

ББК 95.4
Ч-823

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

2012. № 1 (73). Ч. 1

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., 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 37:811

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США:
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ИННОВАЦИОННОЙ ПРАКТИКИ**

**SUBSTANTIAL ASPECT OF PREPARING
ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN THE USA:
CHALLENGES FOR THEORY AND INNOVATIVE PRACTICE**

А. С. Акмаева

A. S. Akmaeva

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

Аннотация. В современных условиях открытого доступа к мультилингвальной информации профессионализм знаний учителя иностранного языка определяется и содержанием этих знаний, и способностью передавать их таким путем, который способствует формированию личности учащегося, готовой к взаимодействию, обсуждению, полилогу и аргументации. Американская система подготовки учителей иностранного языка предъявляет высокие требования к тем, кто учит, и к тем, кто учится, поскольку имеет установку на подготовку специалистов нового поколения, способных к активной жизни в условиях полилингвизма и полилога культур.

Abstract. Under contemporary conditions of open access to multilingual information the English Language teacher's professional knowledge is determined both by the substance of knowledge and the ability to pass on this knowledge in the way that contributes to forming student's personality which implies the readiness for interaction, discussion, polylogue and argumentation. The American system of preparing English Language teachers imposes requirements on students since it is oriented on preparing new generation specialists who are able to actively live under conditions of polylinguism and cultural polylogue.

Ключевые слова: языковое образование, подготовка учителя, содержание иноязычного обучения, поликультурная среда.

Keywords: language education, preparing teachers, substance of foreign language teaching, multicultural environment.

Актуальность исследуемой проблемы. Обновленный исторический нарратив меняет подход к образованию вообще и языковому образованию в частности. Инновационная практика образовательных преобразований предъявляет особо высокие требования к уровню теоретических знаний и практической подготовки учителя иностранных языков. Источниками новых идей выступают научно-педагогические исследования зарубежных систем профессионального образования, обладающие высоким мобилизационным потенциалом, в частности, американский опыт организации подготовки учителей иностранных языков.

Материал и методика исследований. Исследование проводилось на базе кафедры иностранных языков Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета, а также апробировано в гимназии № 6 г. Казани.

В процессе исследования был проведен логико-исторический и теоретический анализ правительственных документов, рекомендаций, официальных проектов реформирования системы педагогического образования; документов международных организаций по образованию, педагогических ассоциаций и сообществ; материалов американской педагогической и общественно-политической печати; справочной литературы; учебных программ педагогических учебных заведений; методических пособий и проспектов.

Большое значение имели метод включенного наблюдения за деятельностью отдельных педагогических учебных заведений США, беседы и интервью с представителями высшей педагогической школы.

Результаты исследований и их обсуждение. Результаты исследования были общены научно-педагогической общественности в рамках международных научно-практических конференций (Таиланд, Москва, Красноярск, Абакан, Витебск, Казань). В докладах постулируется тезис о привлечении внимания учителей и общественного мнения к образовательной миссии иностранного языка в условиях эволюционирующей системы социально-культурного измерения общения и сотрудничества в мировом образовательном контексте.

Отличительной чертой XXI века – века полиглотов – становится знание не одного, а нескольких иностранных языков как фактор образованности, гармоничного развития и функционирования информационного общества. Расширение знаниевого горизонта любой его ячейки возможно лишь при условии доступности мультилингвальной культурной и научной информации с сохранением национальной маркировки истории, культуры, экономики, коммуникации и т. д. В таком контексте именно информация превращается в важнейший глобальный ресурс человечества, что в свою очередь будет способствовать распространению знаний, обеспечению языкового разнообразия в киберпространстве.

Иностранный язык стал средством интеркультурного общения, которое осуществляется как при личном контакте, так и опосредованно через современные информационно-коммуникационные технологии. Совершенно понятно, что современному человеку как проводнику информационного общества должно быть присуще ноосферное мышление.

За последние десятилетия в мировом образовательном пространстве произошло значительное количество событий (международные проекты, конференции, встречи, съезды, сессии), которые существенно повлияли на языковую политику, изменили программы, методы и средства преподавания и изучения языков. Приведем несколько примеров: представление 69 странами Генеральной Ассамблее ООН Проекта резолюции об

уважении к многоязычности (1999); проведение Всемирного Конгресса по языковой политике (Испания, 2002); принятие Генеральной конференцией ЮНЕСКО четырех резолюций в поддержку языкового разнообразия и многоязычного образования (2003); представление рекомендаций о развитии и использовании многоязычия и всеобщем доступе к киберпространству (2003) и др. Так, более 50 международных специалистов в области образования, лингвистики, антропологии, СМИ и Интернета провели с 30 мая по 1 июня 2011 г. в штаб-квартире ЮНЕСКО в Париже совместное заседание экспертов по теме «К разработке руководящих принципов языковой политики ЮНЕСКО: инструмент оценки жизнеспособности языков и планирования». Цель представленных докладов – пересмотр методологии ЮНЕСКО по определению жизнеспособности языка и его уязвимости, а также подготовка руководящих принципов для выработки языковой политики и методов ее осуществления.

Во всех изученных документах постулируется тезис о привлечении внимания учителей иностранных языков и общественного мнения к образовательной миссии иностранного языка в условиях эволюционирующей системы социально-культурного измерения общения и сотрудничества.

По справедливому замечанию участников международных форумов, «справиться с важнейшими задачами новой модели языкового образования смогут только соответственно подготовленные учителя иностранных языков».

Этим объясняется необходимость переосмысления не только концепций языкового образования в условиях информатизации, но и высшего образования, в том числе совершенствования профессиональной подготовки педагогов.

Инновационная практика преобразований предъявляет особенно высокие требования к уровню теоретических знаний и практической подготовки учителя иностранных языков. Он должен уметь направлять учебно-воспитательный процесс на личность воспитанника, выстраивать свою профессиональную деятельность так, чтобы каждый ученик имел неограниченные возможности для самостоятельного и высокоэффективного развития в условиях формирования логико-математического, лингвистического, внутриличностного и межличностного интеллекта. А это в принципиально иных условиях интеллектуального климата XXI века определяет проблематику и содержание профессиональной и личностной подготовки педагога, актуализирует необходимость создания педагогических систем, ориентированных на реалии когнитивного общества и соответственно на поиск новых подходов к подготовке будущего учителя.

На наш взгляд, источником новых идей может стать изучение американского опыта организации подготовки учителей иностранных языков. Философы американской системы образования опираются на приоритеты ЮНЕСКО в содействии применению методов двуязычного и многоязычного образования, опоры на родной язык в целях достижения инклюзивности и повышения общего качества образования согласно принципу равенства всех культур и языков.

Для соотнесения содержания подготовки учащихся средних школ по иностранному языку и учителей иностранных языков в США рассмотрим организацию школьного иноязычного образования.

Изучение гуманитарных наук на английском (родном) языке в американской школе, как правило, начинается с третьего класса начальной школы. Популярными становятся программы так называемого *частичного погружения*, при которых определенная часть

учебного материала преподается на иностранном языке. Формат такого погружения прост: учащийся может изучать общественные и естественные дисциплины на испанском или французском языках утром, а математику и гуманитарные науки – на английском языке во второй половине дня. Такой алгоритм рассматривает «Иностранный язык» не просто как школьный предмет, а как средство, с помощью которого осуществляется процесс обучения. Это помогает ученикам развивать и совершенствовать речевые умения и достигать высоких результатов в овладении языком.

При разработке учебных планов значительное внимание уделяется проблемам развития содержания среднего и высшего образования. Децентрализованный характер образования в США допускает отсутствие единого национального учебного плана для средней школы. Учебные планы и программы разрабатываются на основе стандартов и рекомендаций для создания куррикулума на нескольких уровнях: на уровне штатов, школьных округов и школ. При этом важная роль отводится школьному учителю, который является активным разработчиком куррикулума на практике. Как показало исследование М. В. Дюжаковой, «характерной особенностью многоуровневой системы подготовки специалистов является широкий выбор образовательных услуг, предоставляемых студентам как в плане уровня образования, так и его содержания» [1].

Некоторые штаты сокращают количество учебных часов по каждому предмету, высвобождая таким образом время для изучения иностранного языка. Другим путем решения этой проблемы являются интегрированные курсы «Иностранный язык + другие предметы», на которых изучение иностранного языка происходит на основе содержания других дисциплин в начальной школе, координируется и пересекается с основным учебным планом. Интеграция иностранного языка и других предметов базового учебного плана является одной из характеристик раннего иноязычного образования в американской школе.

Далее рассмотрим подготовку учителя в вузе. Система высшего образования в США может быть определена как модульная, т. е. состоящая из отдельных учебных периодов (от 1 года до 6 и более лет), причем каждый из этих этапов заканчивается присвоением профессиональной квалификации соответствующего уровня [1].

В педагогических колледжах предусматривается профессионально-педагогическая и общеобразовательная подготовка, предметная специализация на протяжении всего срока обучения. В последнем семестре отводится время для изучения элективных курсов. Обязательным сопутствующим элементом программ педагогического образования стало использование инфо-технологий в образовательном процессе, что является необходимым условием аккредитации педагогических программ [3]. Это вполне оправданно. По мнению исследователя И. Н. Мартыновой, «в зарубежных странах, в частности в США, при подготовке специалистов по иностранным языкам технические средства обучения находят гораздо большее и разнообразное применение, чем в России» [2].

Как показал анализ, содержание учебных планов и программ отдельных предметов, а также последовательность их изучения значительно различаются в вузах разных штатов. Например, в штате Калифорния программы предметной подготовки учителей английского языка как иностранного отличаются от общепринятых программ подготовки на уровне бакалавриата. Институты системы дальнейшего образования предлагают академические программы, по завершении которых присваивается степень бакалавра и вручается сертификат учителя английского языка.

Рассмотрим деятельность департамента по подготовке учителей иностранных языков и оценке их деятельности на примере штата Калифорния. Департамент ставит задачу проведения новой образовательной политики, гарантирующей будущим учителям право преподавать несколько предметов, которые обычно преподаются на английском языке. Так, в ходе исследования было установлено, что приблизительно половина занятий по языку, словосложению и литературе в государственных школах Калифорнии была проведена в таком режиме. Кроме того, учителя английского языка были привлечены к проведению специальных курсов. Представим выбор курсов школьниками в процентном выражении: *Совершенствование навыков чтения* – 17 %; *Английский язык как второй язык* – 11 %; *Журналистика, риторика* – 9 %; *Американская, английская и мировая литература* – 6 %; *Драма, театр и телевидение* – 3 %; *Словосложение* – 3 % и др. [4].

Программа предметной подготовки учителя английского языка обеспечивает фундаментальную подготовку по литературе, языку, словосложению, общей лингвистике, в ходе которой студенты приобретают знания о языке, теории речеобразования, навыках формулирования мысли на иностранном языке и т. д. При этом модуль по литературе считается центральным ядром программы подготовки учителя английского языка.

Считается, что квалифицированный учитель английского языка овладевает искусством обучения языку благодаря тщательно спланированной программе дисциплины, состоящей из модулей. Как правило, программа состоит более чем из 30 модулей, отражающих следующие блоки: *Литература, Словосложение, Основы лингвистических исследований, Мировая литература, Литература малых народов, Особенности письменной и устной коммуникации, Основы речеобразования, Американский и британский варианты английского языка, Мировое культурное наследие* и др.

Студентам также предлагается минимум 15 курсов по выбору: *Сравнительное литературоведение и компаративистика, Ораторское искусство, Театр, Журналистика, Креативное письмо* и др. В целом в ходе освоения программы студенты получают знания о содержании и периодах развития литературы, теории анализа текста, процессуальном и жанровом письме, типах дискурса, теории языковых структур и овладения языком, истории языка, диалектах языка, грамматике и т. д.

Соискатель сертификата будущего учителя английского языка должен подтвердить уровень сформированности предметной компетенции 2 способами. В первом случае соискатель может продемонстрировать владение предметом на экзамене, проводимом специальной комиссией. В качестве альтернативы ему предлагается пройти программу подготовки по предмету, которая была разработана комиссией. Колледжи и университеты, внедряющие такие программы обучения, должны пройти аккредитацию на уровне штата.

Сертификат дает право преподавать английский язык в разных возрастных группах, но большая часть учебной нагрузки по предмету посвящена подготовке к работе с учащимися 7–12 уровней.

Президент американского Национального Совета по аккредитации педагогического образования Артур Уайз (Arthur Wise), заявляя о важности совершенствования структуры и содержания педагогического образования, намечает следующие основные направления его модернизации:

- необходимость усиления роли педагогической практики и повышение эффективности подготовки будущего учителя к работе в школе;
- улучшение качества профессионально-педагогической подготовки;

- акцент на специально-предметную подготовку;
- подготовку учителя к работе в поликультурном, многонациональном образовательном ученическом сообществе;
- внедрение современных технологий обучения.

Таким образом, целью педагогического образования становится подготовка учителей путем практического овладения искусством обучения и воспитания, преодоления основных «дефицитов» в учебных умениях.

В качестве примера реализации одного из направлений модернизации педагогического образования обратимся к особенностям поликультурной составляющей содержания подготовки учителей иностранных языков в высших учебных заведениях США. Известно, что поле языкового образования в стране за последние 30–40 лет претерпело значительные изменения. Расширяющийся масштаб программ языкового образования в мире привел к внедрению новых технологий в процесс обучения иностранным языкам в вузах страны.

Содержание поликультурного образования в силу своей многоаспектности и междисциплинарности интегрируется во все предметные области и курсы на всех ступенях обучения, что, безусловно, считается явственной тенденцией аксиологической направленности на толерантное индивидуальное развитие личности и ученика, и учителя.

Среди образовательных ценностей предмета «Иностранный язык» особо выделяется возможность соизучения языка и культуры. Известный американский этнограф Дж. Спредли дает следующее описание культуры: «Культура – это приобретенные знания, которые некоторая группа людей использует для интерпретации событий и реагирования на них». По его мнению, культура отражает 3 фундаментальных аспекта человеческого опыта: поведенческие отношения людей, знания людей, культурные артефакты, созданные людьми [5].

Преломляя понятие культуры в школьной среде, американский антрополог К. Кремш указывает на 2 цели культуры, отражаемые в процессе обучения иностранному языку: 1) установление атмосферы «интеркультурализации», что подразумевает изучение чужой культуры с учетом последующей рефлексии на родную культуру; 2) изучение культур в сравнительно-сопоставительном аспекте, поскольку особенности национальных культур не монолитны и подвержены трансформациям. Одновременно с этим в рамках одной культуры представлено разнообразие национальных характеристик, касающихся возраста, пола, этнической идентификации и социальной принадлежности [5].

Таким образом, одной из целей в процессе обучения иностранным языкам становится формирование способностей у учащихся обмениваться мнениями, взаимодействовать в условиях кросс-культурной среды класса. Целесообразно учить учащихся сравнивать родную культуру с иными культурами. При этом, по мнению Дж. Спредли, важно учитывать тот факт, что представления о поведении, особенностях представителей другой культуры будут различаться у учащихся одного класса. В этом аспекте Дж. Спредли призывает учителей иностранных языков отказаться от теории «*наивного реализма*», при которой представление о реальном мире становится однозначным для всех.

Анализ учебных планов и программ, технологий обеспечения качества подготовки учителей иностранных языков в американских университетах позволяет утверждать, что процесс модернизации профессионального языкового образования происходит не в едином алгоритме. По мнению И. Н. Мартыновой, в настоящее время в США все большее распространение получают смешанные методы обучения иностранному языку, которые комбинируют положения традиционных и инновационных методов [2].

Можно утверждать, что, адаптируя американский опыт обучения будущих учителей иностранных языков в условиях российской действительности, акценты в подготовке должны быть перенесены с изучения стандартных, инвариантных состояний на инновационную составляющую образования учителя, а именно на механизмы овладения новым контентом, приобщения к перспективным моделям педагогического опыта и обретения собственного в широкой и разнообразной практике.

Технологии педагогического аудита качества знаний учащихся по иностранному языку в отечественных школах доказывают необходимость введения пролонгированной системы обмена опытом, профессиональными соображениями, сбора данных о результатах ученических достижений по иностранным языкам в условиях достижения единого полилингвального пространства.

Резюме. Американский опыт показывает, что успешность решения задач профессионального развития зависит от выявления приоритетных зон поликультурного поля, объединения деятельности педагогов всех уровней, перераспределения содержания школьного и вузовского языкового образования и предоставления большей маневренности образовательных траекторий будущим учителям иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дюжакова, М. В.* Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов: на материале России и США : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / М. В. Дюжакова. – СПб., 2009. – 48 с.
2. *Мартынова, И. Н.* Профессиональная подготовка будущих учителей иностранных языков в вузах России и США к иноязычному общению : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. Н. Мартынова. – Чебоксары, 2005. – 20 с.
3. *Самойлюкевич, И. В.* Структура педагогической деятельности учителя иностранного языка в информационном обществе / И. В. Самойлюкевич // Вестник Житомирского государственного университета. Серия Педагогические науки. – 2009. – Вып. 43. – С. 88–91.
4. *Brown, J. D.* The Elements of Language Curriculum / J. D. Brown. – Boston : University of Hawaii at Manoa, 1995. – 263 p.
5. *McKay, S. L.* Teaching English as an International Language / S. L. McKay : Oxford University Press, 2002. – 150 p.

УДК 811.161.1'355'374

**СТАРОМОСКОВСКОЕ ПРОИЗНОШЕНИЕ И ФИКСАЦИЯ ЕГО НОРМ
В СОВРЕМЕННЫХ ОРФОЭПИЧЕСКИХ СЛОВАРЯХ**

**OLD-MOSCOW PRONUNCIATION AND REFLECTION OF ITS NORMS
IN CONTEMPORARY PRONOUNCING DICTIONARIES**

Т. М. Белкова

T. M. Belkova

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

Аннотация. В статье исследуются нормы старомосковского произношения как основы русской орфоэпии; характеризуются варианты произношения младшего и старшего поколений москвичей; дается оценка рефлексии старой московской нормы в современной живой звучащей речи. В статье также говорится о трудностях кодификации произносительных норм и их причинах. Автор ссылается на современные орфоэпические словари, в которых фиксируются старомосковские произносительные варианты наряду с современными, и представляет их в таблице.

Abstract. The present article gives a research into the old-Moscow pronunciation as the basis of Russian orthoepy. The pronunciation variants of the older and younger generations of Muscovites are being characterized. The reflection of the old-Moscow norm in the living speech of present days is given. The article also states the difficulties in codification of pronunciation norms and gives reasons for them. The author refers to the contemporary pronouncing dictionaries which record the old-Moscow as well as contemporary pronunciation variants and presents them in a table.

Ключевые слова: кодификация, нормы произношения, орфоэпические варианты, орфоэпический словарь, старомосковское произношение, старшее и младшее поколения.

Keywords: codification, pronunciation norms, orthoepic variants, pronouncing dictionary, old-Moscow pronunciation, older and younger generations.

Актуальность исследуемой проблемы. Незнание старомосковского произношения как старшей нормы по отношению к современному является актуальной проблемой молодого поколения. В этой связи целью нашей работы явилось изучение современных орфоэпических словарей с точки зрения фиксации старомосковских норм произношения.

Материал и методика исследований. Исследовано шесть современных орфоэпических словарей, методом статистического анализа были выявлены случаи отражения некоторых старомосковских норм в отдельных словарях.

Результаты исследований и их обсуждение. Установлено, что в двух словарях старомосковские орфоэпические нормы не нашли своего отражения, в четырех – зафиксированы лишь отдельные нормы произношения.

Русское литературное произношение сложилось на исторической основе московского говора, донныне сохранило некоторые свои черты и рассматривается как старшая

норма по отношению к современному литературному произношению. Термин «старое московское» произношение впервые употребил Л. В. Щерба в 1936 г., хотя за год до этого Д. Н. Ушаков говорил о московском произношении [3, 43].

В то время старомосковское произношение функционировало в среде коренной московской интеллигенции, хотя не исключено, что и другие слои населения (купцы, разночинцы и др.) пользовались его нормами. Бесспорным произносительным эталоном являлась театральная орфоэпия, базировавшаяся на традициях Малого театра. М. Л. Каленчук считает, что старомосковские нормы произношения, о которых ничего не говорится в русской фонетической системе, можно сопоставить с современными нормами, где параллельно могут сосуществовать не только два, но и даже три варианта нормы, принадлежащих «старшей», «средней» и «младшей» системам, например, *интеллиге[н'т']нее, интеллиге[нт']нее* и *интеллиге[нт]нее* [5, 47].

Таким образом, старомосковское произношение, ставшее основой русской орфоэпии, характеризовалось наличием ряда вариантов, во многом определивших динамику норм XX века. В результате изменений в литературном произношении появляются варианты, одни из которых характеризуют речь старшего поколения, другие – младшего. Так, **о, а** после шипящих в 1 слабой позиции сначала произносились как **э**, например, [*жера, шеры, желеть*], потом как **ы** [*жыра, шыры, жылеть*], а в современной норме – как **а** [*жара, шары, жалеть*] [3, 43]. Так, в словарях Н. И. Новинской [8], М. Л. Каленчук [4], в Орфоэпическом словаре русского языка [9] **ы** на месте **а** после шипящих идет как основное произношение, кроме слова *жара*. В словаре Т. Л. Федоровой [10] с произношением **ы** даются только формы слова *лошадь*.

Кодификация языковых явлений не отрицает возможности вариантности. Орфоэпическая норма не всегда утверждает как единственно правильный лишь один из произносительных вариантов, отвергая другой как ошибочный. В некоторых случаях она допускает варианты произношения. Литературным, правильным, например, считается как произношение *е[ж'ж']у, ви[ж'ж']ать* с мягким долгим звуком [ж'], так и *е[жж]у, ви[жж]ать* – с твердым долгим (такое произношение отражено во всех четырех словарях, но в словаре Н. И. Новинской [8] и в Орфоэпическом словаре русского языка [9] твердое произношение дано как дополнительное). Правильно произношение *до[ж'ж']и* и *до[жд']*, *ра[ш'ш']истить* и *ра[ш'ч']истить*, *[д]верь* и *[д']верь*. Таким образом, в отличие от орфографических норм, предлагающих один вариант и запрещающих другие, орфоэпические нормы допускают варианты, которые либо оцениваются как равноправные, либо один вариант считается желательным, а другой – допустимым. Например, Орфоэпический словарь русского языка [9] слово *бассейн* разрешает произносить и с мягким, и с твердым **с**, т. е. и *ба[с'с']ейн*, и *ба[ссэ]ейн*; в этом словаре предлагается произносить *манёвры, планёр*, но допускается и произношение *манэвры, плáнер*. При этом твердое произношение характерно для современной нормы, а мягкое – для старшей.

Появление многих орфоэпических вариантов связано с развитием литературного языка. Произношение постепенно меняется. В начале XX в. говорили *а[н']гел, це[р']ковь, ве[р']х, пе[р']венец*. Да и сейчас в речи пожилых людей и деятелей театра нередко можно встретить такое произношение. Произношение *це[р']ковь* отмечено в словаре Н. И. Новинской [8] наряду с твердым произношением, а у Т. Л. Федоровой [10] наряду с *ло[рнэ]т* дается произношение *ло[рн'е]т*.

С. М. Кузьмина в своей статье «О современной орфоэпической ситуации» пишет: «Распространено мнение, что традиционные, так называемые старомосковские, нормы

произношения безнадежно устарели, стали анахронизмом». Но это совершенно не так. Она приводит примеры, услышанные при озвучивании зарубежного фильма: *ти[хъй]*, *собирали[с]*, *[д'ве]ри*, *[с'ле]дующие*, *Воро[б'ювы] горы* и пр. К этому можно добавить, что, например, В. В. Путин в своей речи всегда смягчает согласные перед мягкими переднеязычными (что является приметой именно старомосковского произношения), например, в слове *[т'в'ор]до* и пр. Однако дело не в том, что старомосковскую норму использует ограниченное число людей, а в том, что она жива. Эту норму слышат, воспринимают говорящие, а значит, они ее пассивные носители [7, 368].

Произношение с твердыми [г, к, х] в прилагательных на **-кий, -гий, -хий** и в глаголах на **-кивать, -гивать, -хивать** вполне приемлемо. Слова *высокий, строгий, ветхий, вскакивать, подпрыгивать, стряхивать* произносятся как *стро[гъй]*, *высо[къй]*, *вет[хъй]*, *вска[къ]вать, подпры[гъ]вать, встря[хъ]вать*. Позднее норма стала допускать оба варианта – старый и новый: *смеял[с]а* и *смеял[с'я]*; *стро[г]ий* и *стро[г']ий* и т. д. Такое произношение отмечено во всех словарях, только один из вариантов часто – как дополнительное произношение. «В современном языке можно видеть не разные окончания, а разный фонемный состав корня с твердой и мягкой заднеязычной фонемой при одном и том же окончании. Варианты же глагольной формы 3-го лица мн. числа типа *хо[д'ь]т* – *хо[д'у]т* появились потому, что в начале XX века в безударном окончании глаголов 2-го спряжения 3-го лица мн. ч. обычным было произношение [ут]: *дышут, смотр[р'ут]* и т. д. Не было различия в произношении безударных окончаний глаголов первого и второго спряжения» [6, 349]. Подобного произношения не отмечено ни в одном из указанных словарей, хотя оно еще бытует в среде как старого, так и молодого поколений москвичей.

Исследователь старомосковского произношения О. В. Антонова отмечает, что произношение безударных глагольных окончаний 2 спряжения как [ут] вместо [ът], например, *ви[д'ут]*, *но[с'ут]*; произношение [шн] на месте сочетания **чн** даже в речи современного молодого поколения довольно последовательно, например, в словах *булочная, загадочный, подсвечник*. В речи литературно говорящих представителей «младшей» нормы достаточно частотно встречаются старомосковские мягкие [р']: *че[р']вь, не[р']венец* и т. д. Что касается оформления возвратного постфикса **ся/сь**, то замена его твердым вариантом наиболее последовательно сохраняется в формах глаголов прошедшего времени, например, *стре-мил[съ], женил[съ]* [2, 337]. В словаре Н. И. Новинской и Орфоэпическом словаре русского языка указаны оба варианта произношения в отношении таких слов, как *булочный, молочный, шапочный* (доп. уст.) В словаре же Т. Л. Федоровой слово *шапочный* дается только как *шапо[чный]*, но ни в одном из указанных словарей не отмечено произношения глаголов с твердым [с] в постфиксе и мягкого [р'] перед зубными язычными.

На основании проведенных экспериментальных исследований О. В. Антонова утверждает, что сложившееся представление о старомосковской системе произношения как о давно ушедшем явлении не соответствует действительности, например, Ж. В. Ганиев отмечает, что навсегда из произношения исчезло: *[жыра], поц[а]луй, бо[г]атый, кори[ин]евый, дав[н'ый], хо[д'ут]* [3, 46]. В современной живой звучащей речи можно наблюдать множество рефлексов старой московской нормы. И этот факт дает нам основание для изучения современных орфоэпических словарей с точки зрения представления этих норм.

Орфоэпические нормы устанавливаются учеными – специалистами в области фонетики. На основании чего лингвисты решают, какой вариант следует отвергнуть, а какой – одобрить? Кодификаторы орфоэпии взвешивают все «за» и «против» каждого из встре-

чающихся вариантов, при этом принимая во внимание разные факторы: распространенность произносительного варианта, его соответствие объективным законам развития языка, т. е. смотрят, какой вариант обречен, а у какого есть будущее. Они устанавливают относительную силу каждого довода за произносительный вариант. Например, распространенность варианта важна, но это не самый сильный довод в его пользу: бывают и распространенные ошибки. Кроме того, специалисты по орфоэпии не спешат утвердить новый вариант, придерживаясь разумного консерватизма: литературное произношение не должно меняться слишком быстро, оно должно быть устойчиво, ведь литературный язык связывает поколения, объединяет людей не только в пространстве, но и во времени. Поэтому рекомендовать надо традиционную, но живую норму, хотя бы она и не была наиболее распространенной.

Естественно, что кодификация норм нередко может в какой-то мере отставать от реально употребляющихся в обществе: составление и издание словарей требует длительного труда и времени. «Особые и весьма значительные трудности встречает кодификация устного языка, так как она не может быть проведена, подобно орфографии, законодательным путем. Может быть, наибольшие трудности представляет кодификация произносительной стороны устного языка. Еще труднее обеспечить привитие этих норм в широких кругах общества» [1, 11].

Первый опыт кодификации этой стороны устного языка был предпринят в словаре-справочнике «Русское литературное произношение и ударение» под редакцией Р. И. Аванесова и С. И. Ожегова (1959 и 1960 гг.; первое, предварительное издание – 1955 г.).

Для того чтобы выяснить, какие из старомосковских норм указаны в современных орфоэпических словарях, мы изучили данные шести словарей, но только в четырех из них обнаружили отражение этих норм в той или иной степени. Причем в Кратком словаре-справочнике Л. А. Вербицкой и др. (2003) и в Новом орфоэпическом словаре Т. Ф. Ивановой (2005) так называемые старомосковские нормы произношения вообще не указаны. Приведем таблицу отражения обеих норм произношения в четырех словарях.

