется, скрипит, не ищет, не... бежит*) симметрично противопоставлены отрицающие формы с «не»: *падает, не рушась, плещет – не пенясь*; характерно, что инерция повторов «и не», заданная М. Лермонтовым, сначала подхвачена не глагольной, а совершенно иной формой: *И Небо...* Кстати, и у Лермонтова тоже: *И НЕ от счастья. Бледные крылья химеры* – новый символ взамен одного крыла белого паруса; *распятый трилистник серого паруса* – символ утраченных иллюзий и бесконечного страдания, томительной жизни души человека иной эпохи.

Зона конца – *паруса трилистник серый, / Распятый как моя тоска!* – обозначенная темой *паруса* и *тоски*, выдвинула новые позиции в смысловой симметрии: *мятежный* у Лермонтова зеркально отразился в слове *распятый* в зоне конца у Мандельштама, завершив аналогию темы двух парусов. Все три части текста Лермонтова довольно статуарны по форме: двучастное членение на эмпирическую и обобщающую часть, синтаксический параллелизм, анафоры, система антонимов – все говорит о симметричности как принципе построения речевой модели. Мандельштам своеобразно повторяет лермонтовскую статуарность, что позволяет ему ретранслировать новые смыслы, открывающиеся в диалектике взаимодействий формы и содержания.

Обнаружение общих признаков миромоделирования на любом уровне деятельности человека позволяет говорить о наличии культурного кода, подчиняющего себе отдельных индивидов, которые становятся своеобразными инструментами культуры. Порождение речевого текста, в том числе и художественного, подчиняется определенным моделям и самоорганизуется в системе культуры.

Резюме. Интертекстуальные связи произведений искусства позволяют выявлять особенности миромоделирования и культурные коды текстов культуры. Принципы организации художественного целого базируются на пространственно-временных ориентирах, в формировании которых симметрия определяет ментальное пространство той или иной картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров, Н. Н. Эволюция симметрии в искусстве [Электронный ресурс] / Н. Н. Александров. – М.: Академия Тринитаризма. – Эл № 77-6567, публ. 16294, 15.01.2011. – Режим доступа к журн.: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00161763.htm>.
2. Волошинов, А. В. Математика и искусство / А. В. Волошинов. – М.: Просвещение, 1992. – 335 с.
3. Динсмор, Дж. Ментальные пространства с функциональной точки зрения / Дж. Динсмор // Язык и интеллект: сб. – М.: Прогресс, 1995. – С. 385–412.
4. Корбут, А. Ю. Принцип симметрии в классификации элементов текста и его объединяющая сила / А. Ю. Корбут, Г. Г. Москальчук // Вестник ОГУ. – 2005. – № 2. – С. 64–70.
5. Манерно, Л. А. Основы концептуального интегрирования ментальных пространств / Л. А. Манерно // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональные аспекты исследования: сб. науч. тр. / под ред. Л. А. Манерко. – Рязань: Рязанский гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 2002. – С. 22.

УДК 159.922.7:371.398

**СТРУКТУРА, КОМПОНЕНТЫ И КРИТЕРИИ ГОТОВНОСТИ ПОДРОСТКОВ
К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**STRUCTURE, COMPONENTS AND CRITERIA OF CREATIVE
SELF-REALIZATION OF TEENAGERS
IN SUPPLEMENTARY EDUCATION SYSTEM**

Г. Г. Тенюкова, К. Н. Коданева

G. G. Tenyukova, K. N. Kodaneva

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

Аннотация. Статья посвящена исследованию структуры готовности подростков к творческой самореализации. Автор подробно описывает структуру, компоненты и критерии творческой самореализации, характерные для подростков, обучающихся в учреждениях дополнительного образования.

Abstract. The article is devoted to the research of the structure of teenagers' readiness for creative self-realization. The author gives a detailed description of the structure, components and criteria of creative self-realization which are characteristic of the teenagers who study at the institutions of supplementary education system.

Ключевые слова: творческая самореализация, компоненты творческой самореализации, критерии творческой самореализации.

Keywords: creative self-realization, self-realization components, self-realization criteria.

Актуальность исследуемой проблемы. В современном образовательном пространстве особенно актуальными стали идеи, ориентированные на формирование личности с активной жизненной позицией. Идеалом является инициативная, творческая личность, способная к самореализации. В связи с этим традиционные образовательные технологии меняются на более совершенные, способствующие более полному раскрытию потенциала человека.

Особенно остро потребность в самореализации начинает проявляться в подростковом возрасте. Стремление к самовыражению принимает различные формы, и часто возникает опасность появления ложных путей самореализации. Во избежание этого подростку необходимо привить любовь к искусству, погрузить его в атмосферу творчества. Особую роль в этом играет дополнительное образование, всецело направленное на индивидуальный подход к личности обучающихся, развитие и формирование потребности к творческой самореализации.

Материал и методика исследований. Для определения готовности к творческой самореализации подростков в условиях дополнительного образования была проведена экспериментальная работа на базе эстетического отделения Чебоксарской детской музыкальной школы № 2 им. В. П. Воробьева и детской школы искусств г. Новочебоксарск. Применялись следующие методы исследования: анализ творческой деятельности учащихся на концертах и конкурсах различных уровней; учет текущей успеваемости учащихся; анализ результатов учебно-творческой деятельности; анкетирование и тестирование. Всего было обследовано 76 учащихся 2–3 классов.

Результаты исследований и их обсуждение. Под самореализацией подростков в системе дополнительного образования подразумевается прогрессивно направленный, социально обусловленный целостный процесс развертывания личностного потенциала, который ориентирован на позитивное изменение самого себя и окружающего мира при обучении в детских школах искусств.

Для определения структуры самореализации личности подростка в системе дополнительного образования необходимо рассмотреть имеющиеся на сегодняшний день различные подходы к данной проблеме в философских, психологических и педагогических трудах.

В основе исследования самореализации личности лежат труды таких философов, как И. Кант, Г. Гегель, Л. Фейербах, Ф. Бредли, Дж. Маккензи, Ф. Адлер, Н. А. Бердяев, А. Ф. Лосев, В. С. Соловьев, В. И. Муляр и др. [5].

В психологии основополагающие идеи о процессе самореализации личности представлены в исследованиях А. Адлера, Г. Айзенка, А. Маслоу, К. Роджерса, Р. Бернса, Э. Формы, К. Хорни, К. Юнга, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубенштейна, А. Г. Асмолова, Л. А. Коростылевой [2] и др.

С точки зрения Л. А. Коростылевой, «уровень самореализации непосредственно детерминирован развитием личности, поскольку определяет степень адекватности приложения ее собственных усилий по самоосуществлению, выражаемых в деятельности, творчестве». Ею было выделено четыре уровня самореализации личности: примитивно-исполнительский, индивидуально-исполнительский, уровень реализации ролей и норм в социуме, уровень смысловой и ценностной самореализации [4, 156].

Закономерности развития детей подросткового возраста были описаны в исследованиях Л. И. Божович, А. В. Щербакова, И. С. Кона, Г. А. Цукермана, Д. Б. Эльконина, С. Левина. Особый интерес для нашего исследования представляют труды таких педагогов, как Л. Н. Дроздикова [1], Г. М. Коджаспирова, Г. К. Чернявская, Н. Е. Шатохина, Е. Ю. Трацевская [6], которые рассматривают проблему готовности личности к саморазвитию творческого потенциала.

Проанализировав исследования перечисленных ученых, мы выделили три основных компонента структуры творческой самореализации детей подросткового возраста в условиях дополнительного образования: мотивационный, когнитивный, деятельностный.

Мотивационный компонент включает в себя мотивы творческого усвоения. К ним относятся: *интерес к творческой деятельности; чувство увлеченности, радости открытия; стремление к получению высокой оценки, признанию, успеху в учебно-творческой деятельности.* К данному компоненту относятся такие способности личности подростка, как целеустремленность, способность к целеполаганию и рациональному использованию времени [5, 51].

Также мотивационный компонент включает развитые в процессе непрерывного художественного воспитания «позиционные установки», детерминированные присвоенными учащимися ценностями (прежде всего это мотивационные установки на продуктивное осуществление творческой самореализации в области искусства, постоянный самоанализ и саморегуляция, ценностное самоотношение, осуществление культурозидательной деятельности, самовыражение, самоосуществление, самоутверждение в собственной профессиональной творческой деятельности, а также мотивация на ее корректировку при возникновении каких-либо творческих и личностных проблем) [7, 108].

Когнитивный компонент представляет собой совокупность знаний, необходимых для осуществления творческой самореализации учащихся в процессе обучения в системе дополнительного образования. Содержание этого компонента предполагает наличие актуальных знаний, которыми учащиеся овладели в процессе изучения художественно-музыкальных и эстетических дисциплин («Музыкальная литература», «Творческие навыки», «Сольфеджио», «Хореография» и др.), а также знаний, которыми учащиеся овладели в процессе изучения общеобразовательных, общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Деятельностный компонент отражает сформированность у учащихся следующих групп умений осуществления творческой самореализации в области художественно-музыкального искусства: собственно профессиональных умений (вокального исполнительства, инструментального исполнительства и др.); умений, связанных с построением и корректировкой процесса творческой самореализации; умений, обеспечивающих коммуникативное взаимодействие учащегося с участниками процесса создания творческого продукта; умений, обеспечивающих анализ и корректировку собственной профессионально-творческой деятельности и творческой самореализации в ней [7, 108].

Выделение компонентов творческой самореализации подростков в системе художественно-музыкального и эстетического воспитания свидетельствует о том, что данный процесс выступает как сложное структурно-уровневое образование, которое проходит длительный период становления, совершенствования и развития. В связи с этим можно говорить о выявлении уровней творческой самореализации и определении критериев для их диагностирования.

Определение критериев творческой самореализации подростков в условиях дополнительного образования потребовало учета его сущностных характеристик и положений критериального подхода.

Анализ сущности творческой самореализации учащихся учреждений дополнительного образования позволил нам определить **критерии** сформированности творческой самореализации, а именно: ценностно-мотивационный критерий, соответствующий мотивационному компоненту; когнитивный критерий, позволяющий оценить сформированность когнитивного компонента; личностно-деятельностный критерий, отражающий сформированность деятельностного компонента творческой самореализации.

Ценностно-мотивационный критерий оценки творческой самореализации подростка в условиях учреждений дополнительного образования позволяет выявить такие внешние ее проявления, как стремление личности повысить свой профессиональный статус, получить признание сверстников и преподавателей, повысить свою репутацию. Этот критерий также необходим для оценки внутреннего характера мотивации, для повышения адекватности самооценки личностью своих творческих достижений, возможностей, способностей.

Показателями мотивационного критерия творческой самореализации могут выступать наличие мотивов, побуждающих и регулирующих его общение (мотивы достижения успеха в решении творческих задач, мотивы самореализации в обучении какому-либо искусству, мотивы удовлетворения личных потребностей), осознание значимости общения для успешной творческой деятельности, стремление к обладанию лидерскими качествами в совместной творческой деятельности, активные познавательные потребности, стремление к самосовершенствованию.

Когнитивный критерий исследуемой готовности необходим для оценки уровня сформированности у учеников знаний в области искусства, навыков применения этих знаний на практике.

Показателями когнитивного критерия являются полнота, глубина, прочность и систематизированность знаний в области художественно-музыкальных и эстетических дисциплин, изучаемых в учреждениях дополнительного образования.

Личностно-деятельностный критерий самореализации учеников в условиях дополнительного образования необходим для оценки уровня сформированности деятельностного компонента. Данный критерий отражает сформированность следующих умений: планировать свою деятельность, использовать полученные на уроках знания в различных ситуациях, устанавливать межличностные связи, коммуникабельность, эмпатию.

Показателями личностно-деятельностного критерия являются: умение определять основные цели и расставлять приоритеты; способность к адекватной самооценке, самокритике, самоконтролю, самоанализу; умение справляться с возникающими трудностями при обучении; уверенность в собственных силах, способность к сотрудничеству, результативность творческой деятельности.

Учитывая степень выраженности критериев и показателей, мы выделили 3 уровня сформированности готовности к творческой самореализации: низкий, средний, высокий.

Низкий (начальный) уровень характеризуется наличием у подростков общих представлений о творческой деятельности, пассивным участием в учебно-воспитательном процессе. Как правило, учащиеся, имеющие данный уровень, инертны, замкнуты, с заниженной самооценкой. Наблюдается отсутствие заинтересованности и потребности (*мотивации*) к творческой самореализации. Слабо развиты рефлексивные способности.

Средний (нормативный) уровень предполагает сформированное представление о системе теоретических знаний в области профессиональной творческой деятельности. Учащиеся могут проявлять свои творческие способности в каком-либо виде искусства. Рефлексивные способности находятся на стадии развития, подростки стремятся к самореализации в творческой деятельности.

Высокий (креативный) уровень выражается в наличии у подростка систематических знаний, умений и навыков, необходимых для творческой самореализации. Подростков с высоким уровнем творческой самореализации отличает инициативность, изобретательность, творческий подход к поставленным задачам, адекватность самооценки, способность к самоорганизации, умение сотрудничать, высокая работоспособность.

Разработанные критерии оценки уровня готовности к творческой самореализации учащихся в учреждениях дополнительного образования использовались нами в ходе экспериментальной работы.

Уровень сформированности мотивационного компонента готовности учащихся к творческой самореализации был определен с помощью анализа проведенных диагностик, таких как: «Методика диагностики сформированности мотивационного компонента готовности подростка к творческой самореализации» (модификация методики диагностики В. В. Коробковой); «Методика ценностных ориентаций» М. Рокича. Проанализировав текущую успеваемость учащихся в школах искусств по общим дисциплинам и по специальным предметам, показатели контрольных мероприятий, тестирования, определяющие общую эрудицию учащихся, мы выявили уровень сформированности когнитивного компонента. Информация о результатах творческой деятельности на концертах, конкурсах различных уровней, анализ теста «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию» В. И. Андреева послужили основанием для определения уровня сформированности деятельностного компонента. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Уровни проявления готовности к творческой самореализации учащихся подростков
на этапе констатирующего эксперимента**

Компоненты	Уровни	Количество учащихся	в %
Мотивационный компонент готовности к творческой самореализации	низкий	8	10,5
	средний	53	69,7
	высокий	15	19,7
Когнитивный компонент готовности к творческой самореализации	низкий	7	9,2
	средний	47	61,8
	высокий	22	28,9
Деятельностный компонент готовности к творческой самореализации	низкий	29	38,1
	средний	34	44,7
	высокий	13	17,1

Проанализировав результаты констатирующего этапа эксперимента, мы пришли к следующему выводу: несмотря на то, что показатели мотивационного и когнитивного компонентов находятся в допустимой норме, деятельностный компонент творческой самореализации на низком уровне проявляется у 29,0 % учащихся и лишь у 17,1 % – на высоком, что свидетельствует о необходимости совершенствовать работу по формированию готовности к творческой самореализации подростков.

Резюме. Формирование готовности к творческой самореализации личности подростка мы рассматриваем как сложную целостную систему, представляющую собой единство элементов и связей между ними. В основе структуры творческой самореализации мы определили три основных компонента: мотивацию к творческой деятельности, самоорганизацию в творческой деятельности, творческие способности и использование их в творческой деятельности.

Для успешной самореализации необходимо создавать определенные педагогические условия, которые должны быть направлены на формирование у подростков следующих качеств: творческого мышления, инициативности, изобретательности, уверенности в себе, адекватной самооценки, способности к самоорганизации, умения сотрудничать, высокой работоспособности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дроздикова, Л. Н. Творческая самореализация старшеклассников в условиях системно-целевой дифференциации обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Н. Дроздикова. – Казань, 1998. – 20 с.
2. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности : канд. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Л. А. Коростылева. – СПб., 2001. – 40 с.
4. Маслов, П. А. Творческая самореализация младших школьников в проектной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / П. А. Маслов. – Волгоград, 2008. – 23 с.
5. Муляр, В. И. Самореализация личности как социальный прогресс: методолого-социологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук / В. И. Муляр. – Киев, 1990. – 16 с.
6. Трацевская, Е. Ю. Творческая самореализация учащихся в системе непрерывного художественного воспитания: школа-колледж : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е. Ю. Трацевская. – М., 2009. – 23 с.
7. Харчев, А. Г. Социология воспитания / А. Г. Харчев. – М. : Политиздат, 1990. – 221 с.

УДК 37.013.42/43–053.4

**КУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА
НА ОСНОВЕ ФЕЛИКСОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА:
ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

**CULTURAL SOCIALIZATION OF A PRESCHOOLER ON THE BASIS
OF PHELIXOLOGICAL APPROACH: FOREIGN EXPERIENCE**

А. В. Ульман, Л. В. Кузнецова

A. V. Ulman, L. V. Kuznetsova

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

Аннотация. На основе проведенного историко-педагогического анализа зарубежного опыта доказано, что феликсологический подход как самое природосообразное средство воспитания ребенка-дошкольника способствует его культурной социализации.

Abstract. Considering the historical and pedagogical analysis it is proved that the phelixological approach being the most natural means of educating a preschooler contributes to the cultural socialization.

Ключевые слова: социализация, культурная социализация, ребенок-дошкольник, феликсология, феликсологический подход.

Keywords: socialization, cultural socialization, a preschooler, phelixology, phelixological approach.

Актуальность исследуемой проблемы. Процессы, происходящие в мировом образовательном пространстве, все больше актуализируют проблемы гуманизации воспитания подрастающего поколения вне зависимости от географических и национальных особенностей систем образования. Как на европейском, так и на американском континенте родители и педагоги озабочены тем, как обеспечить счастливое детство каждому ребенку, как научить его любить и ценить окружающих людей, имеющих разные мнения, способности, предпочтения, вкусы.

Материал и методика исследований. В качестве материала исследования использована социологическая, психолого-педагогическая, историко-педагогическая и культурологическая литература; методами исследования избраны сравнительно-сопоставительный анализ, наблюдение за педагогическими явлениями и фактами.

Результаты исследований и их обсуждение. В определении культурной социализации необходимо исходить из понятия «социализация», трактуемого как процесс усвоения и «освоения индивидом в течение всей его жизни социальных норм, культурных ценностей и образцов поведения, позволяющий индивиду функционировать в данном обществе» [2, 139]. В данном определении социализация отражает поведенческий аспект, вы-

страивая соотношение образца-индивида и реального индивида на основе следования сложившимся в обществе нормам и культурным ценностям. Социализация как следование этим нормам и ценностям, по Э. Дюркгейму, – это «ежеминутно испытываемое ребенком... давление социальной среды, стремящейся сформировать его по своему образцу и имеющей своими представителями и посредниками родителей и учителей» [1, 154].

С точки зрения психологии (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, И. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия), в процессе социализации ребенок «присваивает» себе то, что до него было выработано человеческим обществом, то есть результаты социальных и культурных процессов. Согласно теории Л. С. Выготского, психическое развитие обусловлено взаимодействием ребенка со взрослыми, со сверстниками, так как он в ходе общения и совместной деятельности усваивает образцы социального поведения.

Воспитывая ребенка, взрослые (педагоги, родители) вовлекают его в активное взаимодействие с окружающими его образцами культуры, которые, по мнению взрослых, способствуют формированию и развитию эстетического вкуса, художественных предпочтений, потребности в общении с красотой. Все это рассматривается сквозь призму *культурной социализации*, понимаемой как освоение индивидом культурных ценностей, реалий и идеалов культуры, языка как средства коммуникации и транслятора, культуры. Результатом культурной социализации является выработка культурных потребностей и интересов, установок, жизненных ориентаций, этнокультурной самоидентификации, художественных предпочтений – в целом всего того, что позволяет индивиду функционировать в пространстве культуры данного общества. Из разных типов социализации культурная социализация является интегрирующей, дающей основное направление общей социализации.

Маргарет Мид в разработанной концепции культурной социализации сформулировала положение о том, что проблемы наших детей есть порождение нашей цивилизации и особенно двух ее последних столетий. Исследовав детский фольклор народов, и сегодня далеких от цивилизации, обусловленный только природой и природосообразными представлениями этих народов, среди которых она жила, вживаясь в их быт, М. Мид разработала антропологический подход к культуре. Исходя из данного подхода, она определила следующие типы культур:

- постфигуративная (когда дети учатся всему от взрослых);
- конфигуративная (когда дети учатся друг у друга);
- префигуративная (когда взрослые учатся у своих детей).

В воспитательном процессе, характеризующемся передачей опыта старших младшим, воспроизводится (несмотря на то, что современность диктует свои педагогические правила) как более всего востребованная постфигуративная культура, хотя она консервативна и в ней все изменения проходят очень медленно. Это длительный процесс, незаметный для жизни нескольких поколений, когда старшие в семье (деды) для своих внуков не могут представить никакого будущего, кроме как из их собственного прошлого, так как «прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими – это схема будущего для их детей. Постфигуративные культуры – культуры, в которых взрослые передают своим потомкам чувство неизменной преемственности жизни» [6, 332]. Культура народов в прошлом (в исследовании М. Мид примитивных народов) выработала такие механизмы социализации, которые позволяют в рамках постфигуративной культуры безболезненно совершить переход из мира детства в мир взрослых.

Несмотря на то, что мы не можем рассматривать наше общество как постфигуративное (особенно это касается социокультурной среды в городе, да и в сельской местности нечасты трехпоколенные семьи), проверенные временем методы этнопедагогики, в частности, чувашского народа, применяемые в семейном воспитании, – пример старших, материнская школа – утверждают животворную силу постфигуративной культуры как народной традиции.

Развитие ребенка-дошкольника, вступающего в самые разные связи и отношения с миром людей, природой, рассматривается как процесс усвоения социального опыта в активной деятельности и взаимодействии с другими детьми. В этой связи уместны слова российского ученого-психолога А. Н. Леонтьева о том, что личность (ребенок), усваивая социальные нормы в деятельности, представляет собой не только «момент деятельности, но и ее продукт» [4, 184]. Поэтому практика работы с ребенком-дошкольником должна учитывать процессуальность, динамичность социализации, приводящей к естественному вхождению его в социум. Изменяя свой мир, человек совершенствует свои способности, потребности, обогащает чувства и разум, развивает свои сущностные силы, становится личностью.

Социализация, понимаемая как процесс, отражающий активное взаимодействие человека и окружающей среды, направлена на усвоение им нравственных, культурных ценностей, выработанных обществом, группой людей. Эти ценности являются главным фактором развития личности, являющейся субъектом культурного процесса. Происходящая в этом процессе культурная социализация ребенка предполагает вступление его в разнообразные отношения в игре, словесном общении, совместном труде. Все это получает выражение в способности бесконфликтно общаться и дружить, сочувствовать и помогать друг другу, радоваться, когда хорошо не только самому себе, но всем окружающим. Понятно, что сама по себе такая способность не приходит, ее надо взращивать, и в этом деле ничем не заменимую роль играют художественно-образные и эмоциональные впечатления. Они, эти впечатления, окрашенные радостью открытия нового, создают прочную основу для формирования устойчиво позитивного взгляда на мир [7].

К примеру, иногда можно видеть, как в «группе детей, живо реагирующих на музыку, сказку, игру, один ребенок никак не выражает свои эмоции: ни мимикой, ни словами. Это происходит, когда в самом раннем детстве ребенка не вводили в мир сказок, игр, музыки, праздника естественным образом – как в волшебство, в котором все удивляет, захватывает, эмоционально заражает» [3, 49]. Когда взрослые лишают ребенка всего этого, он сложнее адаптируется в среде других детей, не умеет находить общий (детский) язык, в целом ему трудно социализироваться.

О важности введения ребенка в мир образов и чувств говорил великий русский педагог К. Д. Ушинский: «Как тускло и серо было бы ... детство, если бы из него выбросить праздники! Я полагаю, что и теперь дети, – по крайней мере в тех семействах, которые не очистили своего быта до совершенной бесцветности изгнанием из него всех добрых обычаев и всей поэзии старины, – живут так же, как жили когда-то и мы» [8, 330]. Вот поэтому-то и надо искать и находить такие формы организации жизни ребенка, которые соответствуют природе детства, когда рядом родители, они для него пример. Данное положение диктуется законами гуманной педагогики, в которой целью воспитания является счастье, а средством воспитания – радость.

Положенные в основу воспитательного процесса цель (*счастье ребенка*) и средство ее достижения (радость бытия) соответствуют по определению *феликсологическому подходу в воспитании*, главной идеей которого является создание атмосферы удовольствия и радости от интересной для ребенка и его окружающих деятельности [8].

Детская радость является незаменимым средством воспитания в ребенке чувства общности с миром людей, потребности в активном познании мира.

Рассмотрим счастье как естественную потребность ребенка. Так, если бы взрослые стремление ребенка к тому, чтобы его принимали, любили, чтобы им восхищались, расценивали так же, как законные требования и жалобы на голод, жажду, холод или боль, то мы бы автоматически стали теми, кто удовлетворяет имеющиеся у детей потребности. Обычно ребенок, испытывающий недостаток внимания со стороны взрослых, по словам А. Маслоу, продолжает детским способом добиваться самостоятельности, восхищения собой и любви [5]. В разработанной им иерархии человеческих потребностей включены такие, как физиологические, эстетические, безопасность, любовь, принадлежность к чему-либо, уважение, познание, самоактуализация. Исходя из этого, применительно к детям дошкольного возраста наиболее актуальными являются первые – физиологические, безопасность, любовь, принадлежность к чему-либо (в первую очередь, к семье). Относительно тех же дошкольников, согласно А. Маслоу, если будет уделяться больше внимания развитию в них потенциала индивида, в особенности его потенциала человечности, удовлетворению базовых человеческих потребностей, то такой подход в воспитании должен помочь индивиду «стать настолько хорошим, насколько он только способен».

Шведская писательница и педагог Эллен Кей считала, что *конечная, священная цель воспитания и образования – это создание полноценной и счастливой личности*. В этой связи счастье состоит в развитии способностей, причем не только выдающихся, но и «общечеловеческих», таких как память, мышление, внимание, умение концентрироваться и др. Успехи личности это и есть счастливые мгновения в ее жизни. Книга «Век ребенка» Э. Кей (в русском переводе вышла в 1905 г.) стала манифестом «свободного воспитания». В ней утверждается, что великая тайна воспитания состоит в том, чтобы предоставить природе ребенка «спокойно и медленно помогать самой себе». Из этого исходит ведущий принцип свободного воспитания – вера педагога в творческие способности ребенка. Книга эта заложила систематические основы новой педагогики – «школы будущего», в которой личность ребенка поставлена в центр педагогического процесса. Ссылаясь на афоризм Гете «Счастье – в развитии наших способностей», Эллен Кей потребовала предоставления детям права на самостоятельность и свободный выбор. Ей принадлежит знаменитая формула, ставшая девизом ее многочисленных последователей: воспитание в наступающем веке должно строиться «исходя из ребенка».

Великий гуманист, чешский писатель и педагог Януш Корчак главные принципы воспитания сформулировал просто и гуманно: право ребенка на уважение, право ребенка быть самим собой, право ребенка на сегодняшний день (ведь ребенок живет уже сейчас, а не только собирается жить в будущем). При этом педагог в воспитании детей возлагал огромную ответственность на общество, на *целесообразность общественного устройства, проверяемое счастьем ребенка*.

Известно, что сравнение является важнейшим методом познания, а интерес к другому опыту – стимулом к обогащению своего педагогического опыта. Поэтому представляется естественным обращение к педагогическим традициям, современным достижениям и практике разных стран и народов.

В Мексике существует множество центров и частных групп развития детей-дошкольников. Среди самых известных особой популярностью пользуется крупный центр «Gymbogee», это американский центр так называемой «ранней стимуляции детей». Опыт воспитания детей дошкольного возраста в этой стране показывает, насколько актуальной для родителей является «ранняя стимуляция», означающая эмоционально-образное и психофизиологическое развитие ребенка, начиная с полуторамесячного возраста, и обеспечивающая ему естественную социализацию.

В центре «Gymbogee» есть все, чем можно заинтересовать ребенка, все, что он хочет и может: множество игрового оборудования, физкультурных принадлежностей и спортивных снарядов, соответствующих возрасту ребенка. Главное же – веселые и внимательные воспитатели, готовые в любой момент поддержать, подбодрить. Они, воспитатели, вводят детей в коллективные игры, поддерживают малейшие проявления дружбы, поддержки друг друга.

Важной особенностью работы центра является широкий спектр услуг для разных возрастных групп. Так, для самых маленьких (от полутора месяцев) проводится массаж и развивающие физические упражнения, для детей постарше – различные игры. Многие дети, посещающие центр ранней стимуляции, опережают в развитии своих сверстников.

В Мексике вообще становится популярной ранняя стимуляция детей. И популярность центра «Gymbogee» объясняется еще тем, что родителям нравится занятость детей чем-то интересным, они гордятся, что ребенок рано начинает говорить или читать, учиться многим занятиям.

Однако справедливости ради надо отметить, что есть большая часть родителей, которые придерживаются мнения о том, что дети должны развиваться постепенно, что их ни к чему нельзя принуждать. Поэтому в этом же центре «Gymbogee» есть варианты и для таких родителей с детьми. Это различные группы, в которых дети учатся играть, рисовать, танцевать, петь и т. п., все по силам и способностям ребенка и без всякого принуждения.

Нужно отметить, что многие программы развития ребенка-дошкольника в Мексике основаны на том, чтобы дать ребенку возможность показать его таким, какой он есть. При таком подходе детей не заставляют выполнять все задания, им предлагают делать то, к чему они чувствуют желание и интерес. Если даже ребенок капризничает, его не трогают, никто не вмешивается в конфликт между детьми, считается, что дети должны иметь ранний опыт общения и притом самостоятельного.

Кроме центра ранней стимуляции детей «Gymbogee» в Мексике существует большое разнообразие форм организации развивающего досуга детей. При этом даже многие мамы сами создают собственные группы, включающие 5–6 детей. Здесь не ставятся образовательные задачи, больше всего мамы стараются развлечь детей, поэтому занятия проходят без специальной программы, спонтанно. Но нередко на таких занятиях присутствует психолог, который наблюдает за деятельностью каждого ребенка, а после окончания занятия советует родителям, что надо делать дома, как заинтересовать каждого деятельностью. И воспитатели, и психолог проводят линию неприятия какого-либо давления на

ребенка. Все идет от ребенка, его настроенности, интереса. Правда, интерес обязательно «подогревается» воспитателем. Во время таких занятий родители, как правило, это мамы, находятся в зале, но сидят в уголочке или у стены, ни в коем случае не вмешиваясь в ход игры, даже если случаются маленькие потасовки среди детей. Очень редко психолог вмешивается, но обязательно с улыбкой, исподволь настраивая на позитивный характер взаимоотношений между детьми.

Таким образом, роль психолога сводится к тому, чтобы наблюдать за детьми, не вмешиваясь в их деятельность. Да и весь смысл занятия состоит в том, чтобы наблюдать. Например, психолог задает вопрос родителям: «Что Вы сегодня заметили в своем ребенке нового?» В качестве совета мамам – действовать, исходя из конкретных проявлений ребенка.

Следует заметить, что деятельность центров, групп ранней стимуляции и организаций развивающего досуга детей дошкольного возраста в Мексике (особенно в Мехико и крупных городах) обусловлена тем, что, в отличие от Европы, здесь нет возможности занимать детей разными формами досуга на природе, на улице. Если есть детские парки, то они расположены довольно далеко от дома, надо ехать специально на машине. Поэтому мамы стараются определять детей в организованные группы. Для занятий в таких группах имеется целая сеть игровых комнат, залов, находящихся в крупных супермаркетах, на этажах жилых домов, в детских садах.

К примеру, существуют так называемые детские спортзалы «baby jump», в которых имеется множество игрушек, детских спортивных снарядов (горки, качели и др.). С детьми 2–3-летнего возраста занимаются воспитатели и тренеры по физкультуре, в то время как мамы сидят на занятиях и наблюдают за успехами ребенка. Больше всего в этих группах занимаются движением: под музыку дети хлопают в ладоши, притоптывают, стучат игрушками – конечно, все делают мамы, а дети, глядя на них, повторяют за ними. Детям 6–7 лет в спортзалах «baby jump» предоставлены самые разные игрушки, с ними проводятся игры. И опять никакого принуждения, обязательности и давления – все должно идти от ребенка.

Важной частью психолого-педагогического сопровождения (по сути это можно так квалифицировать) ранней стимуляции детей, или развивающего досуга, является организация сотрудничества воспитателя и родителей. В основе такого сотрудничества лежит открытость и расположение к ребенку, вера в его природные силы, создание ситуаций успеха в познании новых явлений, радостного открытия самого себя. Успехи личности это и есть счастливые мгновения в ее жизни. Известно, творческая деятельность ребенка является деятельностью, преобразующей окружающий его мир, она делает его интереснее и богаче на новом качественном уровне, и как следствие, преобразует самого ребенка, обогащая его новыми впечатлениями, умениями, творческим опытом общения со сверстниками, со взрослыми.

Резюме. Культурная социализация ребенка-дошкольника как процесс освоения им ценностей человечества, в первую очередь, отражается в присвоении своих родных семейных (национальных) ценностей, что более всего отвечает принципам преемственности и природосообразности воспитания. В этом процессе старшим (родителям, педагогам) важно уметь почувствовать и увидеть в каждом ребенке личность и развивать его в соответствии с возможностями, данными природой, создавать для него мгновения радостных открытий в окружающем мире.

Феликсологический подход в воспитании детей дошкольного возраста на примере существующей в Мексике практики ранней стимуляции детей художественно-образными средствами, методами создания радостного контекста занятия, в формах свободного общения и свободной деятельности отражает общемировые тенденции гуманизации образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – М. : Канон, 1995. – 352 с.
2. Ковалева, А. И. Социализация / А. И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – 2004. – № 1. – С. 139–143.
3. Кожанова, М. Б. Этнокультурная социализация ребенка в дошкольном образовательном учреждении Чувашской Республики : программа и методические рекомендации / М. Б. Кожанова, Л. В. Кузнецова, И. В. Кожанов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 82 с.
4. Леонтьев, А. Н. Психология общения / А. Н. Леонтьев. – М. : Мысль, 1997. – 365 с.
5. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – С. 77–105.
6. Мид, Маргарет. Культура и мир детства / Маргарет Мид ; сост. и предисл. И. С. Кона. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
7. Трофимова, Е. В. Феликсологические основы воспитательной деятельности / Е. В. Трофимова // Социальная педагогика: традиции и инновации : материалы Всерос. конгресса социальных педагогов. – Екатеринбург : Изд-во УГПУ, 2009. – С. 169–174.
8. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский ; под ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1974.

УДК 159.9: 37.015.3

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ЭТНОКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СЕМЬИ**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF ETHNOCULTURAL DEVELOPMENT OF CHILDREN
IN THE FAMILY ENVIRONMENT**

С. Н. Федорова

S. N. Fedorova

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. В статье рассматривается сущность психолого-педагогического сопровождения этнокультурного развития детей в условиях семьи, отмечается главенствующая роль семьи в этнической социализации детей, анализируется современная марийская семья.