Таблица 1

**Отражение современных и старомосковских норм произношения
в орфоэпических словарях**

№ п/п	Позиции	Нормы произношения: а) современные; б) старомосковские	Словари			
			Каленчук М. Л., Касаткина Р. Ф. Словарь трудностей русского произношения	Новинская Н. И. Орфоэпический словарь русского языка	Орфоэпический словарь русского языка: произноше- ние, ударение, грам- матические формы / С. Н. Борунова, В. Л. Воронцова, Н. А. Еськова; под ред. Р. И. Аванесова	Федорова Т. Л., Щеглова О. Л. Орфоэпиче- ский словарь русского языка
1	2	3	4	5	6	7
1.	О, А после твердых шипящих в 1-й слабой позиции	а) [Λ] б) [Ы]	+ +	– +	– (кроме <i>жара</i>) +	+ +
2.	Е после Ц в 1-й слабой позиции	а) [Ы] б) [Λ]	+ + (доп. уст)	– +	– + (<i>танцевать</i>)	– –
3.	Окончание прилагательных муж. р., ед. ч., им. п.	а) [ый/ий] б) [ьй]	+ + (доп. уст.)	+ –	+ –	+ –

1	2	3	4	5	6	7
4.	Произношение глаголов на -гивать, -кивать, -хивать	а) как [з'ивѣт', к'ивѣт', х'ивѣт']	+	+	+	+
		б) как [зѣвѣт', кѣвѣт', хѣвѣт']	+ (доп. уст.)	–	–	–
5.	Ассимилятивное смягчение переднеязычных перед переднеязычными и губными	а)	+	+	+	–
		б)	+	+	+	+
6.	Сочетание согласных	а) [жж]	+	+ (доп.)	+ (доп.)	+
		б) [ж'ж']	+	+	+	+
7.	Сочетание согласных	а) [чн]	+	+	+	+
		б) [шн]	+ (доп. уст. в слове шапочный)	+	+ (осн. в словах булочный, молочный)	+
8.	Произношение глаголов с постфиксами -ся/-сь	а) [с'ѣ]	+	+	+	+
		б) [сѣ]	+ (доп. уст.)	+ (доп. уст.)	+	+
9.	Произношение безударных окончаний глаголов 2-го спряжения 3 л. мн. ч.	а) [ѣт]	+	+	+	+
		б) [ут]	–	–	–	–

Резюме. Фиксация в орфоэпических словарях более ранних, ныне живущих в речи норм произношения наряду с современными нормами должна отражать орфоэпическую ситуацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов, Р. И. Русское литературное произношение : учеб. пособие / Р. И. Аванесов. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1984. – 384 с.
2. Антонова, О. В. О рефлексах старомосковского произношения в современной звучащей речи / О. В. Антонова // Русский язык: исторические судьбы и современность : материалы III Международного конгресса исследователей русского языка. – М. : МАКС ПРЕСС, 2007. – С. 337.
3. Ганиев, Ж. В. С. С. Высотский и границы старомосковского произношения / Ж. В. Ганиев // Фонетика сегодня : материалы докладов и сообщений V Международной научной конференции. – М. : Ин-т русск. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 2007. – С. 43–45.
4. Каленчук, М. Л. Словарь трудностей русского произношения / М. Л. Каленчук, Р. Ф. Касаткина. – М. : Рус. яз., 1997. – 468 с.
5. Каленчук, М. Л. Фонетические «отцы» и «дети» [о существовании в языке двух произносительных систем, так называемых «старшей» и «младшей»] / М. Л. Каленчук // Русский язык. Приложение к газете «Первое сентября». – 2008. – № 5. – С. 47.
6. Касаткин, Л. Л. Заметки по русской орфоэпии / Л. Л. Касаткин // Проблемы фонетики : сб. ст. – М. : Наука, 2007. – Вып. 5. – С. 344–364.
7. Кузьмина, С. М. О современной орфоэпической ситуации / С. М. Кузьмина // Проблемы фонетики : сб. ст. – М. : Наука, 2007. – Вып. 5. – С. 365–370.
8. Новинская, Н. И. Орфоэпический словарь русского языка / Н. И. Новинская. – 4-е изд. – Ростов н/Д. : Феникс, 2007. – 336 с.
9. Орфоэпический словарь русского языка: произношение, ударение, грамматические формы / под ред. Р. И. Аванесова. – 3-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1987. – 704 с.
10. Федорова, Т. Л. Орфоэпический словарь русского языка / Т. Л. Федорова, О. Л. Щеглова. – М. : ЮНВЕС, 2006. – 576 с.

УДК 378.172

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ
К ЗДОРОВЬЮ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**FORMING STUDENTS' MOTIVATIONAL AND VALUABLE ATTITUDE TOWARDS
HEALTH IN THE COURSE OF PHYSICAL TRAINING**

Н. В. Васильева, М. Б. Кожанова

N. V. Vasilyeva, M. B. Kozhanova

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

Аннотация. В статье представлены результаты исследования процесса формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов. Представлена сущность мотивационно-ценностного отношения к здоровью, описаны уровни его сформированности у студентов. Доказывается эффективность построенной модели и технологии формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов в процессе физического воспитания.

Abstract. The article presents the results of the research of forming students' motivational and valuable attitude towards health. The essence of the motivational and valuable attitude towards health is presented. The levels of formation of such an attitude at students are described. The efficiency of the constructed model and technology of forming students' motivational and valuable attitude towards health in the course of physical training is proved.

Ключевые слова: *мотивационно-ценностное отношение, здоровье, студенты, модель, технология.*

Keywords: *motivational and valuable attitude, health, students, model, technology.*

Актуальность исследуемой проблемы. В современных условиях рыночных отношений с учетом востребованности конкурентоспособных специалистов на одно из первых мест выходит проблема сохранения и укрепления здоровья каждого человека. Происходящие масштабные преобразования российского общества повлияли на социально-экономическую, культурную, духовную жизнь людей, вызвали глубокие и непредсказуемые изменения в их бытии и сознании, в образе жизни, неблагоприятно отразились на состоянии здоровья населения.

Для современного информационного общества нужны генетически, физически и психически здоровые, высокоинтеллектуальные люди, живущие в абсолютно здоровой среде жизни – по социальным и экономическим ее показателям. В настоящее время в России реализуется приоритетный национальный проект в сфере здравоохранения, основной целью которого является укрепление здоровья населения России, снижение уровня заболеваемости, инвалидности, смертности. В принятом Правительством Российской Федерации национальном проекте «Образование» особо подчеркивается необходимость

повышения качества организации просветительной, профилактической и физкультурно-оздоровительной работы в различных типах образовательных учреждений, направленной на формирование здорового образа жизни, сохранение и укрепление здоровья человека.

Вышесказанное обуславливает необходимость проведения научных исследований, связанных с выработкой методических и организационных подходов к сохранению и укреплению здоровья, формированию здорового образа жизни населения, выявлением организационно-педагогических условий, способствующих формированию мотивационно-ценностного отношения к здоровью, особенно у учащейся молодежи.

Материал и методика исследований. В процессе исследования был осуществлен теоретический анализ научной и методической литературы по вопросам сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи, выявлены уровни сформированности мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза.

Результаты исследований и их обсуждение. Формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни педагогическими средствами является стратегическим направлением и базируется на системном подходе. Основными системообразующими факторами педагогики здоровья, как замечает В. В. Колбанов, являются формы и методы педагогического воздействия, направленные на стимуляцию нравственных, психических, физических и соматических компонентов здоровья [2]. Представители развивающегося научного направления «психология здоровья» (В. А. Ананьев, И. Н. Гурвич, Г. С. Никифоров) отмечают, что одним из центральных, но слабо разработанных вопросов психологии здоровья является отношение к здоровью: как добиться того, чтобы сохранение здоровья стало ведущей, органичной потребностью человека на всем протяжении его жизненного пути, то есть речь идет о формировании мотивации сохранения здоровья.

Л. И. Алешина отмечает, что мотивация здорового образа жизни рассматривается как интегративная характеристика, ядро направленности личности студента педвуза на жизнедеятельность с позиции ценностей здоровья и является приоритетной целью вузовского образования, процесс формирования здорового образа жизни будущих учителей носит этапный характер и выстраивается с учетом логики развития личности, предполагающей движение мотивации от ситуативных проявлений к устойчивому функционированию [1].

В исследовании А. Г. Маджути [3] отмечается, что в основе построения индивидуальной программы здорового образа жизни лежит доминирующий мотив, с которым связан уровень активности личности в отношении своего здоровья и уровень индивидуальной системы ценностей, обеспечивающих актуализацию ресурсов личности в ходе построения индивидуальных программ оздоровления.

Итак, важнейшим компонентом деятельности по сохранению и укреплению здоровья являются мотивы, т. е. те побуждения, которыми руководствуется личность. Всесторонний анализ проблемы позволил нам дать следующее определение мотивационно-ценностного отношения к здоровью: это система осознанных побуждений личности, аккумулирующая и направляющая ее проявления (нравственные, духовные, физические) в различных сферах жизнедеятельности с позиций здоровьесбережения.

На основе анализа ряда исследований нами было установлено, что мотивационно-ценностное отношение студентов к здоровью представляет собой социально обусловленную причастность субъекта обучения к конкретному виду здоровьесозидающей деятель-

ности, формирование которой зависит от индивидуально-типологических особенностей студентов. Важным личностно-психологическим свойством, предполагающим у студентов устойчивый, мотивированный интерес к поддержанию и укреплению своего здоровья, является осознанная оценка социального и личного значения здоровья. При этом социально-значимые цели взаимодействуют с личностными намерениями и мотивами, сопровождают выработку личностной позиции по отношению к своему здоровью, активизируют процесс формирования здоровьесозидающей деятельности.

Мотивационно-ценностное отношение к здоровью как компонент структуры личности представляет собой интегративное, динамическое, структурно-уровневое образование (когнитивный, ценностно-потребностный, эмоционально-волевой компоненты), критериями сформированности которого выступают: знания о здоровье; эмоционально-ценностное отношение к своему здоровью; мотивы самосовершенствования, самореализации, стремление к рефлексии. Качественными показателями сформированности мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов являются три уровня, характеризующиеся устойчивостью признаков, регулярностью и интенсивностью проявления.

Для высокого уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения к здоровью характерны полное и ясное осознание здоровья в качестве ценностной ориентации; эмоционально-ценностное отношение к своему здоровью проявляется ярко; актуальны мотивы самосовершенствования, самореализации, стремление к рефлексии.

Для среднего уровня свойственны поверхностные представления о здоровье; личностная оценка своего здоровья проявляется слабо; отношение к здоровью проявляется на эмоционально-чувственном уровне.

Для низкого уровня присущи элементарные, отрывочные представления о здоровье; эмоционально-ценностное отношение к здоровью не проявляется; стремление к рефлексивному осмыслению отсутствует; преобладают мотивы формального исполнения принципов здорового образа жизни.

На констатирующем этапе исследования нами было проведено анкетирование и собеседование со 130 студентами педагогического вуза (67 студентов составили экспериментальную группу, 63 – контрольную). Было выявлено, что на высоком уровне сформированности мотивационно-ценностного отношения к здоровью находятся 47,7 % студентов экспериментальной группы и 49,2 % – контрольной; данные обучающиеся осознают общественную и личностную значимость здоровья, получают удовольствие от валеологической деятельности, владеют ее навыками, проводят мероприятия по поддержанию и укреплению своего здоровья. Однако именно эти студенты чаще всего имеют подготовительную и специальную группы здоровья.

У 10,4 % студентов экспериментальной группы и 7,9 % – контрольной диагностирован средний уровень сформированности мотивационно-ценностного отношения к здоровью, у оставшихся (41,8 % – в экспериментальной и 42,9 % – в контрольной группах) – низкий. Наличие такого большого количества студентов, находящихся на низком уровне, связано с тем, что о здоровье большинство людей начинает задумываться только тогда, когда его лишается.

Результаты констатирующего этапа экспериментального исследования показали необходимость проведения формирующего этапа. Нами были разработаны теоретическая модель формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов, представляющая собой поликомпонентную структуру, включающую целеориентацион-

ный (цель, задачи), содержательный (валеологические знания и умения), организационно-процессуальный (принципы, формы, методы, средства обучения) и результативный компоненты, а также технология формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов в процессе физического воспитания, которая состоит из трех этапов (табл. 1).

Таблица 1

Этапы и структурные составляющие технологии формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов в процессе физического воспитания

Структурные составляющие	Этапы		
	мотивационно-когнитивный	рефлексивно-преобразующий	деятельностно-творческий
Цель	стимулирование интересов к здоровьесозидающей деятельности, систематизация знаний о социальном и личностном значении здоровья	формирование личностной позиции по отношению к своему здоровью	формирование умений здоровьесозидающей деятельности
Методы	моделирования, реконструкции, упражнений	эмпатии, рефлексии, контраста	проектов, упражнений
Средства	программа курса «Физическая культура и здоровье»	практические занятия в центре здоровья	массовые физкультурно-оздоровительные и рекреационные мероприятия
Результат	сформированные знания о социальном и личностном значении здоровья и интерес к их пополнению	сформированная личностная позиция студента по отношению к своему здоровью	владение навыками и умениями здоровьесозидающей деятельности
Условия	включение в содержание практических занятий по дисциплине «Физическая культура» знаний о здоровье	дифференциация содержания физического воспитания с учетом интересов и способностей студентов	организация самостоятельной деятельности студентов по поддержанию и укреплению своего здоровья
Средства контроля	опросник и др.	методика «Диагностический тест отношений» и др.	модифицированная методика «Личностные достижения» П. А. Шептенко, Г. А. Ворониной

Содержание работы по формированию мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студенческой молодежи строилось в трех направлениях, соответствующих трем компонентам, при этом учитывались следующие педагогические условия: включение в содержание практических занятий по дисциплине «Физическая культура» валеологических знаний, умений и навыков; дифференциация содержания физического воспитания с учетом интересов и способностей студентов; организация самостоятельной деятельности студентов по поддержанию и укреплению своего здоровья и др.

После формирующего этапа эксперимента была вновь проведена диагностика сформированности мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов.

Проведенные нами исследования показали, что в экспериментальной группе на высоком уровне сформированности мотивационно-ценностного отношения к здоровью находятся 88,1 % студентов, остальные (11,9 %) имеют средний уровень. Не осталось студентов, имеющих низкий уровень.

В контрольной же группе изменения были незначительные.

Для повышения достоверности оценки результатов процесса формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов в процессе физического воспитания и эффективности нашего педагогического воздействия на данный процесс мы воспользовались статистикой, называемой χ^2 -критерием.

Полученное нами значение χ^2 -критерия в контрольной группе (6,66) меньше, а в экспериментальной (75,99) – больше соответствующего табличного значения $m - 1 = 2$ степеней свободы, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше чем 0,001. Следовательно, предположение о значимых изменениях, которые произошли в уровне сформированности мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов в результате проведения формирующего эксперимента, подтвердилось.

Резюме. Разработанные и апробированные модель формирования мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов, технология ее реализации в процессе физического воспитания, педагогические условия (включение в содержание практических занятий по дисциплине «Физическая культура» валеологических знаний, умений и навыков; дифференциация содержания физического воспитания с учетом интересов и способностей студентов; организация самостоятельной деятельности студентов по поддержанию и укреплению своего здоровья) позволили существенно повысить уровень сформированности мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов экспериментальной группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алешина, Л. И.* Формирование мотивации здорового образа жизни будущего учителя в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. И. Алешина. – Волгоград, 1998. – 33 с.
2. *Колбанов, В. В.* Валеологическая служба в образовательных учреждениях / В. В. Колбанов // Тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. «Проблемы валеологии в образовании». – Липецк : ЛПИ, 1995. – С. 54–55.
3. *Маджуга, А. Г.* Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. Г. Маджуга. – Владимир, 2011. – 49 с.

УДК 821.161.1

ПРИРОДА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

NATURE AS THE FACTOR OF FORMATION OF CREATIVE PERSONALITY

О. В. Гавриленко, А. С. Тихонов

O. V. Gavrilenko, A. S. Tikhonov

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

Аннотация. Творческая личность формируется под влиянием многочисленных факторов. Одним из них является природа. Рассмотрены стихи чувашских поэтов, которые были написаны под влиянием красоты окружающей природы.

Abstract. The creative personality is formed under the influence of numerous factors. One of the factors is nature. We have considered the Chuvash authors' poems, the creation of which was inspired by beauty of nature.

Ключевые слова: *творческая личность, природа, чувашские поэты.*

Keywords: *creative personality, nature, Chuvash poets.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня среди тех многочисленных проблем, которые рассматриваются философией, актуальной является проблема творческой личности. Формированию такой личности способствуют многочисленные факторы. В настоящей работе мы рассмотрим один из них – природу, столь разнообразную в своем бытии.

Материал и методика исследований. Материалом исследования послужили стихотворения некоторых чувашских поэтов, таких как С. Шавлы, Я. Ухсай, П. Хузангай, Ю. Семендер, Г. Айги. Основным методом явился литературоведческий анализ произведений указанных поэтов.

Результаты исследований и их обсуждение. Известно, что творческие люди иначе воспринимают окружающий мир. Они видят многие объекты сквозь призму прекрасного, которые уже при первом восприятии наделяются особыми чертами. В итоге преобразуются в художественный образ. В данном случае мы имеем в виду объекты природы.

Эта мысль о преобразовании объектов четко прослеживается в работе А. А. Адаскиной «Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности». Исследуя механизмы художественного восприятия, автор показывает, что уже при первичном восприятии того или иного объекта, в частности природы, у творческого человека «...начинается процесс зарождения художественного образа, протекающий, возможно, вне зависимости от того, стоит ли перед ним сознательная творческая задача» [1, 100].

Отметим, что в «Новейшем философском словаре» «природа в узком смысле – естественная среда обитания человека» [3, 545], не сотворенная человеком. По мнению И. Канта, «природа именно в своем хаосе или в своем самом диком и лишенном всяких правил беспорядке и опустошении, если только видны величие и мощь, сильнее всего вызывает в нас идеи возвышенного» [2, 252]. Но человек так или иначе ее преобразует, расчищая места для строительства городов, которые являются экономическими центрами и представляют собой скопление домов, фабрик, заводов, городских рынков. Итак, природа в любом своем виде, будь то хаос или упорядоченность, помогает нам мыслить по-иному.

Остановимся подробнее на некоторых творческих работах известных поэтов Чувашии, посвященных природе родной земли. Одним из таких поэтов является С. Шавлы. В 2009 г. в Чебоксарах вышел сборник его избранных произведений «Следы на земле» (переведен на русский язык), в который вошло стихотворение «Прохожу я по-над Волгой» [8, 95]. Оно передает чувства и мысли автора. Река Волга предстает в момент некой «взволнованности»:

Прохожу я по-над Волгой;
Пола синего плаща,
Словно крылья, долго-долго
Рвутся в небо, трепеща.

С. Шавлы, говоря о Волге, рисует ее волны, используя меткие сравнительные обороты. Их он сравнивает с крыльями, которые «...рвутся в небо, трепеща». Волга словно «взмахнула этими крыльями», раскинула их во всю ширь. Кроме того, волны напомнили чувашскому поэту некий «плащ», полы которого раскрылись, окутали все вокруг своей синевой и «убегают» вдаль. И этот «бег» непрерывен, долог и бесконечен.

Автор подчеркивает, что он восхищен и хотел бы не спеша восторгаться «этим чудом». Несомненно, для автора Волга – это нечто родное, душевное, значимое, способствующее подъему творческой мысли.

Я. Ухсай – другой уникальный поэт. Он, как никто другой, смог описать красоту Башкирии и Чувашии, раскрыть самые душевные мысли и чувства людей, занятых земледелием. Его поэзия богата и разнообразна, проникнута душевной лирикой, народной мудростью, неподражаемым юмором. Герои его произведений – люди села, сильные духом, беспредельно влюбленные в землю. Так, труженикам полей посвящены книги «Сельская хроника» (1936), «Золотая книга народа» (1937) и другие. Вот как поэт пишет:

Мой край! Тобой горжусь, счастливый,
Мне вечно дорог твой простор, –
Равнин цветущие разливы,
Тревожный сумеречный бор [6].

«Каждый настоящий поэт – истинный сын своей родной земли. Каждая строка ласковым ветерком, теплым летним дождем или раскатами грома зовет читателя к человеческому совершенству, к гармонии с природой. Такова поэзия Ухсая. Она проста и легка, как воздух, которым мы дышим, естественна и органична, как березовый лист или стебель травы, она безгранична, как все живое на этой бесконечной земле...», – так отзывался о творчестве классика чувашской поэзии Якова Ухсая народный поэт Чувашии П. В. Афанасьев [3].

Поэзия природы воспета в творчестве других чувашских поэтов, таких как Ю. Семендер, П. Хузангай. Объектом дружбы в стихотворении «Радуга» Ю. Семендера выступает загадочное явление природы – радуга, которая раскинулась над Волгой после теплого дождя [5, 111]:

Дождь прошел, полил поля на берегу,
Натянул над Волгой радугу-дугу.
После теплого дождя светло вокруг.
Искры дружбы шлет по радуге мой друг.

В сонете П. Хузангая «Дуб над Волгой» [7, 14] вдохновение поэта согласуется с народным чувством. Недаром в строках он сравнивает народ с могучим дубом, а про себя говорит:

По мне – все от тебя:
И страсть к борьбе, и радость, и тревога, и покой...
Дуб-батюшка! Я – желудь твой.

Остановимся еще на творчестве Г. Айги, переросшем рамки своего времени и ставшем достоянием последующих поколений. Истоком света является древняя чувашская вера в единого Верховного Бога, омывающего светом всю Вселенную, поэтому ключевым образом всего творчества Г. Айги стал образ света: он струится, играет, улыбается, омывает, пребывает, наполняет собой художественно-философское пространство текста поэта. Эстетической основой его творчества является национально-мифологическое сознание. Поэт столь часто обращается к «правремени», где слышатся голоса рода, сохранились «целомудрие», «верность», «красота». Оно представлено первообразами – это ветер, огонь, земля, вода, воздух, овевающий деревья, цветы, младенца, любимых и любящих, составляющих круг. Он один из центральных образов в творчестве поэта, им представлено цикличное время.

Художественные образы поэт представляет как на логически рациональном, так и интуитивном уровне: «природа с нами говорит», поэтому она не рассматривается им вне человека, он слышит гул природы, Вселенной. Г. Айги создал удивительную художественную картину мира, где человек и природа – одно целое. Просматривается идея единства человека и мира, омываемого потоком света, – это один из основных мотивов его творчества, представляющий взаимосвязь человека и космоса.

Художественный мир полон символов: круг, дерево, вода, гора, поле, овраг. Огонь и цветение – символы возрождения, очищения и созидания.

Проблема восприятия и истолкования Г. Айги существовала и будет существовать. Вполне допустимо, что его поэзия – это поэзия будущего. Надо согласиться, что сегодня она тяжела для понимания, ибо мироощущение поэта – на уровне космическом. Его поэзия демонстрирует то, что человек есть микрокосмос, что он связан с Вселенной. Полагаем, что его поэзию невозможно понять без знания основ таких наук, как философия и психология, причем проблемы жизни и смерти, добра и зла, мига и вечности, рассматриваемые поэтом, говорят о философичности его произведений.

Выразительна речевая структура: повторы, обилие сравнений, свойственное законам древних чувашей, синтаксический параллелизм, обращенность к древней ритуальной мифологической семантике, к природным стихиям – все это свидетельствует о наличии в художественном мире поэта национально-мифического сознания.

В области лексики в первую очередь бросаются в глаза многократные повторы понятий «белый» и «чистый». «Я писал бы всю жизнь: "Чистота Белизна"», – признается Г. Айги в стихотворении «Такие снега» (1975). «Белый» – это не цвет, «суть бесцветья», но также и «цвет» света, «чистого поля» и снега, а это образует три ключевых слова его поэзии:

«...слава белому цвету – присутствию бога
в его тайнике для сомнений,
слава бедной столице и светлому нищенству века,
снегам – рассекающим – сутью бесцветья
бога – лицо,
светлому – ангелу – страха
цвета – лица – серебра» [4].

Резюме. Как мы уже обозначили, природа в своем бытии очень разнообразна. Каждому ее объекту можно посвящать разные по идее и художественно-стилистическому содержанию произведения.

Природа оказывает значительное влияние на формирование творческой личности. Объекты природы выступают источником вдохновения. Наблюдая за ними, человек, который склонен творчески мыслить, способен находить творческие решения. Природа дает ему душевные силы и, самое главное, искреннюю любовь к родному народу, родной земле, просто к человеку.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Адашкина, А. А.* Особенности проявления эстетического отношения при восприятии действительности / А. А. Адашкина // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 100–110.
2. *Кант, И.* Сочинения : в 6 т. Т. 5 / И. Кант. – М. : Мысль, 1966. – 564 с.
3. *Литература народов России : учебник-хрестоматия.* – СПб. : Просвещение, 1995. – 496 с.
4. *Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов.* – Минск : Изд-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
5. *Семендер, Ю. С.* Черное и белое. Стихи и поэмы / Ю. С. Семендер. – Чебоксары : Чувашия, 1998. – 305 с.
6. *Ухсай, Я.* Избранные произведения: в 2 т. Т. 1 : Стихотворения, поэмы / Я. Ухсай. – М. : Худож. лит., 1983. – 383 с.
7. *Хузангай, П.* Здравствуй, солнце. Избранные стихи / П. Хузангай. – М. : Худож. лит., 1976. – 318 с.
8. *Шавлы, С.* Следы на земле. Избранное / С. Шавлы. – Чебоксары : Новое время, 2009. – 372 с.

УДК 373.3.018.523+371.72

**ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ**

**ORGANIZING HEALTHY LIFESTYLE
OF VILLAGE PRIMARY SCHOOL PUPILS**

Е. Ю. Гайдук, М. Г. Харитонов

E. Y. Gaiduk, M. G. Kharitonov

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

Аннотация. В статье проанализированы педагогические условия формирования здорового образа жизни у учащихся начальных классов сельской школы, представлены критерии, показатели и диагностические методики формирования здорового образа жизни у младших школьников, доказана их эффективность.

Abstract. The article deals with the pedagogical conditions of organizing healthy lifestyle of village primary school pupils. It exposes the criteria, results and diagnostic techniques of forming healthy lifestyle of primary school pupils. The efficiency of the mentioned is demonstrated.

Ключевые слова: *здоровье, здоровый образ жизни, формирование здорового образа жизни.*

Keywords: *health, healthy lifestyle, organizing healthy lifestyle.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одной из приоритетных задач общества и государства является воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России. В системе общечеловеческих ценностей, которыми должно овладеть подрастающее поколение, первостепенное и основополагающее место уделяется здоровью и здоровому образу жизни.

Здоровье детей и подростков в любом обществе и при любых социально-экономических и политических условиях является очень важной проблемой. Об усилении внимания государства и общества к проблеме здоровья подрастающего поколения можно судить по тем документам, которые приняты Правительством Российской Федерации. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» [4] выделяется специальный раздел, в котором акцент делается на создании условий, ориентирующих граждан на здоровый образ жизни, в том числе и на занятия физической культурой и спортом. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» здоровье школьников выделено в отдельное направление. Там говорится о том, что важно пробудить в детях желание заботиться о своем здоровье, основанное на их заинтересованности в учебе, в выборе учебных кур-

сов, адекватных собственным интересам и склонностям. Важнейшим условием формирования здорового образа жизни является насыщенная, интересная и увлекательная школьная жизнь.

По данным ряда исследований в массовой общеобразовательной практике вопросам формирования здорового образа жизни учащихся уделяется недостаточное внимание. Как следствие этого обнаруживается снижение уровня здоровья подрастающего поколения. Кроме того, ухудшение состояния здоровья детей, подростков и молодежи России обусловлено социально-экономическим кризисом, снижением уровня жизни, недостатками в области здравоохранения и внутренними причинами в системе образования. В соответствии с этим одним из ключевых направлений современного образования является сохранение и укрепление здоровья подрастающего поколения, разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий и формирование ценности здоровья и здорового образа жизни.

Особую значимость это направление приобретает на этапе начального школьного образования, что обуславливается возрастными особенностями младших школьников и их восприимчивостью к воспитательным воздействиям. В подтверждение тому вспомним обстоятельство, что в Примерных программах федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования в качестве основного направления выделяется формирование ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни. «Поскольку младший школьный возраст считается наиболее чувствительным для формирования ценностных ориентаций на здоровый образ жизни, на психолого-педагогическом уровне существенным является противоречие между необходимостью организации эффективного и целенаправленного формирования здорового образа жизни подрастающего поколения в семье, воспитательных учреждениях и недостаточной разработанностью содержания, форм, методов и педагогических условий здоровьесберегающего воспитания» [2, 98].