Abstract. The article considers the essence of psychological and pedagogical support of ethnocultural development of children in the family environment, notes the leading role of the family in the ethnic socialization of children, analyses the modern Mari family.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, этнокультурное развитие, марийская семья.*

Keywords: *psychological and pedagogical support, ethnocultural development, Mari family.*

Актуальность исследуемой проблемы. Психолого-педагогическое сопровождение этнокультурного развития детей представляет собой целостную, системно-организованную деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного развития каждого ребенка в этнокультурной среде. Задачами психолого-педагогического сопровождения следует считать оказание помощи в успешной адаптации детей в данной среде и формирование системы этнокультурных знаний, умений и навыков ребенка, лежащих в зоне его ближайшего развития.

Одним из направлений психолого-педагогического сопровождения этнокультурного развития ребенка является установление сотрудничающего взаимодействия с семьей. Ведь именно ей принадлежит важнейшая роль в системе всех социальных институтов, оказывающих непосредственное воздействие на формирование личности ребенка, его сознания, самосознания, нравственных, интеллектуальных структур и др. Она является первоосновой, жизненно необходимой социальной средой, определяющей пути развития личности в целом. Безусловность признания приоритета семейного воспитания и по отношению к детям, и по отношению к взрослым (в форме самовоспитания) – одно из начал народной жизни. Историей не раз было доказано, что перспективы

и возможности развития народа во многом обуславливаются умелой организацией воспитательно-образовательного процесса в условиях семьи. Недаром многими исследователями отмечается, что гибель народа начинается именно с развала семьи [2, 91]. Именно семья занимает ведущее место в системе воспитания. Ограниченность взаимодействия с семьей является сильным психотравмирующим фактором. Недостаток и невозможность семейного взаимодействия порождает явление современной действительности – социальное сиротство (С. Л. Расчетина).

Конечно, нельзя излишне абсолютизировать и идеализировать традиционное семейное воспитание, но вместе с тем нельзя не видеть и огромных потенциальных возможностей семейной народной педагогики. Мировоззренческие установки и нравственно-оценочные критерии семьи являются определяющими для личности. Опираясь на них, она производит отбор нравственных нормативов, отсеивая ненужные. Процесс социализации ребенка, когда происходит усвоение отношений и норм, принятых старшими поколениями, во многом обуславливается именно семейными традициями и обычаями как регуляторами его поведения. Целенаправленное воздействие семейных традиций обогащает мир ребенка, формирует его представления, привычки и навыки нравственного поведения [1, 106]. Семья оказывает непосредственное влияние на экономическое, социальное и политическое развитие личности, формируя тем самым духовно-нравственный фундамент всего последующего процесса воспитания. Ведь цель семейного воспитания – воспитание человека здорового, выносливого, способного переносить экстремальные условия; развитие навыков самостоятельного ведения домашнего хозяйства; привитие любви и созидательного отношения к родной природе, чувства прекрасного и др.

Материал и методика исследований. Психолого-педагогическое сопровождение этнокультурного развития детей в условиях семьи начинается с изучения самой семьи, выявления ценностных установок родителей, а в рамках нашего исследования – с выявления отношения самих родителей к этнокультурному окружению, к представителям других национальностей и их заинтересованности в развитии толерантных характеристик детей. Был использован этнокультурный опросник. На один из вопросов анкеты – «Какие рекомендации о взаимоотношениях с представителями других национальностей Вы даете детям?» – 31 % родителей дали ответ «Быть с ними настороже», 29 % – «Быть терпимыми к их национальным особенностям» и 40 % не дают никаких рекомендаций. Исследование предусматривало и анализ отношений детей к определенной национальности. Результаты показали, что у 31 % детей отмечается положительное отношение ко всем этническим коллективам, у 25 % – негативное отношение к двум этническим коллективам, у 44 % – негативное отношение к представителям трех и более этнических коллективов. Методика «Сестренки» (Э. К. Сулова) помогла определить отношение дошкольников к сверстникам других национальностей (с черным цветом кожи), с которыми они не имели непосредственного контакта. На основе полученных ответов зафиксировано доброжелательное отношение у 14 % детей, индифферентное – у 36 %, недоброжелательное – у 36 %. Это убеждало родителей в необходимости этнокультурного развития детей. Они начинали активно участвовать в создании этнопедагогической среды, выступали инициаторами различных мероприятий, становились членами кружков и клубов.

Результаты исследований и их обсуждение. Семья отличается особой, неповторимой морально-психологической атмосферой, которая определяется взаимодействием ряда факторов: материальными условиями, уровнем образованности родителей, национальными традициями и спецификой межличностных взаимоотношений (В. П. Левкович, Л. Д. Кузмицкайте). Семейная среда характеризуется целостностью, многофункциональностью, деятельностным проявлением самостоятельности детей. В реализации воспитательных задач семья опирается на народную мораль и философию, традиционные методы воспитания, использует народный фольклор и религию. В семье воспитывает всё и воспитывают все – не только взрослые, но и сами дети. Трудно не согласиться с И. С. Коном, обращавшим внимание на стабильность, надежность и эффективность традиционной модели воспитания в сравнении с современными его формами. Действительно, в традиционной культуре меньше автономных агентов воспитания, меньше противоречий между отдельными социальными институтами, здесь одни и те же передающиеся из поколения в поколение задачи, одни и те же методы воспитания. До сих пор на первом месте по социализирующему воздействию на детей находится мать, второе место занимает отец, третье – друзья, четвертое – книги. Далее следуют телевидение, видео и Интернет, роль которых в последние годы стремительно возрастает. На последнем месте стоят учителя, которых ценят за предметность образования (не более того) [5, 103].

Именно в семье берет начало актуализация личностной этнической идентичности, ведь здесь издревле выполняется функция приобщения детей к национальной культуре и важнейшее место занимает непосредственное взаимодействие старшего поколения с младшим, влияющее на субъективную значимость этнической группы и оценку ее референтности. Именно семья является стартовой площадкой для формирования этнической толерантности детей, понимаемой как способность проявлять терпимость и уважение к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, национальной культуре. В семье ребенок получает первые модели отношений между представителями разных национальностей. Конечно, на формирование этнической идентичности и поликультурной социализации детей не могут не оказывать влияние и другие структуры: государство, разрабатывающее политику в отношении национальной идентичности своих граждан; институты, через которые эта политика проводится (перепись, паспортная система, система образования); гражданское общество (национальные движения и организации). Однако главенствующая роль в этнической социализации детей признается все же за семьей, в рамках которой представление об этнической принадлежности тесно связывается с бытовыми ситуациями, семейными традициями и преданиями.

В течение долгих лет семья, являющаяся первоначальным необходимым и незаменимым звеном системы этнического воспитания, была исключена из образовательной сферы, что отрицательно сказалось как на функциональном значении самой семьи, так и на преемственности роли естественных трансляторов культурных традиций народа (семья, дошкольные образовательные учреждения, школы, другие социальные институты). В период, когда школа стала главным институтом социализации, многие семейные традиции воспитания не получили поддержки и развития в новых условиях и, потеряв первостепенное значение, либо были во многом изменены, трансформированы, либо вовсе утрачены. При разработке концептуальных основ и принципов взаимодействия

семьи и школы не учитывались социокультурные особенности развития и функционирования городской и сельской семьи. Между тем отношения, например, «человек – природа», в сельской семье формируют выдержку и самообладание, терпимость ко всем тяготам жизни, ориентацию на общественное мнение и общегрупповые нормы поведения, пассивные формы приспособления к ситуации. В городе же зависимость людей друг от друга формирует совершенно другой нравственно-психологический климат в семье, где самостоятельность личности определяется ее нравственно-волевыми качествами и характером взаимодействия с другими людьми [6, 32]. Отсутствие внимания со стороны школы к этим различиям порождает массу разнообразных проблем в ее взаимоотношениях с семьей в основном из-за того, что в семье формируется одно представление, один уклад жизни, а в школе – другой.

Сложилась кризисная ситуация, состоящая в крайнем обострении противоречия между социальной заинтересованностью в максимальном использовании воспитательного потенциала семьи и тенденцией предельного ограничения семьями, обладающими оптимальными возможностями в области воспитания, своих репродуктивных функций. В то время как семьи, осуществляющие воспитание детей с грубейшими нарушениями элементарных требований этики и педагогики, более активно выполняют свою репродуктивную функцию [3, 38]. В погоне «за хорошей жизнью», в стремлении как можно больше накопить, приобрести, добиться высот карьерного роста родители часто забывают о том, что ребенка надо любить не вещами, а личными эмоциями, забывают о своей воспитательной функции, необходимости формирования нравственных устоев детей. Это неизбежно приводит к разрушению связи между поколениями. Отличающие ранее семью такие особенности, как уважение к своему роду, почитание старших, передача национальных обычаев и традиций уже не являются характерными для современной семьи.

Кроме того, как свидетельствуют современные социологические исследования, немало детей растет сегодня в неполных, просто неблагополучных, конфликтных и дезорганизованных семьях [7, 4]. Социально-экономические преобразования, происходящие в стране, пагубно отражаются на состоянии самой семьи, приводя к обнищанию ее духовных ценностей, смещению нравственных ориентиров, утрате, а иногда и к полному забвению среди членов семьи национального языка, традиций, культуры. А ведь человек, не знающий родного языка, обычаев и традиций народа, отчужден от своей нации. Оторванность от национальных регулятивов поведения (в виде обрядов, табуированных норм, наставлений старших и др.) создает не только морально-психологические проблемы (распушенность, безответственность, отсутствие гуманных взаимоотношений), но и явления иммуннопсихологического порядка: алкоголизм, преступность, деградацию личности. Многие современные семьи сталкиваются с такими негативными явлениями, получившими распространение в молодежной среде, как наркомания, проституция, потребительское и равнодушное отношение к жизни, двойная мораль, резкое снижение духовно-нравственных ценностей и др. Данные социологических исследований свидетельствуют о социальном регрессе и недооценке молодежью таких известных общечеловеческих ценностей, как совесть, милосердие, дружба, уважение к старшим, родителям, любовь и др. На шкале этих ценностей значимое место занимают довольно специфические ориентации: материальное благополучие (более 50 % опрошенных заявили, что они хотят быть банкирами, бизнесменами);

богатый супруг, способный обеспечить семью (причем 74 % девочек не интересовало, как он это будет делать – честным или нечестным путем); желание жить отдельно от родителей (56 %).

Согласно научной концепции Г. Г. Воробьева, главным фактором, влияющим на аналогичную градацию ценностей, является не экономическая неустроенность, не материальные факторы, а недостаток культуры. Это доказывается, в частности, проведенной в Америке национальной программой сокращения преступности, основанной на ошибочной посылке о том, что преступность является порождением бедности. В ходе реализации этой программы выяснилось, что бедность – не единственная причина правонарушений, не менее значимыми являются врожденно-психологические склонности, влияние окружающей среды, недостатки воспитания и др. Причем последняя во многом обусловлена тем, что произошел разрыв поколений: старшие в силу объективных или субъективных причин не смогли передать младшему поколению свой богатый жизненный опыт, взгляды, мировоззренческие позиции, идеалы, а самое главное – родной язык и национальную культуру, без чего не может существовать ни один этнос, он просто исчезает. Отрицательно повлияло на сохранение и передачу национальных традиций молодым поколениям исчезновение трехпоколенной семьи, которая обеспечивала полный этнопедагогический цикл. Распалась большая патриархальная семья, быстрыми темпами происходила урбанизация населения. Негативным фактором стала социальная загруженность женщины, которая не только традиционно выполняет всю хозяйственную работу по дому, но и трудится в течение полного рабочего дня. Сегодняшняя ситуация такова, что именно женщина является основным источником дохода семьи (особенно в сельских районах), потому что мужчины либо не могут найти достойную работу, либо уже не хотят, поддавшись пьяному угару. Естественно, что в этих условиях она не может полноценно справляться с «монопольной ролью» транслятора и интерпретатора педагогической культуры народа, осуществлять связь между поколениями и передачу национальных ценностей.

На основе анализа исследований современных отечественных авторов (Л. А. Андреева) можно выделить две основные тенденции в детско-родительских отношениях современной семьи: с одной стороны, наблюдаются утрата национальных традиций и обычаев, рост малочисленных семей, ослабление влияния со стороны старшего поколения на воспитание ребенка, с другой – рост этнического самосознания, активизация интереса к истории, культуре своего народа, попытка возрождения традиционных, исторически сложившихся детско-родительских отношений. Эти тенденции характерны и для современной марийской семьи, сведения о традициях воспитания в которой довольно-таки фрагментарны. Лишь ряд авторов рассматривают в своих исследованиях отдельные вопросы семейного воспитания марийцев с разных позиций, в частности, с позиций этнографического подхода (Г. А. Сепеев), мировоззренческих установок (В. А. Акцорин), этнопедагогических воззрений народа (П. А. Апакаев, С. Н. Федорова), этнопсихологических особенностей (В. А. Сокольников, Н. Г. Айварова), анализа малых жанров народного творчества (А. Е. Китиков), экологической направленности воспитания (С. И. Фомина), табуированных норм (Р. П. Четкарева). В целом же семейные традиции марийцев, их сохраненность и функционируемость на современном этапе развития общества не получили должной фиксации и систематизации в научных исследованиях. Следует отметить, что, как и в других традиционных культурах народов, в

прошлом у марийцев семья являлась единственным институтом социализации детей. Педагогические традиции марийского народа уходят своими корнями в далекое прошлое. Их содержание во многом обуславливается не только определенными климатическими, географическими, социально-экономическими условиями, но и спецификой образа жизни народа, его исторического развития, особенностями взаимоотношений с соседними народами. Совместное проживание на одной территории и длительное взаимодействие с русским, татарским, чувашским народами не могли не отразиться на педагогических воззрениях марийцев, ведь при наличии полиэтничности как фактора не может развиваться и педагогика отдельного народа (А. М. Анохин). Так, не только с развлекательной, но и с воспитательной целью использовались аналогичные праздники («Болдран-базар» – певческий праздник чувашей и марийцев, «Агавайрем» («Ага-Пайрем») – праздник сохи, земли), одни и те же методы и приемы воздействия на детей (личный пример взрослых, наблюдение, беседа, одобрение, объяснение, упрек и др.), средства воспитания (половицы, поговорки, сказки, песни, легенды, предания и др.), схожие национальные герои (у марийцев – онары, чувашей – улыпы, татар – батыры). Тем не менее, воспитательное пространство марийской семьи (как и любой другой) так или иначе содержало в себе и этнические характеристики. По мнению Б. К. Попова, соотношение интернационального и национально-специфического в функционировании семейно-бытовых обычаев и традиций варьируется по традиционной, промежуточной или культурно-ассимиляционной типам [4]. Традиционная семья ориентирована на национальную культуру, традиции, обычаи в быту, в воспитании детей. Ее состав – однонациональный, язык общения – родной. В таких семьях знают родную литературу, искусство и культуру. К такому типу относятся в основном сельские семьи. Семья промежуточного типа тяготеет к интернациональной культуре, но почитает и сохраняет национальные обычаи и традиции. Семьи могут быть однонациональными и смешанными, где общение происходит на двух языках. К этому типу относится большинство городских семей. В культурно-ассимилированной семье национальные обычаи и традиции забыты. Язык общения – русский. Сюда относятся не только межнациональные, но и однонациональные семьи.

Марийская семья – это своеобразное этнопедагогическое пространство, субъектами которого являются взрослые, выполняющие воспитательную функцию (мать, отец, бабушка, дедушка, другие родственники), и дети, на которых эта функция тоже распространяется (внуки, правнуки, племянники, родные, приемные дети и др.). С нашей точки зрения, народ мари не переживает на настоящий момент, как некоторые другие народы (татары, башкиры, народ Саха), своеобразный ренессанс народного воспитания. Идет слабая попытка сохранения крупиц практически уже утраченного педагогического опыта народа. Это связано с тем, что марийская семья за последние десятилетия претерпела значительные изменения. Ее трансформация находит выражение в том, что формируется иная, по отношению к традиционной, структура семьи, что наиболее отчетливо проявляется в тенденции ее нуклеаризации, сокращения числа детей. В результате существенно ослабевает значение родственных связей в жизни отдельной семьи и ее членов, изменяется роль внешних по отношению к семье регуляторов поведения: традиционные нормы и ценности становятся менее значимыми по сравнению с нормами и образцами поведения, вырабатываемыми членами семьи в ходе совместной жизни, наблюдается активный процесс эгалитаризации внутрисемейных отношений.

Он проявляется в переходе от авторитарной структуры семьи, основанной на подчинении жены мужу, детей – родителям, к демократическим отношениям между супругами, родителями и детьми. Определенный исследовательский интерес вызывает анализ изменений детско-родительских отношений во временном аспекте. Так, раньше общественное мнение осуждало тех родителей, которые в стремлении вывести своих детей «в люди» старались отправить их в город, где они чаще всего отрывались от «своих» корней, забывали родной язык, национальную культуру. Таких детей называли «рушмари». Сейчас же, наоборот, городскими детьми гордятся, пытаются противопоставить их деревенским сверстникам (мол, наши вот в городе живут, в институте учатся, на заводе работают, а ваши только для колхозных работ годятся). Данные психологических исследований подтверждают, что истоки человеческого поведения кроются в первом детском опыте отношений с родителями и их ближайшим кругом общения, именно здесь формируется модель будущих взаимоотношений, в том числе и отношений к национальной культуре.

Между тем отсутствие условий, необходимых для развития национальной культуры, упадок национальной школы, сужение сферы функционирования национального языка, доминирование русскоязычной среды и форм потребления культуры на русскоязычной основе привели к снижению престижа национальных культур, особенно среди городской молодежи [8]. Основным хранителем национального языка и культурных ценностей народа стало сельское население. Это привело к тому, что молодое поколение стало воспринимать явления национальной культуры как «деревенские», отсталые, непрестижные, а явления иной культуры (как правило, русской) – как «городские», современные. Этим объясняется отказ молодых людей от изучения родного языка, потребления этнокультурных образцов своего народа, чувство стыда за национальную культуру. В практике нашей работы в качестве куратора национальных студенческих групп и заместителя декана по воспитательной работе мы не раз сталкивались с тем, что студенты, прекрасно исполняющие национальные песни, танцы и играющие на национальных инструментах, отказывались от участия в общефакультетских или общестуденческих мероприятиях, боясь, что однокурсники будут над ними смеяться. Определенные трансформации произошли и во взглядах молодежи на некоторые сохранившиеся нормы взаимоотношений, например: раньше работа за деньги в дни трудовой «помощи» считалась делом предосудительным, в соответствии с народными традициями помощь осуществлялась на безвозмездной основе. Сейчас же молодежь все больше придерживается позиции, что бесплатно только простачки работают (по присловию «Дураков работа любит»).

Резюме. Овладение системой истинных ценностей национальной культуры способствует национальному самоопределению личности, действующей в конкретной этнокультурной среде, пробуждению и развитию национального самосознания. Последнее связано с осознанием необходимости сохранения и передачи своих традиционных ценностей, хотя безвозвратно утеряны многие образцы материальной и духовной культуры. Ведь только поднявшись на вершину национальной культуры, человек может раскрыть для себя общечеловеческие ценности (В. Шадриков). Чтобы каждый ребенок мог приобщиться к культурному наследию своего народа, познать его жизненную философию, необходимо в условиях семьи обеспечить получение полноценной информации о себе как члене определенной этнической общности; помочь каждой семье при-

вить детям любовь к национальной культуре, искусству и мастерству своих предков; последовательно воспитывать в детях чувство личной ответственности за сохранение и развитие родного языка, обычаев и традиций народа, обеспечивающих самосохранение этнического коллектива; готовить детей не к роли пассивного созерцателя красоты окружающего мира, а к личному участию на протяжении всей жизни в сохранении, передаче и воспроизводстве материальных и духовных ценностей народа; всемерно поддерживать использование народной педагогики в учебном процессе. Именно в этом заключается суть психолого-педагогического сопровождения этнокультурного развития детей в условиях семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анохин, А. М.* Этносоциальная педагогика: феноменология адаптации и дезадаптации личности в межэтническом пространстве / А. М. Анохин. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2003. – 200 с.
2. *Бугаева, А. Л.* Формирование этнического самосознания у учащихся на основе традиций Севера / А. Л. Бугаева, У. Н. Зуева. – Ханты-Мансийск : Полиграфист, 2002. – 190 с.
3. *Лыгина, М. А.* Социокультурная детерминация воспитания: традиция и инновация : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 22.00.06 / М. А. Лыгина. – М., 1998. – 12 с.
4. *Попов, Б. К.* Семейная культура народов Северо-Востока России / Б. В. Попов ; отв. ред. В. И. Бойко. – Новосибирск : Наука, 1993. – 260 с.
5. *Романов, К. В.* Культурная антропология образования и семья / К. В. Романов. – СПб. : СПбГУПМ, 2003. – 346 с.
6. *Социокультурные факторы формирования личности ученика общеобразовательной школы* / отв. ред. А. И. Левко. – Минск : НИО, 1999. – 267 с.
7. *Фролов, П. Т.* Искусство семейного воспитания / П. Т. Фролов. – Белгород : БГПИ, 1995. – 314 с.
8. *Хасанова, Г. Ф.* Теоретические основы формирования национальной культуры личности в системе общего и профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Г. Ф. Хасанова. – Казань, 1999. – 38 с.

УДК 37.013.8

**СОДЕРЖАНИЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**ESSENCE OF ETHNOPEDAGOGICAL TRAINING
OF THE NATIONAL SCHOOL TEACHER**

М. Г. Харитонов

M. G. Kharitonov

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

Аннотация. Этнопедагогическая подготовка учителя рассматривается как наиболее существенная часть профессиональной подготовки, представляющая собой непрерывный управляемый процесс формирования готовности к этнопедагогической деятельности и обладающая интеграционным свойством по отношению к профессиональной подготовке как к целому. Раскрываются цели, задачи, функции и принципы организации системы этнопедагогической подготовки учителя.

Abstract. Ethnopedagogical teacher training is regarded as the most essential component of teacher training process. It is a continuous controlled process of formation of the readiness for ethnopedagogical activity. This process is characterized by the integration feature in the context of teacher training as a whole. The article reveals the goals, objectives, functions and principles of the system of the ethnopedagogical teacher training.

Ключевые слова: *этнопедагогическая подготовка учителя, этнопедагогика.*

Keywords: *ethnopedagogical teacher training, ethnopedagogics.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена научными и практическими задачами, стоящими перед общеобразовательной и высшей школой, необходимостью возрождения традиционной культуры воспитания и восстановления этнических традиций, которые в настоящее время важны как никогда для приумножения культурного потенциала каждого народа.

Одну из серьезных причин бедственного состояния отечественной культуры, распространения бездуховности, моральной деградации, ухудшения межнациональных отношений мы связываем с игнорированием традиционной культуры воспитания, этого неиссякаемого родника духовности, аккумулятора нравственного опыта прошлых поколений. Из этого закономерно вытекает необходимость обращения в школах и семьях к народному опыту воспитания и возрождения этнических традиций, которые могут быть осуществлены только на основе коренного преобразования национальных школ. В то же время восстановление этнических традиций невозможно без специальной этнопедагогической подготовки учителя и творческого использования народной педагогики в учебно-воспитательной работе.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование содержания этнопедагогической подготовки учителя национальной школы.

Материал и методика исследований. Нами был проведен анализ отечественной научной литературы, в том числе этнопедагогической, использованы теоретические методы исследования (теоретический анализ и синтез, конкретизация и абстрагирование).

Результаты исследований и их обсуждение. Организация исследования потребовала от нас выявления сущности и содержания понятия «этнопедагогическая подготовка учителя», рассмотрения целей, задач, функций и принципов организации системы этнопедагогической подготовки учителя национальной школы. *Этнопедагогическая подготовка* представляет собой непрерывный управляемый процесс формирования готовности к этнопедагогической деятельности (этнопедагогической готовности). Интеграционное свойство, присущее данной подготовке, позволяет квалифицировать ее как систему, объединяющую и связывающую основные знания и навыки, приобретенные будущими учителями при изучении дисциплин учебного плана и отчасти реализованные и закреплённые при прохождении педагогических практик.

В основу разработки концепции этнопедагогической подготовки нами положены фундаментальные идеи культурологического и системного подходов к изучению явлений и процессов окружающего мира; диалектика взаимосвязи явлений и процессов, теории и практики; теория преемственности, позволившие выявить исторические и логические связи между этнопедагогическими системами. Под этнопедагогической концепцией подготовки учителя понимается система регулятивов, в соответствии с которыми проектируется и осуществляется процесс обучения и воспитания. Эти регулятивы призваны придать ему определенные целевые, содержательные и процессуальные свойства, благодаря которым он сможет выполнить ожидаемую от обучения и воспитания социальную функцию – сформировать будущих учителей с определенным типом этнопедагогического образования. Этнопедагогическая подготовка учителя начальных классов национальной школы предполагает сочетание базовой основы, федерального компонента с региональным, учитывающим особенности социокультурной ситуации на конкретной территории. Этнопедагогическая подготовка учителя – это сложная система, отличающаяся разнообразием структурных компонентов и характером взаимосвязи. Она обусловлена функциональными задачами, которые следует решать на каждом конкретном этапе. Каждая из предыдущих ступеней подготавливает к обучению на последующей, обеспечивая преемственность в этнопедагогическом образовании учителей начальных классов национальной школы.

Основными компонентами этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы являются: «анализ этнопедагогических проблем, (которые решает учитель); этнопедагогические знания (которые он при этом применяет); типы этнопедагогической деятельности (виды работ, которые он производит); этнопедагогические умения и навыки, необходимые ему для работы; функции учителя национальной школы в этнопедагогической деятельности» [2, 80].

Целью этнопедагогической подготовки является ознакомление будущих учителей с прогрессивными национальными воспитательными традициями, включая и конкретный опыт их современного функционирования.

Перечислим задачи этнопедагогической подготовки:

– формирование знаний об особенностях и существенных характеристиках этнического воспитания, его основных средствах и факторах;

- индивидуализация, дифференциация, гуманизация и гуманитаризация этнопедагогической подготовки учителей начальных классов национальной школы;
- формирование этнопедагогических качеств, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

В качестве важнейших *функций этнопедагогической подготовки* выделим следующие:

- включение этнопедагогов в общую систему этнопедагогического образования;
- «стимулирование интереса будущих учителей к этнопедагогическим явлениям и процессам» [3, 84];
- реализация взаимосвязи этнопедагогической теории и практики;
- стимулирование экспериментальных исследований, ориентированных на разработку содержания, новых методик и технологий этнопедагогического образования учителей начальных классов национальной школы.

Будущие учителя должны вступать в процесс этнопедагогической подготовки как субъекты образовательного процесса, в котором обеспечивается единство теории и практики, реализуются разнообразные виды этнопедагогической деятельности.

Важными этнопедагогическими качествами личности, которые следует формировать у будущих учителей, являются: глубокое знание родного языка, любовь к родным местам, народному творчеству, природе; преданность родному краю; знание национальной культуры, осознание богатой духовной жизни народа, уважительное отношение к его обычаям и традициям, национальной самобытности; нестандартность использования духовных ценностей других народов, их этнопедагогической и традиционной культуры воспитания в учебно-воспитательном процессе; потребность в расширении и углублении своего культурного кругозора, развитии полихудожественного мышления и способности переживать, оценивать произведения искусства, инвариативности мышления и привычки пользоваться различными источниками духовной информации (чтение книг, посещение театров, музеев, художественных выставок и др.), способности и потребности в оформлении жизненных планов на основе этнокультурных смыслов.

Вышеназванные качества, а также те, что вошли в квалификационную характеристику, нельзя сформировать только на этапе довузовской и вузовской этнопедагогической подготовки, нельзя скорректировать только на этапе послевузовской этнопедагогической подготовки. Именно довузовское, вузовское и послевузовское этнопедагогическое образование определяет в конечном счете успех этнопедагогической подготовки учителя начальных классов.

Выделим принципы организации системы этнопедагогической подготовки учителя. Среди них:

1. *Принцип личностной ориентации* может рассматриваться как следствие гуманизации образования. Данный принцип состоит в том, что при построении системы этнопедагогической подготовки будущего учителя начальных классов (и каждого из ее элементов), а также при разработке механизмов ее функционирования приоритетными должны быть такие компоненты, которые создают условия для становления личностно значимых для студентов этнопедагогических качеств, характеризующих учителя начальных классов национальной школы.

Исходя из этого принципа, этнопедагогическая подготовка будущего учителя начальных классов новой формации, владеющего новыми этнопедагогическими подходами и технологиями обучения, направлена на его профессиональное развитие на основе традиционной педагогической культуры.

2. *Принцип системности этнопедагогических знаний.* Доминирующее значение для решения проблемы формирования системных этнопедагогических знаний учащихся имеют структура и содержание учебных предметов. Следовательно, ознакомление будущих учителей с системно-логическим построением содержания курсов, демонстрация этнопедагогической связи между отдельными темами способствуют формированию умений систематизировать знания. Однако «знания-сведения» приобретают форму «знаний-умений» только в процессе этнопедагогической деятельности. Поэтому формирование системных знаний было бы более эффективным, если бы предусматривалось выполнение будущими учителями перспективных заданий по структурированию и систематизации изучаемого этнопедагогического материала (по традиционной педагогической культуре), тем более что формирование системных знаний необходимо для выполнения этнопедагогической подготовкой мировоззренческой функции.

Целесообразно выделить двух путей решения этой проблемы: 1) показ традиционной педагогической культуры в ее целостности, развитии; 2) конкретное преломление идей народного опыта воспитания в изучаемых учебных предметах. Это позволяет предусмотреть систему заданий по структурированию и систематизации материала курсов на основе основных идей традиционной педагогической культуры для формирования у будущих учителей умений структурировать и систематизировать этнопедагогические знания.

3. *Принцип единства теории и этнопедагогической практики.* Этнопедагогическая подготовка учителя начальных классов национальной школы складывается из целостной подготовки, единство которой составляют курсы общекультурного, медико-биологического, психолого-педагогического и предметного циклов и различные виды практической этнопедагогической деятельности. Таким образом, этнопедагогическая подготовка может осуществляться как при теоретическом, так и при практическом обучении дисциплинам.

4. *Принцип этнопедагогической направленности обучения* на комплексное решение задач образования, воспитания и развития обучаемых имеет три аспекта, которые, будучи приспособленными к процессу формирования этнопедагогической готовности, приобретают следующее содержание.

Образовательный аспект:

– овладение комплексом этнопедагогических умений и опытом рациональной учебно-этнопедагогической деятельности;

– умение выдвигать и грамотно решать этнопедагогические задачи.

Воспитательный аспект:

– осуществление в процессе этнопедагогической подготовки умственного, нравственного, эстетического, трудового воспитания будущих учителей;

– формирование этнопедагогической культуры учителя начальных классов.

Развивающий аспект:

– развитие этнопедагогических качеств учителя;

– развитие интеллектуальных способностей;

– «развитие творческого этнопедагогического мышления, способности к этнопедагогической рефлексии и интериоризации» [1, 37].

5. *Принцип оптимизации и содержания* означает опору на базовый компонент этнопедагогической подготовки учителя начальных классов, апробацию вариативных учебных планов и программ на основе традиционной педагогической культуры, освоение ведущих направлений этнопедагогической деятельности, соответствие этнопедагогического содержания возможностям и способностям подготовки учителя.

6. *Принцип интегративности* требует создания единого целостного процесса этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы, осуществляемого в течение всего периода обучения в вузе. От реализации этого принципа в большой степени зависит формирование у студента этнопедагогической готовности как интегрального качества личности. Принцип реализуется через интеграцию содержания и методов изучения общекультурных, медико-биологических, психолого-педагогических и предметных (специальных) дисциплин, интеграцию теоретической и практической этнопедагогической подготовки, интеграцию учебно-этнопедагогической и научно-этнопедагогической деятельности будущих учителей, совместную (объединенную) деятельность преподавателя и студентов.

Единицей этнопедагогической деятельности, реализующей принцип интегративности, выступает этнопедагогическая задача, решение которой требует от студента обобщенных этнопедагогических умений.

7. *Принцип преемственности* в развитии этнопедагогической готовности учителя начальных классов национальной школы требует учета результатов предыдущей этнопедагогической деятельности будущих учителей: уровня сформированности этнопедагогической компетентности, этнопедагогического мышления и рефлексии, этнопедагогической культуры; качества усвоения этнопедагогических знаний и умений, полученных при изучении различных дисциплин; степени развитости личностных качеств, определяющих их возможности в организации самостоятельной работы.

Резюме. В статье раскрыто содержание теории этнопедагогической подготовки учителя. Ядро (основание) теории составляют:

– сущность феномена «этнопедагогическая готовность», представленная через синтез его содержания, структуры и назначения в системе этнопедагогической подготовки учителя национальной школы;

– понятийный аппарат, описывающий этнопедагогическую деятельность и этнопедагогическую подготовку;

– принципы этнопедагогической подготовки учителя начальных классов национальной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков, Г. Н. Этнопедагогика чувашей / Г. Н. Волков. – М. : Пресс-сервис, 1997. – 486 с.
2. Харитонов, М. Г. Этнопедагогическая подготовка учителя начальных классов национальной школы (историография, теория, опыт) / М. Г. Харитонов. – М. : Прометей, 1999. – 228 с.
3. Харитонов, М. Г. Этнопедагогическое образование учителей национальной школы / М. Г. Харитонов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2004. – 330 с.

УДК 364.57:[364-785.14:78.05]-053.6

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
СРЕДСТВАМИ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА**

**TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR SOCIAL REHABILITATION
OF THE UNDER-AGED BY MEANS OF MUSIC ART**

Е. Г. Хрисанова, Г. Г. Тенюкова

E. G. Khrisanova, G. G. Tenyukova

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

Аннотация. В статье раскрывается проблема профессиональной подготовки будущих педагогов к социальной реабилитации дезадаптированных детей, показаны педагогические условия, позволяющие эффективно готовить педагогов к работе с воспитанниками социально-реабилитационных центров с использованием музыкального искусства, представлены критерии, показатели такой готовности, охарактеризованы уровни ее сформированности.

Abstract. The article reveals the problem of professional training of future teachers for social rehabilitation of the disadapted children, it shows the pedagogical conditions for effective training of teachers to work with children from social-rehabilitation centres by means of music art. The article also presents the criteria, indices of the readiness, characterizes the levels of its development.