Материал и методика исследований. В работе использован комплекс взаимозаменяющих методов исследования: теоретических (синтез, сравнение, обобщение, моделирование), эмпирических (изучение и обобщение педагогического опыта, анкетирование, наблюдение, беседы, интервьюирование, педагогический эксперимент).

Экспериментальная работа проводилась с учащимися начальных классов на базе МОУ «Байгуловская СОШ», МОУ «Карамышевская СОШ» и МОУ «Еметкинская СОШ» Козловского района. Для получения достоверных данных брали один и тот же контингент учащихся.

Результаты исследований и их обсуждение. В ходе экспериментальной работы нами были разработаны педагогические условия формирования здорового образа жизни учащихся начальных классов сельской школы:

- 1) активизация интереса учащихся к познанию возможностей своего организма и условий их развития;
- 2) формирование нравственной позиции учащихся посредством эмоционально-рефлексивного переживания ситуаций различного отношения людей к здоровью и здоровому образу жизни;
- 3) проектирование в школе системы социального партнерства, основывающейся на культуросозидающих отношениях всех ее субъектов в процессе приобщения учащихся к здоровому образу жизни.

В первом педагогическом условии акцент делался на возбуждении исследовательского рефлекса, являющегося движущей силой активизации интереса учащихся начальных классов сельской школы к познанию возможностей своего организма и условий их развития. Выдвижение этого условия обосновано необходимостью включения младшего школьника в процесс освоения элементарных представлений о психофизиологических ресурсах организма человека. Под влиянием интереса у младших школьников овладение знаниями о возможностях организма человека осуществляется значительно быстрее, так как активнее протекает восприятие, острее становится наблюдение, активизируется эмоциональная и логическая память, интенсивнее работает воображение.

По существу, интерес предстает как составляющая системы мотивации, которая наряду с побуждениями, потребностями и стремлениями определяет направленность активности младшего школьника по изучению функциональных резервов организма, механизмов, обеспечивающих устойчивость, надежность и оптимальность реализации биологических, психических и социальных функций человека в конкретных условиях его жизнедеятельности. Активизация интереса будет способствовать пониманию учащимися начальных классов механизмов формирования, укрепления и сохранения своего здоровья и здоровья окружающих.

Выделение второго педагогического условия определяется усложнением задач нравственного становления и развития учащихся начальных классов сельской школы в связи с изменением социальной среды, для которой характерны: свободное поведение молодого поколения, открытая реклама алкогольной и никотиновой продукции, антипедагогическое влияние средств массовой информации, безответственное отношение людей к своему здоровью. Все это требует выработки у школьников «защитных реакций, развития умений адекватной оценки собственного поведения и поведения окружающих с позиции отношения к здоровью и здоровому образу жизни» [5, 175].

Формирование нравственной позиции учащихся начальных классов сельской школы предполагает развитие их умений объективно оценивать отношение людей к здоровью и здоровому образу жизни и познание возможностей своего организма. Процесс формирования нравственной позиции длителен и требует педагогически выверенных лично ориентированных подходов, где важную роль играет развитие самооценки, которая выполняет регулятивную функцию в жизнедеятельности нравственно развивающейся личности. «Самооценка влияет на характер отношения школьника к своему здоровью и здоровому образу жизни, стимулирует нравственный выбор в различных ситуациях» [3, 93]. О результативности формирования нравственной позиции учащихся начальных классов сельской школы можно судить по уровню сформированности у них нравственных знаний, нравственно-волевых умений и устойчивому положительному отношению к здоровью и здоровому образу жизни.

Третье условие – проектирование в школе системы социального партнерства, основывающейся на культуросозидающих отношениях всех ее субъектов в процессе приобщения учащихся начальных классов сельской школы к здоровому образу жизни, – было продиктовано необходимостью определения единых требований со стороны школы и семьи, «усиления роли родителей как носителей информации о здоровом образе жизни» [1, 18] и способах действий по его осуществлению, а также целесообразностью постоянного и длительного воспитательного воздействия на ребенка в школе и семье.

Партнерское сознание и поведение подразумевает понимание реальной ситуации, готовность к компромиссу. Эти качества позволяют добиваться согласованных решений по различным вопросам. Партнерство как инструмент решения задачи формирования у детей ценностной ориентации на здоровый образ жизни позволяет всем субъектам не только свободно выражать свои интересы, но и находить обоснованные и разумные способы их реализации в процессе деятельности.

К числу функций социального партнерства в рассматриваемом контексте мы отнесли: интеграцию усилий специалистов и энтузиастов здорового образа жизни; поддержку перспективных начинаний в области организации здорового образа жизни; развитие психологической и методической готовности учащихся, родителей, учителей и представителей администрации школы к формированию здоровьесберегающей среды; выработку предложений по активизации профилактической работы по предупреждению девиантного поведения и вредных привычек; обогащение содержания внеурочной и внешкольной деятельности учащихся начальных классов сельской школы; организацию совместного досуга детей и взрослых; содействие реализации защитно-профилактических программ в школе, обеспечивающих выполнение гигиенических требований к организации учебно-воспитательного процесса.

Целью экспериментальной работы являлась проверка эффективности модели формирования здорового образа жизни учащихся начальных классов сельской школы при реализации соответствующего комплекса педагогических условий. Эта цель обусловила характер основных задач, решаемых в ходе эксперимента:

- 1) разработать диагностический инструментарий;
- 2) экспериментально проверить влияние выделенных педагогических условий на эффективность функционирования модели;
- 3) апробировать технологию формирования здорового образа жизни учащихся начальных классов сельской школы (здоровьесберегающую технологию).

При разработке диагностического инструментария мы опирались на структуру формирования здорового образа жизни и принципы обоснованности, устойчивости, правильности и точности информации, что в свою очередь позволило нам выделить критерии и показатели оценки исследуемого качества личности и подобрать к ним соответствующие методики диагностики (табл. 1).

На ценностно-ориентационном этапе эксперимента внимание подчинено расширению представлений учащихся начальных классов сельской школы об общечеловеческих ценностях, актуализации интереса к здоровому образу жизни, к развитию умений обнаруживать проявления ценностной ориентации на его формирование. На деятельностно-практическом этапе акцент делается на развитии системы знаний учащихся начальных классов сельской школы о здоровом образе жизни, на стимулировании у них стремлений к выработке волевых качеств, необходимых для самостоятельного осуществления здорового образа жизни. На преобразующем этапе преобладает направленность на формирование стараний учащихся начальных классов сельской школы к расширению своих знаний о здоровом образе жизни и дальнейшему развитию волевых качеств, важных для осуществления здорового образа жизни.

Констатирующий этап эксперимента осуществлялся в 2007–2008 гг. на базе МОУ «Байгуловская СОШ» и МОУ «Карамышевская СОШ». Проверка отдельных положений экспериментальной работы проводилась на базе МОУ «Еметкинская СОШ».

Всего в работе приняли участие 12 учителей и 127 учеников начальной школы, 65 родителей. Диагностика включала в себя комплекс психолого-педагогических мероприятий: тестирование, анкетирование, групповую дискуссию и наблюдение, самооценку и самоанализ.

Таблица 1

Критерии, показатели и диагностические методики формирования здорового образа жизни у учащихся начальных классов сельской школы

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Когнитивно-смысловой	<ul style="list-style-type: none"> – представление о здоровье и здоровом образе жизни человека; – понимание смысла здорового образа жизни и осознание его как личностной ценности; – представление об осуществлении здорового образа жизни; – понимание необходимости осуществления здорового образа жизни для сохранения и укрепления своего здоровья 	<ul style="list-style-type: none"> – разработанные тестовые материалы; – контрольные работы; – изучение направленности на приобретение знаний (Е. П. Ильин и Н. А. Курдюкова)
Эмоционально-волевой	<ul style="list-style-type: none"> – стремление осуществлять здоровый образ жизни; – эмоциональная устойчивость, преодоление трудностей на эмоционально-положительном уровне; – волевая регуляция поведения, сформированность волевых качеств (дисциплинированность, самостоятельность, настойчивость, выдержка, организованность, решительность и инициативность) 	<ul style="list-style-type: none"> – шкала личной тревожности (А. М. Прихожан); – тест Розенцвейга (детская форма); – шкала социально-психологической адаптивности (К. Роджерс и Р. Даймонд, адаптация Т. В. Снегиревой)
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> – применение знаний о здоровом образе жизни в своем поведении; – мотивация к расширению своих знаний о здоровом образе жизни; – умение самостоятельно осуществлять здоровый образ жизни 	<ul style="list-style-type: none"> – методика оценки уровня (Ф. Хоппе); – выявление осознанности различных компонентов мотива (А. В. Ермолин и Е. П. Ильин); – изучение особенностей формирования здорового образа жизни (А. Гоштаутас и др.); – многофакторный личностный опросник Р. Кеттела (детский вариант)
Рефлексивно-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> – умение устанавливать связи между осуществлением здорового образа жизни и состоянием здоровья; – умение адекватно оценивать свое поведение и поведение других людей с позиции здорового образа жизни 	<ul style="list-style-type: none"> – разработанные тесты, опросники, педагогическое наблюдение; – самооценка; – методики «Что мы ценим в людях», «Что такое хорошо и что такое плохо», «Как поступать», «Закончи предложения»

Результаты, полученные нами на констатирующем этапе эксперимента, позволили сделать следующие выводы:

1) учителя начальных классов понимают важность целенаправленной работы по формированию здорового образа жизни учащихся начальных классов сельской школы, однако не обладают должной мотивацией к работе подобного рода;

2) родители считают необходимой помощь учителя в приобщении ребенка к здоровому образу жизни и формированию у него потребности в ней;

3) выпускники начальной школы в основном не готовы соотносить свое поведение с представлениями о здоровом образе жизни, самостоятельно определять вектор своих поступков, часто полагаются на выбор, сделанный родителями или другими родственниками.

Полученные выводы еще раз подтвердили актуальность избранной нами темы исследования и необходимость разработки здоровьесберегающих технологий и формирования ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни у учащихся начальных классов сельской школы. Эти технологии должны быть разработаны в соответствии с моделью и направлены на реализацию педагогических условий в практике обучения и воспитания младших школьников.

Резюме. Успешное формирование здорового образа жизни у учащихся начальных классов сельской школы возможно при реализации следующих педагогических условий: активизации интереса учащихся к познанию возможностей своего организма и условий их развития; формирования нравственной позиции учащихся посредством эмоционально-рефлексивного переживания ситуаций различного отношения людей к здоровью и здоровому образу жизни; проектирования в школе системы социального партнерства, основывающейся на культуросозидающих отношениях всех ее субъектов в процессе приобщения учащихся к здоровому образу жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абросимова, И. Ю.* Формирование ценностных ориентаций на здоровый образ жизни у младших школьников : метод. рекомендации / И. Ю. Абросимова. – Н. Новгород : НГПУ, 2009. – 27 с.
2. *Борисова, Л. Е.* Здоровый ребенок – хороший ученик! / Л. Е. Борисова // Начальная школа. – 2000. – № 9. – С. 97–99.
3. *Егорова, Ж. В.* К вопросу об использовании здоровьесберегающих технологий в современном образовательном процессе / Ж. В. Егорова // Традиционное и новаторское в современном образовании : материалы региональной научно-практической конференции. – Пенза : ИПКиПРО, 2003. – С. 91–95.
4. *Исследовано в России* [Электронный ресурс] : Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период 2010 года. – М., 2008. – <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept/>.
5. *Смирнов, Н. К.* Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2003. – 272 с.

УДК 373.1

ИСТОРИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИДЕЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

HISTORY AND TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF EDUCATION DIFFERENTIATION AND INDIVIDUALIZATION IDEAS

Н. В. Гердо

N. V. Gerdo

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

Аннотация. В статье представлена новая модель периодизации развития идей дифференциации и индивидуализации обучения с XVII века до настоящего времени.

Abstract. The article presents a new model of periodization of education differentiation and individualization ideas development from XVII century till present time.

Ключевые слова: индивидуализация, профильное обучение, тенденции развития, самоопределение.

Keywords: individualization, subject-oriented education, tendencies of development, self-determination.

Актуальность исследуемой проблемы. Современное образование ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации. При этом система организации обучения содержит в себе противоречие между преобладающей фронтальной формой организации образования и индивидуальным характером усвоения знаний, навыков и умений. В связи с этим разработка и внедрение моделей дифференциации и индивидуализации обучения учащихся становится одной из важнейших задач школы.

Индивидуализация обучения – сложное педагогическое явление, поэтому в понятийном отношении определяется очень различно. В XXI веке происходит все более резкое разграничение понятий «индивидуализация» и «дифференциация» обучения. Для выявления тенденций развития идей индивидуализации обучения важным является изучение истории их развития и дифференциации обучения как в России, так и в зарубежных странах, что и является целью данного исследования.

Материал и методика исследований. Достижение этой цели осуществлялось на основе анализа и обобщения отечественной и зарубежной педагогической литературы. Применялся теоретический анализ (сравнительный, ретроспективный).

Результаты исследований и их обсуждение. Историографии дифференциации и индивидуализации обучения в отечественной педагогике и педагогике зарубежных стран в разное время уделялось внимание в работах таких ученых и педагогов, как Э. А. Аксено-

ва, П. П. Блонский, М. В. Богуславский, И. М. Воскресенская, Б. Л. Вульфсон, А. В. Головин, А. Н. Джурицкий, М. В. Кларин, М. П. Пальянов, А. В. Перевозный, Г. А. Сикорская, Н. В. Смирнова, К. Е. Сумнительный, Ю. А. Тарасова и др.

Анализ педагогической литературы показывает, что большинство исследователей выделяют конкретные временные этапы развития идеи индивидуализации обучения не с момента ее возникновения, а с конца XIX века до настоящего времени. Например, в периодизации А. В. Перевозного, которую он приводит в статье «О дидактических и методических аспектах дифференциации школьного образования», выделяется пять этапов в истории развития дифференциации (под которой в том числе подразумевается и индивидуализация обучения) в России после 1917 года [4].

Соглашаясь в целом с выделенными исследователем этапами в рамках описанного периода, мы хотели бы отметить, что данная периодизация охватывает ограниченный период развития идеи дифференциации обучения, но не учитывает опыт зарубежных стран, который сыграл важную роль в развитии этой идеи в России.

На наш взгляд, можно выделить пять условных этапов (периодов) в истории развития идей индивидуализации обучения (основанием для подобной периодизации является степень теоретической и практической разработанности идей индивидуализации обучения на каждом этапе): I этап: XVII в. – конец XIX в.; II этап: начало XX века – конец 20-х гг. XX в.; III этап: 30–50-е гг. XX в.; IV этап: конец 50-х гг. XX в. – начало 90-х гг. XX в.; V этап: с начала 90-х гг. XX в. по настоящее время.

На первом этапе развития этой идеи как в России, так и в других европейских странах индивидуализация обучения рассматривалась в первую очередь как способность учителя строить образовательный процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и связывалась с педагогическим мастерством конкретного учителя.

На наш взгляд, объективные предпосылки возникновения дифференциации и индивидуализации обучения начали формироваться во второй половине XVII века, так как в этот период произошла научная революция, возникла наука в современном понимании этого слова и началась ее дифференциация. При этом на данном этапе психология еще не была достаточно развита, и индивидуализация обучения не могла опираться на научное знание об индивидуальных особенностях детей. Первый этап – это период становления идеи индивидуализации обучения и первых проб, направленных на реализацию этой идеи. Его характерные черты: влияние на педагогику происходящей дифференциации наук; распространенность семейного воспитания (элитарность как база индивидуализации); интуитивное применение индивидуального подхода в зависимости от индивидуального мастерства учителя; недостаточность знаний об индивидуальных особенностях учащихся; появление характерной черты индивидуализации – опоры на интерес учащихся.

Второй этап характеризуется высоким интересом как отечественного, так и зарубежного педагогического сообщества к вопросам дифференциации и индивидуализации образования (в то время также обозначаемой термином «дифференциация»). Это период активного экспериментального развития идеи индивидуализации обучения как в России, так и в развитых капиталистических странах. Его характерные черты: развитие педагогики и психологии; рост практических знаний об индивидуальных особенностях учащихся; дифференциация школ и/или принципиально различающихся потоков; преобладание опоры на способности учащихся; использование психологических методов для обоснования необходимости индивидуализации обучения и при проведении экспериментальной работы;

широкое внедрение в практику экспериментальных форм индивидуализации обучения; опора на проектный метод; повышение значимости самостоятельной работы учащихся; объединение детей разного возраста и уровня подготовки в составе подвижных групп.

Третий этап характеризовался ослаблением темпов развития данной идеи за рубежом, что было связано в первую очередь с социально-экономическими причинами и полным отказом от идеи индивидуализации обучения в России (Советском Союзе) в соответствии с действующей идеологией.

В России уход от дифференциации и индивидуализации обучения, как отмечается в исследованиях М. В. Богуславского, был зафиксирован в Постановлении ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» (1931 г.), в котором обязательными объявлялись единый учебный план и единые программы [1], [2]. С этого момента более чем на два десятилетия были приостановлены как практическое внедрение, так и теоретические исследования в области дифференциации и индивидуализации обучения.

Некоторое разнообразие обеспечивалось только через изучение дополнительного материала в школьных кружках и внешкольных образовательных учреждениях, для чего не требовалось пересмотра единых учебных планов и программ.

В зарубежных странах, как упоминается в работах М. В. Кларина [3, 121–123] и К. Е. Сумнительного [5, 94], в этот период также произошло ослабление интереса к вопросам индивидуализации обучения, сократилась экспериментальная деятельность, хотя уход от дифференциации осуществлен не был.

Четвертый этап начинается с конца 50-х годов XX века, когда интерес к вопросам индивидуализации обучения возвращается. На наш взгляд, четвертый этап – это период активного накопления теоретической и методической базы индивидуализации обучения, в рамках которого теория развивалась более быстрыми темпами, чем практика (особенно в России). Его характерные черты: изучение индивидуализации обучения на стыке педагогики и психологии; рост теоретических знаний об индивидуальных особенностях учащихся; основной тип дифференциации – дифференциация школ (Россия) и/или принципиально различающихся потоков или учебных планов отдельных учащихся (зарубежные страны); рассмотрение в качестве двух основных причин необходимости индивидуализации обучения потребности в преодолении неуспеваемости и содействия учащимся в подготовке к продолжению обучения; влияние информатики на построение алгоритмов индивидуализированного обучения.

Пятый этап, по нашему мнению, начинается с 90-х гг. XX века, когда индивидуализация обучения начинает рассматриваться в первую очередь с точки зрения личностного и профессионального самоопределения учащихся. Это период продолжения накопления теоретической и методической базы индивидуализации обучения наряду с расширением практического применения ее принципов. Его характерные черты: переход российской школы от унитарности к вариативности (для зарубежных стран – увеличение вариативности учебных планов и программ); рассмотрение в качестве основной причины необходимости индивидуализации обучения содействия личностному и профессиональному самоопределению учащихся; усилившееся разграничение понятий «дифференциация» и «индивидуализация»; утверждение в массовой образовательной практике идей гуманизации и демократизации образования; информатизация образовательного процесса; требования к изменению основной функции учителя, выступающего преимущественно в качестве консультанта, тьютора; повышение значимости психолого-педагогического сопровождения учащихся.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о следующих наиболее характерных чертах организации обучения на старшей ступени средней школы, напрямую связанных с внедрением идеи индивидуализации обучения, которые будут развиваться в ближайшие годы:

- развитие процесса индивидуализации обучения, предполагающего реализацию вариативного обучения на уровне учебного плана школ (выбор предметов и курсов) и на уровне учебного предмета (разноуровневое освоение программ);
- обязательный профильный статус последних двух-трех лет обучения; возрастание доли учащихся, продолжающих обучение в профильной школе;
- наличие возможности у всех участников образовательного процесса (учителей, родителей и учащихся) выстраивать лично ориентированный индивидуальный план обучения в рамках профильного обучения;
- относительно небольшое количество направлений дифференциации в одном учебном заведении, развитие сетевой модели дифференциации;
- увеличение способов формирования индивидуального учебного плана профильной подготовки (от жестко фиксированного до свободного выбора из большого количества учебных курсов);
- снижение количества обязательных учебных предметов (курсов) на профильной ступени сравнительно с основной;
- практикоориентированная направленность элективных курсов;
- зачет курсов, пройденных в ходе профильной подготовки, при продолжении профессионального обучения;
- непрерывное психолого-педагогическое сопровождение обучения;
- ранняя предпрофильная ориентация учащихся;
- учет в учебных программах интересов учащегося, соответствующей им развивающей практики и конкретной задачи, благодаря решению которой ученик продвигается вперед на основе конструирования собственного опыта.

При этом, на наш взгляд, основной целью индивидуализации обучения должно быть обеспечение оптимального профессионального и личностного самоопределения учащихся.

Резюме. В статье предложена периодизация этапов развития дифференциации и индивидуализации обучения в России и в зарубежных странах с выделением характерных черт каждого этапа. Изучение этого опыта является полезным с точки зрения выбора оптимальных форм дифференциации и индивидуализации обучения в зависимости от конкретных условий и минимизации возможных рисков.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Богуславский, М. В.* Очерки истории отечественного образования XIX–XX веков / М. В. Богуславский. – М. : Изд-во МКЛ № 1310, 2002. – 96 с.
2. *Богуславский, М. В.* XX век российского образования / М. В. Богуславский. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 319 с.
3. *Кларин, М. В.* Индивидуализация образования в буржуазной педагогике XX века / М. В. Кларин // Сов. педагогика. – 1987. – № 47. – С. 120–126.
4. *Перевозный, А. В.* О дидактических и методических аспектах дифференциации школьного образования / А. В. Перевозный // Взаимосвязь дидактики и частных методик в обучении : тез. докл. конф., 1999. – М. : ИТОиП РАО, 1999. – 75 с.
5. *Сумнительный, К. Е.* Западноевропейские педагогические системы: теоретическое осмысление и практика применения в отечественном образовании второй половины XX века / К. Е. Сумнительный. – М. : Академия, 2008. – 154 с.

УДК 371.113.1.018.46:34

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**FORMATION OF LEGAL COMPETENCE
OF A HEAD OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION
IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Г. М. Германова, Д. Е. Иванов

G. M. Germanova, D. E. Ivanov

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

Аннотация. Недостаточная разработанность вопроса о формировании правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в процессе повышения квалификации в педагогической теории и практике определила тему исследования. Соответственно актуализируется проблема разработки такой системы повышения квалификации, которая может предоставить образовательные услуги, адекватные уровню современных проблем. Статья посвящена вопросам формирования правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в процессе повышения квалификации.

Abstract. The research issue is conditioned by insufficient investigation of the problem of formation of legal competence of a head of an educational institution in the process of professional development in pedagogical theory and practice. The problem of designing such a system of professional development which may provide education services relevant to the modern problems is presented. The article is devoted to the issues of formation of legal competence of a head of an educational institution in the process of professional development.

Ключевые слова: *правовая компетентность, руководитель образовательного учреждения, повышение квалификации.*

Keywords: *legal competence, head of an educational institution, professional development.*

Актуальность исследуемой проблемы. Интенсивно изменяющиеся социально-экономические условия российского общества требуют гибкой и динамической системы образования. Сегодня социальные ожидания предполагают появление нового типа руководителя, обладающего потребностью и готовностью решать возникающие правовые проблемы. Изменения в содержании и организации деятельности образовательных учреждений, их целевой направленности тесно связаны с изменениями в управлении внутри учебного заведения. Профессиональная управленческая деятельность руководителя усложняется содержательно и психологически, появляются неопределенные, неоднозначные ситуации, требующие принятия оперативных и эффективных управленческих реше-

ний. К сожалению, проблема формирования правовой компетентности руководителей образовательных учреждений осложняется тем, что квалификация «руководитель образовательного учреждения» в педагогических вузах не присваивается, а подготовка менеджеров образования началась сравнительно недавно, и на сегодняшний день квалифицированных руководителей значительно меньше, чем необходимо. Недостаточность правовых знаний руководителей может восполнить самостоятельно или в системе повышения квалификации.

Правительство Российской Федерации отводит важную роль системе повышения квалификации руководителей в реализации приоритетных направлений развития системы образования и национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития, через решение приоритетных задач: обеспечение инновационного характера образования, создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров. Как самостоятельная выделяется задача разработки, апробации и внедрения персонифицированной системы повышения квалификации. В связи с созданием новой нормативно-правовой базы образования изменились квалификационные требования к руководителям образовательных учреждений, расширились и усложнились их функциональные обязанности, поэтому при подготовке программы повышения квалификации руководителей необходимо максимально учитывать их потребности.

Следовательно, в процессе непрерывного образования, повышения уровня правовой компетентности руководителя образовательного учреждения существенно возрастает роль учреждений системы повышения квалификации, которые в формирующейся конкурентной образовательной среде должны мобильно и гибко реагировать на растущие и изменяющиеся потребности педагогической практики. Практикоориентированные программы повышения квалификации управленческих кадров, переподготовки, краткосрочных курсов, семинаров должны быть направлены на формирование и совершенствование правовой компетентности, которой должен обладать руководитель учебного заведения.

Исследуемая проблема является актуальной. Обновление содержания правовой подготовки руководителей образовательных учреждений в системе повышения квалификации призвано снять противоречие между потребностью общества в профессионально (в том числе в правовом плане) компетентных руководителях образовательных учреждений и недостаточной разработанностью этого вопроса в педагогической теории и практике.

Материал и методика исследований. Материалом исследования для нас стали научные изыскания российских ученых, связанные с проблемой формирования компетентности руководителей в процессе повышения квалификации, анализ результатов тестирования (входного и выходного) на курсах повышения квалификации директоров школ. В качестве основных методов исследования выступили: изучение и анализ научной литературы, обобщение передового педагогического опыта, педагогический эксперимент.

Результаты исследований и их обсуждение. Происходящие перемены в общественной, политической, экономической жизни России напрямую затрагивают систему образования. Смена социальных ориентиров, становление рынка образовательных услуг, изменение законодательной базы страны в целом и области образования в частности, пе-

редача полномочий в области образования субъектам приводит к изменению механизма управления образовательными учреждениями, а именно – к децентрализации системы управления. В связи с этими процессами существенно изменилось требование к личности руководителей образовательных учреждений, к знанию ими нормативно-правовой базы, теории и практики управления, а также к умению применять имеющиеся правовые знания в реальных ситуациях. Как показывает практика и результаты исследований, одной из основных проблем системы образования, препятствующих ее развитию в настоящее время, является невыполнение требований законодательства руководителями образовательных учреждений. Это происходит в силу ряда причин, основными из которых являются низкий уровень их профессиональной подготовки в области управления, слабая правовая компетентность и недостаточность финансирования.

Труды отечественной науки по проблемам профессиональной компетентности и квалификации руководителей образовательных учреждений создали прочную теоретическую и практическую базу для решения некоторых актуальных вопросов (А. Л. Журавлева, А. П. Ситникова, О. М. Атласова, Т. П. Васькина, Т. Н. Гущина, Л. В. Калашникова, И. И. Митина, Е. П. Тонконогая, П. В. Худолинский и др.). Однако анализ научной юридической, психологической, педагогической литературы показал, что при общей высокой степени разработанности проблемы практически отсутствуют работы, рассматривающие вопрос с педагогической точки зрения, не определены педагогические условия, способствующие формированию правовой компетентности руководителей образовательных учреждений.

В основу нашего исследования положена необходимость решения ряда противоречий между:

- возрастанием потребности общества в руководителе образовательного учреждения, обладающем правовой компетентностью, и невозможностью достижения этого профессионального качества в процессе традиционной системы повышения квалификации, не выделяющей правовую компетентность как специфический результат образовательного процесса в системе повышения квалификации;

- потребностью руководителя в осуществлении управления образовательным учреждением в новых условиях, взаимодействием со средой в соответствии с изменившимся законодательством и отсутствием правовых знаний для решения новых задач;

- требованиями государства обеспечить правовую компетентность современных руководителей образовательных учреждений и неразработанностью педагогических условий формирования правовой компетентности в системе повышения квалификации.

Длительное время управление учебным заведением не считалось видом деятельности, требующей специальной профессиональной подготовки. Но в последние десять лет менеджмент в учебном заведении рассматривается как профессиональная деятельность, требующая специального образования, на что и направлен процесс повышения квалификации. Парадигма образования нацелена на формирование компетентности специалиста как условие качества профессиональной подготовки и повышения его конкурентоспособности [1]. Важной научно-педагогической задачей сегодня является определение необходимого и оптимального перечня актуальных профессионально значимых компетенций, личностных качеств, которыми должен обладать руководитель, чтобы обеспечивать качество управления развитием учебного заведения. Низкая управленческая компетентность руководителей образовательных учреждений, следствием которой является слепой пере-

нос идей менеджмента в образовании и применение административно-командного метода в управлении, относится к числу основных проблем, задерживающих инновационные процессы в учреждениях.