Ключевые слова: *подготовка будущих учителей, социальная реабилитация, дезадаптированные дети, социально-реабилитационные центры, педагогические условия.*

Keywords: *training of future teachers, social rehabilitation, disadapted children, social-rehabilitation centres, pedagogical conditions.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современная социокультурная ситуация в нашей стране характеризуется обострением социальной обстановки, резким ростом безработицы, преступности, алкоголизма, наркомании и других негативных явлений. В связи с этим возрастает роль социальной сферы, которой в сложившихся условиях приходится решать принципиально новые задачи: снижение тревожности граждан; проведение консультационной работы с населением; организация социальной помощи одиноким нетрудоспособным гражданам; разработка концепций государственной политики в области социальной работы с различными категориями граждан (детьми, молодежью, женщинами, пенсионерами и др.); интеграция различных подходов к развитию социальной сферы, накопленных в различных областях.

К работе в социальной сфере привлекаются специалисты как с социальным, так и с педагогическим образованием. Особенно значительной является доля педагогических работников в социально-реабилитационных центрах, предназначенных для оказания помощи детям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Изучение опыта работы социальных приютов для детей, центров помощи детям, оставшимся без попечения родите-

лей, центров социальной помощи семье и детям позволило выявить слабую обеспеченность этих учреждений высококвалифицированными кадрами. По нашим наблюдениям, работники социально-реабилитационных центров, даже имеющие педагогическую подготовку, не владеют знаниями о целях и задачах воспитания в таких учреждениях, несформированными остаются у них умения и навыки организации занятий с детьми с использованием различных видов искусства (изобразительного искусства, театра, музыки), возможности которых в социальной реабилитации доказаны как в педагогической теории, так и в практике социальной работы.

Возникает противоречие между необходимостью специальной подготовки будущих педагогов к использованию музыки в социальной реабилитации несовершеннолетних и неразработанностью теоретических и методических основ такой подготовки в вузах. Данное противоречие определило актуальность проблемы обоснования теоретических и технологических основ совершенствования подготовки будущих педагогов к социальной реабилитации несовершеннолетних средствами музыкального искусства.

Материал и методика исследований. В работе были использованы идеи и труды Э. Б. Абдуллина, О. А. Апраксиной, Л. Г. Арчажниковой, Б. В. Асафьева, Д. Б. Кабалева, Л. А. Рапацкой, В. Г. Ражникова, Г. М. Цыпина и др. Были проанализированы научно-педагогические исследования Т. Ю. Алексеевой, Л. К. Волошиной, Н. В. Голубевой, В. И. Петрушина, О. М. Фалетровой, В. М. Элькина, посвященные проблеме реабилитации и преодоления дезадаптации детей средствами музыки [1].

Для решения поставленных задач использовался комплекс методов: анализ литературы в аспекте исследования; анализ и обобщение опыта работы педагогов и музыкальных руководителей социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних; анализ и изучение документации (учебные планы, программы социальной реабилитации, отчеты по работе социально-реабилитационных центров); наблюдение, интервью, тестирование, анкетирование; педагогический эксперимент.

Экспериментальное исследование проводилось на музыкально-педагогическом факультете Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева.

Результаты исследований и их обсуждение. Процесс реабилитации детей в социально-реабилитационном центре предполагает формирование личности, легко адаптирующейся к условиям биологической и социальной среды, физически и психически здоровой, коммуникабельной, способной к самореализации, с ярким творческим потенциалом. Важными факторами воспитания, обеспечивающими эффективную социальную реабилитацию, являются организация полноценной, полноценной жизни, насыщенной интересными делами, контактами со сверстниками, создание условий для самореализации и творческого проявления, т. е. включение ребенка в активный жизненный процесс. Значительную помощь при этом может оказать организация досуговой деятельности детей на основе музыкального искусства. Исследователи, разрабатывающие социально-педагогическое направление, считают, что музыка отличается от всех видов искусства своей доступностью, демократичностью, широтой охвата понятных всем переживаний. Непосредственно обращаясь к эмоциям и чувствам, она способна повлиять на всех детей, в том числе и на детей с различными нарушениями в эмоциональной, нравственной и волевой сферах.

В последние десятилетия появляется все больше исследований, посвященных использованию музыки в коррекции поведения, чувственно-эмоциональной и интеллектуально-нравственной сфер детей с проблемами психического развития и социализации. Так, В. И. Петрушин, разрабатывая вопросы применения музыкотерапии для коррекции

невротических состояний, считает, что она может эффективно применяться для эстетизации и гармонизации больничной среды, развития коммуникативности, творческого воображения и фантазии, релаксации психологического тонуса, расширения и развития эмоциональной сферы, чувства коллективизма, эстетических потребностей. Ученый утверждает, что, являясь средством невербальной коммуникации, музыка наиболее эффективно влияет на чувства и настроение человека, ослабляя негативные переживания в процессе их катарсической развязки [4]. По мнению Н. В. Голубевой, музыкальное воспитание является необходимой частью реабилитационного процесса, так как включает в себя формирование положительных эмоций, положительного эмоционального тонуса через коррекцию физических недостатков, через создание творческой атмосферы [2].

Проанализировав особенности функционирования социально-реабилитационных центров, а также содержание профессиональной готовности музыкальных руководителей этих центров [5], мы определили готовность будущих педагогов к социальной реабилитации несовершеннолетних как систему качеств личности, знаний и умений, обеспечивающую эффективное решение задач реабилитации средствами музыкального искусства. На основе анализа литературы, наблюдения за деятельностью сотрудников социально-реабилитационных центров, их анкетирования нами были определены личностный, когнитивный, практический критерии сформированности исследуемой готовности.

Показателями личностного критерия являются положительная мотивация к работе с дезадаптированными детьми и потребность помогать им, развитые личностные качества: эмпатия, толерантность, артистизм, коммуникабельность, любовь к детям. Важным показателем данного критерия является также сформированность у будущих педагогов самоконтроля профессиональной деятельности, особенно необходимого в работе с воспитанниками реабилитационных центров [6].

Когнитивный критерий готовности будущих учителей к работе с дезадаптированными детьми имеет следующие показатели: знание особенностей развития дезадаптированных детей; знание теории, истории и нормативно-правовой базы социально-педагогической работы; знание методик музыкального воспитания; знание современных технологий работы с дезадаптированными детьми.

Показателями практического критерия являются умения коммуникативные, организаторские: организация музыкально-педагогической деятельности в социально-реабилитационном центре (подбор музыкального репертуара, который соответствует личностным особенностям воспитанника и отвечает требованиям доступности, художественности и коррекционной направленности; увлекательный и доступный рассказ детям о музыке и др.).

В соответствии с выделенными критериями и показателями сформированности исследуемой готовности нами определены три ее уровня: низкий, средний, высокий.

Студенты с низким уровнем готовности характеризуются слабой мотивацией к работе с дезадаптированными детьми, отсутствием интереса к данному виду деятельности, низким уровнем развития эмпатии, толерантности, артистизма, коммуникативных качеств. Они не знакомы с нормативно-правовой базой, особенностями развития дезадаптированных детей, слабо ориентируются в целях и задачах музыкально-педагогической деятельности центра, не владеют организаторскими и коммуникативными умениями, не умеют увлечь детей, повести их за собой, испытывают трудности при подборе репертуара для музыкальных занятий.

При среднем уровне готовности студенты мотивированы на работу с дезадаптированными детьми, но не способны в полной мере осознать значимость данной деятельности, интерес к ней проявляют только в особых ситуациях. Проявления толерантности и эмпатии ситуативны. В критических ситуациях действуют спонтанно, не умеют соотносить свои действия со знаниями и умениями, полученными в процессе профессиональной подготовки. Знакомы с нормативно-правовой базой, особенностями развития дезадаптированных детей, спецификой и методами работы с ними, но приобретенные знания не систематизированы, поэтому существуют затруднения в их самостоятельном применении на практике. Владеют отдельными умениями и навыками организации музыкально-педагогической деятельности в социально-реабилитационном центре, но не проявляют творческую активность в своей деятельности.

Студенты, уровень готовности которых можно отнести к высокому, мотивированы на работу с дезадаптированными детьми, проявляют к ней интерес, в полной мере осознают значимость своей деятельности. Личностные качества – эмпатия, толерантность, артистизм – развиты в достаточной мере. Знания нормативно-правовой базы, особенностей музыкально-педагогической деятельности в социально-реабилитационном центре, принципов и форм ее организации, особенностей развития дезадаптированных детей и методов взаимодействия с ними прочно усвоены в логической взаимосвязи, умеют применять свои знания на практике. Легко общаются с детьми, способны увлекательно и доступно рассказать им о музыке. При подборе музыкального репертуара и проведении мероприятий учитывают принципы работы в социально-реабилитационном центре и особенности развития дезадаптированных детей.

На основе теоретического анализа литературы и проведенной экспериментальной работы по теме исследования нами были выявлены следующие педагогические условия, при соблюдении которых возможна успешная подготовка будущих педагогов к деятельности с дезадаптированными детьми: введение в учебный процесс спецкурса «Музыкально-педагогическая деятельность в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних», направленного на углубленное изучение психологических особенностей дезадаптированных детей и раскрывающего возможности музыкального искусства в их реабилитации; вовлечение студентов в практическую работу по социальной реабилитации детей в соответствующих центрах.

Реализация названных условий предполагает опору на личностно ориентированный, социально-педагогический и комплексный подходы. В соответствии с личностно ориентированным подходом будущие педагоги должны быть подготовлены к организации личностно ориентированной работы с воспитанниками. В русле социально-педагогического подхода музыкальное искусство рассматривается как средство творческой самореализации личности, направленной на освоение социокультурной реальности и на создание педагогических ценностей в окружающем ребенка социуме с целью повышения его воспитательного потенциала. В соответствии с данным подходом система профессиональной деятельности работника социально-реабилитационного центра не может ограничиваться только дидактическим содержанием. Она должна быть направлена на создание социально-педагогических условий эффективной адаптации детей средствами музыкального искусства, на использование педагогической импровизации и личностно ориентированных технологий обучения и воспитания, активизирующих субъектность и саморазвитие воспитанников, формирующих у них способность адекватно реагировать на изменения социальной среды.

Комплексный подход предполагает подготовку будущих педагогов к осуществлению комплексного воздействия на дезадаптированных детей с учетом их психологических особенностей, формирование у них музыкального вкуса и идеалов, их адаптацию в процессе музыкально-творческой деятельности. Реализация этого подхода требует знаний физических и психических особенностей развития школьников на разных возрастных этапах, сущности вербальной и невербальной коммуникаций, психологического воспитания, стилей и специфики педагогической деятельности. Эти знания студенты приобретают в процессе прохождения курсов социальной и педагогической психологии. Наиболее важным в контексте нашего исследования является курс специальной и коррекционной педагогики и психологии, где будущие педагоги знакомятся с особенностями развития девиантных и аномальных детей, методами их воспитания, начальными навыками применения музыкотерапии.

При изучении общих основ педагогики, дидактики и методики воспитательной работы студенты получают основные знания о педагогических системах, принципах, формах и методах обучения и воспитания детей. Для приобретения умений диагностирования отклонений в развитии ребенка, выявления способностей и направленности его личности большое значение имеет «Психолого-педагогический практикум».

Важным условием подготовки будущих педагогов к социальной реабилитации дезадаптированных детей является прохождение спецкурса «Музыкально-педагогическая деятельность в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних». Его задачами являются ознакомление студентов с содержанием деятельности и функциями социально-реабилитационных центров; обеспечение их знаниями о составе воспитанников центра, проявлениях дезадаптации; вооружение методами и методиками работы, необходимыми для организации музыкально-педагогической и досуговой деятельности в социально-реабилитационном центре; формирование умений и навыков, необходимых для работы в центре.

Содержание спецкурса включает следующие разделы: теоретические основы организации музыкально-педагогической и досуговой деятельности в условиях социально-реабилитационного центра; принципы, содержание, формы и методы музыкально-педагогической и досуговой деятельности в социально-реабилитационном центре. В спецкурсе используются различные формы работы: лекции, беседы, практические и лабораторные занятия, посещение социально-реабилитационных центров, выполнение творческих и тестовых заданий, тренинги и ролевые игры, направленные на развитие необходимых для работы с дезадаптированными детьми качеств личности (эмпатия, толерантность, артистизм, коммуникабельность).

Лекции содержат основной материал по темам. Отдельные лекции проводятся в социально-реабилитационных центрах для ознакомления студентов со спецификой работы этих центров и с детьми, которым они оказывают помощь, для сравнения методов, приемов и видов деятельности разных социальных работников. Будущие педагоги учатся самостоятельно проводить музыкальные мероприятия или занятия с детьми, выполнять отдельные задания, например, разучить с детьми песню, поставить танец или провести репетицию.

Развитию необходимых личностных качеств студентов способствуют практические занятия, где они разучивают песенный материал с использованием игровых элементов, рассказывают о музыкальном произведении, разыгрывают небольшую сказку. Все это стимулирует развитие у них артистизма и коммуникабельности. Также с ними проводят

ся тестирование, тренинги, способствующие развитию эмпатии и толерантности, ролевые игры, имитирующие реальные ситуации, обсуждение различных проблем дезадаптированных детей.

Полученные в процессе прохождения спецкурса знания, умения и навыки студенты применяют в практической деятельности в социально-реабилитационном центре. Усиление практической ориентированности особенно важно в их подготовке к социально-педагогической работе. Как отмечает Л. Е. Никитина, в условиях становления и развития новой для России специальности «Социальная работа» в различных модификациях становится обоснованным требование усилить практическую сторону такой подготовки и пересмотреть учебные планы вузов, в которых подготовка социального педагога планируется по образцу и подобию «учительской» [3].

Практика в социально-реабилитационных центрах направлена на решение следующих задач: дать студентам целостное представление о системе реабилитации детей, ознакомить с особенностями дезадаптированных детей, приобщить к разнообразным видам деятельности; вызвать у студентов интерес к работе с этими детьми, стремление к совершенствованию своих музыкальных и педагогических способностей, к творческому решению задач реабилитации детей; углубить и закрепить знания, полученные студентами при изучении педагогики, психологии, прохождении спецкурса «Организация музыкально-педагогической и досуговой деятельности в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних», научить применять их на практике; подготовить студентов к использованию различных методов и форм реабилитации детей средствами музыкального искусства.

Программа практики в социально-реабилитационных центрах предусматривает три ее этапа.

Главной задачей первого этапа является накопление впечатлений у будущих педагогов о социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних, о методах и стиле работы сотрудников. В данный период студенты должны изучить нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность центров, психолого-педагогическую литературу и публикации по данной проблеме, посетить социально-реабилитационные центры, ознакомиться с их структурой, работой их отделений, условиями жизни детей, провести беседы со специалистами центров, побывать на музыкальных занятиях с дезадаптированными детьми.

Задачей второго этапа является более подробное знакомство студентов с особенностями дезадаптированных детей. Данный этап длится в течение двух месяцев. Его основной формой является активное наблюдение за реабилитационной работой и музыкальными занятиями в центре. Для изучения особенностей музыкального развития детей будущие педагоги прикрепляются небольшими группами к воспитателям в качестве их помощников.

На третьем этапе осуществляется подготовка студентов к целостному выполнению функций сотрудника социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних. Этот этап предусматривает изучение определенной группы детей, составление индивидуального плана-графика работы группы на данный период, разработку сценария музыкально-развлекательного мероприятия, подбор к нему репертуара, разучивание его с детьми, анализ методической литературы при его составлении, проведение данного мероприятия.

Введение в учебный процесс спецкурса «Организация музыкально-педагогической и досуговой деятельности в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних» и практическая деятельность с дезадаптированными детьми способствуют приобретению студентами знаний о современном состоянии системы социальной помощи дезадаптированным детям и месте социально-реабилитационных центров в ней, об особенностях развития таких детей, принципах, содержании и формах организации музыкально-педагогической и досуговой деятельности в центре, формированию у них умений применять методы музыка-, сказко- и игротерапии.

Экспериментальная апробация выявленных педагогических условий позволила установить их положительное влияние на формирование у будущих педагогов готовности к работе в социально-реабилитационных центрах. Имеются устойчивые и значимые корреляционные связи между внедрением и эффективностью данной подготовки.

Резюме. Подготовка будущих педагогов к работе с дезадаптированными детьми в современных условиях является одной из важных задач педагогического вуза. Для ее успешного решения необходимы введение в образовательный процесс спецкурса «Музыкально-педагогическая деятельность в социально-реабилитационных центрах для несовершеннолетних» и вовлечение студентов в практическую работу по социальной реабилитации детей в таких центрах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беличева, С. А. Научно-методическое обеспечение подготовки кадров социальных работников / С. А. Беличева // Актуальные проблемы состояния и перспектив социальной работы в России : материалы координационного совещания. Вып. 6. – М., 1992. – С. 17–23.
2. Голубева, Н. В. Музыкальное воспитание как компонент «лечебной педагогики» в условиях детского реабилитационного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Голубева. – Тюмень, 2000. – 21 с.
3. Никитина, Л. Е. Социальная педагогика: вопросы теории и практики / Л. Е. Никитина. – Ярославль : ДИА-пресс, 2001. – 275 с.
4. Петрушин, В. И. Музыкальная психотерапия / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 237 с.
5. Тенюкова, Г. Г. О готовности будущих учителей музыки к работе с дезадаптированными детьми / Г. Г. Тенюкова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9. – С. 45–51.
6. Хрисанова, Е. Г. Теоретические основы формирования у будущих учителей самоконтроля профессиональной деятельности / Е. Г. Хрисанова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 9. – С. 45–51.

УДК 339.92(571.61+510)

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ АДМИНИСТРАЦИИ АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ
ПО РАЗВИТИЮ СОТРУДНИЧЕСТВА С РЕГИОНАМИ
КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**OPERATION OF THE AMUR REGION ADMINISTRATION
IN THE DEVELOPMENT OF COOPERATION WITH THE REGIONS
OF THE PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA**

Б. А. Чуваев

B. A. Chuvaev

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

Аннотация. Исследована деятельность администрации Амурской области по развитию приграничного сотрудничества с регионами Китайской Народной Республики (КНР) в политической, торгово-экономической, научно-технической и культурной областях.