Также подтверждено, что взаимодействие системы повышения квалификации и формирование правовой компетентности руководителей образовательных учреждений – это процесс, обозначающий взаимообусловленное существование системы повышения квалификации и развития правовой компетентности руководителя образовательного учреждения, разделенных в пространстве и во времени, но находящихся в закономерном, последовательном изменении. Повышение квалификации не может представлять собой жесткую консервативную систему. Напротив, она должна оперативно реагировать на все изменения, происходящие в мировом образовательном пространстве, быть гибкой и максимально учитывать потребности слушателей [2]. Процесс повышения квалификации и формирование правовой компетентности руководителя образовательного учреждения обусловлены качественными изменениями потребностей российского общества, в том числе становлением образовательного права, изменениями содержания системы повышения квалификации, что в свою очередь требует подготовки и переподготовки руководителей, компетентных в правовой деятельности [3]. Правовая компетентность руководителя образовательного учреждения – это свойство личности, которое позволяет ей принимать участие в разработке решений или самому решать вопросы правоприменения на основе подготовленности к правовой деятельности, правового мышления и способности к правовой деятельности.

Резюме. Исследование подтвердило потенциал системы повышения квалификации, дающей возможность формирования правовой компетентности руководителя образовательного учреждения, поскольку в настоящее время существует множество субъектов (сами руководители, органы управления образованием, работники образовательных учреждений, обучающиеся и их родители), заинтересованных в получении качественного образования, адекватного современному уровню проблем и тенденциям развития правовых отношений в сфере образования.

Формирование правовой компетентности позволит преодолеть относительность знаний и способностей руководителя ориентироваться в постоянно изменяющейся правовой базе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Компетентностный подход в педагогическом образовании* / В. А. Козырева и др. – СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2008. – 392 с.
2. *Красинская, Л. Ф.* Повышение квалификации преподавателей: моделирование на основе компетентностного подхода / Л. Ф. Красинская // *Высшее образование в России*. – 2011. – № 7. – С. 77.
3. *Шестак, Н. В.* Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании / Н. В. Шестак, В. П. Шестак // *Высшее образование в России*. – 2009. – № 3. – С. 46–52.

УДК 378.18

**ВНЕАУДИТОРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ДОСУГА СТУДЕНТОВ**

**OUT-OF-CLASS ACTIVITIES AS PART
OF EDUCATION AND LEISURE-TIME OF STUDENTS**

М. В. Дудкина, В. П. Ковалев

M. V. Dudkina, V. P. Kovalev

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

Аннотация. Влияние внеаудиторной деятельности на направленность личности студента, его профессиональную компетентность проявляется в успешности его самостоятельной активности вне организованных педагогами занятий, что отражается в динамике самообразования (накопление знаний о профессии, предмете и детях), самопознания (становление концепций, углубление интересов и отношений), самореализации (расширение диапазона педагогического опыта).

Abstract. The influence of out-of-class activities on student's personality orientation, professional competence is manifested in the success of out-of-class independent activity. It is reflected in the dynamics of self-education (accumulation of knowledge in profession, subject and children), self-actualization (formation of concepts, deepening of interests and relationships), self-realization (expansion of range of pedagogical experience).

Ключевые слова: *внеаудиторная деятельность, образование, досуг.*

Keywords: *out-of-class activities, education, leisure.*

Актуальность исследуемой проблемы. В организации воспитательного процесса в высшей школе в последнее время все более накапливались недостатки и обострялись противоречия. Разрушалась инфраструктура, связанная с социализацией и воспитанием студентов, свертывались поиски эффективных путей становления университета как эталонного центра культуры. Университетская жизнь все менее обновлялась социальными и педагогическими технологиями, направленными на создание особого духовного пространства. Все заметнее ухудшались условия для самореализации личности студента. Между тем общественную ценность имеют, как известно, в первую очередь базовые направления воспитания, поскольку именно они ведут к плодотворным социальным изменениям и альтернативным путям развития современного вуза и его социокультурной миссии.

Материал и методика исследований. В ходе подготовительного этапа работы мы проанализировали труды отечественных и зарубежных ученых, специализирующихся на проблеме развития внеаудиторной деятельности. Наше исследование опиралось на выявление интересов, мировоззрений студентов с помощью таких методов, как опрос, тестирование, анкетирование, прямое и косвенное наблюдение и другие.

Результаты исследований и их обсуждение. Очевидно, что образование играет одну из основных ролей в культурно-историческом развитии человека, что позволяет говорить вслед за В. Т. Кудрявцевым о культуротворческой миссии образования (особенно образования, специально ориентированного на развитие человека, что соотносится с глобальной его целью, зафиксированной в Законе «Об образовании»). На современном этапе многие исследователи указывают на необходимость перехода к новой гуманистической образовательной парадигме как средству обеспечения широких возможностей творческого труда, утверждения самооценности личности, ее индивидуальности и саморазвития.

В этой связи сегодня необходимо говорить о создании фактически новых воспитательных систем в высших учебных заведениях, разработке специальных технологий преобразования внутривузовской социокультурной среды. Очевидно, что формирование этой среды следует начинать с моделирования воспитательной системы, которая позволит исследовать интеллектуальный, духовный и творческий потенциал вуза и концептуально обосновать технологию преобразования процесса воспитания с учетом реальных условий и возможностей.

Досуговая деятельность человека является устойчивым видом социальных взаимодействий, а также методом профессионально-творческой реализации личности.

К. Д. Ушинский отнес досуг к той сфере деятельности, которая предоставляет широкие возможности для наиболее полного проявления индивидуальных качеств человека, обеспечивает реализацию его способностей, духовно-нравственное развитие и вследствие этого имеет особую значимость для юношества.

Досуг занимает лишь часть свободного времени, является личной сферой человека, прямо связан с его деятельностью, поведением. Это специфический фактор самовыражения, обеспечивающий превращение свободного времени в средство активного отдыха и развития человека. Досуг уже перестал быть просто временем, предназначенным для восстановления физических и умственных сил, которые человек затратил в ходе работы. Он превратился в пространство для особой созидательной деятельности, в которой реализуется и меняется индивидуальность человека, перешел в специфическую форму свободного бытия такой индивидуальности, без которой жизнь человека становится неполноценной и ограниченной. Меняется само влияние качества и содержания досуговой деятельности на производственную и бытовую сферы жизни индивидов. Досуг осознанно и целенаправленно действует на активность человека, позволяет ему удовлетворять собственные потребности, личные интересы, осуществлять свободный выбор занятий, в которых он может самоутвердиться, самореализоваться, самосовершенствоваться. Эта деятельность многофункциональна: выполняет воспитательную, развивающую, обучающую, интегрирующую, стабилизирующую и компенсирующую функции. В силу этого она предоставляет человеку возможность полнее и разностороннее испытать себя в различных видах социокультурного творчества. Специфическими особенностями досуговой деятельности следует считать, во-первых, наличие действительного мотива, побуждения, во-вторых, предметное разнообразие, в-третьих, ее цели и содержание избираются самим человеком, и, в-четвертых, она может носить как позитивный, нейтральный, так и асоциальный характер, поэтому нуждается в целесообразном вмешательстве. Досуговая деятельность значительно отличается по своему характеру и содержанию от учебной деятельности. Основные отличия состоят в следую-

шем: в досуге наибольшую роль играет сам творческий процесс, а лишь потом результат; досуг общедоступен, его успешность зависит от фантазии, оригинальности, уникальности, способностей и опыта.

Внеаудиторная деятельность занимает важное место в досуговой деятельности студенческой молодежи. Очень верно, на наш взгляд, Е. П. Медынский признавал направленность внеаудиторной деятельности, прежде всего, на общекультурное развитие человека. Вот ее признаки:

- присуща в той или иной мере всем людям;
- как развитие человека вообще носит индивидуальный характер и является самодеятельностью личности;
- способствует удовлетворению индивидуальных потребностей каждого через различные формы – театры, музеи, клубы и т. д.;
- не ограничивается жесткой программой;
- характеризуется полной духовной самостоятельностью, полным отсутствием какого-либо принуждения при вовлечении в нее;
- к каждому студенту в той или иной степени применяются свои формы внеаудиторной деятельности.

Внеаудиторная деятельность выполняет следующие функции:

- приобретение и расширение знаний;
- углубление полученных знаний;
- совершенствование профессионального мастерства специалиста;
- развитие интеллекта и личности в целом на любой возрастной ступени;
- приобщение к культурным ценностям;
- саморазвитие и самореализация.

Процесс досуговой деятельности обеспечивает:

1. Содействие в духовно-нравственном, физическом, интеллектуальном, социальном развитии личности.
2. Создание условий для реализации творческих способностей студента.
3. Включение в социальное обустройство и преобразование жизненной среды, самосовершенствование.
4. Приобщение к общечеловеческим ценностям, позитивным аспектам молодежной субкультуры [1].

Существуют многообразные формы организации внеаудиторной деятельности. В. И. Шепелева по составу выделяет следующие:

1. Индивидуальная форма проводится с отдельными студентами, которые пишут сообщение или доклад о значительных датах и событиях, выдающихся людях, разучивают стихи, песни, отрывки из литературных произведений, изготавливают наглядные пособия, оформляют стенгазеты, альбомы, стенды и т. п. Индивидуальная работа может проводиться постоянно или эпизодически.
2. Групповая форма имеет четкую организационную структуру и относительно постоянный состав участников, объединенных общими интересами. К этой форме принадлежат разнообразные кружки: дискуссионные, вокальные, драматические, филателистов, тренинги.

3. Положительно зарекомендовали себя комбинированные кружки, где сочетаются разные виды деятельности, например, разучивание песен и подготовка инсценировок. Занятия в таких кружках, как правило, проводятся регулярно.

4. Массовые формы не имеют четкой организационной структуры. К ним относятся вечера художественной самодеятельности, фестивали, конкурсы, карнавалы, тематические вечера, олимпиады, КВН, викторины и другие. В них принимают участие различные группы студентов, параллели групп. Эти мероприятия проводятся эпизодически.

По смыслу они разграничиваются на:

- 1) соревновательные;
- 2) средства массовой информации;
- 3) культурно-массовые;
- 4) политико-массовые.

Каждая группа указанных форм предусматривает конкретные мероприятия.

Мероприятия соревновательного характера – конкурс, игра, олимпиада, викторина и т. п.

Средства массовой информации – стенгазета, объявление, бюллетень, устный журнал, дайджест, выставка-викторина и т. п.

Мероприятия культурно-массового характера – вечер-праздник, посвященный народным традициям родной страны; вечер-портрет, раскрывающий жизнь и деятельность известных писателей, поэтов, композиторов, актеров и т. п.; вечер-встреча с интересными людьми; вечера-хроники, связанные со знаменательными событиями.

Мероприятия политико-массового характера – форум, фестиваль, пресс-конференция, ярмарка солидарности, телемост и т. п.

В педагогической литературе есть понятие «объединяющие формы внеаудиторной деятельности» (Т. М. Калечиц, З. О. Кейлина), к которым относятся клубы по интересам, различные музеи, библиотеки, киностудии, кинотеатры и клубы веселых и находчивых.

Большим потенциалом для развития общей культуры располагают *студенческие клубы*. Они являются эффективной формой внеаудиторной деятельности, так как объединяют людей разных интересов, создают широкое пространство для общения, действуют на основе самоуправления. Например, особой популярностью пользуются клубы веселых и находчивых (КВН), которые предусматривают проведение интересных конкурсов, исполнение песен, чтение стихов, разгадывание загадок, кроссвордов, ребусов со зрительной опорой в виде плакатов, картин, диафильмов. Клубы имеют свои названия, эмблемы, положения и уставы, регулярную газету, стенды с пропагандируемыми материалами, могут проводить свои отчетные предвыборные собрания.

Внеаудиторная деятельность предоставляет большие возможности для самореализации. Это участие в работе творческих объединений, в художественной самодеятельности, конкурсах, благотворительных акциях, в выпуске *студенческих стенгазет*. Эти газеты не забиты официозом и перепечатками, а рассказывают о том, что волнует студентов, их содержание неизбежно выходит на проблемы взаимоотношений (между студентами и преподавателями, между самими студентами и т. д.). Сам процесс подготовки и обсуждения материалов, связанные с этим волнения и переживания – все это ценный и необходимый опыт участия в общественной жизни. Именно поэтому издаваемые в вузах многотиражки не могут заменить факультетские стенгазеты.

Студенческие походы, поездки и экскурсии – это не только возможность повидать мир. Во время таких путешествий складывается своя временная группа, даже коллектив со своеобразной деятельностью, распределением обязанностей, отношениями.

Студенческий вечер – средство отдыха и развлечения. Если при его подготовке и организации не обеспечивается должный уровень отношения студентов к вузу, его имуществу, друг к другу, преподавателям, обществу, то вполне возможно развитие и даже закрепление в форме традиции отношений, выходящих за рамки культуры. Неважно, что состоится: дискотека, вечер самодеятельности, встреча с интересным человеком или конкурс красоты, а важно, как мероприятие подготовлено и как проводится, для какой традиции закладываются предпосылки [2, 34].

Также формой внеаудиторной деятельности является *студия*, описанная Б. В. Куприяновым, который утверждает, что именно она «помогает создать условия, позволяющие молодому человеку актуализировать собственную потребность в соответствующих знаниях, стимулирует постоянное соотнесение получаемых знаний с собственными целями и ценностями».

Исследователи Р. М. Грановская и М. С. Крижанская заметили, что присутствие других участников усиливает мотивацию каждого так, что он усваивает общественное мнение, получает от них дополнительный комплекс решений, принимает более рискованные стратегии поведения. Деятельность группы происходит на двух уровнях: осознаваемом и переживаемом. Основа постижения собственных проблем – это сопереживание подобным состояниям другого. Именно тогда человек начинает понимать, что трудности можно преодолеть, они ему по плечу, он сможет найти выход из создавшегося положения и принять оптимальное решение. У него растет самооценка, уверенность в себе, он становится самостоятельным, независимым.

Кроме того, групповое обучение, взаимный обмен идеями утоляют интеллектуальную любознательность, развивают общую культуру, доставляют истинно духовное наслаждение.

Студия – это интересное общение в кругу единомышленников, определенный компонент профессиональной деятельности. В роли мастера-наставника студент не просто передает свои знания и культуру, но и учится интересно организовывать работу группы, старается найти подход к каждому ее участнику.

Особенности студийной модели во внеаудиторной деятельности заключаются в следующем:

– студийная деятельность в рамках университета всегда носит ярко выраженный характер совместности. Можно предположить, что этот процесс обоснован потребностью в общении. Студент подсознательно стремится попасть в группу интересных для него людей для совместного проведения свободного от учебы времени, естественно и его стремление в получении положительных эмоций от этого процесса взаимодействия;

– нередко инициатором разных идей в студии может являться не только педагог, но и любой участник объединения. Это связано с потребностью в самоутверждении. Кроме того, велико желание студента быть авторитетом, руководить группой, контролировать ее деятельность. Отсюда следует правило преемственности (смены ролей): любой человек может стать «мастером» для других участников студии [3].

В последнее время в вузах стали появляться так называемые «рабочие мастерские». С давних времен мастерская – это место освоения секретов профессии, подготовки профессионалов. Нынешние мастерские в педагогической науке и практике – это продуктивная форма передачи знаний и умений, обмена опытом обучения и воспитания. Специфика такой работы заключается в том, что в основу профессионального общения ставят демонстрацию методов освоения какой-либо темы, проблемы при активном участии всех присутствующих на занятии. Педагогическая мастерская как форма внеаудиторной деятельности по формированию профессионализма будущих социальных педагогов может:

- создавать благоприятные условия для включения студентов в активную деятельность через самооценку, самопознание, самоинформирование и самокоррекцию своего профессионального «Я»;

- знакомить с личностью мастера, его методикой, профессиональной позицией, индивидуальным стилем деятельности;

- культивировать равенство всех участников, в том числе мастера, так как все способно к творчеству, саморазвитию;

- чередовать коллективную и индивидуальную работу, содействующую самоутверждению каждого в условиях взаимопонимания, сотрудничества, повышения уровня общей и коммуникативной культуры.

Как разновидность мастерской в педагогической практике получили распространение и *мастер-классы*, которые представляют собой связь науки и практики, являются формами знакомства будущих социальных педагогов с конкретным профессиональным опытом, помогают осваивать на практике приемы и методы работы в альтернативной системе обучения, дают возможность диагностировать уровень своей готовности к профессиональной деятельности [2].

Несмотря на наличие серьезных исследований, проблема развития внеаудиторной деятельности будущего социального педагога может быть отнесена к числу недостаточно разработанных. В педагогической науке обоснована теоретическая база использования внеаудиторной работы как особо значимого фактора подготовки будущего социального педагога к внеклассной работе в школе (Е. В. Мещерякова, П. И. Болдырев, Т. С. Деркач, Т. А. Арутюнова, Л. М. Панкина). Впрочем, как утверждает Е. В. Мещерякова, внеклассная работа в школе, как и внеаудиторная в вузе, не имеет конкретного места в учебно-воспитательном процессе: педагоги предпочитают те виды внеклассной работы, которые напрямую связаны с уроками и являются их продолжением. Что касается внеаудиторной работы в вузе, то она нередко является формой общественной работы и личной инициативой преподавателей. Ряд авторов имеет свой взгляд на данное положение. Одни подчеркивают взаимосвязь аудиторных и внеаудиторных занятий (Л. А. Худенко, Т. С. Деркач, Е. В. Мещерякова), другие рассматривают внеаудиторную деятельность как фактор педагогизации студенческого социума (С. Г. Заец), обращают внимание на ведущие функции внеаудиторной работы: коммуникативный, мотивационный, моделирующий (Е. В. Мещерякова), выявляют необходимость развития социально активной личности будущих социальных педагогов во внеаудиторной деятельности (А. И. Норец).

Ряд исследователей отождествляют понятия «внеучебная деятельность» и «внеаудиторная работа» (Т. В. Степура, Г. А. Арутюнова, С. М. Анохин, З. Ф. Есарева и др.). При выявлении особенностей внеаудиторной работы можно выделить направления, указывающие на важность профессионализации (Т. В. Степура, О. С. Яцышина, Н. Н. Азиз-

ходжаева, А. Н. Утехина). Поскольку внеаудиторная работа не связана рамками обязательной программы, ее формы, содержание зависят от запросов и интересов студентов. Часть авторов считают, что такого вида работу следует рассматривать как средство социализации студентов, иначе говоря, она считается общественно направленной деятельностью будущего педагога. Г. В. Балахничева под внеаудиторной работой понимает вечера, клубы, диспуты, экскурсии. Г. А. Арутюнова, Л. Л. Бублик не разделяют эти два понятия, рассматривают их как время накопления физических и духовных сил, знаний, умений, требуемых для успешного выполнения студентами профессионального долга. Н. Н. Азизходжаева не соглашается с данным утверждением и считает, что понятие «внеаудиторная работа» более емкое. Оно, по ее мнению, должно иметь свои задачи, строиться в системе и в соответствии с особыми принципами и направлениями.

Т. С. Деркач под внеучебной деятельностью понимает время, которое отводится на самостоятельную работу, спортивные, кружковые, туристические, культурно-массовые и другие виды занятий. Т. В. Степура рассматривает трудовые, научно-поисковые, общественно-организаторские виды внеучебной деятельности и считает их внешними условиями профессиональной самостоятельности студентов.

В настоящее время важнейшая роль принадлежит педагогическим, психологическим мониторингам и различным диагностическим методикам как средству получения адекватной информации о воспитательной среде вуза. Так, в процессе исследования нами осуществлялся мониторинг участия студентов в работе творческих объединений, клубов, культурных центров в вузе и за его пределами. Для сравнения мы взяли год накануне опытной работы и год спустя после ее начала (табл. 1). В качестве испытуемых брали студентов 2 курса обучения, поскольку в этот период они уже адаптировались в вузе, знакомы с его структурой и хорошо осведомлены о наличии организационных форм внеаудиторной деятельности. Кроме того, у студентов достаточно явно проявляются потребности в собственном развитии, интересы, творческие стремления, складываются дружеские контакты, образы для подражания, собственные установки и статус. Все это служит основой для выбора той или иной формы организации внеаудиторной культурной деятельности.

Таблица 1

Количество участников разных организационных форм внеаудиторной деятельности

Организационная форма внеаудиторной деятельности студентов	Результаты накануне опытной работы (количество студентов)	Результаты после опытной работы (количество студентов)
Мероприятия научно-практического характера (конкурс, игра, конференция, олимпиада)	5	8
Спортивные мероприятия	4	5
Студенческий клуб	5	7
Психологический клуб	3	7
Творческие мероприятия (хор, танцы)	4	6
Мероприятия по декоративно-прикладному искусству	3	4

Таким образом, наибольший интерес у студентов вызывает участие в деятельности, способствующей самореализации, самовыражению, саморазвитию. Наименьший интерес представляют мероприятия по декоративно-прикладному искусству. Психологический клуб в большей степени объединяет интересы студентов выпускного курса, а второкурсники не посещают клуб из-за нехватки знаний, опыта. Прирост доли участников указанных форм различен.

Накануне работы студенты характеризовали внеаудиторную деятельность как «личное дело каждого», не увязывали ее с развитием общей культуры, профессиональных качеств и отношений к людям. После проведения опытной работы представление о сущности этой деятельности значительно расширилось и повлияло в целом на формирование образа культурной личности, что нашло отражение в их суждениях, собственном поведении.

Резюме. В настоящее время общий уровень обеспечения досуга вступил в явное противоречие с требованиями жизни и запросами молодого поколения. Все это приводит к существенным изменениям и ставит теорию и практику перед необходимостью поиска оптимальных путей организации и проведения досуга для разных возрастных групп молодежи, переосмысления проблемы досуговой деятельности с точки зрения ее общечеловеческой и социально-педагогической значимости.

Можно говорить о том, что во внеаудиторной деятельности происходит активное стимулирование самодеятельности и развитие общей культуры по мере совершенствования мастерства студентов, накопления ими знаний и умений. Различные объединения студентов во внеаудиторной деятельности должны существовать не только ради обучения участников объединения и получения ими результатов, а ради общения, самоутверждения, культурного развития. Именно эта деятельность создает условия, необходимые для самообразования, самореализации, культурного саморазвития личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Вересов, Н. Н.* Культура и творчество как психологические идеи / Н. Н. Вересов // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 124–129.
2. *Гликман, И.* Актуальные проблемы воспитания будущих учителей / И. Гликман // Вестник высшей школы. – 1999. – № 8. – С. 32–35.
3. *Куприянов, Б. В.* Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Б. В. Куприянов и др. – М. : Академия, 2004. – 240 с.

УДК 378.016:[373,2+37.035.6]

**НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПОДРОСТКОВ:
СУЩНОСТЬ, КРИТЕРИИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ**

**MORAL AND ETHICAL CULTURE OF TEENAGERS:
ESSENCE, CRITERIA AND LEVELS OF FORMATION**

А. Е. Земляков, Н. В. Самаркина

A. E. Zemlyakov, N. V. Samarkina

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

Аннотация. В статье раскрывается сущность, разработаны критерии и охарактеризованы уровни сформированности нравственно-этической культуры подростков, показано состояние проблемы воспитания нравственно-этической культуры подростков в современной школе.

Abstract. The article reveals the essence, develops the criteria, characterizes the levels of formation of moral and ethical culture of teenagers, presents the state of the problem of developing moral and ethical culture in teenagers in modern school.

Ключевые слова: *нравственно-этическая культура, подростки, критерии, уровни сформированности нравственно-этической культуры.*

Keywords: *moral and ethical culture, teenagers, criteria, levels of formation of moral and ethical culture.*

Актуальность исследуемой проблемы. Важнейшей задачей современной общеобразовательной школы является формирование у молодежи готовности к активностно-деятельностному взаимодействию с окружающим миром, основанному на этических, эстетических и нравственных нормах. Между тем решение этой задачи в современной педагогической практике не отвечает запросам социальной действительности. Школа не всегда занимает активную позицию в устранении безнравственного отношения подростков и молодежи к окружающим. Различные аспекты формирования нравственно-этической культуры детей и молодежи являются достаточно разработанными и реализованными (С. А. Ефименкова, Л. Д. Короткова и др.). Однако многогранность феномена нравственно-этической культуры, особенности различных возрастных групп детей и молодежи, у которых необходимо воспитывать такую культуру, свидетельствуют о необходимости продолжения разработки рассматриваемой проблемы. Особого внимания в исследуемом аспекте требуют школьники-подростки.

Материал и методика исследований. Для решения исследуемой проблемы были изучены труды в области теории содержания воспитания в целом и нравственного воспитания в частности (Ш. А. Амонашвили, О. С. Богданова, Н. И. Болдырев, В. Г. Бочарова, Б. З. Вульф, О. С. Газман, В. А. Караковский, И. С. Кон, В. М. Коротков, С. В. Кульневич, Б. Т. Лихачев, И. С. Марьенко, А. В. Мудрик, Л. И. Новикова и др.); проанализированы определения понятия «нравственно-этическая культура».

Нами был использован комплекс методов: социологические методы (анкетирование, беседы), наблюдение, констатирующий эксперимент в средних общеобразовательных школах г. Кулебаки Нижегородской области (82 подростка).

Результаты исследований и их обсуждение. Проблема личностного и нравственного развития человека занимает значимое место в теоретических и экспериментальных исследованиях отечественных и зарубежных исследователей от античности (Аристотель, И. Кант, Платон, Сократ) и до настоящего времени (Б. С. Братусь, В. В. Зеньковский, Ж. Пиаже, В. И. Слободчиков, В. С. Соловьев, В. Франкл и др.). Нравственно-этические компоненты личности всесторонне рассматривали Л. И. Анцыферова, Н. И. Болдырев, С. К. Бондырева, Д. Б. Колесов, Л. М. Попов. Роль личностных и нравственно-этических компонентов в контексте профессионального развития специалистов изучали Б. Г. Ананьев, Э. Ф. Зеер, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. В. Курбет, Б. Ф. Ломов, А. К. Маркова, Б. Д. Парыгин, Н. С. Пряжников, В. Д. Шадриков и др.

Нравственная сфера личности рассматривалась через призму духовной составляющей поведения личности в работах Л. М. Аболина, В. В. Абраменковой, Б. С. Братуся, А. Л. Горбачева, Д. И. Фельдштейна и др. Разработкой периодизации развития нравственности занимались В. В. Абраменкова, Л. Кольберг, А. В. Зосимовский.

Нравственность с позиции эмоционального компонента описывали В. А. Лабунская, А. Ф. Лазурский, Е. Е. Насиновская, А. Смит, Е. В. Субботский, В. А. Сухарев, М. Хоффман и др., с позиции личностно-нормативного подхода – Б. Латане, Д. Дартли, Ш. Шварц. Интеграцию личностно-нормативного и эмоционального подходов рассматривал Х. Хекхаузен.

Первой задачей нашего исследования было раскрытие сущности нравственно-этической культуры применительно к подросткам, выявление особенностей ее проявления у названной возрастной группы.

Нравственно-этическая культура, по мнению большинства ученых, представляет собой единство нравственного сознания и нравственного поведения, основанного на этических нормах и ценностях. Более глубокое прояснение сущности исследуемого феномена, по нашему мнению, требует обращения к анализу понятия «культура».

Существует множество определений этого понятия. Она понимается как совокупность достижений общественной и духовной жизни в определенную эпоху у какого-либо народа или класса общества; уровень, степень развития какой-либо отрасли хозяйственной или умственной деятельности; наличие условий жизни, соответствующих потребностям просвещенного человека; просвещенность, образованность, начитанность и др. Наиболее распространено понимание культуры как внебиологически выработанного и передаваемого способа человеческой деятельности. Однако, на наш взгляд, это определение следует дополнить определением культуры как уровня, степени развития какой-либо отрасли хозяйственной или умственной деятельности.

Основываясь на данной формулировке, мы обозначили свое понимание нравственно-этической культуры личности применительно к подростковому возрасту.

Нравственно-этическая культура является одной из важнейших характеристик личности подростка и рассматривается как гармоническая совокупность этического отношения подростка к действительности, развитого этического сознания (этические понятия, взгляды и убеждения) и нравственно-этического поведения.

Сформировавшиеся этические понятия лежат в основе формирования этических взглядов и убеждений, составляющих важную часть этического сознания подростка.

Этические взгляды представляют собой систему логически обоснованных суждений о важнейших категориях этики. Они выражают осознанное нравственно-этическое отношение подростка к действительности, его личную этическую позицию. На основе этих взглядов формируются привычки, жизненные принципы и вырабатываются черты характера, воля, постоянно и систематически проявляющиеся в жизнедеятельности подростка, обеспечивая единство слова и дела. В этом случае они становятся убеждениями, частью мировоззрения подростка. Нравственно-этическая культура является сформированной, если убеждения не остаются только в сознании и чувствах, а отражаются в поступках. Важной составляющей нравственно-этической культуры является самоконтроль поведения, представляющий собой способность к сопоставлению своих поступков с нравственно-этическими нормами и нахождению различий между ними [2].

На основании анализа сущности нравственно-этической культуры личности, а также учитывая данные исследований перечисленных выше ученых, мы выделили следующие *критерии, позволяющие оценить уровень этой культуры у подростков*: мотивационно-ценностный (наличие нравственно-этических убеждений и взглядов, мотивации нравственного поведения); знаниевый (наличие представлений о нравственно-этических нормах, этических понятиях); поведенческий (способность совершать поступки в соответствии с этическими нормами); рефлексивный (развитость эмоциональной идентификации, сформированность умения оценивать свои поступки с точки зрения этики и нравственности, сформированность самоконтроля поведения).