Abstract. The operation of the Amur Region administration in the development of frontier cooperation with the regions of the People's Republic of China in political, trade and economic, scientific and technical, cultural areas is investigated.

Ключевые слова: *приграничное сотрудничество, соглашение, внешнеэкономические связи.*

Keywords: *frontier cooperation, agreement, external economic relations.*

Актуальность исследуемой проблемы. Развитие отношений с крупнейшим соседом – Китаем – остается одним из главных стратегических направлений внешней политики России. Эти отношения во многом определяют состояние стратегической стабильности и безопасности России, плодотворность подходов к решению глобальных проблем, перспективы подключения России к «Тихоокеанской цивилизации» и ситуацию в таких жизненно важных российских регионах, как Сибирь и Дальний Восток. Отношения между Россией и Китаем постепенно вышли на уровень партнерских, что было зафиксировано в Совместной российско-китайской декларации, подписанной на высшем уровне в сентябре 1994 г. Было достигнуто единое понимание того, что национально-государственные интересы двух стран не противоречат друг другу, а в главном совпадают или параллельны, поэтому для исследователей изучение их приграничных взаимоотношений представляет наибольший интерес.

Материал и методика исследований. Статья написана с использованием материалов, взятых из официальных документов, которые хранятся в текущем архиве администрации Амурской области, а также в Министерстве юстиции Российской Федерации.

Результаты исследований и их обсуждение. Наиболее существенным фактором проблемы определения принципов приграничных взаимоотношений с Китаем является прямая взаимосвязь между обеспечением национальной безопасности и регионального приграничного сотрудничества. Прилегающие к государственной границе регионы являются передним краем по обеспечению комплексной безопасности суверенной территории России. Приграничное сотрудничество с сопредельным государством наряду с охраной границы является необходимым делом в интересах государства, общества и личности.

Определение понятия «приграничное сотрудничество» закреплено в Концепции приграничного сотрудничества Российской Федерации от 9 февраля 2001 г. Под ним понимаются «согласованные действия федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, направленные на укрепление взаимодействия Российской Федерации и сопредельных государств в решении вопросов устойчивого развития приграничных территорий, укрепления дружбы и добрососедства с этими государствами» [1, 764].

Приграничное сотрудничество – это, прежде всего, особая форма международных отношений, где основными субъектами, помимо государств, являются и органы власти регионов, непосредственно прилегающих к государственной границе.

Амурская область – приграничный регион. С 1948 г. стала самостоятельным субъектом России. В ней 9 городов, 24 поселка городского типа, административный центр – г. Благовещенск. Население – свыше 900 тыс. человек.

В настоящее время в Амурской области горнодобывающая отрасль (в основном добывают золото и уголь) является ведущим направлением хозяйства. Развита лесная, деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная, электротехническая, пищевая, машиностроительная и другие промышленности, животноводство мясо-молочного направления, птицеводство, на севере – оленеводство. Сельское хозяйство специализируется на выращивании картофеля, пшеницы, овса, ячменя, а также кормовых культур, сои, овощей.

Амурская область имеет по сравнению с другими субъектами России наиболее протяженную границу с КНР – 1246 км. Приграничное положение области, ее интересы и потребности определили тесное сотрудничество с Китаем. В настоящее время приграничный регион поддерживает деловые контакты с провинцией Хэйлунцзян, городами и округами, входящими в ее состав: г. Хэйхэ, округом Большой Хинган и др.

Несомненно, существует система межгосударственных договоров, межтерриториальных соглашений. Так, было принято Соглашение между Правительством Амурской области Российской Федерации и Народным Правительством провинции Хэйлунцзян Китайской Народной Республики об экономическом, научно-техническом и культурном сотрудничестве от 14 апреля 2009 г. [8, 1]. В нем говорится о том, что «обе стороны активно способствуют досрочному развитию и укреплению торгово-экономического, научно-технического и культурного сотрудничества» [8, 2]. В Соглашении перечислены направления сотрудничества между регионами:

- обустройство пунктов пропуска, строительство и реконструкция приграничной инфраструктуры;
- сотрудничество в сфере транспорта, туризма, трудовой деятельности;

- развитие зон сотрудничества (российско-китайский центр трансфера аграрных технологий в Амурской области, парк российско-китайского сотрудничества в Чанчуне, Ляонине, Даляне);

- сотрудничество в гуманитарной сфере (проведение международных фестивалей культуры, художественных конкурсов, кинонедель, укрепление сотрудничества в области высшего образования и др.);

- межрегиональное сотрудничество в области охраны окружающей среды.

Заключены также Соглашения между администрацией Благовещенска и Народного Правительства Айгунь от 1 апреля 2005 г. [7, 1], между Благовещенском и Хэйхэ об установлении побратимских отношений между городами от 27 октября 2009 г. [9, 1]; составлен протокол намерений об установлении отношений дружбы и сотрудничества между Благовещенском и Жичжао от 18 июня 2009 г., где написано, что эти города «будут прилагать усилия к стимулированию развития дружественных отношений между Россией и Китаем на основе принципов взаимопонимания и доверия, поддерживать постоянные контакты между руководителями городов, способствовать развитию связей и проведению консультаций» [4, 1].

Таким образом, Хэйлунцзян и другие вышеназванные округа и города КНР являются важнейшими партнерами не только Амурской области, но и всей России.

Амурская область первая среди российских регионов открыла в 2007 г. «Год Китая в России».

В марте того же года состоялась очередная встреча «на высшем уровне» между руководителями двух государств. Итогом встречи стало подписание «Совместной российско-китайской декларации». Стороны согласились, что «завершение пограничного урегулирования между двумя государствами будет способствовать укреплению двухсторонних отношений, развитию приграничного сотрудничества в духе прочного мира, взаимопонимания и взаимной выгоды», что «надлежит активизировать совместные усилия по углублению координации в процессе осуществления стратегий развития районов Дальнего Востока и Восточной Сибири и возрождения старых промышленных баз северо-востока Китая, приступить к подготовке плана сотрудничества в данной области» [6].

На современном этапе российско-китайское приграничное сотрудничество приобрело еще большую государственную важность, став передовым звеном торгово-экономических и политических отношений двух стран, которые приобрели форму стратегического партнерства. Сотрудничество Амурской области с провинциями Китая к настоящему моменту охватывает целый комплекс взаимоотношений, среди них: торговля (преимущественно деловой древесиной, металлорежущими станками, ломом и отходами черных и цветных металлов, а также деятельность «челноков»); «инвестиции» в виде кредитов (прежде всего в сферу добычи полезных ископаемых и лесозаготовку); транспорт (включая функционирование пограничных переходов); строительство; сельское хозяйство; охрана окружающей среды (в том числе охрана трансграничных водных объектов); привлечение иностранной рабочей силы; борьба с международной преступностью; культурное взаимодействие; образование; туризм; научно-техническое сотрудничество [5].

Торгово-экономическое сотрудничество Амурской области с провинциями КНР стало активно развиваться после подписания в 1984 г. Соглашения о развитии прямых связей между республиками, краями, областями СССР и провинциями и автономными районами КНР. Впервые на Дальнем Востоке был введен упрощенный порядок пересечения китайско-советской границы. В 1989 г. было подписано Соглашение о привлечении и использовании китайских граждан на предприятиях и в организациях СССР, что послужило началом легальной трудовой миграции в Приамурье [3, 31].

С участием капитала из КНР на территории области действуют предприятия в сферах торговли и общепита, лесного и сельского хозяйства, строительства. Построены гостиницы, рестораны, торговые дома и рынки. Ведется жилищное строительство в г. Благовещенске и других районах области.

В последние 20 лет российско-китайского приграничного сотрудничества формируется система политико-административных связей на региональном уровне. Она во многом не оформлена, но позволяет решать проблемы, которые в 1990-е гг. казались неразрешимыми. Так, установлены связи между краями, областями, городами России и соответствующими административными структурами Китая, причем не только приграничными, но и достаточно далеко расположенными от линии границы. Сформировались связи между различными федеральными и местными структурами: пограничниками, таможенниками, пожарными, миграционными и санитарно-эпидемиологическими службами. Нонсенс, пожалуй, в том, что координация между российскими и китайскими органами власти порой бывает более тесной и эффективной, чем между органами власти российских территорий.

Основную деятельность по оказанию содействия субъектам Российской Федерации в подготовке и осуществлении мероприятий международного характера, обеспечении контроля за соблюдением норм международного права и международных обязательств выполняет Правительство, МИД Амурской области, образованное в 2002 г.

Между Приамурьем и Китаем довольно интенсивно развиваются туристические отношения на безвизовой основе. Деятельность 30 амурских туристических организаций более чем на 90 % связана с Китаем. Практически каждый житель Амурской области хотя бы раз посетил Китай. Много поездок совершается для лечения на китайских курортах, что дешевле, чем на российских.

В рамках торгово-экономической ярмарки в Хэйхэ [12, 3] Министерство внешних экономических связей, туризма и предпринимательства Амурской области презентовало туристический потенциал региона. Вниманию туроператоров России и Китая представили как существующие маршруты, так и те, которые еще разрабатываются. В числе наиболее перспективных с точки зрения развития туризма – маршруты для любителей экстремального отдыха, сплавы по рекам.

Китай, как уже было сказано, является одним из основных инвесторов в экономику Приморского края. Объем инвестиций от всех поступлений в край составил 68 % [11].

Итак, соседство России с государствами Европы и странами Азиатско-Тихоокеанского региона (АТР) делают Россию естественным звеном в построении нового мирового порядка. АТР – один из быстрорастущих экономических и стратегических районов мира, с которым, как считает М. Л. Титаренко, «неразрывно связаны долгосрочные интересы России как евразийской державы» [10, 152].

Резюме. Администрация Амурской области проводит большую работу по развитию приграничного сотрудничества с регионами КНР. Ее интенсивность предполагает глубокое и серьезное изучение национальных интересов КНР, способов и умений правильно использовать их в своей внешней политике. Расширяются торгово-экономические, научно-технические связи, происходит культурный взаимообмен.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Концепция* приграничного сотрудничества в Российской Федерации : Распоряжение Правительства РФ от 9 февраля 2001 г. // Собрание законодательства РФ. – 2001. – № 8. – 764 с.
2. *Кошеленко, П.* Приамурье стало первым в Харбине / П. Кошеленко // Амурская правда. – 2011. – 29 июня.
3. *О приграничном* сотрудничестве Амурской области с Китаем. – Благовещенск, 2008. – 36 с.
4. *Протокол* намерений об установлении отношений дружбы и сотрудничества между Благовещенском и Жичжао от 18 июня 2009 г.
5. *Сборник* российско-китайских договоров. 1949–1999 гг. – М. : Терра-спорт, 1999. – 492 с.
6. *Совместная* российско-китайская декларация. – М., 2007 [Электронный ресурс] : информационный портал по Китаю проекта АБИРУС : www.abirus.ru/o/agr14.htm (дата обращения: 16.04.2009).
7. *Соглашение* между администрацией Благовещенска и Народного Правительства Айгунь от 1 апреля 2005 г.
8. *Соглашение* между Правительством Амурской области Российской Федерации и Народным Правительством провинции Хэйлунцзян Китайской Народной Республики об экономическом, научно-техническом и культурном сотрудничестве от 14 апреля 2009 г.
9. *Соглашение* об установлении побратимских отношений между городами Благовещенск и Хэйхэ от 27 октября 2009 г.
10. *Титаренко, М. Л.* Россия: безопасность через сотрудничество. Восточно-азиатский вектор / М. Л. Титаренко. – М. : Памятники исторической мысли, 2003. – 401 с.
11. <http://primamedia.ru/news/asia/22.07.2011/164288/kitayskaya-provintsiya-heyluntszyan-vse-aktivnee-torguet-s-rossiey.html>.

УДК 371

**САМОРАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
СИСТЕМЫ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГИМНАЗИИ**

**SELF-DEVELOPMENT OF TEACHER'S PERSONALITY AS THE FACTOR OF THE
DEVELOPMENT OF GYMNASIUM SUBJECT-ORIENTED EDUCATION SYSTEM**

О. Л. Шабалина, Н. Б. Антоничева

O. L. Shabalina, N. B. Antonicheva

ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола

Аннотация. В данной статье представлены основные направления саморазвития личности учителя в системе профильного образования гимназии, рассмотрены пути формирования конкурентоспособной личности учителя, а также обозначены подходы и принципы, на основании которых проектируется процесс творческого саморазвития личности педагога.

Abstract. This article represents the main orientations of self-development of teacher's personality in the gymnasium subject-oriented education, considers the ways of formation of competitive teacher's personality, it also offers the approaches and principles on which the process of creative self-development of teacher's personality is based.

Ключевые слова: *саморазвивающаяся система, профильное образование, индивидуальная траектория саморазвития.*

Keywords: *self-developing system, subject-oriented education, individual trajectory of self-development.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сфера образования является одной из разновидностей социальных систем: здесь концентрируются и реализуются интересы общества, его различных групп и слоев. От уровня развития системы образования, качества и богатства ее жизнедеятельности зависят перспективы национального прогресса [5]. Социально-экономические, политические реформы изменили смысл и содержание деятельности образовательных учреждений повышенного уровня (лицеев и гимназий) на старшей ступени образования, усложнили задачи, стоящие перед ними. В условиях демократизации и гуманизации системы образования успех экспериментальных преобразований и повышения качества профильного гимназического образования в значительной степени зависит от компетентности, личностных и деловых качеств учителей [4]. Профессиональная компетентность учителя как центральной фигуры и основного субъекта образовательного процесса – одно из условий эффективного развития системы профильного образования гимназии [1], [6]. Известные ученые (В. И. Андреев, Е. А. Климов, Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Л. М. Митина) подчеркивают неравномерность этапов и ступеней профессионального становления личности педагога, обозначая его как индивидуальную траекторию саморазвития [2], [3].

Материал и методика исследований. Для решения поставленной цели нами были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы, психодиагностика (комплексные личностные опросники, интервьюирование, анкетирование, педагогическое тестирование), педагогический мониторинг (диагностика уровня конкурентоспособности учителей, уровня их способности к саморазвитию), методы математической обработки данных.

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Гимназия № 4 им. А. С. Пушкина» г. Йошкар-Олы.

Результаты исследований и их обсуждение. Одним из решающих факторов развития системы профильного образования гимназии является саморазвитие участников образовательного процесса, в первую очередь учителей, способных к эффективной и продуктивной профессиональной деятельности. Основные предпосылки для успешного саморазвития учителей создаются в системе профильного образования гимназии в ходе осознания ими того, что процесс повышения профессиональной компетентности обязательно включает в себя целенаправленное изменение человеком самого себя, системы собственных ценностей и целевых ориентиров [5].

Особую значимость на современном этапе развития системы профильного образования гимназии приобретает проектирование ситуаций саморазвития, предполагающих становление учителя не только как предметника, но и как профессионала, методиста, модератора, эксперта [2].

В связи с этим возникла необходимость разработки модели индивидуальной траектории саморазвития учителя. Конструирование учителем индивидуальной траектории саморазвития на основе данной модели с учетом принципов самоопределения, саморазвития, рефлексивности, успешности позволило осуществить творческое саморазвитие педагога в процессе развития системы профильного образования гимназии [4].

Согласно разработанной модели движение учителя по индивидуальной траектории саморазвития осуществлялось в три этапа.

На первом этапе происходило погружение в проблему, осознание ее важности, анализ уровня развития, уровня конкурентоспособности, проектирование конечных целей, определение задач этапа. Важным являлось то, что учитель ставил перед собой конкретные и реальные задачи, определял пути их решения, продумывал формы методической работы, способствующие саморазвитию и повышению уровня методологической культуры конкурентоспособности. Основное внимание на данном этапе уделяется повышению квалификации в различных формах: самообразованию, обучению на очных и дистанционных курсах, повышению методологической культуры посредством посещения занятий методологического семинара «Творческое саморазвитие конкурентоспособного учителя», программа которого была разработана и реализована в ходе экспериментального исследования.

На втором этапе осуществлялось осознание конструирования траектории, анализ и обобщение опыта, накопленного на первом этапе, формирование «портфолио». На данном этапе уровень развития учителя позволил ему включиться в работу творческих групп, научного общества учителей с целью занятия экспериментальной и исследовательской деятельностью. Повышение методологической культуры и уровня конкурентоспособности обеспечило ему успешные выступления на научно-практических семинарах, конференциях с целью трансляции и обобщения накопленного методического и педагогического опыта.

На третьем этапе осуществлялся выход на уровень саморазвития, происходила самооценка, самоактуализация, самоопределение, самореализация, осознание своей роли как учителя-экспериментатора, учителя-исследователя. Обобщение и трансляция опыта реализовывались не только в рамках научно-практических семинаров и конференций, сетевых предметных объединений, но и профессиональных конкурсов, а также в публикациях. Методологический уровень учителя на данном этапе позволил разработать и реализовать авторские методики, программы, научно-исследовательские проекты, а уровень конкурентоспособности – побеждать и самореализовываться на профессиональных конкурсах. По завершению каждого этапа происходила рефлексия, самооценка достигнутых результатов и постановка целей следующих этапов. В процессе рефлексии педагог рассматривал самого себя, свои знания, ценностные ориентации, способности как важнейший фактор эффективности педагогического воздействия. После заключительного этапа осуществлялась оценка достигнутого уровня конкурентоспособности, профессиональной компетентности и саморазвития.

Движение педагога по траектории саморазвития постоянно диагностировалось по следующим направлениям: динамика уровня конкурентоспособности, динамика развития исследовательских компетенций, динамика сформированности индивидуального педагогического стиля, динамика оценки педагогами приоритетности педагогических проблем, динамика способности к саморазвитию. Результаты диагностик позволяют сделать вывод, что развитие педагогов посредством реализации индивидуальных траекторий саморазвития существенным образом повышает уровень их способности к саморазвитию. Если на первом этапе среди педагогов-экспериментаторов не было учителей с наивысшим уровнем способности к саморазвитию, то на заключительном этапе таких педагогов стало 3,0 %. Выросло на 5,0 % количество педагогов с высоким и очень высоким уровнем способности к саморазвитию. Значительно уменьшился процент педагогов со средним (на 8,0 %) и особенно с низким (на 18,0 %) уровнями способности к саморазвитию. Сравнительный анализ уровня конкурентоспособности педагогов-экспериментаторов, спроектировавших и реализовавших траекторию саморазвития, и педагогов, не участвовавших в эксперименте, показал, что уровень конкурентоспособности у педагогов-экспериментаторов выше на 3,5 % [1].

Рост конкурентоспособности и уровня саморазвития педагогов подтверждается и результатами участия педагогов-экспериментаторов в конкурсах профессионального мастерства. Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что процент педагогов-экспериментаторов, участвующих в конкурсах профессионального мастерства, увеличился с 26,0 на первом этапе до 38,0 на заключительном этапе эксперимента, а процент лауреатов конкурсов от числа педагогов-экспериментаторов составил 53,0, от числа педагогов, не принимавших участия в эксперименте, – 4,0. Проектирование и реализация индивидуальной траектории саморазвития учителя стали эффективной формой повышения профессиональной компетентности педагогов, работающих в системе профильного образования. Педагоги в ходе эксперимента овладели умением развивать в себе новые качества, выполнять иные роли и занимать определенные позиции.

Переход системы профильного образования на уровень саморазвития требует от педагога постановки принципиально новой цели и иных задач [4]. Целью деятельности является переход на уровень саморазвития посредством реализации творческого потенциала субъектов, развития их коммуникативных способностей, различного рода компе-

тенций, способностей к самоанализу, духовному самосовершенствованию. Объектом совместной деятельности педагога и обучающихся является ситуация саморазвития, в которой способы действий, нормы строятся самим человеком, оказавшимся перед проблемой выбора. Предметом взаимодействия становится уровень собственной компетентности субъектов образовательного процесса и способность выхода ее за пределы для поиска общих способов действия в новых ситуациях [2].

Резюме. Индивидуальная траектория саморазвития является действенным инструментом, способствующим творческому саморазвитию обучающихся и развитию системы профильного образования гимназии в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев, В. И. Конкурентология : учебный курс / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2004. – 468 с.
2. Климов, Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
3. Князева, Е. Н. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2006. – 232 с.
4. Нижегородская инновационная школа. Типология инновационных школ: от концептуальной идеи к образовательному проекту : сборник статей и научно-методических материалов / под ред. Г. А. Игнатьева. – Н. Новгород : ООО «Типография "Поволжье"», 2007. – 188 с.
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»: [утверждено Президентом Российской Федерации Д. Медведевым 04 февраля 2010 г. Пр-271.] // Вестник образования. – 2010. – № 4. – С. 62–76.
6. Профильное обучение в школе: модели, методы, технологии : пособие для руководителей образовательных учреждений / Т. П. Афанасьева и др. – М. : Классик Стиль, 2006. – 592 с.

УДК 159.922.767

ВЛИЯНИЕ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ НА ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ

MOTHER DEPRIVATION AND THE ROLE OF IT IN CHILDREN'S LIVES

С. А. Шабалина

S. A. Shabalina

ГОУ ВПО «Коми государственный педагогический институт», г. Сыктывкар

Аннотация. В статье рассматриваются такие виды депривации, как материнская, социальная, эмоциональная, сенсорная. Представлены результаты исследований отечественных и зарубежных ученых о влиянии материнской депривации на жизнедеятельность детей.

Abstract. The article considers the following kinds of deprivation: mother deprivation, social deprivation, emotional deprivation, sensory deprivation. It presents the Russian and foreign scientists' results of the research works on the influence of mother deprivation on children's vital activity.

Ключевые слова: депривация (психическая, материнская, социальная, эмоциональная, сенсорная), психическая потребность, психические нарушения, депривационные факторы, депривационные ситуации.

Keywords: deprivation (psychological deprivation, mother deprivation, social deprivation, emotional deprivation, sensory deprivation), psychological need, psychological disturbance, deprivation factors, deprivation situations.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время в нашей стране серьезную озабоченность государственных органов и общества вызывает рост числа семей и детей, находящихся в социально опасном положении, ухудшение физического и психического здоровья подрастающего поколения, увеличение социального сиротства, безнадзорности и беспризорности, преступности и наркомании среди детей и подростков.

Материал и методика исследований. Были проанализированы труды отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблеме материнской депривации и ее роли в жизнедеятельности детей.

Результаты исследований и их обсуждение. Термин *депривация* (англ. *deprivation*) означает лишение или ограничение (недостаток) возможностей удовлетворения жизненно важных потребностей.

Исторически проблема депривации изучалась применительно к детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа. Вопросам социализации детей дошкольного возраста в условиях материнской и социальной депривации – в домах ребенка, больницах, закрытых центрах – были посвящены исследования известных отечественных ученых Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной, М. И. Лисиной, Т. М. Землянухиной,

Ю. Ф. Поляковой, Р. Ж. Мухамедрахимова и др. Социальная депривация детей раннего возраста изучалась в трудах выдающихся отечественных и зарубежных психологов, таких как: Л. С. Выготский, Л. А. Венгер, В. С. Мухина, Ж. Пиаже, Б. Инхельдер, Ш. Бюлер, Б. Тюдор-Гарт, Г. Гетцер, К. Коффка, Э. Эриксон и др. Отставание в развитии таких детей, наблюдаемое по ряду параметров, связывалось в первую очередь с обедненностью эмоциональной среды вследствие недостатка общения с близким взрослым. Данная эмоциональная депривация считалась негативным фактором развития детей. Однако это лишь один из аспектов исследования проблемы. Сегодня данное явление рассматривается гораздо шире. В психологических исследованиях речь идет не о физических лишениях, а исключительно о недостаточном удовлетворении основных психических потребностей, прежде всего, о недостатке любви, сенсорной стимуляции, социальных контактов, воспитания, т. е. – о *психической депривации* [1].

Понятие «психическая депривация» охватывает целый комплекс разнообразных психических нарушений, которые в естественных жизненных ситуациях, как правило, связаны друг с другом и проявляются одновременно. Психическая депривация включает:

- *эмоциональную депривацию* – отсутствие заботы, ласки, понимания и т. д.;
- *сенсорную депривацию* – недостаточность внешних стимулов (зрительных, слуховых, тактильных), источником которых на первом году жизни является мать;
- *социальную депривацию*, включающую состояние безнадзорности, бродяжничества и т. д.;
- *материнскую депривацию*, в основе которой лежит в первую очередь механизм обеднения эмоциональной сферы, но немаловажную роль играет также сенсорный компонент [1].

Конечно, в чистом виде каждая из этих деприваций может быть выделена только при проведении специальных экспериментов. В жизни же эти депривации существуют в достаточно сложном переплетении. Особенно трудно понять, как действуют отдельные депривационные факторы на целостный процесс развития ребенка, оставшегося без попечения родителей, когда все формы депривации сопряжены или являются следствием материнской депривации.

В данном исследовании речь пойдет именно об этом виде депривации. Понятие «*материнская депривация*» (депривация материнской заботы, семейная депривация, депривация детско-родительских отношений) используется там, где сущность депривационных нарушений усматривают главным образом в недостатке эмоциональных, чувственных связей ребенка и матери (или другого значимого взрослого, заменяющего ребенку мать).

Определить понятие «материнская депривация» довольно сложно, поскольку оно обобщает целый ряд различных явлений, таких как:

- воспитание ребенка в условиях детского сиротского или интернатного учреждения;
- недостаточная забота матери о ребенке;
- временный отрыв ребенка от матери, связанный с болезнью или какой-то иной причиной;
- недостаток или потеря любви и привязанности ребенка к определенному человеку, выступающему для него в роли матери, и т. п.

Психологические исследования, проведенные во второй половине XX века [4], [7], [8], [10], [11], [12], со всей очевидностью продемонстрировали, что материнская депривация – это фактор, который накладывает отпечаток на все дальнейшее развитие личности. Дефицит признания собственной ценности со стороны матери или других значимых взрослых обуславливает серьезные дефекты в становлении самоидентичности ребенка (*неуверенность в себе, сниженное самоуважение, неустойчивость, спутанность, противоречивость и неопределенность «Я-концепции»*) и порождает постоянное переживание глубокого эмоционального дискомфорта, который проявляется в агрессивных реакциях экстрапунитивного (обвиняющего, враждебного к окружающим) или интропунитивного (связанного с самообвинением, рождающего чувство вины) характера. Кроме того, нереализованная потребность в любви и признании, эмоциональная нестабильность положения ребенка, как полагают некоторые исследователи, открывают ему «право к правонарушению», способствуют закреплению девиантных форм поведения как единственного пути самоутверждения и «творческой» самореализации [4], [10].

О частичной депривации говорят в том случае, когда отношения между матерью и ребенком эмоционально обеднены. Американские ученые Пру и Харлоу (1962) обозначают это состояние термином «скрытая депривация», а также проводят границу между нарушенным и недостаточным отношением матери к ребенку [4]. И. Лагмейер и З. Матейчек (1984), разработавшие понятийный аппарат теории депривации, выделяют две основные формы депривационной ситуации – *изоляция и сепарацию*. Крайней степенью *изоляции* являются примеры «волчьих детей». Под *сепарацией* понимается разрыв специфической связи между ребенком и матерью, включающей состояния разлучения, отрыва от семьи, воспитания в закрытых детских учреждениях [9].

Ранее материнская депривация рассматривалась как тяжелое и необратимое состояние, приводящее к «эмоциональной бесчувственности» индивида, способствующее формированию специфического типа личности, характерного для воспитанника детского приюта. Дети, лишенные материнской любви, определялись как «потенциальные преступники», отличающиеся повышенной жестокостью и агрессивностью, отсутствием социально-этических норм в поведении.

Вильям Голдфарб (1947) сравнил детей, которые провели в закрытом детском доме в условиях материнской депривации первый год жизни совместно с детьми, прожившими в приюте 3 года. Обследование проводилось в 3,5, 6,5, 8,5 и 12 лет. Голдфарб установил, что дети, находившиеся в приюте 3 года, отставали в адаптации по всем показателям развития, подчеркивая, что в этом случае наблюдается гораздо более выраженное ограничение способности к общению, интеллектуальное отставание, бедные речевые навыки, повышенная агрессивность, жестокость, раздражительность, неконтролируемое импульсивное поведение [11].

И. Лагмейер и З. Матейчек (1984) также указывают, что дети, долгое время находящиеся в состоянии эмоциональной депривации, могут иметь отставания в развитии, преступные наклонности и психозы, а многие нервно-психические расстройства у детей, возникшие в условиях депривации, имеют сложную структуру. При этом данные исследователи обращают внимание на то, что необходимо дифференцировать психические расстройства, возникшие у детей вследствие психической депривации от расстройств, возникших по другим причинам [9].

Барбара Тизард (1989) исследовала одинаковые группы детей, длительно находившихся в закрытом учреждении, и детей, также сначала находившихся в приюте, но быстро усыновленных или переведенных в семейный детский дом, где они опекались более чем 80 специалистами. Она обнаружила, что множество расстройств, описанных Голдфарбом, характеризуются постепенным сглаживанием и компенсацией. В 8-летнем возрасте Б. Тизард зафиксировала у этих детей интеллектуальную норму и большинство из них сформировали тесные эмоциональные контакты с приемными родителями. Однако дети, которые провели в условиях закрытого детского учреждения (т. е. в условиях материнской депривации) более 4-х лет, были более беспокойными, непослушными и часто не успевали в обучении. Они оставались эмоционально неустойчивыми и тревожными в возрасте 16 лет и имели отклоняющееся антиобщественное поведение.

Обобщая вышесказанное, необходимо отметить, что у детей, находящихся в условиях материнской депривации, могут возникать:

1. *Особенности формирования высших психических функций.* Многочисленные исследования показывают, что дети, воспитывающиеся в интернатных учреждениях в условиях материнской депривации, демонстрируют задержку в развитии познавательных процессов [1], [9], [10], [11], [13]. В целом, интеллектуальный статус этих детей снижен относительно нормы, что связано именно с ситуацией депривации. В частности, у них отмечается отставание в области развития *восприятия* (дети испытывают затруднения при использовании сенсорных эталонов и перцептивных действий). Присутствуют затруднения и в области *мышления*. Дети демонстрируют отставание в сфере общей осведомленности (для дошкольников и младших школьников типично незнание своего дня и года рождения, времен года и месяцев) [1]. Наблюдается отставание в развитии как наглядно-действенного и наглядно-образного, так и элементов словесно-логического мышления. Дети, развивающиеся в условиях материнской депривации, испытывают трудности в организации *произвольного внимания* (легко отвлекаются, им трудно сосредоточиться на чем-либо; быстро утомляемы, что может быть связано с общей психоастенизированнойностью, а у некоторых детей – и органической патологией) [1]. В сфере *памяти* для большинства детей характерно нарушение опосредованного запоминания, что говорит об общем интеллектуальном отставании.

2. *Депрессивные состояния*, в частности анаклитическая депрессия. Согласно описанию Рене Шпитц (1945), анаклитическая депрессия возникает в связи с отрывом ребенка от матери. Состояние характеризуется прогрессирующей потерей интереса к окружающему миру, исчезновением аппетита, снижением массы тела, замедлением темпа развития. В клинической картине описывается также бедность мимики младенца, вялая реакция на звуковые раздражители, двигательная заторможенность, нарушение сна. Возвращение к матери в течение 3-х месяцев приводит к полному выздоровлению ребенка. Разлука младенца с матерью сроком более 3-х месяцев приводит к закреплению описанной симптоматики. Исследования последних лет показали, что младенческие депрессии – явление многообразное по степени тяжести и своим проявлениям (Д. Н. Исаев и В. Н. Попов, 1991). Авторы выделяют три основных варианта депрессивных расстройств у младенцев, связанных с фактором полной материнской депривации. В *первом случае* депрессия проявляется в относительно неглубоком снижении настроения, грусти, печали, мимике (серьезное выражение лица, отсутствие улыбки), плаксивости. Характерным является наличие нарушений сна (трудности засыпания, беспокойство во время сна, частые

пробуждения) и питания (частые срыгивания, утрата чувства насыщения при приеме пищи, отсутствие прибавки массы тела). Для *второго варианта* депрессии свойственны психосоматические расстройства (экзема, нейродермит, бронхиальная астма и др.), отесняющие на второй план собственно депрессивную симптоматику. Состояние может осложниться сопутствующими респираторными заболеваниями, снижением массы тела, регрессом психомоторного развития. Характерным для *третьего варианта* депрессии является пропадание соматического заболевания и усиление регрессивной симптоматики: дети выглядят неподвижными, безучастными, беспомощными, отрешенными, резко отстают в развитии, могут возникать аутоагрессивные тенденции.

3. *Страхи*. У детей, воспитывающихся в условиях полной материнской депривации, отмечается повышенная склонность к возникновению страхов, причем страхи этих детей имеют некоторое сходство со страхами детей, страдающих ранним детским аутизмом. Наиболее распространенные из них связаны с повышенной чувствительностью к новизне, изменчивости окружающей обстановки, появлению новых людей, необычных игрушек, предъявлению новых стимулов – тактильных, голосовых, зрительных.

4. *Проблемы эмоционально-волевого развития*. Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации, отмечают всеми исследователями в эмоционально-волевой сфере: в нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности, целеустремленности, недостаточном развитии самостоятельности, неадекватной самооценке, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству. Нарушения подобного рода проявляются чаще всего в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психическом утомлении, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, снижении потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, эмоциональной холодности, уходе в себя (нарушение эмоциональных контактов с окружающими, нарастании пассивности, депрессии и т. д.).

5. *Проблемы общения*. Ребенок, растущий в условиях недостатка (отсутствия) материнской любви, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его контакты поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно ждет внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, ребенок не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью.

6. *Проблемы нравственного развития личности*. Нравственное развитие является одной из основных проблем полноценного личностного роста детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации. Проблемы нравственного развития начинаются с младшего школьного возраста и проявляются чаще всего в безответственности, подавлении и оскорблении более слабых, в снижении эмпатии, способности к сочувствию, сопереживанию и, в целом, в недостаточном понимании или непринятии моральных норм, правил и ограничений. Нравственное развитие детей, хотя и является наиважнейшей составляющей позитивного развития личности, во многом зависит и является следствием нарушений общеинтеллектуального и эмоционально-волевого развития личности.