Выделенные критерии позволили дать характеристику высокого, среднего и низкого уровней нравственно-этической культуры подростков, демонстрирующих их этический рост.

Высокий уровень проявляется в устойчивом стремлении познавать нормы нравственности и этические категории, основанном на безусловном признании ценности этических норм. Подростки хорошо знают этические понятия, у них сформированы нравственно-этические убеждения и взгляды. Поступки подростков, которым присущ высокий уровень нравственно-этической культуры, соответствуют требованиям нравственности. Способность к доказательству своего положительного или негативного отношения к своим поступкам, аргументированное обоснование такого отношения на основе этических переживаний и чувств характеризуют высокий уровень нравственно-этической культуры подростков.

Средний уровень характеризуется стремлением подростков к пониманию нравственно-этических норм. Однако они испытывают некоторые затруднения в построении собственной системы этических убеждений. Подростки знают основные этические нормы, но это нормы общего характера. Недостаточно устойчиво реализуют нравственно-этические нормы в поведении. Рефлексивные умения сформированы тоже недостаточно.

Низкий уровень присущ подросткам, для которых характерен приоритет прагматических ценностей над духовно-нравственными, неполное, бессистемное нравственное осмысление понятий «добро» и «зло». Им присуще неясное, расплывчатое понимание необходимости соблюдения нравственных норм в общении с людьми. В деятельности и поступках проявляется центрированность на себе.

Процесс этического развития проходит длинный путь от познания этических норм до становления их убеждениями.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что у значительной части подростков спектр нравственных представлений достаточно узок, наблюда-

ется преобладание материальных ценностей над духовными. Подростки зачастую проявляют равнодушие к переживаниям своих товарищей, эмоциональную неустойчивость. Их поведение и поступки определяются сложившимся у них в сознании фрагментарным образом культурного человека. Такие данные были получены нами в ходе опроса 120 подростков – учащихся 5–8 классов различных школ г. Кулебаки Нижегородской области.

В процессе констатирующего эксперимента осуществлялась диагностика уровня нравственно-этической культуры подростков. Полученные данные свидетельствовали о преобладании низкого (небольшой объем нравственных представлений, ценностей, правил поведения и общения; представления о культуре поведения и общения не находят адекватного воплощения в поступках; преобладает эмоциональная глухота) и среднего (освоен достаточный объем представлений, ценностей и правил; эмоциональная отзывчивость проявляется достаточно часто; культура поведения и культура общения в целом сформированы, однако случаются срывы) уровней нравственно-этической культуры.

При проведении исследования мы учитывали психолого-педагогические особенности подросткового возраста, которому принадлежит особая роль в формировании ценностей и ценностных ориентаций. Также нам было необходимо выделить определенную возрастную динамику в преобладающем влиянии разных источников на ценности подростка.

Младшие подростки ориентируются преимущественно на ценности, предлагаемые группой сверстников. При этом ценности, предлагаемые семьей, имеют второстепенную значимость. В среднем подростковом возрасте начинают преобладать ценности общества в целом, культурные ценности. Перед старшим подростком стоит проблема самоопределения, поэтому он не только формирует собственную систему ценностей, но и реализует их в собственной жизни.

Возрастным новообразованием подросткового возраста является переживание чувства одиночества, осознание и переживание обособленности от других людей. Подростки чувствуют себя оторванными от окружающих, испытывают при этом грусть, страх, обиду, печаль. Для этого возрастного периода характерны развитие рефлексии, т. е. потребности подростка познать себя как личность, понять себя; переориентация общения с родителями и значимыми взрослыми на сверстников; потребность в уединении и др. [1].

Вышеперечисленные характеристики свидетельствуют о том, что подростковый возраст является критическим для формирования нравственно-этической культуры личности, так как в этот период оформляется картина окружающего мира, закрепляются системы ценностей и образцов поведения.

Резюме. Нравственно-этическая культура представляет собой средство социализации подростков в изменяющейся среде через приобщение к непреходящим моральным ценностям.

Уровни нравственно-этической культуры подростков (высокий, средний, низкий) позволяют определить мотивационно-ценностный, знаниевый, поведенческий и рефлексивный критерии.

Преобладающими в подростковой среде продолжают оставаться средний и низкий уровни нравственно-этической культуры, что свидетельствует об актуальности проблемы нравственно-этического воспитания детей названной возрастной группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон, И. С. Ребенок и общество : учебное пособие для вузов / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 335 с.
2. Хрисанова, Е. Г. Теория и практика формирования самоконтроля поведения учащихся во внеурочной деятельности / Е. Г. Хрисанова. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 1996. – 124 с.

УДК 371.14

**МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**MODELING THE SYSTEM OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT
UNDER THE MODERNIZATION OF RUSSIAN EDUCATION**

Д. Е. Иванов

D. E. Ivanov

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме совершенствования системы повышения квалификации работников образования Чувашской Республики. На основе обобщения опыта работы центра дополнительного образования Чувашского государственного педагогического университета, данных входного и выходного контроля слушателей курсов повышения квалификации сформулированы основные элементы новой модели системы повышения квалификации работников образования.

Abstract. The article deals with the issue of modernizing the system of professional development of those working in educational institutions of the Chuvash Republic. The basic elements of the new model of the system of professional development of teachers are formulated on the basis of synthesis of the experience in the operation of the Centre for Further Education of the Chuvash Pedagogical University and on the basis of the data of incoming and outgoing check of students of professional development courses.

Ключевые слова: *дополнительное образование, повышение квалификации, профессиональная переподготовка специалистов, модель системы повышения квалификации, профессионализм учителя, этапы курсовой подготовки.*

Keywords: *further education, professional development, professional retraining of specialists, model of the system of professional development, teacher professionalism, stages of training.*

Актуальность исследуемой проблемы. Модернизация системы образования предполагает приведение содержания и структуры профессиональной переподготовки кадров в соответствие с потребностями современного рынка труда, повышение доступности качественных образовательных услуг. Для модернизации образовательного пространства России важным является развитие непрерывного профессионального образования. Речь идет о преемственной связи процессов образования в системах начального, среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования. За последние 10–15 лет в образовательной среде сформировалось часто встречающееся мнение о том, что учитель сам, без посторонней помощи, может работать над своим профессиональным ростом, а ныне действующие учреждения, где учитель мог

бы повышать свою квалификацию, могут выполнять другую работу в области образования или могут быть расформированы. Этому в большой мере содействует и другое сформировавшееся мнение о том, что более эффективно учителя смогут повышать свою квалификацию не в институтах повышения квалификации, а в вузах.

Безусловно, самообразование (тем более учителя) было, есть и будет основополагающим фактором профессионального роста, однако всегда существуют такие аспекты в системе образования, которые требуют серьезной разъяснительной работы, постоянных консультаций, совместного с учителем мониторинга деятельности и, безусловно, заинтересованности учителя в самообразовании.

Материал и методика исследований. На основе сравнительно-сопоставительного анализа научных изысканий в области теории и практики дополнительного образования (повышения квалификации и переподготовки) работников образования Чувашской Республики, проведения тестирования учителей-практиков, руководителей учебных заведений, воспитателей дошкольных учреждений выявлены и обоснованы направления совершенствования и сформулированы элементы модели системы повышения квалификации работников образования.

Результаты исследований и их обсуждение. Задачи системной модернизации отечественного образования решаются в рамках масштабных отечественных проектов: национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Республиканской целевой программы комплексного развития профессионального образования в Чувашской Республике на 2011–2015 годы и на период до 2020 года [1]. Одной из ключевых фигур в реализации данных проектов является педагог.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, имеющий солидный потенциал по профессиональной подготовке учителей, развитие системы повышения квалификации педагогов и руководителей учебных заведений выделяет как одно из приоритетных направлений своей деятельности [2]. Центр дополнительного образования (ЦДО) университета активно расширяет спектр предоставляемых услуг, который включает в себя следующие направления:

- дополнительное начальное профессиональное образование;
- профессиональная переподготовка специалистов для получения дополнительной квалификации (не менее 1000 часов трудоемкости);
- профессиональная переподготовка специалистов по профилю основных профессиональных образовательных программ (свыше 500 часов аудиторных занятий);
- повышение квалификации специалистов по профилю основных профессиональных образовательных программ (100–500 часов);
- краткосрочные курсы (72–100 часов);
- образовательные авторские программы: мастер-классы, современные инновационные технологии (до 72 часов).

В педагогическом университете разработано и модернизировано более 90 программ повышения квалификации, из которых 58 – по педагогическим специальностям, и 38 программ профессиональной переподготовки. В разработке инновационных программ дополнительного образования принимал и принимает участие профессорско-преподавательский состав более 40 кафедр и других подразделений университета. Содержание программ, описание условий и технологий организации обучения представлены на сайте ЦДО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, а также в сборнике программ дополнительного образования, реализуемых в 2011/2012 учебном году [3].

В текущем году по этим программам обучается около 2800 человек, из которых 1931 человек – по программам профессиональной переподготовки, 614 человек прошли различные курсы повышения квалификации, 97 человек получили рабочие профессии по программам профессиональной переподготовки и 122 человека обучались по авторским программам. Работа в этом направлении проведена немалая, но она требует постоянного внимания, активизации деятельности факультетов и кафедр по проектированию и реализации программ.

Коллектив Центра дополнительного образования педуниверситета в организации курсов повышения квалификации руководителей и учителей образовательных учреждений руководствуется следующими приоритетами:

- непрерывное развитие профессиональной компетентности педагогических работников различных образовательных учреждений;
- совершенствование курсовой системы за счет адаптации содержания, методов и технологий к индивидуальным образовательным потребностям слушателей;
- изменение содержания программ путем сочетания инвариантной для определенной категории слушателей части и вариативной части для более узкой подкатегории слушателей;
- применение лучшей практики реализации лично ориентированной стратегии обучения, которая включает введение накопительной системы получения дополнительного профессионального образования с обязательным предъявлением портфолио каждого педагога, руководителя учебного заведения, прошедшего обучение; обучение и сопровождение профессиональной деятельности слушателей силами ППС педагогического университета; включение в повышение квалификации стажерских площадок, имеющих успешный управленческий опыт модернизации образования.

В 2011 году Центр дополнительного образования выиграл открытый конкурс на повышение квалификации 50 директоров школ и закрытый конкурс на электронных торгах на повышение квалификации 330 учителей изобразительного искусства, музыки, физической культуры, основ безопасности жизнедеятельности, технологии и учителей-экспертов на общую сумму 3,76 млн рублей.

Курсы проводятся на базе санатория-профилактория «Мечта» ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. Блочно-модульный подход к реализации программы обучения обеспечивает возможность выбора обучаемыми индивидуальной образовательной траектории, при этом каждый обучаемый выбирает не менее 3-х модулей (72 часа), первый модуль является инвариантным и обязателен для обучения всех слушателей. Практические занятия проводятся на базе «стажировочных площадок» (школ, гимназий, учреждений дополнительного образования). Входящее и выходящее тестирование позволяет проверить эффективность работы на занятиях и уровень полученных профессиональных компетенций.

В период системного реформирования образования возникает настоятельная необходимость выработать новые формы поведения менеджеров образования, усилить гибкость и стратегическую направленность управления. Задачи, стоящие перед менеджерами образования, изменяются и значительно усложняются. Современный менеджер образования, руководитель учебного заведения должен на высоком уровне обладать не только профессиональными компетентностями, но и лично-социальными компетентностями, лидерскими качествами, позволяющими ему максимально эффективно

решать управленческие задачи различной степени сложности. В условиях модернизации российского образования изменяются задачи, стоящие перед учителями, воспитателями и другими педагогическими работниками образовательных учреждений. Эти изменения приводят к реальной необходимости непрерывного педагогического и управленческого образования как в форме профессиональной переподготовки, повышения квалификации, индивидуальной стажировки, так и в форме непрерывного самообразования в течение всей жизни.

В этих целях в университете реализуются программы профессиональной переподготовки для руководителей учебных заведений: «Менеджер в образовании», «Государственное и муниципальное управление в сфере образования» с выдачей дипломов о присвоении дополнительной квалификации и нового вида деятельности. По заявкам районных управлений образования обучение слушателей организовано на базе школ в районных центрах. Сегодня такие выездные «школы» работают в селах Батырево, Красноармейское, городах Цивильске, Ядрине, Канаше, в поселке Ибреси. Комплектование аналогичных групп продолжается.

Несмотря на все перечисленное выше, система повышения квалификации педагогов Чувашской Республики требует дальнейшей модернизации. Мы считаем, что сегодня, а тем более завтра, система повышения квалификации учителей республики должна решать комплекс следующих задач:

- создание условий для свободного, многовекторного, личностно ориентированного и востребованного профессионального роста учителя;
- первоочередная направленность общего содержательного вектора повышения квалификации на основные, выверенные направления модернизации образования;
- реализация интерактивности, модульности, проектности, дистантности и непрерывности как факторов, обеспечивающих творческий, индивидуальный подход к повышению квалификации;
- актуализация и многоаспектная диссеминация опыта учителей (в том числе и повышающих квалификацию);
- создание условий для постоянной и объективной оценки учителем уровня своей квалификации.

Модель системы повышения квалификации, на наш взгляд, может состоять из следующих элементов:

1. **Самоопределение** обеспечивает возможность педагогу самому выбирать свою траекторию профессионального роста, содержание, сроки и место (учреждение) повышения квалификации.

2. **Актуализация компетентностей.** Осознание учителем необходимости сформировать у себя такой уровень представлений в области экономики образования, нормативных, правовых, электронно-информационных, психолого-педагогических, предметно-технологических, культурно-эстетических направлений, который бы позволил действовать творчески и адекватно.

3. **Обратная связь.** Очень необходимый и своеобразный элемент модели, учитывающий особенности педагогической деятельности и, следовательно, особенности профессионального роста работников образования.

4. **Непрерывность работы учителя над своим профессионализмом** [4].

Эффективность от предлагаемой модели значительно повышается, если обеспечить ее трехэтапную циклическую реализацию (рис. 1).



Рис. 1. Этапы работы над профессионализмом учителя

На **первом этапе** (исходно-подготовительном) на основе уровневой рамки квалификации учитель определяет уровень своего профессионализма и с учетом актуальных проблем в развитии образования составляет проект роста своей квалификации. Здесь определяются цель, задачи, выбираются модули для овладения новыми компетентностями, формулируются для себя ожидаемые результаты обучения, выбираются места для повышения квалификации (их может быть несколько), время (может быть несколько периодов), методы отслеживания изменения своего профессионализма.

В ходе **второго этапа** (теоретико-практического), когда собственно осуществляется курсовое обучение, обучаемый обеспечивает постоянный самоанализ учебной деятельности, корректировку содержания выбранных модулей и уровень своей самостоятельности. Данный этап максимально предполагает использование интерактивных, дистантных, групповых, индивидуальных и других организационных форм обучения. На этом этапе выполняется ядро запланированного профессионального проекта, поэтому по характеру технологий здесь доминирует исследовательский подход обучаемого работника образования.

Третий этап (рефлексивно-внедренческий) является показательным для отслеживания результативности курсового обучения. Именно здесь осуществляется полномасштабная рефлексия всей деятельности в ходе второго этапа повышения квалификации. Третий этап предусматривает творческий отчет учителя об осуществленной им деятельности на первых двух этапах, систему мастер-классов для своих коллег в методическом объединении. С одной стороны, у него формируется ответственность за результаты обученности, а с другой – эта деятельность очень серьезно мотивируется, так как по своему характеру большинство учителей хотят, чтобы их опыт был замечен. На этом же этапе учитель выявляет проблемные места в своем профессионализме и начинается планирование нового проекта по решению этих проблем. Таким образом, цикл повторяется.

Резюме. Предлагаемая модель системы повышения квалификации работников образования позволит обосновать содержание обучения учителей-практиков, ответить на вопрос: «Чему, как и где учить учителей?» Успешное внедрение рассмотренной выше модели возможно при решении таких задач, как:

– выявление различных способов определения работником образования своего уровня профессионализма;

- разработка технологии составления учителем плана-проекта повышения своего профессионализма;
- определение оптимального сочетания выбора модулей повышения квалификации, времени на освоение модуля, периодичности обучения с целью накопления необходимого ресурса для получения соответствующего документа об образовании и места обучения (учреждение повышения квалификации или вуз);
- выявление оптимальных путей рефлексии своей послевузовской деятельности, комплекса мероприятий по диссеминации своего опыта и банка данных проблемных вопросов профессионализма.

Эти задачи в той или иной мере решаются, однако необходимо более полное их рассмотрение с адекватной поддержкой как Министерства образования России и Чувашии, так и современной педагогической науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Республиканская целевая программа комплексного развития профессионального образования в Чувашской Республике на 2011–2015 годы и на период до 2020 года: постановление Кабинета Министров Чувашской Республики от 25.02.2011г. № 60.* – Чебоксары, 2011.
2. *Программа развития Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева на 2010–2014 годы / сост. Г. Н. Григорьев и др.* – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2009. – 194 с.
3. *Иванов, Д. Е.* Программы дополнительного образования, планируемые в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева на 2011–2012 учебный год / Д. Е. Иванов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2011. – 50 с.
4. *Синенко, В. Я.* Система повышения квалификации работников образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив / В. Я. Синенко // *Сибирский учитель.* – 2010. – № 2. – С. 5–12.

УДК 37.013.44

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЗАКОНОВ МИРОЗДАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ**

**PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF THE LAWS OF THE UNIVERSE
IN TERMS OF NATURE-CONFORMITY EDUCATION**

Н. И. Иванова, М. Г. Харитонов

N. I. Ivanova, M. G. Kharitonov

*ФГБОУ ВПО «Стерлитамакская государственная педагогическая
академия им. Зайнаб Бишиевой», г. Стерлитамак,*

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

Аннотация. В данной статье рассматривается содержательный аспект природосообразного воспитания, а именно: предлагается педагогическая интерпретация некоторых Законов Мироздания, получивших научное подтверждение и обоснование. Ознакомление учащихся с этими и другими Законами Мироздания, имеющими воспитательную ценность, является одним из действенных средств формирования духовного миропонимания в аспекте природосообразного воспитания.

Abstract. The given article considers the cognitive aspect of the nature-conformity education: the author suggests pedagogical interpretation of some Laws of the Universe which have been scientifically substantiated. Introducing these and other Laws of the Universe, which are of some educative value, to students is one of the most effective means of forming spiritual understanding of the nature-conformity education.

Ключевые слова: *Законы Мироздания, Закон о сути Бога, Закон единости, Закон воплощения, взаимосвязь и взаимозависимость человека и Мироздания, природосообразное воспитание.*

Keywords: *Laws of the Universe, Law of the essence of God, Law of unity, Law of incarnation, interconnection and interdependency of the man and the Universe, nature-conformity education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Любой закон есть проявление процессов физического или тонкого мира как некоторой формы существования. И ни одно существо не может жить вне законов. Если оно попытается обойти их или не повиноваться им, то придет к самоуничтожению. Человеком как частью Мироздания также управляют законы, потому что он живет в сфере их действия и не может быть свободным от них. И незнание их не освобождает человека от ответственности, хотя он долгое время оставался в неведении, пребывая в собственных иллюзиях относительно своей истинной природы и окружающего мира.

Ознакомление подрастающего поколения с Законами Мироздания, раскрывающими природу человека и мира, позволит более эффективно проводить процесс природосообразного воспитания. Безусловно, речь идет только о тех законах, существование и функционирование которых подтверждено научными данными.

Согласно позиции академика Б. А. Астафьева, открытие Генома Мира дает возможность распознать весь комплекс Законов Мира, потому что «именно он определяет Всеобщие Законы Мира, а также Общие Законы (общества и постижения), специальные и частные законы» [1, 54]. На его основе учеными был определен свод Законов Мира, введенный впоследствии академиком Н. В. Масловой в Периодическую систему Всеобщих Законов Мира, включающую 167 законов.

Другим, не менее значимым результатом открытия Генома Мира явилось то, что стало возможным получить ответы на многие жизненно важные вопросы в различных сферах науки и культуры: философии, физики, биологии, экологии, социологии, психологии, педагогики, религии и др. В частности, одно из положений, касающихся вопросов постижения Мира, гласит: «Мир развивается и эволюционирует в соответствии с Законами, начертанными Творцом на скрижалях Мира, т. е. в его генетическом материале. Сформулированные Творцом через Геном Мира и структурно-функциональную организацию первой вита-частицы Законы Космоса относятся абсолютно ко всем системам (сущностям) Мира и должны соблюдаться» [1, 62].

Научные открытия такого характера указывают на то, что на данном этапе совершенствования человек стал способен осмыслить гораздо большие масштабы, чем собственный физический мир. Поэтому «Бог направляет человека на новую, высшую ступень эволюции и поэтому открывает Законы Мироздания, по которым развиваются все Высшие Существа» [3, 7].

Эти законы помогают человеку понять свою истинную природу и свое место в Мироздании, осознанно выбирать пути собственного развития, «вводят человечество в космическое сообщество, открывая ему главные принципы существования и приобщая его к великим преобразованиям, которые предстоит ему пройти по пути движения к Абсолюту» [3, 15].

Материал и методика исследований. В ходе теоретического анализа научной литературы были рассмотрены возможности использования Законов Мироздания как содержательной стороны природосообразного воспитания учащихся, а также педагогически интерпретированы некоторые Законы Мироздания, имеющие воспитательную ценность.

Результаты исследований и их обсуждение. Согласно Периодической системе Всеобщих Законов Мира, составленной академиком Н. В. Масловой, законов, по которым построено и функционирует наше Мироздание, достаточно много [2]. Мы же с позиции нашей проблемы природосообразного воспитания обратимся только к нескольким из них как наиболее главным.

Закон «Кто такой Бог, или Иерархическое распределение» и «Закон о сути Бога».

Первый закон гласит, что «Бог есть Творец и главенствующее определение Его – в создании первоосновных элементов, индивидуальных и неповторимых. Процесс творчества Его ограничен четырьмя Вселенными физического плана и соответственным уровнем объемом Мироздания энергосубстанционной прогрессии, где Он является и Управителем, и Исполнителем собственной целеустановки творчества» [3, 48].

Из вышеизложенного следует, что Бог – это Творец, силою мысли создающий миры и пространства, души и все живое. Это Великая, Всемогущая Личность, равной которой нет в нашей Вселенной ни по силе Мысли, ни по мощности Потенциала. Это Высшая Суть, достигшая максимального совершенства [3, 57].

Согласно второму закону, «суть Бога – в единстве, в одном целостном строении и существовании» [3, 60]. Здесь Бог не нечто эфемерное, бесформенное, расплывчатое и туманное, а огромный организм, многосложная конструкция, сформированная Им Самим [3, 62]. Это говорит о том, что все в Космосе индивидуально и неповторимо и цель любого развития (в том числе и человеческого) заключается в создании неповторимой личности.

Вторая истина, которую открывает этот закон, состоит в том, что «как структура Бог объединяет в Себе, в своем внутреннем объеме множество частных форм, являющих собой Его составные части» [3, 63]. Отсюда вытекает, что в физическом плане этими «составными частями» являются минералы, растения, животные, человечество. И именно для человека разумного Бог выступает как идеал, к которому должен стремиться каждый индивид в своем развитии.

Вышеназванные законы позволяют осознать, что Бог необъятен для человеческого разума так же, как невозможно песчинке сравниться с горой. Он несоразмерен с той образной формой выражения, которую придали ему люди. Отсюда понятие Бога трудно перенести на «человеческий» язык и вместить в какое-либо определение. Поэтому авторы Л. А. Секлитова и Л. Л. Стрельникова предлагают следующие приблизительные формулировки: «Бог – это Высший Разум, то есть Высокоразвитое Существо, обладающее всеми качественными характеристиками образующих Его Сутей, и общий потенциал которого складывается из суммарного потенциала всех Единиц, Его составляющих» [3, 57].

Для подтверждения истинности вышеизложенного здесь необходимо привести один из основных тезисов теории энергоинформационного, генетического единства Мира академика Б. А. Астафьева: «Высший Иерарх Мира – Творец – носитель интегрального филогенетического Генома Мира и обладатель всего генетического комплекса (набора) генов всех существ Мира, ориентированный в своей жизнедеятельности на оптимальные варианты развития систем с учетом их исторических корней и условий обитания. Творец благодаря постоянной элиминации животворящей, генетически информированной энергии (Святого Духа) дает энергию жизни и направляет по оптимальному пути эволюционное развитие всех существ Мира, являющихся его составными элементами – «органами», «тканями», «клетками» единого Мирового Организма» [1, 8–9].

Закон единости.

Данный закон гласит, что «Духовный план и план физической материи являют собой составные части Единой структуры Естества...» [3, 152]. Открытие Генома Мира академиком Б. А. Астафьевым позволило также «в доказательной форме определить Космос как интегральную информационно-генетическую единую систему Тонкого и Атомно-молекулярного (материального) Миров» [1, 64].

«Подобная наисложнейшая многоплановая конструкция нашего Космоса создана для того так многосложно в своей конфигурации, чтобы «единое целое» этого Естества (т. е. космического организма) могло быть частью другого, еще более огромного и Высшего, и любая наименьшая его часть, как та же Единица более низкого мира, могла служить частью этого Единого Естества» [3, 156].

С целью создания верного представления о функционировании Единого Естества в качестве примера авторы Л. А. Секлитова и Л. Л. Стрельникова проводят его аналогию с организмом человека: «это такой орган человека, как печень, представляющий самостоятельную лабораторию, являющийся частью целого организма, а каждая клетка печени является частью самой печени, то есть одно – в другом, и все находится в человеческом Естестве» [3, 156].

Таким образом, являясь целым для одного, это же служит частью для другого, и в этом – Великая мудрость построения. И все Мироздание построено по этому же принципу, когда одно всегда служит частью другого, большего, и содержит в себе множество идентичных составляющих. Так, орган человека состоит из множества клеток, а клетка, в свою очередь, состоит из множества атомов. Подобное разнообразие распространяется как внутрь Общего Объема, так и во вне его. Это многообразие повторяется одно в одном по «принципу матрешки».

Представляется естественным, что «подобное строение выражает качественную функциональную зависимость общего организма от любой частной Единицы. Так и человеческий организм не может считаться полным и нормально функционирующим, если в нем отсутствует какой-либо орган...» [3, 156].

Эта зависимость проявляется и в процессе совершенствования Естества (космического организма): «за счет прогрессирования частных форм образуется общая потенциальная база всей Единоцелостной структуры Естества. Эта накопительная база дает возможность Естеству совершенствоваться бесконечно...» [3, 159]. Отсюда следует, что прогресс или регресс в развитии человека оказывает положительное или отрицательное влияние и на развитие космического организма, в котором он живет.

Среди принципов, являющихся базовыми для функционирования Единоцелостной структуры Естества, следует выделить гармоничные принципы, «позволяющие использовать правильность пропорций, красоту, целесообразность форм и богатство содержания. Только гармония способна привести к прогрессивному развитию в целом (два других состояния: нейтральное и деградация – не способствуют прогрессу)» [3, 158].

Следует отметить, что принцип гармонии давно известен человеку, и он стремится строить свою жизнь и окружающий мир на основе этого принципа. Однако это в основном касается внешнего мира. Если же «примерить» этот принцип к внутреннему миру человека, то обнаружится несоответствие, которое проявляется в форме стрессов, депрессий и других психологических проблем, ставших актуальными в последнее время.

Выходом из данного круга психологических проблем современного человека может стать следование указанному принципу гармонии, который нужно закладывать в сознание человека с малых лет.

О фундаментальном значении гармонии для Мироздания говорит и академик Б. А. Астафьев в своем учении о генетическом энергоинформационном единстве Мироздания: «Данное космичное учение рассматривает Космический Мир как информационно-генетически и информационно-интеллектуально единый энергетический Организм, иерархически структурированный, во главе с Творцом, развивающийся гармонично и противоречиво» [1, 60].

Все вышеизложенное позволяет донести до сознания школьников взаимозависимость человека и Естества (космического организма), понять необходимость и жизненно важную для человека совершать обдуманые действия в отношении к данному для

него Целому (Естеству). Иначе, как часть не может существовать без целого, так и человек не сможет выжить без данного Естества, если не остановит свою разрушающую деятельность.

Закон вмещения, или «Закон необходимости компонентов энергий Мира» (ПСВЗМ Н. В. Масловой).

Данный закон тесно связан с «Законом единости». Именно благодаря закону вмещения духовный и физический миры не являются двумя несовместимыми противоположностями, как это представляется людям, а сосуществуют в едином живом организме. Дуальность же, присущая традиционно человеческому мировоззрению, закрывает возможность истинного видения Мироздания.