Резюме. Проанализировав результаты психолого-педагогических исследований, проведенных отечественными и зарубежными учеными, мы видим, что у большинства детей, воспитывающихся в условиях дефицита (отсутствия) материнской любви, возникают значительные трудности при формировании гармонически развитой личности. Прогноз компенсации негативных аспектов личности детей зависит от времени, которое ребенок провел в условиях депривации. Дети, у которых депривация длилась три первых года или больше, демонстрируют социальные, эмоциональные и интеллектуальные трудности даже после того, как они провели несколько лет в стабильной домашней обстановке. Кроме того, они имеют существенные трудности в формировании привязанности к приемным родителям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеевкова, Е. Г. Личность в условиях психической депривации : учебное пособие / Е. Г. Алексеевкова. – СПб. : Питер, 2009. – 96 с.
2. Борщева, Н. М. Психодиагностика личности и межличностных отношений в системе социальной работы : учебное пособие / Н. М. Борщева. – Екатеринбург : Б. и., 2007. – 119 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь : собрание сочинений : в 6 т. Т. 2. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 348 с.
4. Дети социального риска и их воспитание : сборник трудов / под ред. Л. М. Шипициной. – СПб. : Речь, 2003. – 143 с.
5. Детская психиатрия : учебник / под ред. Э. Г. Эйдемиллера. – СПб. : Питер, 2005. – 1120 с.
6. Немов, Р. С. Психология : учебник : в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Ежов, И. В. Программа психологического обеспечения духовного развития личности воспитанников Яснополянского детского дома / И. В. Ежов. – Ясная Поляна, 1997. – 12 с.
8. Ежов, И. В. Введение в психологию духовного развития личности ребенка. Психологические основы духовной педагогики / И. В. Ежов. – Тула : ТО ИРО, 1997. – 128 с.
9. Лангмейер, Й. Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.
10. Прихожан, А. М. Исследование психического развития младших школьников, воспитывающихся в закрытом детском учреждении / А. М. Прихожан // Возрастные особенности развития детей : сборник трудов / под ред. И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной. – М. : Просвещение, 1982. – С. 94–111.
11. Психическое развитие воспитанников детского дома : сборник трудов / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М. : Педагогика, 1990. – 264 с.
12. Смирнова, Е. О. Теория привязанности: концепция и эксперимент / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 134–150.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Антоничева Нонна Борисовна – соискатель кафедры методики начального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Antonicheva, Nonna Borisovna – Applicant, Department of Methods of Primary Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Апакаев Петр Андреевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Apaкаev, Petr Andreevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics of Primary Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Арефьева Светлана Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского и общего языкознания Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Arefyeva, Svetlana Aleksandrovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Russian and General Linguistics, Mari State University, Yoshkar-Ola

Буданцова Антонина Аркадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Budantsova, Antonina Arkadyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Ганин Максим Владимирович – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Российского университета дружбы народов, г. Москва

Ganin, Maksim Vladimirovich – Post-graduate Student, Department of Russian and Foreign Literature, Russian People's Friendship University, Moscow

Гусева Татьяна Сергеевна – аспирант кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Guseva, Tatyana Sergeevna – Post-graduate Student, Department of Age, Pedagogical and Special Psychology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Драндров Герольд Леонидович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Drandrov, Gerold Leonidovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Емельянова Марина Валерьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и яковлевоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Emelyanova, Marina Valeryevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Зарипова Лариса Александровна – аспирант кафедры чувашского языка и методики преподавания Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Zaripova, Larisa Aleksandrovna – Post-graduate Student, Department of the Chuvash Language and Methods of Teaching, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Зейнутдинова Эльвира Шамиловна – аспирант кафедры спортивных дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Zeinutdinova, Elvira Shamilovna – Post-graduate Student, Department of Sports Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Игнатьева Татьяна Станиславовна – соискатель кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ignatyeva, Tatyana Stanislavovna – Applicant, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Карташова Елена Павловна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Kartashova, Elena Pavlovna – Doctor of Philology, Professor, Department of the Russian Language, Mari State University, Yoshkar-Ola

Коданева Кира Николаевна – аспирант кафедры теории, истории и методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kodaneva, Kira Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Theory, History and Methods of Music, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Кожанова Марина Борисовна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования и домоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kozhanova, Marina Borisovna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Professor, Department of Theory and Methods of Preschool Education and Housekeeping, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Краснов Николай Герасимович – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков № 1 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Krasnov, Nikolay Gherasimovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Foreign Languages № 1, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Крылов Дмитрий Александрович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики технологии и профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Krylov, Dmitry Aleksandrovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Technology and Professional Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Кузнецова Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, истории и методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kuznetsova, Lyudmila Vasilyevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Theory, History and Methods of Music, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Лавина Татьяна Ароновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой информационных технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Lavina, Tatyana Aronovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Information Technology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Лаврентьев Сергей Юрьевич – старший преподаватель, соискатель кафедры теории и методики технологии и профессионального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Lavrentyev, Sergey Yuryevich – Senior Lecturer, Applicant, Department of Theory and Methods of Technology and Professional Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Лаврова Наталья Витальевна – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры английского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Lavrova, Natalya Vitalyevna – Candidate of Pedagogics, Lecturer, Department of the English Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Морова Наталья Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Morova, Natalya Sergeevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogics and Psychology, Mari State University, Yoshkar-Ola

Норкина Елена Леонидовна – аспирант кафедры психологии развития и образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Norkina, Elena Leonidovna – Post-graduate Student, Department of Psychology of Development and Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Овсянников Валерий Петрович – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой философии и культурологии Поволжского государственного университета сервиса, г. Тольятти

Ovsyannikov, Valery Petrovich – Doctor of History, Professor, Head of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Volga Region State University of Service, Tolyatti

Павлов Владимир Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и яковлевоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Pavlov, Vladimir Ivanovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Павлов Иван Владимирович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Pavlov, Ivan Vladimirovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Петрова Татьяна Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Petrova, Tatyana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Pro-rector for Research and Innovation, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Плотникова Елена Валериевна – аспирант кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Plotnikova, Elena Valerievna – Post-graduate Student, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Полякова Надежда Петровна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Polyakova, Nadezhda Petrovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Почитаева Маргарита Вилховна – соискатель кафедры психологии развития и образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Pochitaeva Margarita Vilkhovna – Applicant, Department of Psychology of Development and Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Протасова Надежда Борисовна – соискатель кафедры методики начального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Protasova, Nadezhda Borisovna – Applicant, Department of Methodic of Primary Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Рязанцева Ирина Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой декоративно-прикладного искусства и методики преподавания изобразительного искусства Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ryazantseva, Irina Mikhaylovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Decorative and Applied Arts and Methods of Teaching Graphic Arts, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Селезнева Елена Владимировна – соискатель кафедры педагогики и яковлеведенья Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Selezneva, Elena Vladimirovna – Applicant, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, 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, Cheboksary

Сироткин Лев Юрьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Казанского государственного университета культуры и искусств, г. Казань

Sirotkin, Lev Yuryevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Psychology, Kazan State University of Culture and Arts, Kazan

Суворова Палема Егоровна – доктор филологических наук, профессор кафедры философии и культурологии Поволжского государственного университета сервиса, г. Тольятти

Suvorova, Palema Egorovna – Doctor of Philology, Professor, Department of Philosophy and Cultural Studies, Volga Region State University of Service, Tolyatti

Тенюкова Галина Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой теории, истории и методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Tenyukova, Galina Grigoryevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Theory, History and Methods of Music, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Ульман Анна Васильевна – аспирант кафедры теории, истории и методики музыки Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ulman, Anna Vasilyevna – Post-graduate Student, Department of Theory, History and Methods of Music, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Федорова Светлана Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольной и социальной педагогики Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Fedorova, Svetlana Nikolaevna – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Social Pedagogics, Mari State University, Yoshkar-Ola

Харитонов Михаил Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kharitonov, Mikhail Grigoryevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Хрисанова Елена Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Khrisanova, Elena Gennadyevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Чуваев Борис Александрович – соискатель Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Chuvaev, Boris Aleksandrovich – Applicant, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Шабалина Ольга Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой методики начального образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Shabalina, Olga Leonidovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Methods of Primary Education, Mari State University, Yoshkar-Ola

Шабалина Светлана Анатольевна – аспирант кафедры общей педагогики Коми государственного педагогического института, г. Сыктывкар

Shabalina, Svetlana Anatolyevna – Post-graduate Student, Department of General Pedagogics, Komi State Pedagogical Institute, Syktyvkar

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 из организации, представляющей статью к публикации, и рецензия.

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 подрисовочные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах и подрисовочной 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

ФГБОУ 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 исследований. 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

CONTENT

<i>Antonicheva N. B.</i>	Self-development of senior pupil's personality as condition for development of gymnasium subject-oriented education system	3
<i>Apakaev P. A.</i>	Development of national education in Mari Autonomous Region in the 20 ^s of the XX th century	8
<i>Arefyeva S. A.</i>	Professional training of Russian language teachers to develop pupils' speech	13
<i>Budantsova A. A.</i>	Training of students of pedagogical institutes of higher education for dealing with family issues in their future professional activity	18
<i>Ganin M. V.</i>	Universum of V. Khlebnikov's «Vremyshy-kamyshy» poem: actualization of dynamicized space of the «sacred noise»	25
<i>Guseva T. S.</i>	Comparative analysis of levels of phonetic and phonematic systems development of the Russian and Chuvash languages in Chuvash-speaking preschoolers	32
<i>Drandrov G. L., Zeinutdinova E. Sh.</i>	Pedagogical conditions of formation of foreign language communicative competence of future foreign language teachers on the basis of collective method of teaching	37
<i>Emelyanova M. V., Lavrova N. V.</i>	Pedagogical conditions of formation of readiness of students of a pedagogical university for social education of schoolchildren ...	43
<i>Zaripova L. A.</i>	On the issue of studying the Chuvash syntax	47
<i>Ignatyeva T. S.</i>	Pedagogical conditions of moral culture development in medical students	51
<i>Kartashova E. P., Protasova N. B.</i>	Principles of students' professional self-determination in the system of interaction «gimnasium – university»	57
<i>Kozhanova M. B.</i>	Theoretical bases of multicultural education of future teachers	61
<i>Krasnov N. G.</i>	I. Y. Yakovlev's philosophy: formation, development	67

<i>Lavina T. A.</i>	Formation of teacher competence in the field of information and communication technology in the context of continuous pedagogical education	72
<i>Lavrentyev S. Y., Krylov D. A.</i>	Pedagogical conditions of effective formation of cognitive activity of future teachers of technology and entrepreneurship	76
<i>Morova N. S., Norkina E. L.</i>	Model of the system, of continuing training of future speech pathologists for using computer technologies	82
<i>Ovsyannikov V. P.</i>	Russia in the light of post-nonclassical investigation methods in cultural studies	86
<i>Pavlov V. I., Pavlov I. V.</i>	Pedagogical bases of spiritual education	93
<i>Petrova T. N.</i>	Civilization approach to studying historical ethnopedagogics: substantial characteristic	102
<i>Plotnikova E. V.</i>	Utterances of generalized concessive type containing the pronoun <i>which</i> , the particle <i>no</i> and the verb <i>to be</i>	111
<i>Polyakova N. P.</i>	Principles of composition, methodological organization of Russian language lesson at III–IV kind schools (for blind and visually impaired children)	117
<i>Pochitaeva M. V., Morova N. S.</i>	Problem-based learning and professional development of forestry specialists in Russian and foreign universities	123
<i>Protasova N. B., Shabalina O. L.</i>	Teaching conditions of gymnasium students' professional self-determination	130
<i>Ryazantseva I. M.</i>	Training of specialists in Arts and Pedagogics through distance learning	134
<i>Selezneva E. V.</i>	Integration of the disciplines «Russian language» and «Literature» as a means of developing spiritual and moral culture of senior pupils	139
<i>Simen V. P.</i>	Dynamics of the qualitative indices of schoolchildren's mastering the knowledge and motor skills for kettlebell lifting technique	145
<i>Sirotkin L. Y.</i>	Educational resources of multiculturalism	152
<i>Suvorova P. E.</i>	Mental space as the world model code	157
<i>Tenyukova G. G., Kodaneva K. N.</i>	Structure, components and criteria of creative self-realization of teenagers in supplementary education system	161
<i>Ulman A. V., Kuznetsova L. V.</i>	Cultural socialization of a preschooler on the basis of phelixological approach: foreign experience	167

<i>Fedorova S. N.</i>	Psychological and pedagogical support of ethnocultural development of children in the family environment	174
<i>Kharitonov M. G.</i>	Essence of ethnopedagogical training of the national school teacher	182
<i>Khrisanova E. G., Teneykova G. G.</i>	Training of future teachers for social rehabilitation of the under-aged by means of music art	187
<i>Chuvaev B. A.</i>	Operation of the Amur Region administration in the development of cooperation with the regions of the People's Republic of China	194
<i>Shabalina O. L., Antonicheva N. B.</i>	Self-development of teacher's personality as the factor of the development of gymnasium subject-oriented education system	199
<i>Shabalina S. A.</i>	Mother deprivation and the role of it in children's lives	203
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		209
INFORMATION FOR THE AUTHORS		216

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Антоничева Н. Б.</i>	Саморазвитие личности старшеклассника как условие развития системы профильного образования гимназии	3
<i>Апакаев П. А.</i>	Развитие народного образования в Марийской автономной области в 20-е годы XX века	8
<i>Арефьева С. А.</i>	Профессиональная подготовка учителя русского языка к работе по развитию речи учащихся	13
<i>Буданцова А. А.</i>	К проблеме подготовки студентов педагогических вузов к работе с семьей в будущей профессиональной деятельности	18
<i>Ганин М. В.</i>	Универсум стихотворения В. Хлебникова «Времяши-камышы»: актуализация динамизированного пространства «священного шума»	25
<i>Гусева Т. С.</i>	Сравнительный анализ уровней развития фонетико-фонематических систем русского и чувашского языков у чувашскоязычных дошкольников	32
<i>Драндров Г. Л., Зейнутдинова Э. Ш.</i>	Педагогические условия формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе коллективного способа обучения	37
<i>Емельянова М. В., Лаврова Н. В.</i>	Педагогические условия формирования готовности студентов педагогического вуза к социальному воспитанию школьников	43
<i>Зарипова Л. А.</i>	К вопросу изучения чувашского синтаксиса	47
<i>Игнатьева Т. С.</i>	Педагогические условия развития нравственной культуры у студентов медицинских вузов	51
<i>Карташова Е. П., Протасова Н. Б.</i>	Особенности профессионального самоопределения учащихся в системе «гимназия – вуз»	57
<i>Кожанова М. Б.</i>	Теоретические основы поликультурного образования будущих педагогов	61
<i>Краснов Н. Г.</i>	Мировоззрение И. Я. Яковлева: становление, формирование	67

Содержание

Лавина Т. А.	К вопросу формирования компетентности учителя в области информационных и коммуникационных технологий в условиях непрерывного педагогического образования	72
Лаврентьев С. Ю., Крылов Д. А.	Педагогические условия эффективного формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства	76
Морова Н. С., Норкина Е. Л.	Модель непрерывной системы подготовки педагогов-дефектологов к использованию компьютерных технологий обучения	82
Овсянников В. П.	Россия через призму постнеклассических методов исследования в культурологии	86
Павлов В. И., Павлов И. В.	Педагогические основы воспитания духовности	93
Петрова Т. Н.	Цивилизационный подход к изучению исторической этнопедагогики: сущностно-содержательная характеристика	102
Плотникова Е. В.	Высказывания обобщенно-уступительного типа, оформленные местоимением <i>какой</i> в сочетании с частицей <i>ни</i> и глаголом <i>есть</i>	111
Полякова Н. П.	Принципы построения, методическая организация урока русского языка в школах III–IV вида (для слепых и слабовидящих детей)	117
Почитаева М. В., Морова Н. С.	Проблемное обучение в практике подготовки специалистов лесохозяйственного профиля российских и зарубежных университетов	123
Протасова Н. Б., Шабалина О. Л.	Педагогические условия профессионального самоопределения учащихся гимназии	130
Рязанцева И. М.	Подготовка специалистов художественно-педагогического профиля по дистанционной форме обучения	134
Селезнева Е. В.	Интеграция дисциплин «Русский язык» и «Литература» как средство развития духовно-нравственной культуры учащихся старших классов	139
Симень В. П.	Динамика показателей качества усвоения знаний и двигательных умений выполнения технических приемов гиревого спорта у школьников	145
Сироткин Л. Ю.	Образовательные ресурсы мультикультурализма	152
Суворова П. Е.	Ментальное пространство как код модели мира	157

<i>Тенюкова Г. Г., Коданева К. Н.</i>	Структура, компоненты и критерии готовности подростков к творческой самореализации в системе дополнительного образования	161
<i>Ульман А. В., Кузнецова Л. В.</i>	Культурная социализация ребенка-дошкольника на основе феликсологического подхода: зарубежный опыт	167
<i>Федорова С. Н.</i>	Психолого-педагогическое сопровождение этнокультурного развития детей в условиях семьи	174
<i>Харитонов М. Г.</i>	Содержание этнопедагогической подготовки учителя национальной школы	182
<i>Хрисанова Е. Г., Тенюкова Г. Г.</i>	Подготовка будущих педагогов к социальной реабилитации несовершеннолетних средствами музыкального искусства ...	187
<i>Чуваев Б. А.</i>	Деятельность администрации Амурской области по развитию сотрудничества с регионами Китайской Народной Республики	194
<i>Шабалина О. Л., Антоничева Н. Б.</i>	Саморазвитие личности учителя как фактор развития системы профильного образования гимназии	199
<i>Шабалина С. А.</i>	Влияние материнской депривации на жизнедеятельность детей	203
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		209
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		216

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

2011. № 4 (72). Ч. 2

Редакторы	Е.Н. Засецкова Н. А. Осипова Л. А. Судленкова Л. Н. Улюкова И. А. Федянина В. Ю. Шабатько
-----------	--

Компьютерная верстка, макет А. П. Кошкиной

Подписано в печать 29.12.2011. Формат 70х100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 28,1. Тираж 300 экз. Заказ № 294.

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38