Однако научные открытия последних лет способствуют формированию иного взгляда на мир – целостного, природосообразного. Так, Б. А. Астафьевым введено «понятие о дипольной частице энергетической субстанции энергоне – первичном волновом информационно-генетическом пакете гармонично взаимодействующих, положительно и отрицательно заряженных энергий. Энергоны обладают способностью к волновой передаче генетической информации» [1, 65].

Согласно интерпретации «Закона необходимости компонентов энергий Мира» академиком Н. В. Масловой, «необходимыми компонентами энергий Мира являются: положительно и отрицательно (недостаточная по положительному заряду, но тоже положительная) заряженные энергии, отношения их единства: обе энергии положительно заряжены, нормы структурно-функциональной композиции этих энергий – взаимодействие, благодаря которому они составляют генетически запрограммированную асимметрично-равновесную систему...» [2, 96].

Вместимость разных полюсов, разных противоположных идей – в природосообразном мироощущении. Отсюда – расширение вместимости сознания. Борьба должна уйти из сознания, и наступит вмещение.

В то же время современная педагогика учит бороться, противостоять. В педагогических исследованиях также имеет место противопоставление, внимание исследователей обращено на противоречия, понятие вмещения отсутствует.

Вместе с тем в природе противоречий не бывает, так как природа мягко вмещает противоположности. Здесь вмещение выступает как один из способов проявления принципа природосообразности.

Согласно позиции Б. А. Астафьева, «только при условии взаимодействия творяще-созидающей (сверхположительной, или, как принято ее называть, «положительной») и стимулирующей (ущербно-положительной, или «отрицательной») энергий создается динамическая асимметрично-развивающаяся система, где периоды относительно спокойного роста и развития системы перемежаются периодами активной стимуляции эволюционного процесса» [1, 8].

Далее дается объяснение, что гармонично взаимодействующая система двух противоположных энергетических начал может существовать, потому что в ней заложены следующие принципы:

- «– генетического энергоинформационного единства Мира;
- эволюционирующей структурно-функциональной организации Мира и его систем в соответствии с эволюционной константой C_e ;
- иерархичности и управляемости систем Мира;

- бесконечного разнообразия систем Мира и их индивидуальной неповторимости (что зависит также от своеобразия эволюционного развития филоонтогенетического «гена» Генома Мира и условий развития систем);
- дискретности и непрерывности эволюционного развития;
- самоорганизации всех мировых систем, но с учетом Законов Мира, диктуемых Базовым Геномом Мира;
- конституирования управления единым мировым организмом на основе Всеобщих Законов Мира» [1, 8].

Но если в природе и Мироздании вообще не существует противоречий, а есть только вмещение, то стремление педагогической науки изыскивать и разрешать противоречия теряет смысл. Необходимо исследовать реальные явления, а не придумывать несуществующие. Вышеизложенное подводит к тому, что принцип природосообразности сегодня может трансформироваться в принцип вмещения в педагогике.

Далее, если «в основе эволюционного развития Мира лежат гармонично-квантовые преобразования энергии в двух противоположных направлениях» [1, 63], то это относится и к развитию человека как части этого Мира. Именно благодаря принципу вмещения в человеке сосуществуют и взаимодействуют, казалось бы, несовместимые стороны: духовное, божественное, т. е. высшая природа человека, и материальное, человеческое – низшая природа человека.

Отсюда следует, что одной из важнейших задач педагогики является помощь человеку в превосхождении своей низшей природы и раскрытии в себе высшей природы.

Резюме. Рассмотрение только некоторых Законов Мироздания с педагогической точки зрения совершенно очевидно указывает на то, что данный материал может быть использован как эффективное средство духовного совершенствования в процессе природосообразного воспитания. Вселенная, Космос, Мир живут по одним и тем же Всеобщим Законам, исключая человечество, которому предстоит осознать, что только при этом условии оно может существовать. В связи с этим мы разделяем позиции передовых ученых о необходимости внедрения знаний о Всеобщих Законах Мира повсюду, начиная со школьной скамьи. Это позволит не только сформировать научное ноосферное мировоззрение у подрастающего поколения, но и заложить основы природосообразного миропонимания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьев, Б. А. Стратегический прогноз и управление / Б. А. Астафьев. – М. : Институт холодинамики, 2007. – 183 с.
2. Маслова, Н. В. Периодическая система Всеобщих Законов Мира / Н. В. Маслова. – М. : Институт холодинамики, 2005. – 184 с.
3. Секлитова, Л. А. Законы Мироздания или основы существования Божественной Иерархии / Л. А. Секлитова, Л. Л. Стрельникова. – М. : Амрита-Русь, 2008. – Т. 1. – 704 с.

УДК 347.74

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ ВЕКСЕЛЬНОГО ПРАВА РОССИИ

ON THE ISSUE OF SOURCES OF EXCHANGE LAW IN RUSSIA

С. Д. Казаков

S. D. Kazakov

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

Аннотация. Исследуются источники действующего вексельного права России, их иерархия, соотношение с нормами международного права и Женевскими вексельными конвенциями 1930 г. На основе советской теории права и Конституции СССР 1924 г. обосновывается приоритет Положения о переводном и простом векселе, которое имеет силу международного акта. Рассматривается роль судебной практики.

Abstract. The sources of the current exchange law in Russia, their hierarchy and correlation with the international law standards and Geneva Conventions of 1930 are investigated. The priority of the Regulation on promissory notes and bills of exchange, which is of the effect of an international act, is substantiated on the basis of the Soviet legal theory and the 1924 Constitution of the USSR. The role of jurisprudence is also considered.

Ключевые слова: *вексель, вексельное право, источники права, обращение векселя, законодательное регулирование, Положение о простом и переводном векселе.*

Keywords: *bill, exchange law, sources of the law, bill circulation, legislative regulation, Regulation on promissory notes and bills of exchange.*

Актуальность исследуемой проблемы. Вексельное право как наука и как учебная дисциплина в качестве источников называет Федеральный закон от 11 марта 1997 г. № 48-ФЗ «О переводном и простом векселе», Положение о переводном и простом векселе (утверждено Постановлением ЦИК и СНК СССР от 7 августа 1937 г.).

Довольно распространенным в современной российской науке является установление следующей иерархии источников вексельного права: высший уровень составляет Федеральный закон от 11 марта 1997 г. № 48-ФЗ «О переводном и простом векселе», средний – Положение о переводном и простом векселе, низший – судебная практика. При этом судебную практику нельзя отнести к нормативно-правовой базе, хотя в отношении регулирования оборота векселей роль судебных решений очень высока [2, 5]. При анализе и оценке значения источников вексельного права встречаются утверждения о том, что указанный федеральный закон является основополагающим для вексельного обращения, что Положение о переводном и простом векселе в иерархии нормативно-правовых актов стоит на втором месте после федерального закона. Абсолютное большинство современных российских векселистов признает основополагающую роль Положения в регулировании вексельных отношений, исходя из того факта, что оно представляет аутентичный текст Женевской вексельной конвенции «О единообразном вексельном законе».

Дается и другая иерархия источников вексельного права в национальном законодательстве: Женевские вексельные конвенции – Федеральный закон «О переводном и простом векселе» – Положение о переводном и простом векселе – ряд подзаконных нормативных актов (указы Президента РФ, постановления Правительства РФ, письма Банка России и т. д.) [9, 6–7].

Таким образом, существуют различные мнения об иерархии источников вексельного права.

Автор полагает, что основополагающим источником является Положение о переводном и простом векселе как международное соглашение СССР, имплементированное во внутреннее законодательство. Обоснование данного утверждения и явилось целью нашей работы.

Материал и методика исследований. Объектами предпринятого исследования стали источники вексельного права Российской Федерации. Предметами изучения явились развитие вексельного законодательства со времени присоединения СССР к Женевским вексельным конвенциям, соотношение нормативно-правовых актов, регулирующих вексельный оборот в России.

Методика исследования основывается на использовании современных способов сбора, обработки и анализа информации. Эмпирическая база исследования включает действующее вексельное законодательство Российской Федерации, данные монографических исследований по вексельному праву, судебную практику.

Результаты исследований и их обсуждение. Изучение источников вексельного права показывает, что формальный подход в их классификации с учетом положений современной теории «конвенции – федеральный закон – Положение – подзаконные НПА» правилен только на первый взгляд, до подробного их рассмотрения.

Фактически основополагающим нормативно-правовым актом в сфере вексельного законодательства РФ является Положение о переводном и простом векселе, которое представляет собой имплементацию Женевских соглашений во внутреннее право СССР, осуществленную путем опосредованной трансформации – принятием нормативно-правового акта, переводящего норму международного договора во внутригосударственную норму права. Сами Женевские вексельные конвенции, ратифицированные СССР в 1936 г., продолжают действовать и являются источниками вексельного права для Российской Федерации. В соответствии с п. 4 ст. 15 Конституции РФ международные договоры являются составной частью ее правовой системы. Если международным договором Российской Федерации установлены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила международного договора. Международные договоры СССР признаны Российской Федерацией как ее правопреемницей. Таким образом, можно утверждать, что Женевские вексельные конвенции являются составной частью правовой системы и в иерархии нормативно-правовых актов стоят выше, чем внутреннее законодательство. И именно конвенции являются де-юре и де-факто для вексельного права Российской Федерации основополагающими.

Из изложенного следует, что Женевские вексельные конвенции и Положение, имплементирующее во внутреннее законодательство Конвенцию от 7 июня 1930 г. «О единообразном законе о переводном и простом векселе» (с внесением четырех изменений, допускаемых самой Конвенцией), имеют равную между собой и высшую среди остальных источников вексельного права юридическую силу.

Утверждение о том, что принятое СССР в 1937 г. во исполнение Женевской вексельной конвенции № 358 от 7 июня 1930 г. Положение о переводном и простом векселе имеет уже не международно-правовую, а внутрисоветскую природу, будучи актом национального гражданского законодательства, и потому лишается приоритета, свойственного международным договорам РФ [3, 91], безупречно с точки зрения теории. При критическом рассмотрении и сравнении последствий отмены данного Положения с последствиями отмены другого акта национального законодательства очевидно, что юридические последствия разнятся, и разнятся значительно. В отличие от сугубо национального правового акта отмена Положения или внесение в него дополнений и изменений (не предусмотренных оговорками), изменяющих суть единообразного вексельного закона, являются фактически отменой международного соглашения и, по сути, приводят к тому, что Российская Федерация выйдет из числа государств – участников Женевских вексельных конвенций.

Сами Женевские конвенции «О гербовом сборе в отношении переводных и простых векселей» (действует для СССР с 25 ноября 1936 г.) и «Имеющие целью разрешение некоторых коллизий законов о переводных и простых векселях» (действует для СССР с 23 февраля 1937 г.) являются непосредственно обретшими силу закона после их ратификации и действующими поныне. Третья конвенция – «О единообразном законе о переводном и простом векселе» (вступила в силу для СССР 23 февраля 1937 г.) – также является прямо действующей, за исключением его приложения № 1 «Единообразный закон о переводном и простом векселе» в виде Положения о переводном и простом векселе, принятого Постановлением ЦИК СССР и СНК СССР от 7 августа 1937 г. № 104/1341.

Более того, в промежутке между 23 февраля 1937 г. и 7 августа 1937 г. конвенция «О единообразном законе о переводном и простом векселе» действовала в неизменном виде. Указанное Постановление ЦИК СССР и СНК СССР придало затем Положению о переводном и простом векселе обратную силу [12].

В письме Высшего Арбитражного Суда РФ от 16 августа 1995 г. № ОМ-230 «О перечне международных договоров, в исполнении которых участвуют арбитражные суды» приведен перечень договоров и соглашений, включая все Женевские вексельные конвенции, к которым СССР присоединился 25 ноября 1936 г. [11, 82–85].

Отнесение отдельными авторами Положения о переводном и простом векселе в разряд подзаконных НПА [9] не выдерживает критики, если рассмотреть его в историческом аспекте.

Постановление ЦИК СССР и СНК СССР от 7 августа 1937 г. – это не подзаконный нормативно-правовой акт органов исполнительной власти, как полагают при первом взгляде современные исследователи вексельного права. Подобный вывод ими делается исходя из того, что в российском праве в настоящее время нормативно-правовые акты, изданные в виде постановлений, да еще подписанные органом исполнительной власти (в нашем случае Советом народных комиссаров СССР), являются подзаконными, находятся уровнем ниже, чем законы. При этом опираются на Конституцию СССР 1936 г. с ее разделением властных полномочий между органами исполнительной, законодательной и судебной власти.

Названное постановление является совместным постановлением высшего органа исполнительной власти – СНК СССР, и высшего законодательного органа, верховного органа власти СССР – ЦИК СССР. Предусмотренные в принятой 5 декабря 1936 г. Конституции СССР эти высшие органы власти были сформированы только спустя год, после первых выборов в Верховный Совет СССР, состоявшихся 12 декабря 1937 г. В течение

этого более чем годового переходного периода, согласно статье 8 Конституции СССР 1924 г., верховным органом власти СССР являлся съезд Советов, а в период между съездами Советов – ЦИК СССР. В соответствии со статьей 17 данной Конституции ЦИК СССР издавал кодексы, декреты, постановления и распоряжения, объединял работу по законодательству и управлению СССР и определял круг деятельности Президиума ЦИК и СНК СССР. 18 статья указывала, что все декреты и постановления, определяющие общие нормы политической и экономической жизни СССР, а также вносящие коренные изменения в существующую практику государственных органов СССР, обязательно должны восходить на рассмотрение и утверждение ЦИК СССР [10].

Теория права в советской юридической науке 20–30-х годов придавала актам и ЦИК, и СНК законодательную силу [8, 40]. Принятые СНК СССР и утвержденные ЦИК постановления имели силу закона.

К следующей группе источников вексельного права относится, в первую очередь, Федеральный закон от 11 марта 1997 г. № 48-ФЗ «О переводном и простом векселе». Кроме указанного специального закона следует упомянуть и другие законы, регулирующие оборот ценных бумаг: Федеральный закон от 20 марта 1996 г. № 39-ФЗ «О рынке ценных бумаг» и Гражданский кодекс РФ (в первую очередь главы 7 и 42). Роль ГК РФ в регулировании вексельных отношений незначительная. Состоит он всего из 8 статей, при этом они носят бланкетный характер и отсылают к иным законам и нормативно-правовым актам. Большое значение имеют только 4 статьи. Так, статья 1 подтверждает, что на территории Российской Федерации применяется Постановление ЦИК и СНК СССР «О введении в действие Положения о переводном и простом векселе» от 7 августа 1937 г. Статья 2 устанавливает правило о том, что Российская Федерация, ее субъекты, городские, сельские поселения и другие муниципальные образования имеют право обзывать по переводному и простому векселю только в случаях, специально предусмотренных федеральным законом. Подобный закон до сих пор не принят, поэтому указанные публично-правовые образования могут выступать только кредиторами по вексельным обязательствам. Согласно статье 4, векселя должны быть составлены только на бумажном носителе. Статья 5 устанавливает, что по требованиям, основанным на протесте векселей в неплатеже, неакцепте и недатировании акцепта, совершенном нотариусом, выдается судебный приказ и производится исполнение по правилам, предусмотренным главой 11.1 и разделом V Гражданского процессуального кодекса РСФСР. В настоящее время судебный приказ регулируется главой 11 ГПК РФ, а само исполнительное производство – разделом VII ГПК РФ. Фактически данная статья предусматривает возможность упрощенного взыскания вексельной суммы при совершении указанных протестов [1, 10].

Что касается третьей группы – подзаконных актов, – в настоящее время они в регулировании вексельных отношений играют весьма незначительную роль и применяются крайне редко, к примеру – для регулирования совершения протеста в неплатеже (неакцепте), недатировании и т. п.

Четвертая – судебная практика по вексельным спорам. За последние пятнадцать лет значительно возросла роль именно судебной практики в развитии вексельного права, и это возрастание вызвано тем, что вексельное законодательство остается в неизменном виде продолжительное время. В судебной практике разрешились споры о дефекте векселя, сроках взыскания, солидарном взыскании с индоссантов и другие проблемы вексельного обращения. Укажем только на некоторые из решений Высшего Арбитражного Суда РФ.

Постановление Президиума Высшего Арбитражного Суда РФ от 1 декабря 1998 г. № 1262/98 в качестве оснований для признания ничтожности векселя указывает отсутствие обязательных реквизитов [14].

Вопросы дефекта формы векселя рассмотрены Высшим Арбитражным Судом РФ в информационном письме от 25 июля 1997 г. № 18 «Обзор практики разрешения споров, связанных с использованием векселя в хозяйственном обороте» [5], в п. 1 Постановления Пленума Верховного Суда РФ и Пленума Высшего Арбитражного Суда РФ от 4 декабря 2000 г. № 33/14 «О некоторых вопросах практики рассмотрения споров, связанных с обращением векселей». Указанное постановление, кроме того, разрешает вопрос об использовании векселя при заключении договора займа как регулируемого нормами о купле-продаже [13].

В информационном письме Президиума Высшего Арбитражного Суда РФ от 21 января 2002 г. № 67 «Обзор практики рассмотрения арбитражными судами споров, связанных с применением норм о залоге и иных обязательственных сделках с ценными бумагами» случаи залога векселя приравнены к залогу общегражданскому и отнесены к регулированию нормами гражданского права [7].

Споры по срокам выплаты вексельных сумм, по обязанностям вексельных должников разрешены в Постановлении Верховного Суда РФ и Высшего Арбитражного Суда РФ от 4 декабря 2000 г. № 33/14 [13].

Информационное письмо Президиума Высшего Арбитражного Суда РФ от 24 сентября 2002 г. № 69 «Обзор практики разрешения споров, связанных с договором мены» указало на то, что цена векселя как вещи не может отождествляться с размером денежной суммы, подлежащей уплате на основании векселя. Его рыночная стоимость зависит не только от вексельной суммы, но и от того, кто является лицом, обязанным по векселю, от сроков исполнения вексельного и других обстоятельств. Если стороны имели намерение обменяться неравноценными векселями, то они рассматриваются в соответствии со статьей 568 ГК РФ как равноценные [6].

В «Обзоре практики принятия арбитражными судами мер по обеспечению исков по спорам, связанным с обращением ценных бумаг» (Приложение к информационному письму Президиума Высшего Арбитражного Суда РФ от 24 июля 2003 г. № 72) указано на то, что арбитражный суд не вправе в качестве меры по обеспечению иска запретить держателю векселя предъявлять его к платежу и/или совершать протест [4].

В целях унификации вексельного обращения в мире 29 декабря 1988 г. была принята Конвенция ООН о международных переводных векселях и международных простых векселях. На сегодняшний день она не вступила в силу, поскольку отсутствует необходимое для этого минимальное количество государств, подписавших или ратифицировавших конвенцию.

Резюме. Положение о переводном и простом векселе является в иерархии источников вексельного права основополагающим источником, так как представляет собой одну из Женевских вексельных конвенций, ратифицированных СССР и имплементированных во внутреннее законодательство принятием соответствующего Постановления ЦИК СССР и СНК СССР.

Значительную роль в разрешении вексельных споров занимает арбитражная практика. Подобное положение вызвано архаичностью российского вексельного законодательства, фактически не менявшегося с момента ратификации СССР Женевских вексель-

ных конвенций в 1936 г., и необходимостью принятия российским законодателем вексельных законов (например, Вексельного устава, Вексельного кодекса и т. п.), отвечающих современным требованиям правового регулирования, столь важного инструмента торговли, как вексель.

Представляется необходимым впредь до вступления в силу Конвенции ООН о международных переводных векселях и международных простых векселях внести изменения в действующее вексельное законодательство, учитывающее современные реалии экономической жизни и арбитражную практику, сложившуюся в результате разрешения вексельных споров.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова, Е. Н.* Практический комментарий к вексельному законодательству Российской Федерации / Е. Н. Абрамова. – М. : Волтерс Клувер, 2007. – 256 с.
2. *Вишневецкий, А. А.* Современное вексельное право: женевская (Россия) и английская система / А. А. Вишневецкий. – М. : Статут, 2007. – 462 с.
3. *Гражданское право* : в 4 т. Т. 1 : Общая часть : учеб. для студентов вузов / отв. ред. Е. А. Суханов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Волтерс Клувер, 2008. – 736 с.
4. *Информационное письмо* Высшего Арбитражного Суда РФ от 24 июля 2003 г. № 72 «Обзор практики принятия арбитражными судами мер по обеспечению исков по спорам, связанным с обращением ценных бумаг» // Вестн. Высшего Арбитражного Суда РФ. – 2003. – № 9.
5. *Информационное письмо* Высшего Арбитражного Суда РФ от 25 июля 1997 г. № 18 «Обзор практики разрешения споров, связанных с использованием векселя в хозяйственном обороте» // Вестн. Высшего Арбитражного Суда РФ. – 2003. – № 9.
6. *Информационное письмо* Президиума Высшего Арбитражного Суда РФ от 24 сентября 2002 г. № 69 «Обзор практики разрешения споров, связанных с договором мены» // Вестн. Высшего Арбитражного Суда РФ. – 2003. – № 1.
7. *Информационное письмо* Президиума Высшего Арбитражного Суда РФ от 21 января 2002 г. № 67 «Обзор практики рассмотрения арбитражными судами споров, связанных с применением норм о залоге и иных обязательственных сделках с ценными бумагами» // Вестн. Высшего Арбитражного Суда РФ. – 2002. – № 3.
8. *Магазинер, Я. М.* Избранные труды по общей теории права / Я. М. Магазинер. – СПб. : Юридический Центр Пресс, 2006. – 352 с.
9. *Можаев, Л. В.* Правовое регулирование векселя и вексельного обращения в законодательстве Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.03 / Л. В. Можаев. – М., 2002. – 26 с.
10. *Основной закон (Конституция) Союза Советских Социалистических Республик* (принят второй сессией ЦИК СССР первого созыва 6 июля 1923 г. и в окончательной редакции II съездом Советов СССР 31 января 1924 г.).
11. *Письмо* Высшего Арбитражного Суда РФ от 16 августа 1995 г. № ОМ-230 «О перечне международных договоров, в исполнении которых участвуют арбитражные суды» // Вестн. Высшего Арбитражного Суда РФ. – 1995. – № 11.
12. *Положение* о переводном и простом векселе (утверждено Постановлением ЦИК и СНК СССР от 7 августа 1937 г. № 104/1341) // Собр. законов и распоряжений рабоче-крестьянского Правительства СССР. – 1937. – № 52. – Ст. 221.
13. *Постановление* Пленума Верховного Суда РФ и Пленума Высшего Арбитражного Суда РФ от 4 декабря 2000 г. № 33/14 «О некоторых вопросах практики рассмотрения споров, связанных с обращением векселей» // Вестн. Высшего Арбитражного Суда РФ. – 2001. – № 2.
14. *Постановление* Президиума Высшего Арбитражного Суда РФ от 1 декабря 1998 г. № 1262/98 «О признании сделки ничтожной и применении реституции» // Вестн. Высшего Арбитражного Суда РФ. – 1999. – № 2.

УДК 37(091)74.03(2)

**РЕЛИГИОЗНО-ПРАВОСЛАВНОЕ СОЗНАНИЕ
КАК ОСНОВА ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОЧИНЕНИИ
В. В. РОЗАНОВА «СУМЕРКИ ПРОСВЕЩЕНИЯ»**

**RELIGIOUS ORTHODOX CONSCIOUSNESS AS THE BASIS
OF HUMANISTIC EDUCATION IN V. V. ROZANOV'S PHILOSOPHICAL
AND PEDAGOGICAL WORK «EDUCATION TWILIGHT»**

Е. П. Карташова

E. P. Kartashova

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

Аннотация. В статье рассматривается философско-педагогическая система В. В. Розанова в контексте развития образования и просвещения в России на рубеже XIX–XX веков на основе анализа религиозно-гуманистической картины мира философа-педагога.

Abstract. The article considers V. V. Rozanov's philosophical and pedagogical system in the context of education and enlightenment development in Russia at the turn of XIX–XX centuries. The review is based on the analysis of religious and humanistic world view of the philosopher and educator.

Ключевые слова: философия педагогики, индивидуальная педагогическая система, аксиологические проблемы образования и воспитания, гуманистическое воспитание, картина мира.

Keywords: *philosophy of pedagogics, individual pedagogical system, axiological problems of education and training, humanistic education, world view.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одним из перспективных путей развития современной педагогической науки, несомненно, является анализ основных концепций воспитания и образования в отечественной философии педагогики. Пристальное и непредвзятое исследование воззрений педагогов прошлого позволит по-новому увидеть те рациональные идеи, которые имеют общечеловеческую и национальную образовательную ценность.

Достаточно много яркого по богатству мыслей материала для размышления о проблемах русской школы и путях их решения дает изучение наследия Василия Васильевича Розанова – представителя русского культурного ренессанса конца XIX века, философа, литературного критика и писателя глубокого аналитического ума, педагога, – касающегося вопросов образования и просвещения в России на рубеже XIX–XX веков.

Материал и методика исследований. В качестве основного источника нами было проанализировано философско-педагогическое сочинение В. В. Розанова «Сумерки просвещения». В работе использованы сравнительно-исторический, аналитико-описательный методы исследования, проведен детальный анализ философских, исторических, научно-педагогических источников.

Результаты исследования и их обсуждение. Изучение педагогических воззрений В. В. Розанова дает возможность утверждать, что многие из них не только не потеряли своей злободневности, но и являются исторически своевременными в философии педагогики для определения духовно-образовательных перспектив современного общества. Это обусловлено несколькими важными факторами. Во-первых, сходством общественно-политической ситуации в стране и, соответственно, в сфере образования и просвещения тогда и сегодня. Конец XIX и рубеж XX–XXI веков – это время политического кризиса, реформ русской школы. Время, когда остро ощущается, что современная школа нуждается в новых подходах, новом осмыслении целей образования и воспитания. Во-вторых, В. В. Розанов знал все проблемы образования и воспитания в России «изнутри», так как более 10 лет проработал преподавателем истории и географии в гимназиях Брянска, Ельца, Белого. Все свои педагогические размышления, аналитические наблюдения, весь свой преподавательский опыт он обобщил в объемном труде «Сумерки просвещения». Композиция данного философского произведения своеобразна и достаточно сложна, изложение трудно назвать строго логическим, так как отвлеченные теоретические рассуждения автора переплетаются с чисто практическими советами.

В. В. Розанов пытается, с одной стороны, осмыслить, проанализировать объективные причины застоя просвещения в России. Он исследует корни, «на которых стоит бесплодное дерево современного просвещения», которое, не давая «ни совершенной тени, ни совершенного света, порождает томительные сумерки» [1, 27]. С другой стороны, автор на основе своего учительского опыта предлагает практическое решение некоторых педагогических проблем. Эти главы снабжены пространными подстрочниками, наполненными реальными примерами из преподавательской практики самого автора или почерпнутыми из публикаций газет и журналов того времени.

Одной из объективных причин застоя русского просвещения В. В. Розанов считает отсутствие в России научно разработанной философии педагогики или, иначе говоря, философии воспитания и образования. Автор полагает, что новая для того времени педагогическая наука должна опираться на три основных принципа образования: индивидуальности, целостности, единства впечатлений («все последующие впечатления должны быть не разнородны, а непременно одного типа» [1]).

К объективным принципам, определяющим систему и уровень образования и воспитания, В. В. Розанов относит «характер исторической эпохи, выражающийся в том, сознает ли данное время себя духовным организмом или не сознает; исторической эпохи, способной ответить на такие мировоззренческие вопросы: "Верит ли чему-нибудь эпоха? Чем признает, ощущает себя человек? Как он смотрит на свою жизнь?"» [1, 130].

Аксиологическими проблемами В. В. Розанов считает результат и принципы взаимоотношений между государством и школой, школой и семьей.

Несостоятельность современных философов принципов воспитания видится в «идее создания человека вне духа своей культуры, синтетически собранного из элементов всех цивилизаций» [1, 238]. Основным становится вопрос «*Как образовать русского человека и как образовать его именно русским?* Ведь в пору отрочества и первой юности воспитывается каждый в типично-национальном духе – и, может быть, этот же крепкий фундамент даст основательность, яркость последующим блужданиям духа, если им и случится переступить за национальные рамки?» [1, 238]. Воспитание молодого поколения в национальном духе, по мнению В. В. Розанова, невозможно без знания отечественной истории,

культуры, литературы, но все эти предметы изучаются в школе не по источникам, наполненным живыми реальными впечатлениями, а по учебникам, где все сокращено, схематизировано, подано эклектически, все трудности для понимания преодолены, недостатки сглажены. Философ приходит к выводу, что с поиском новых комбинаций предметов, сужением их объемов был забыт главный объект воспитания – «душа ребенка». В. В. Розанов глубоко анализирует причины «непобедимой антирелигиозности», которая возобладала в деле воспитания и образования, считает, что с развитием позитивистских философских идей, с развитием государства в XIX веке церковь постепенно была отторгнута от воспитания, школы. «Государство неизмеримо воспреобладало над всеми остальными сторонами жизни, получило ключ к воспитанию» [1, 24], но к воспитанию искусственному, теоретическому, рационально-прагматическому. «Церковь же со своим особым кругом понятий и преданий, семья с индивидуализмом своих навыков и стремлений были недоверчиво и пренебрежительно устранены от воспитания» [1, 24]. На протяжении многовековой русской истории именно православное сознание, христианская идея составляли важнейшую категорию гуманистического воспитания. Все духовные идеалы, нравственные ценности были изначально закреплены в христианстве. Православие проповедовало идею абсолютной ценности и неповторимости живущего в земном мире человека, идею его личного, духовного, душевного контакта с Богом, верности своему жизненному предназначению. В. В. Розанов считает, что Россия имеет целую школу воспитания национального православного сознания – славянофильство. Педагога совсем возмущает то, что сам процесс образования незаметно и неуклонно направлен на «переделывание самой структуры русской души на манер иностранной» [1, 236]. В. В. Розанов призывает вернуться, прежде всего, к воспитанию души ребенка, на которую необходимо воздействовать, чтобы «всколебать, пробудить ее собственные силы», наполнить светом вечных христианских заповедей. Автор с болью констатирует, что «христианское понятие, по которому свет, просвещение есть высшее земное дело, есть украшающее, возвеличивающее человека занятие, – нам совершенно чуждо» [1, 43]. Он предлагает передать воспитание 8–10-летних детей «частным маленьким школкам», где духовный отец, священник, знающий каждого ребенка в лицо, мог бы общаться с ним индивидуально, помогая в решении жизненных проблем, объясняя его поступки, тем самым прививая ученику высокие нравственные христианские понятия. В. В. Розанов видит в священнике прихода естественного посредника между семьей и школой, способного «обнаружить содержание души, ее крылья, укрепить их и научить ими управлять» [1, 13]. «Один уединенный разговор может стать поворотным пунктом во внутреннем развитии детской души». Философ-педагог предупреждает, что обращаться нужно «только к лицу, индивидуальности, но не к толпе, если этот закон нарушен, значит, воспитания нет» [1, 13]. Кроме того, каждый воспитывающий, будь то священник или учитель, должны помнить, что «на одно и то же впечатление всякая отдельная душа ответит разное, именно в меру того содержания, которое с ней послано в мир (каждая душа имеет меру даров своих, каждая душа имеет историю своего духовного возрастания)» [1, 15]. Автор важное место в воспитании отводит непосредственным впечатлениям, которые непрерывно и неторопливо входят в душу. Это касается как чтения вместе со священником учительных книг Библии и Евангелий, так и посещения служб в церкви, которые способны поднять душу, облагородить ее: «Нужны для каждого возраста индивидуальное погружение в дух и заветы Библии, знание Евангелия, вчитанность в великих отцов церкви, ее древних апостолов. Нужно в воз-

расте пробуждения и роста душевных сил безраздельное погружение в этот удивительный, чудный, святой мир. Нет более образцового и воспитывающего средства, как это удивительное соприкосновение с тем, что идет из-за двухтысячелетней дали. <...> Поистине, кто прослушал со вниманием и разумением литургию, сделал для воздвигания своего ума и сердца больше, чем просидел год на школьной скамье или прочитал самую содержательную книгу» [1, 93]. В. В. Розанов сожалеет о том, что из школы был изгнан язык церкви, Псалтырь и все книги Ветхого Завета, так как совместное со священником комментирование и объяснение важных мест этих книг «насыщает духовной жаждой» [1, 93]. Философ делится своими выводами о роли церкви, церковного служителя. Те храмы, куда школьники приходят целыми классами слушать литургию, обходят стороной все прихожане из-за царящих шума, суеты, шуток, т. е. всего того, что убивает атмосферу духовного очищения. Поэтому важна индивидуальность общения, никаких коллективных походов в церковь быть не может. Священник, духовный отец влияет на душу ребенка, общаясь с ним глазу на глаз. «Для церкви воспитанный – значит религиозный (т. е. знающий и стремящийся выполнить всей душой вечные божественные заповеди); для семьи воспитанный – значит любящий, преданный; для всякого свободного мыслителя – значит крепкий в суждении, сильный в испытании природы» [1, 22]. Влияние церкви на школу, по В. В. Розанову, заменить совершенно нечем, потому что отсутствуют предметы, которые непосредственно обращены к душе ребенка, все предметы изучаются для того, «чтобы перекачать знания из учебников и головы учителя в голову ученика», забыта цель образования и воспитания – помочь ребенку найти свое место в окружающем мире, понять, «для чего он был послан в мир, т. е. развить, обогатить душу нравственными и умственными дарами» [1, 21]. Именно «церковь, обращаясь к совести человека, вполне индивидуальна, различает лица, имена, прошедшее и будущее индивидуума, к чему государство слепое» [1, 25].

Резюме. Философско-педагогический труд В. В. Розанова «Сумерки просвещения» ярко выражает на содержательном уровне авторское сознание. Главное для него – это внимание к растущей и развивающейся душе и духу, уму ребенка. Эти понятия имеют глубокое мистическое и мировоззренческое значение, образуют индивидуально-авторскую гуманистическую картину мира философа-педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Розанов, В. В.* Сумерки просвещения / В. В. Розанов. – М. : Педагогика, 1990. – 624 с.
2. *Розанов, В. В.* Pro et contra. Личность и творчество Василия Розанова в оценке русских мыслителей и исследователей. Антология / В. В. Розанов. – СПб. : Русский Христианский гуманитарный институт, 1995. – 510 с.

УДК 801.81

**ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ КОНЦЕПТА «ТРУД, ТРУДОЛЮБИЕ»
В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ**

**LINGUISTIC PERSONIFICATION OF THE CONCEPT «WORK, DILIGENCE»
IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES**

Д. Р. Кочемасова

D. R. Kochemasova

ГАОУ СПО «Казанский энергетический техникум», г. Казань

Аннотация. Исследуемый нами концепт «труд» имеет универсальное значение, он отражает трудовую деятельность человечества в целом и «национальную специфику, зафиксированную в национальной языковой картине мира». На основе анализа синонимов «работа/труд» (в противопоставлении концепту «лень») и их семантических составляющих в работе прослеживается реализация коннотативных элементов данных концептов с целью определения места абстрактного понятия в системе ценностей народа.

Abstract. The concept «work, diligence», which reflects labor activity of the mankind in general, has universal meaning; at the same time it reflects «the national peculiarity fixed in the national language picture of the world». The realization of connotative elements of the given concepts to determine the place of an abstract notion in the system of values of the people is considered on the basis of the analysis of the synonyms «work, diligence» (in opposition to the concept «laziness») and their semantic components.

Ключевые слова: *паремнологические единицы (ПЕ), концепт «труд», функции ПЕ, английский и русский языки.*

Keywords: *paroemia (PU), concept «work», PU activities, English and Russian languages.*

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования определяется недостаточной разработанностью теории изучения концептов и процедур их рассмотрения, необходимостью выявления аспектов реализации концептов в языке и отсутствием в лингвистике достаточного количества работ, посвященных сопоставительному изучению концептов в их языковых проекциях.

Материал и методика исследований. Материалом для исследования послужили пословицы и поговорки английского и русского языков, отобранные методом сплошной выборки из ряда одно- и двуязычных английских и русских фразеологических, пословичных и толковых словарей. Нами выполнен подстрочный перевод примеров на русский язык.

Результаты исследований и их обсуждение. Нами установлено, что концепт «труд, трудолюбие» в языковой картине народа является лишь одной из многочисленных составляющих и, соответственно, не может отразить всей полноты ее облика.

В когнитивной лингвистике прослеживается новый этап изучения сложных отношений языка и мышления, проблемы, в значительной степени характерной именно для отечественного теоретического языкознания. Когнитивные исследования получили признание в России, как справедливо подчеркивает исследователь Е. С. Кубрякова, прежде всего потому, что они обращаются «к темам, всегда волновавшим отечественное языкознание: языку и мышлению, главным функциям языка, роли человека в языке и роли языка для человека».

Поощрение коллективного труда отражено в английской паремиологической единице (ПЕ) *many hands make light work* – много рук – быстрой работа. Лексическое значение глагола «трудиться» – добровольный труд – находит отражение в английской ПЕ *hunger breaks stone walls* – голод – не темка. Отношение к труду как источнику жизненных благ наблюдается в пословице: *business is the salt of life* – дело – соль жизни [4, 560]. Существенным вкладом в портретирование концепта явились ценностные суждения носителей английского языка о сущности денег. Рациональная оценка денег как эквивалента рабочей силы: *money makes the mare go* (англ.), *деньги – путь вперед* (рус.), но отрицательное отношение к переоценке значимости денег в жизни: *money can't buy everything* (англ.), *деньги правят миром* (рус.).

Поскольку труд является основой жизни и развития общества, профессиональная речь стала одним из самых активных источников фразеологии. В связи с этим в работе рассматривается группа слов, называющих лицо по его отношению к труду. Выделяются 2 большие группы слов, находящиеся в синонимических отношениях. К первой группе относятся наименования, характеризующие человека, проявляющего отрицательное отношение к труду: *sluggard* (лентяй, лежебока), *loafer* (бездельник), разг. *lazibones* (лентяй), а также прилагательное – *idle, lazy* (ленивый). Лексема *loafer* является девербативом от глагола *loaf* (бездельничать, слоняться). *Lazy folks take the most pains* – нерадивому приходится работать больше всех (слова *lazy* и *pains* – контекстуальные антонимы), *Idle folks lack no excuses* – у лодырей всегда оправдание найдется. Ко второй группе относятся наименования, характеризующие положительное отношение человека к труду (*worker* – *workman, working man, labourer, navvy, craftsman, artisan, hand*). Среди перечисленных синонимов наиболее широкое значение имеет слово *worker*, которое называет любого человека, живущего своим трудом. Лексема *workman* обозначает рабочего любой специальности, занятого физическим трудом. Слово *labourer* относится к малоквалифицированному рабочему, занятому на тяжелой физической работе, ср.: *day labourers* (поденщики), *farm labourers* (батраки). Лексема *craftsman* обозначает опытного рабочего, обладающего не только квалификацией, но и мастерством. В паремиях по анализируемой тематике встречаются слова: *worker, workman, labourer, craftsman*; например: *as is the workman so is the work* – по работе мастера видно, *a bad workman finds fault with his tools* – у плохого работника всегда инструмент виноват, *the labourer is worthy of his hire* – работающий стоит своей платы, *bad workers often blame their tools* – плохому танцору ноги мешают. Для обозначения трудолюбивого человека в английском языке используются и прилагательные: *painstaking* (от *pains* – «старания, усилия»), *diligent, industrious* (трудолюбивый, усердный). Англичане считаются рационалистами, джентльменами бизнеса, их отличает острота самосознания (*self-made man* – самодельный человек, по Г. Гачеву), жизненная размеренность и основательность, культ частной жизни, склонность к консерватизму. В ценностях они видят конкретный материальный смысл (образование – дорого; власть –

деньги; роскошь – налоги и т. п.). Принцип труда, индустрии и экономичного производства, заправляющих современной мировой цивилизацией, является ведущим в Великобритании, ср.: *business is the salt of life* (дело – соль жизни); *business is business* (дело есть дело); *business before pleasure* (сначала дело, потом развлечение). Труд и предусмотрительность характеризуют британца с давних времен. Это находит отражение во многих английских пословицах: *as the workman, so the work* – какой работник, такая и работа; *no cross, no crown* – без труда нет плода [6, 333].

Предметом наших наблюдений стали русские и английские паремиологические единицы, реализующие концепт «труд». В статье предпринята попытка осуществить анализ русских и английских пословиц с позиции отношения того и другого народа к труду с целью выявить общие и специфические черты этнического менталитета в этой области.

На основе отобранного материала была проведена классификация пословиц, выявлены межъязыковые соответствия и отличия не только на уровне отражаемых ими реалий, но и на уровне представлений говорящих об этнических и прочих нормах, иллюстрируемых определенными житейскими ситуациями.

В выявленной нами классификации самую многочисленную группу в русском языке составляют пословицы, выражающие положительное или отрицательное отношение к труду. В группе пословиц, выражающих положительную оценку трудовой деятельности, особый акцент сделан на роль работы в жизнедеятельности человека: *без дела жить – только небо коптить; труд человека кормит, а лень – портит; не то забота, что много работы, а то забота, как ее нет; не работа сушит, а забота; о добре трудиться – есть, чем похвалиться* [2, 241].

Отрицательную оценку труду дают следующие пословицы: *работа не черт – в воду не уйдет; дело не малина – в лето не опадет; что дело, дело не сокол – не улетит; дело не голуби – не разлетятся; дело не медведь – в лес не уйдет; на мир не наработаешься*.

Для английского народа не характерно выражение своего отношения к труду. Как русские, так и английские паремии выражают значение, которое может быть обозначено как «высокий результат дается высококачественным трудом»: *глубже пахать – больше хлеба жевать; кто мелко заборонит, у того рожь мелка; без труда не вынешь и рыбку из пруда; делай как-нибудь – так никак и не будет; пашешь – плачешь, жнешь – скачешь; посеяно с лукошко, так и выросло немножко; свесив руки (сложив руки), снопа не обмолотишь* и т. п.

Английские пословицы, реализующие данное значение: *no sweet without sweat* (ничего сладкого без пота); *nothing to be got without pains* (ничего не достигнешь без боли); *he that would eat the fruit must climb the tree* (тот, кто хочет съесть фрукт, должен сначала залезть на дерево); *he who would search for pearls must dive for them* (тот, кто ищет жемчуг, должен нырять за ним) [3, 256].

В русских пословицах часто предметом порицания становится лень в работе, например: *ехал бы воевать, да ленив вставать; дал бог работу, да отнял черт работу*.

Английские эквиваленты: *by doing nothing we learn to do ill* (ничего не делая, мы учимся плохому); *an idle brain is the devil's workshop* (праздная голова – мастерская дьявола) [5, 624].

Языковые эквиваленты были обнаружены и в выделенной нами группе пословиц, реализующих значение «добросовестное отношение к труду».

Русская пословица *не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня* (возможно, это калька с латинского языка) [1, 11]; английская поговорка: *never put off till tomorrow what you can do today* (никогда не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня).

Как положительную оценку трудовой деятельности можно классифицировать и группу пословиц, реализующих значение «предпочтительность труда удовольствия». Это значение представлено в русской пословице *работе время, а потехе час*.

В английском языке это значение реализуется в пословицах: *business before pleasure* (работа вперед удовольствия); *in the morning mountains, in the evening fountains* (утром горы, вечером – фонтаны).

Для пословиц английского языка характерно выражение значения «зависимость результата от профессионализма мастера»: *as the workman so is the work* (каков мастер, такова и работа).

Отметим лексическую специфику в пословицах того и другого народа. Так, в русских пословицах представлено много сельскохозяйственной и ремесленной лексики, в то время как в английских пословицах таких наименований нет. Однако в пословицах английского народа можно выделить ряд лексических экзотизмов (например, *pearl* (жемчуг)). Все это, возможно, допускает объяснение с позиций прошлого как мировой колониальной державы.

Концепт «труд» в языковой картине народа является лишь одной из многочисленных составляющих и, соответственно, не может отразить всей полноты ее облика. Положительная и отрицательная оценка труда, возможно, связана с различным осмыслением одного и того же концепта разными социальными группами, разными группами людей.

Резюме. Проведенное сопоставление русских и английских паремиологических единиц, реализующих концепт «труд», заставляет думать, что русская языковая личность, наряду с уважением к труду, с большей халатностью относится к трудовой деятельности, чем английская. В свою очередь английская языковая личность больше внимания уделяет точности, добросовестности в работе. Русскому человеку свойственно проявлять больше умеренности в работе и довольствоваться похвалой в качестве вознаграждения за работу.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Парадигма* в лингвистике и теории языка / отв. ред. Н. К. Рябцева // Горизонты современной лингвистики. Традиции и новаторство : сб. в честь Е. С. Кубряковой. – М. : Языки славянских культур, 2009. – С. 11.
2. *Пословицы* русского народа : сборник В. Даля : в 3 т. Т. 1. – М. : Русская книга, 1993. – 540 с.
3. *Райдаут, Р.* Толковый словарь английских пословиц / Р. Райдаут, К. Уиттинг. – СПб. : Лань, 1997. – 256 с.
4. *Словарь* английских пословиц и фразеологических выражений. – Смоленск : Русич, 2001. – 560 с.
5. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация : учебное пособие / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
6. *Concise dictionary of proverbs.* Third edition. – Oxford : Oxford university press, 1999. – 333 p.

УДК 37.0:069.015(091)(470.42)

**ИСТОРИКО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ
ПРИ СИМБИРСКОМ ЧУВАШСКОМ ИНСТИТУТЕ
НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**HISTORICAL AND ETHNOGRAPHICAL MUSEUM UNDER
THE SIMBIRSK CHUVASH INSTITUTE OF NATIONAL EDUCATION**

Н. Г. Краснов, О. В. Кириллова

N. G. Krasnov, O. V. Kirillova

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

Аннотация. В статье раскрывается история создания историко-этнографического музея при Симбирском чувашском институте народного образования. И. Я. Яковлев, основатель Симбирской чувашской школы, ее учителя сумели собрать и сохранить немало исторических ценностей.

Abstract. The article reveals the history of creation of historical and ethnographical museum under the Simbirsk Chuvash Institute of National Education. I. Y. Yakovlev, the founder of the Simbirsk Chuvash School, the teachers managed to collect and save many historical valuables.

Ключевые слова: *И. Я. Яковлев, Симбирская чувашская школа, историко-этнографический музей, Симбирский чувашский институт народного образования.*

Keywords: *I. Y. Yakovlev, Simbirsk Chuvash School, historical and ethnographical museum, Simbirsk Chuvash Institute of National Education.*

Актуальность исследуемой проблемы. Возникновение историко-этнографического музея при Симбирском чувашском институте народного образования явилось первой попыткой придать общественное и государственное значение делу сохранения и восстановления исторических памятников культуры чувашского народа. Он был открыт официально 9 мая 1921 г. в бывшей домовая церкви. Обращение к истории организации музея представляется актуальным в связи с извлечением теоретического и практического опыта.

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. Создание музея при Чувашском институте народного образования стало результатом выполнения декрета СНК от 5 декабря 1918 г. «Об охране научных ценностей». Этот декрет был подписан В. И. Лениным и

В. Д. Бонч-Бруевичем. В нем говорится: «В целях охраны и предотвращения возможного уничтожения научных ценностей и правильного использования и распределения их Совет Народных Комиссаров постановил:

1. Поручить научному отделу Народного комиссариата просвещения принять все необходимые меры к учету и охране всех научных ценностей, находящихся на территории российской республики, как то: научных музеев, коллекций, кабинетов, лабораторий и сооружений, научных установок, приборов, пособий и пр., и принять их в свое непосредственное ведение или передать их в ведение соответствующих научных или научно-учебных учреждений.

2. Виновные в неисполнении постановлений научного отдела для проведения в жизнь настоящего декрета подвергаются ответственности по строгости революционных законов» [4].

Сам факт создания чувашского музея лишь при Советской власти говорит о многом: в условиях царизма даже мысль о его организации была «крамолой» – ведь И. Я. Яковлева и без того обвиняли в «сепаратизме» и «национализме». Между тем основатель Симбирской чувашской школы, ее учителя сумели сохранить немало исторических ценностей. Часть экспонатов, собранных Яковлевым, учителями и воспитанниками Симбирской чувашской школы и сельских училищ Казанского учебного округа еще в 60-х гг. XIX в., и поныне хранится в музее при Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева, в Чувашском национальном музее, Ульяновском краеведческом и в других музеях. Из Симбирской чувашской школы много ценных материалов по истории народного образования поступило в музей народного просвещения, созданный при управлении Казанского учебного округа. Такие музеи были во всех учебных округах царской России. 29 мая 1914 г. И. Я. Яковлев выслал в музей учебного округа 35 фотографий с видами сельскохозяйственной фермы школы, а также о пребывании министра народного просвещения России (1910–1914 гг.) Л. А. Кассо в Симбирской чувашской школе [9].

И. Я. Яковлев разработал и высылал сельским учителям программы сбора материалов по истории народного образования, предметов старины, фольклорных памятников и др. Недавно мы обнаружили часть одной из этих программ, озаглавленную «Примечание». Вот ее содержание:

«Примечание:

а) Покорнейшая просьба – известить и других обучавшихся (окончивших и не окончивших курс) в Симбирской чувашской школе и в женском при ней училище о присылке означенных сведений, так как нет возможности (за неимением адресов) выслать всем подобные листы.

б) Было бы весьма желательно получить сведения и о тех воспитанниках и воспитанницах, коих нет в живых.

в) Хорошо было бы получить и фотографические карточки (можно семейную или одиночную, какая есть).

Все присланное (ответные листы и фотографические карточки) будет принято с глубокою благодарностью и будет храниться при Симбирской чувашской школе как вещественный памятник о бывших ее воспитанниках и воспитанницах и послужит ценным материалом для составления истории Симбирской чувашской школы и просвещения чуваш.

По заполнению означенного листа выслать его по адресу: город Симбирск, Чувашская школа.

P.S. Кроме ответов на вышеприведенные вопросы, желательно бы также получить и некоторые другие данные как необходимый материал к составлению истории Симбирской чувашской школы и развития образования среди чуваш. Посему не соблаговолите ли Вы составить (на русском или чувашском языках, целиком и частями, как найдете для себя удобным) исторический очерк, предметом которого будут Ваши личные наблюдения и Ваш личный опыт: чем Вы задавались, какие средства Вами применялись и какие результаты достигнуты. Как Вы оцениваете общие принципы и приемы работы? Не соблаговолите ли написать свои воспоминания, относящиеся к тому или иному моменту Вашей деятельности, Вашим учебным годам и Вашему пребыванию в Симбирской школе в частности. Форма изложения, отрывочность и необработанность пусть Вас не стесняют, важна лишь фактическая точность и беспристрастие написанного Вами, всякое малое соображение будет иметь цену.

Посылку ответов на вопросы не нужно ставить в зависимость от выполнения исторического очерка и воспоминаний. (Ответы могут быть сейчас же присланы, а воспоминания после).

Может быть, пожелают поделиться своими наблюдениями и выводами относительно образования чуваш лица, не обучавшиеся в Симбирской чувашской школе, и таковые сообщения будут приняты также с глубокою благодарностью.

Инспектор Симбирской чувашской учительской школы
И. Я. Яковлев. Гор. Симбирск. 22 февраля 1910 г.» [1].

Программа сбора предметов быта и культуры постоянно расширялась. В период каникул учащиеся обязаны были записывать образцы устного народного творчества своего края, писать сочинения на темы: «Памятные случаи в моей жизни», «Языческие верования в нашей деревне», «Бытовые народные обряды в нашей деревне» [10] и т. д. Сочинения учащихся и собранные материалы хранились в библиотеке школы. Наиболее интересные работы, представлявшие определенную дидактическую ценность, использовались при составлении учебников по родному языку. Так, сочинения одних из первых учеников Симбирской чувашской школы И. Бюргановского «Как я научился креститься», А. Кузнецова «Как я сломал часы» помещены в букваре для чувашей с присоединением русской азбуки (Симбирск, 1902). Кроме того, сельские учителя собирали на местах фольклорные памятники, предметы старины. Так Симбирская чувашская школа становилась местом сосредоточения экспонатов будущего музея. По мере возможности И. Я. Яковлев использовал их в учебно-воспитательных целях. В 1908 г. в Симбирске были изданы «Образцы мотивов чувашских народных песен и тексты к ним» (116 страниц), в 1912 г. – вторая часть этого сборника (114 страниц). В 1908 г. к 40-летию школы Яковлев выпустил литературный сборник «Сказки и предания чуваш» объемом 114 страниц. Однако большая часть собранных материалов не находила применения. Поэтому Симбирская чувашская школа превращалась в хранилище различных вещей чувашской старины, памятников устного народного творчества. Их коллекционирование особенно увлекало учащихся и учителей школы в 1889 г., когда в ней начал учительствовать А. В. Смоленский, автор работы «Чувашские приметы о погоде и влиянии ее на сельское хозяйство». С помощью учащихся он собрал несколько видов чувашского гигроскопа и другие самодельные приборы, использовавшиеся чувашскими крестьянами для предсказания погоды.

Собранный школой материал по чувашской словесности широко использовал Н. И. Ашмарин при составлении многотомного словаря чувашского языка. Коллекцией школы интересовались многие русские и зарубежные ученые-тюркологи: Ю. Месарош, член Будапештской академии наук, профессор Б. Мункачи, академик В. В. Радлов, профессор Н. А. Фирсов, коллекционер-писатель А. В. Жиркевич и др. И. Я. Яковлев лично знал Месароша и Мункачи, давал им уроки чувашского языка. Мункачи приезжал в Симбирск в 1885 г. Сохранилось его письмо И. Я. Яковлеву: «Не имея, к моему искреннему сожалению, случая лично с Вами проститься, считаю долгом письменно выразить Вам мое глубокое почтение и благодарность за Ваш радостный прием и помощь в моих трудах. От души желаю Вам всего хорошего». Вот как рассказывается о работе венгерского ученого в Симбирске в одном из дореволюционных местных изданий: «Жил долгое время в чувашской школе с целью ознакомления с чувашским языком, бытом, поэзией и т. д. У одного учителя из чуваш было большое собрание чувашских песен, которые он венгерцу часто напевал с аккомпанементом фисгармонии или рояли. Венгерец приходил в восторг от своеобразных чувашских напевов и находил, что многие мелодии напоминают ему лучшие места, созданные творческой силой великих композиторов. За сборник чувашских песен венгерец предлагал довольно крупную сумму, но учитель предполагал издать песни сам, не уступив их ему» [6]. Теперь мы выяснили имя этого коллекционера. Им оказался, как выяснилось из писем самого Б. Мункачи, хранящихся в архивах Академии наук Венгрии, преподаватель русского языка Симбирской чувашской школы П. В. Васильев. В 1878–1889 гг. он одновременно заведовал библиотекой, составил генеральный каталог всех коллекций школы. К сожалению, этот каталог не сохранился.

Б. Мункачи и П. В. Васильев совместно исследовали исторические корни многих чувашских пословиц, поговорок, преданий, пытались обосновать их происхождение языковыми, историческими и археологическими данными. 30 сентября 1885 г. Мункачи писал из Симбирска президенту Венгерской академии наук И. Буденцу о своем успешном изучении чувашского языка при всесторонней помощи И. Я. Яковлева и других преподавателей его школы: «Живу среди чувашей в г. Симбирске. У них собрано много памятников устного народного творчества (сказки, пословицы, поговорки, старинные слова). В этом деле с ними легко работать, сравнивать венгерский язык с чувашским» [3]. Письмо было написано на венгерском языке. В другом письме от 21 октября 1885 г. Б. Мункачи сообщал о том, что он просмотрел «Корневой чувашско-русский словарь» Н. И. Золотницкого, после чего у него появилось желание съездить к чувашам-вирьял Ядринского уезда. Однако И. Я. Яковлев и П. В. Васильев убедили его, что диалект вирьял можно изучить в Симбирской чувашской школе с помощью хранимых здесь вирьялских фольклорных памятников. И. Я. Яковлев познакомил его с учащимися школы из Ядринского уезда – носителями вирьялского диалекта [там же].

Коллекциями Симбирской чувашской школы интересовался другой видный ученый В. В. Радлов, работавший в 1872–1884 гг. инспектором татарских, башкирских и киргизских (казахских) школ Казанского учебного округа, а затем переехавший в Петербург.

И. Я. Яковлев вспоминал о нем: «Перед отъездом в Академию наук Радлов не раз предлагал мне передать ему рукописи мои с записанными чувашскими песнями, поговорками, сказками и т. п. Но я, зная судьбу записей священника алтайской миссии, этого не сделал, а передал в большей части Н. И. Ашмарину, они и сейчас должны храниться».

В Симбирской чувашской школе хранились рукописные сборники чувашских народных песен, легенд и сказаний, составленные во второй половине XIX в. По рассказам Г. И. Комисарова, выпускника этой школы (1903), И. Я. Яковлев показывал ему и другим историкам интересные рукописи о взятии Казани Иваном Грозным, о посещении Петром I чувашских дубовых лесов, расположенных на правом берегу Волги, о Севастопольской обороне 1854–1855 гг. в период Крымской войны. Б. Мункачи тоже упомянул в одном из своих писем из Симбирска о чувашских преданиях на исторические темы. Многие исторические события отразились в народной летописи – фольклоре. Ведь Петр I действительно посетил дубовые леса Казанской губернии. 15 мая 1722 г. он отправился вниз по Волге и 27 мая достиг Казани. По дороге осматривал корабельные рощи и в Казани же распорядился о мобилизации «для работ по вырубке и доставке корабельных лесов татар, мордвы и чуваш без всякой платы, о хранении заповедных лесов и разведении дубовых лесов в местах, наиболее способных произрастанию этой породы по нагорной стороне Волги, в нынешних уездах Чебоксарском, Козьмодемьянском и Свияжском» [11]. К сожалению, ни одна из рукописей с легендами на исторические темы до нас не дошла.

В музее больше всего сохранилось материалов по истории создания Симбирской чувашской школы. Эти материалы систематизировал А. В. Жиркевич, поддерживавший творческие связи с И. Я. Яковлевым еще в начале 1900-х годов. Он часто приезжал в Симбирск к своим родственникам и тогда же начал интересоваться чувашским просветителем.

После отставки от военной службы Жиркевич переехал в Симбирск и в 1916 г. начал постоянно ходить в чувашскую школу, записывать воспоминания И. Я. Яковлева. Часть этих воспоминаний была издана в Чебоксарах в 1982 и 1983 гг. В 1918 г. Яковлев поручил Жиркевичу систематизировать собранные материалы для организации музея. В подготовке к его созданию активно участвовали В. Н. Орлов, А. В. Рекеев, И. Н. Юркин, Ф. Т. Тимофеев. Жиркевич развернул оживленную переписку с первыми учениками чувашской школы, с ее выдающимися воспитанниками. 20 мая 1920 г. он записал в своем дневнике: «Вчера я весь день в музейной комиссии, одобрили проект устава будущего чувашского музея. Во вторник его внесут в общую организационную комиссию по устройству первого чувашского института» [5].

А. Рекеев и И. Юркин передали в дар будущему музею свои драгоценные коллекции первых чувашских книг, букварей, старинных рукописей XVII–XVIII вв. о чувашах. Коллекция Рекеева была оценена в 300 тыс. руб., а Юркина – 40 тыс. руб. [2]. Организацией музея занималась группа местных специалистов во главе с И. Я. Яковлевым. Ее работой заинтересовалась и московская комиссия, направленная Наркомпросом РСФСР для изучения условий создания Чувашского института народного образования в Симбирске и проверки деятельности губоно. Один из членов комиссии – И. Ефимов писал 9 апреля 1920 г. А. И. Яковлеву: «У всех идет слаженная работа. Только по одному вопросу есть расхождения, именно: на должность заведующего Симбирским чувашским музеем при курсах В. Н. Орлов, Н. И. Колосов и Иван Яковлевич рекомендуют назначить Жиркевича. Савандеев и Прокопьев склонны назначить на эту должность Юркина, и я последнюю

кандидатуру предложил бы, так как это работник, проявивший себя, или же тому и другому дать работу в музее» [8]. Так и было решено. 9 мая 1921 г. состоялось официальное открытие музея как части Чувашского института народного образования со своими штатными работниками: А. В. Жиркевич стал директором, а И. Н. Юркин – инструктором. Чувашская общественность приветствовала создание историко-этнографического музея в Симбирске, благодаря чему творения народа стали его доступны для ознакомления.

Резюме. Иван Яковлевич Яковлев сохранил для будущего ценнейшие памятники истории и культуры родного народа. Еще в годы учения в университете вместе со своими первыми учениками он начал собирать бесценные реликвии истории отечества с древнейших времен. Сбор таких материалов под его руководством с каждым годом принимал широкий масштаб. В это благородное дело он постоянно вовлекал учащихся и преподавателей Симбирской чувашской школы, а также сельских школ. Его давнее желание организовать музей истории чувашского народа реализовалось – такой музей и был создан при Симбирском чувашском институте народного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Из личного архива* Краснова Н. Г.
2. *МО архива РАН.* – Ф. 665. – Оп. I. – Д. 102. – Л. 1.
3. *НА АН Венгрии.* – MS 5443/81-I.
4. *Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917–1973 гг.* – М., 1974. – С. 481.
5. *ОР ГМТ в Москве.* Дневник Жиркевича за 1921 г. – Л. 748.
6. *Симбирские епархиальные ведомости.* – 1897. – № 14. – С. 566.
7. *Фонд рукописей Государственного музея Л. Н. Толстого в Москве.* Дневник Жиркевича за 1920 г. – Л. 262.
8. *ЦГА РФ.* – Ф. 206. – Оп. I. – Д. 11.
9. *ЦГА ЧР.* – Ф. 207. – Оп. I. – Д. 1131. – Л. 19.
10. *ЦГА ЧР.* – Ф. 207. – Оп. I. – Д. 144; Д. 44.
11. *Яковлев, И. Я.* Воспоминания / И. Я. Яковлев. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1983. – 288 с.

УДК 378.0

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ
ПРОФИЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ**

**METHODOLOGICAL BASES OF FORMING PROFESSION-ORIENTED PHYSICAL
TRAINING OF CADETS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY
OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA**

А. Ф. Кузнецов, И. В. Павлов

A. F. Kuznetsov, I. V. Pavlov

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

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основы построения систем физической подготовки курсантов образовательных учреждений МВД России, ориентированных на соответствие особенностям организации образовательного процесса в ведомственных вузах и будущей служебной специальности выпускников.

Abstract. The article considers methodological bases of forming the systems of physical training of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia, which are oriented on conformity with the peculiarities of organizing educational process in departmental institutes of higher education and the future official speciality of graduates.

Ключевые слова: *культурологический подход, физическое воспитание, курсанты образовательных учреждений МВД России.*

Keywords: *culturological approach, physical training, cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.*

Актуальность исследуемой проблемы. В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, отмечается, что в современной ситуации масштабных и динамичных преобразований важнейшим направлением обеспечения национальной безопасности и социального прогресса является развитие человеческого потенциала, при этом приоритетным способом его реализации – развитие системы физического воспитания, массовой физической культуры и спорта; распространение стандартов здорового образа жизни.

Высшей школе отводится важная роль в решении этой задачи. Стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 7 августа 2009 г. № 1101-р, предусматривает модернизацию физического воспитания в образовательных учреждениях профессиональ-

ного образования; улучшение физической подготовки военнослужащих и лиц, проходящих специальную службу; создание и внедрение в образовательный процесс эффективных технологий физического воспитания, ориентированных на особенности развития занимающихся.

В вузах МВД России, составляющих одно из наиболее крупных звеньев системы образовательных учреждений отраслевых министерств и ведомств, физическому воспитанию курсантов традиционно придается особое значение, поскольку профессиональная деятельность сотрудников органов внутренних дел связана с действиями в условиях опасности и риска, с перенесением больших физических нагрузок и нервно-психических напряжений, с необходимостью высокого уровня развития физических качеств, с владением навыками применения физической силы и боевых приемов борьбы для пресечения противоправных проявлений и задержания лиц, их совершивших. Таким образом, можно полагать, что рассматриваемые вопросы являются достаточно актуальными.

Вместе с тем сегодня в данной области сложилась ситуация, которая имеет характер острой педагогической проблемы. Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» определяет физическое воспитание как педагогический процесс, направленный на формирование физической культуры личности. И это, казалось бы, весьма актуально для вузов МВД России, особенно в свете проблем, поднятых в процессе происходящего сегодня реформирования правоохранительных органов. Однако действующие нормативные документы рассматривают физическое воспитание курсантов как процесс формирования физической готовности выпускников к выполнению оперативно-служебных задач, как развитие одних только физических качеств и двигательных навыков, вне мотивационно-ценностных и социально-духовных аспектов.

Цель исследования состояла в изучении современных подходов к построению физического воспитания в процессе профессионального образования, определении методологических основ профильно-ориентированного физического воспитания курсантов вузов МВД России. Предполагалось, что использование методов культурологического подхода позволит сформулировать теоретико-методологические основы построения профильно-ориентированного физического воспитания курсантов и обеспечит возможность формирования профессионально-прикладной физической культуры у обучающихся.

Материал и методика исследований. Для решения задач исследования проводился теоретический анализ и обобщение литературных данных по методологии науки (В. Г. Афанасьев, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Б. Ф. Ломов, А. И. Ракитов, В. А. Штоф, Б. Г. Юдин), применению культурологического подхода в образовании (Е. В. Бондаревская, И. Е. Видт, Е. В. Гершунский, В. В. Краевский, И. Ф. Исаев, И. Я. Лернер, В. А. Сластенин, М. Н. Скаткин, Ю. В. Сенько, Г. П. Щедровицкий), теории физической культуры и физического воспитания (В. К. Бальсевич, М. Я. Виленский, Л. И. Лубышева, Л. П. Матвеев, Ю. М. Николаев), физической подготовки военнослужащих и лиц, проходящих специальную службу (А. Ф. Калашников, В. Я. Кикоть, А. В. Лотоненко, Ю. Ф. Подлипняк, В. А. Торопов, В. А. Щеголев).

Полученные в результате исследования данные, выводы и обобщения были использованы для разработки педагогической технологии формирования профессионально-прикладной физической культуры у курсантов вузов МВД России, которая была внедрена в образовательный процесс Омской академии МВД России и проверена экспериментальным путем. В эксперименте приняли участие 1016 курсантов 1–4 курсов. Курсанты экс-

периментальной группы (503 чел.) занимались по экспериментальной программе, разработанной на основе авторской концепции профильно-ориентированного физического воспитания курсантов образовательных учреждений МВД России.

Для оценки эффективности воздействия экспериментальной программы (ЭП) использовался комплекс методов, адекватных объекту и предмету исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Обнаружено, что современный период развития педагогической науки характеризуется переосмыслением фундаментальных оснований, принятием новых требований к профессиональной образованности человека и его культуре. Одним из наиболее эффективных методологических инструментов, обеспечивающих решение образовательных проблем, является культурологический подход.

Данный подход осуществляется в контексте общефилософского понимания культуры и предполагает специфический культурологический метод. Он рассматривается как совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ образования через призму культурологических понятий [8]; способ видения педагогических событий с точки зрения культурных норм и культуросообразности [10]; способ решения проблем образования сквозь призму понятия «культура» [2]; понимание образования как культуротворческого акта, процесса овладения культурой [1], [4], [11].

Культурологический подход предполагает культуросообразность, содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт, тождественный по структуре культуре. Цель образования составляет формирование культуры личности, в качестве результата рассматривается формирование человека, усвоившего универсальные культурные ценности; овладевшего способами деятельности, необходимыми в различных сферах жизни, и навыками самосовершенствования; умеющего самостоятельно принимать ответственные решения в различных жизненных ситуациях. Методика образовательного процесса должна обеспечивать усвоение содержания культуры обучаемыми; их включение в культуротворческую деятельность, диалогическое общение и равноправные субъект-субъектные отношения обучающихся и обучаемых; интеграцию профильных дисциплин.

Физическое воспитание составляет важный раздел педагогической науки и представляет собой педагогический процесс, направленный на всестороннее физическое развитие людей и формирование их физической культуры в соответствии с требованиями общества. Методология понимания физического воспитания в настоящее время все чаще определяется идеями, сложившимися в сфере культурологического знания. Однако культурологический подход, дающий возможность иначе посмотреть на его средства, методы и результаты, пока еще не стал основой для практической реализации. Поэтому образовательный процесс в сфере физического воспитания обычно реализуется как физическая подготовка, цели имеют узкоспециальную утилитарную направленность, и, как правило, он связан не с формированием физической культуры человека, а с его физическими способностями в прикладном аспекте.

Физическое воспитание в системе высшего профессионального образования рассматривается во взаимосвязи с предстоящим включением личности в профессиональную деятельность и в культурологическом аспекте предполагает в качестве цели формирование профессионально-прикладной физической культуры личности. Однако процесс физического воспитания в высшей школе ассоциируется исключительно с его деятельностной частью, игнорируя мотивационно-ценностные и социально-духовные аспекты. В ву-

зах МВД России процесс физического воспитания реализуется в рамках дисциплины «Физическая подготовка» и имеет целью обеспечение развития физических качеств, освоения знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения задач профессионально-служебной деятельности. Богатый арсенал средств и методов дает возможность обеспечить достижение высокого уровня физической подготовленности, повысить качество профессионального образования, оказать положительное влияние на решение задач нравственного воспитания. Вместе с тем данные инспекторских проверок и научных исследований свидетельствуют, что при больших достижениях в области физического воспитания вклад образовательных учреждений в повышение профессиональной выучки сотрудников не в полной мере удовлетворяет требованиям практики [3], [5], [6], [7]. Изменение социокультурной ситуации, смена образовательных и научных парадигм и недостаточно высокая эффективность традиционной модели обуславливают необходимость переосмысления теоретико-методологических основ физического воспитания курсантов, изыскания новых, более действенных средств, методов и форм на основе культурологического подхода.

Анализ литературы позволил выделить требования культурологического подхода, имеющие значение для дальнейшего исследования: 1) образовательный процесс по физическому воспитанию в вузах МВД России должен быть ориентирован на формирование у курсантов физической культуры личности; 2) при построении образовательного процесса по физическому воспитанию в вузах МВД России следует обеспечить освоение трех уровней знания: развитие физических качеств и овладение двигательными навыками; формирование умения применять освоенный арсенал в различных ситуациях; освоение навыков здорового образа жизни и здоровьесформирующего поведения; 3) культуросообразное построение образовательного процесса по физическому воспитанию в вузах МВД России предполагает овладение курсантами содержанием физической культуры; их активное участие в культуротворческой физкультурной деятельности, диалогическое общение и равноправные субъект-субъектные отношения обучающихся и обучаемых.

В теории и практике физического воспитания курсантов вузов МВД России идея ориентации его на формирование физической культуры воспринимается с интересом. Большинство ученых, изучающих проблемы физического воспитания в образовательных учреждениях МВД России, однозначно приходят к выводу, что акцент только на физическую подготовку, т. е. только на развитие физических качеств, двигательных умений и навыков курсанта, оставляя в стороне его личностное развитие, не дает ощутимых результатов, и фактически уже сегодня данный подход исчерпал свои потенциальные возможности.

Однако исследования пока еще не многочисленны и фрагментарны. Преимущественно рассматриваются проблемы формирования отдельных личностных характеристик: ценностного отношения к физическому самовоспитанию, профессионально важных качеств, воспитания личности, нравственной культуры, специальных физкультурных знаний. Вопросы целостного формирования физической культуры у курсантов подняты А. В. Евтушенко [10], А. В. Малиновским [9], С. Д. Шамраем [12], однако основным направлением изучения является деятельностьное, рассматривающее феномен физической культуры как сферу развития телесно-двигательных способностей, что ограничивает возможности использования полученных результатов в современных социокультурных условиях.

Результаты экспериментального исследования показали, что педагогическая технология, разработанная на основе концепции профильно-ориентированного физического воспитания, позволяет эффективно формировать профессионально-прикладную физическую культуру у курсантов. И в экспериментальной, и в контрольной группах регистрируется положительная динамика уровней: за время эксперимента количество курсантов, отнесенных к адаптивному и конформному уровням, сокращается, а к репродуктивному и креативному – увеличивается (табл. 1). В экспериментальной группе эта тенденция выражена сильнее: процент испытуемых, отнесенных после эксперимента к конформному уровню, существенно ниже, чем в контрольной, а число отнесенных к репродуктивному и креативному – значительно больше. Поскольку исходные уровни подготовленности обеих групп были примерно равными, итоговые различия можно объяснить только тем, что эффективность средств и методов, используемых в процессе их обучения, была разной. Таким образом, результаты экспериментальной проверки дают основание заключить, что предложенная технология обеспечивает эффективное формирование профессионально-прикладной физической культуры у курсантов в процессе обучения.

Таблица 1

Количество испытуемых по уровням профессионально-прикладной физической культуры до и после эксперимента

Группы	Количество испытуемых по уровням (в процентах)							
	адаптивный		конформный		репродуктивный		креативный	
	до	после	до	после	до	после	до	после
Экспериментальная группа	10,7	1,6	40,2	14,5	38,4	48,4	13,7	35,5
Контрольная группа	11,5	6,2	38,8	40,2	36,3	38,4	13,4	15,2

Резюме. Результаты исследования позволяют сделать следующее заключение.

1. Методологической основой физического воспитания курсантов вузов МВД России и наиболее эффективным методологическим инструментом его совершенствования в современных социально-экономических условиях является культурологический подход. Его применение обусловлено логикой развития физического воспитания как отрасли педагогического знания, стратегическими задачами долговременного развития Российской Федерации и повышающимися требованиями к подготовленности сотрудников.

2. Методология культурологического подхода обязывает понимать физическое воспитание в вузах МВД России как педагогический процесс, направленный на формирование физической культуры личности. Содержанием физического воспитания курсантов является развитие физических качеств и овладение двигательными навыками; формирование умения применять освоенный арсенал в различных жизненных и профессиональных ситуациях; усвоение навыков здорового образа жизни и здоровьесформирующего поведения. При этом должна учитываться ведомственная специфика организации профессионального образования в вузах МВД и особенности должностного предназначения выпускаемых специалистов.

3. Методика образовательного процесса по физическому воспитанию в вузах МВД России должна обеспечивать: усвоение курсантами всего содержания физического воспитания; их активное участие в культуротворческой физкультурной деятельности, диалогическое общение и равноправные субъект-субъектные отношения обучающихся и обучаемых в процессе обучения; интеграцию профильных дисциплин для формирования целостного знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библиер, В. С. От наукоучения к логике культуры: два философских введения в XXI век / В. С. Библиер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
2. Бондаревская, Е. В. Теория и практика лично ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д. : Изд-во Ростовского педагогического ун-та, 2000. – 351 с.
3. Бородаенко, В. Н. Формирование нравственной культуры личности курсантов юридического вуза в процессе занятий по физической подготовке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. Н. Бородаенко. – Тула : ТГПУ, 2004. – 21 с.
4. Гайсина, Г. И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Г. И. Гайсина. – М., 2002. – 37 с.
5. Герасимов, И. А. Содержание специально направленной физической подготовки курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / И. А. Герасимов. – СПб., 2003. – 22 с.
6. Евтушенко, А. В. Формирование профессиональной физической культуры курсантов высших учебных заведений МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. В. Евтушенко. – Смоленск, 1999. – 22 с.
7. Кашин, Н. И. Содержание и методика профессионально-прикладной физической подготовки курсантов вузов МВД : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. И. Кашин. – СПб., 2005. – 24 с.
8. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.
9. Малиновский, А. В. Формирование физической культуры личности курсантов вузов МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Малиновский. – Барнаул, 2008. – 22 с.
10. Руденко, В. Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования / В. Н. Руденко // Педагогика. – 2004. – № 1. – С. 31–34.
11. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 346 с.
12. Шамрай, С. Д. Воспитание физической культуры у слушателей вузов МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С. Д. Шамрай. – СПб., 2000. – 21 с.

УДК 378.147

**СИСТЕМА ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ИНФОРМАТИКЕ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**SYSTEM OF INFORMATICS ELECTIVE COURSES
AS A MEANS OF DEVELOPING LEARNERS' COGNITIVE AUTONOMY
UNDER CONDITIONS OF SUBJECT-ORIENTED EDUCATION**

Т. А. Куш

T. A. Kushch

ФГБОУ ВПО «Коми государственный педагогический институт», г. Сыктывкар

Аннотация. В статье обсуждаются различные подходы к пониманию познавательной самостоятельности учащихся и возможности ее развития посредством системы элективных курсов по информатике.

Abstract. The article considers different approaches to understanding learners' cognitive autonomy and opportunities for its development via the system of informatics elective courses.

Ключевые слова: *познавательная самостоятельность, профильное обучение информатике, элективные курсы.*

Keywords: *cognitive autonomy, subject-oriented education in informatics, elective courses.*

Актуальность исследуемой проблемы. Одним из главных качеств современного выпускника школы является умение строить свою образовательную траекторию, формировать навыки самообразования, оперировать информацией и самостоятельно организовывать познавательную деятельность. Поэтому образование учащихся должно быть ориентировано не только на усвоение ими определенной суммы знаний, но и на развитие их личности, познавательных и созидательных способностей. Для этого у учащихся необходимо формировать систему знаний и способов учебной деятельности таким образом, чтобы на протяжении всей жизни они могли их самостоятельно обновлять и рационально использовать в различных ситуациях. Это становится возможным, если у ученика будет сформирована и развита познавательная самостоятельность.

Материал и методика исследований. В процессе исследований был использован комплекс теоретических (анализ научно-методической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования, изучение государственных образовательных стандартов, рабочих программ профильного обучения, методических материалов по информатике и информационным технологиям), эмпирических методов (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты).

Результаты исследований и их обсуждение. Изучению различных аспектов познавательной самостоятельности были посвящены работы Л. П. Аристовой, Ю. К. Бабан-

ского, Н. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова, Н. А. Добролюбова, П. Ф. Каптерева, И. Я. Лернера, Н. И. Пирогова, Н. А. Рубакина, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского и др. Рассматривая сущность познавательной самостоятельности, исследователи опираются на разные подходы в ее определении: характеризуют ее как личностную категорию (свойство, качество) или как категорию деятельности.

Одни исследователи познавательную самостоятельность как *свойство* личности связывают, прежде всего, с мыслительной деятельностью (Л. А. Высотина, М. А. Данилов, В. А. Крутецкий, С. Л. Рубинштейн, П. И. Пидкасистый и др.). Другие авторы характеризуют ее как стремление и умение без посторонней помощи овладевать новыми знаниями и способами деятельности, решать познавательные задачи с целью дальнейшего преобразования и совершенствования окружающей действительности (М. В. Ведькина, Е. М. Ганичева, Г. И. Китайгородская, Р. В. Олейник, Н. А. Половникова, Н. С. Пурышева, Т. Н. Шамова и др.).

Следует отметить, что познавательную самостоятельность в некоторых исследованиях определяют и как *качество* личности, проявляемое в процессе выполнения практических задач при руководстве и минимальной помощи со стороны других лиц (Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант, М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина, В. Н. Пустовойтов и др.). И. А. Гурина под познавательной самостоятельностью понимает «качество личности, выражающееся в проявлении инициативности, потребности осуществлять новые для себя действия с целью получения знаний, а также способов их добывания» [1].

Таким образом, познавательную самостоятельность как свойство и как качество личности связывают и с мыслительной деятельностью, и с волей, и с познавательной потребностью, и с мотивами, и с природными способностями и задатками к учению, и с интеллектуальными способностями.

Понимание познавательной самостоятельности как *категории деятельности* заключается в том, что одни авторы связывают ее с деятельностью преобразующего характера (Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер и др.), другие – с деятельностью учащихся, осуществляемой без посторонней помощи (Л. П. Аристова, В. П. Вахтеров, Б. П. Есипов, Р. А. Низамов, А. Г. Курылев и др.). При этом характер этой деятельности, ее масштаб и интенсивность являются наиболее общими особенностями познавательной самостоятельности. Действительно, чем больше в деятельности новизны и творчества, тем больше в ней проявления познавательной самостоятельности обучающегося. Деятельность, имеющая преобразующий характер, способствует развитию самостоятельности мышления. В то же время самостоятельность мышления неразрывно соотносится с мыслительной деятельностью.

Мы считаем, что, определяя сущность познавательной самостоятельности, следует учитывать личностный и деятельностный аспекты одновременно, поскольку познавательная самостоятельность является интегративным многофакторным понятием. В нашем исследовании под познавательной самостоятельностью понимается свойство личности, проявляющееся в способности и стремлении обучаемого своими силами без посторонней помощи приобретать, применять и преобразовывать новые знания. Способность к самостоятельности в познании проявляется в умении оперировать опорными знаниями и методами установления новых знаний. Стремление к ней определяется наличием волевых усилий, мотивов и потребностей в познавательной деятельности, что создает устойчивое отношение к познанию личности.

Не являясь изначально присущим личности качеством, познавательная самостоятельность формируется в процессе овладения определенными видами деятельности и одновременно признается детерминантом личностного развития. Вследствие этого познавательную самостоятельность мы рассматриваем, прежде всего, как личностное свойство, которое при определенных условиях в результате целенаправленного педагогического процесса может трансформироваться в качество личности.

В структуре познавательной самостоятельности мы выделяем три взаимосвязанных компонента: мотивационно-волевой, содержательный и технический (рис. 1).

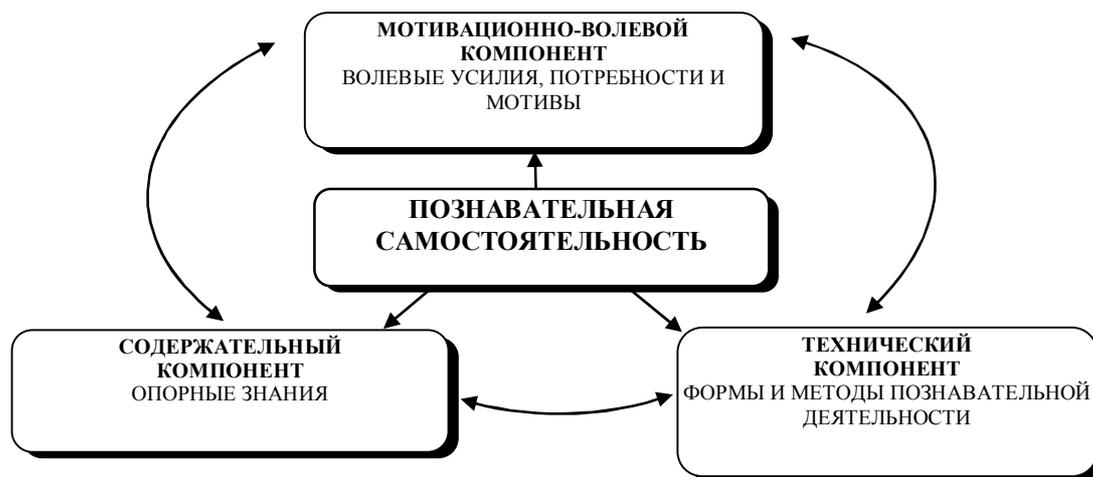


Рис. 1. Структура познавательной самостоятельности учащихся

Мотивационно-волевой компонент познавательной самостоятельности включает волевые усилия учащихся, потребности и мотивы в самосовершенствовании и самообразовании. Этот компонент направлен, в первую очередь, на достижение некоторой социально обусловленной и личностной цели обучения. Опорные знания, сложившиеся к определенному моменту времени в данной предметной области, составляют содержательный компонент познавательной самостоятельности обучающегося. Технический компонент включает в себя методы познавательной деятельности, владение которыми необходимо для освоения знаний и умений в конкретной предметной области. Конкретизация содержания выделенных компонентов познавательной самостоятельности возможна на основе учета специфики той или иной предметной области.

Все эти компоненты взаимосвязаны, поэтому уровень познавательной самостоятельности мы определяем как совокупность уровней сформированности всех трех компонентов. Учет такого уровня при организации процесса обучения будет способствовать развитию познавательной самостоятельности.

В условиях профильного обучения информатике элективные курсы предоставляют большие возможности для развития познавательной самостоятельности учащихся. При этом необходимо учитывать как общие цели профильного обучения, так и специфические.

В соответствии с федеральным компонентом государственного образовательного стандарта основная цель обучения в предметной области «Информатика и ИКТ» среднего (полного) общего образования на профильном уровне заключается в освоении и система-

тизации знаний, относящихся к математическим объектам информатики; в построении описаний объектов и процессов, позволяющих осуществлять их компьютерное моделирование; в овладении умениями строить математические объекты информатики, в том числе логические формулы и программы на формальном языке, удовлетворяющем заданному описанию; в создании программы для их описания; в использовании и настраивании инструментов для нужд пользователя [3]. Именно эта цель должна играть роль системообразующего фактора в создании системы элективных курсов, направленных на формирование и развитие познавательной самостоятельности учащихся.

Другим системообразующим фактором следует считать потребности учащихся в овладении информационными технологиями. Для изучения этих потребностей мы проводили анкетирование, в котором приняли участие учащиеся школ, преподаватели вузов, учителя информатики, осуществляющие профильное обучение, студенты – будущие учителя информатики (276 человек). Оно проходило в несколько этапов. Сначала участникам исследования было предложено ответить на вопрос: «Какими умениями должен обладать человек, владеющий информационными технологиями?». Обработав результаты, мы составили перечень умений, которые, по мнению респондентов, необходимы человеку для владения информационными технологиями. Далее учащиеся проранжировали (от 7 до 1) эти умения по степени значимости. Полученные результаты представлены на диаграмме 1.



Диаграмма 1. Результаты ранжирования умений в области информационных технологий

На втором этапе исследования рассматривались потребности учащихся в овладении информационными технологиями. При ответе на вопрос: «Каких знаний и умений в области информационных технологий Вам не хватает?» были получены и сгруппированы по смыслу ответы. В результате проведенного анкетирования нами было установлено, что учащиеся имеют потребность в изучении принципов работы в графических редакторах (67 %) и основ веб-дизайна (54 %); в овладении поиском и размещением информации в сети Интернет (43 %), методами моделирования (37 %) и программирования (19 %) и др. Эти вышеперечисленные результаты, а также изучение целей и содержания профильного обучения позволили нам выделить четыре содержательные линии, которые необходимо реализовать в системе элективных курсов: «Формализация и моделирование», «Обработка информации», «Компьютерные сети и Интернет», «Программирование». Соответствующая тематика элективных курсов для информационно-технологического профиля обучения представлена в табл. 1.

Таблица 1

Программы элективных курсов, раскрывающих содержательные линии

Система элективных курсов	
Содержательные линии	Примеры элективных курсов
Формализация и моделирование	«Создание физических моделей и демонстраций с помощью Microsoft PowerPoint и Macromedia Flash», «Моделирование физических процессов в MS Excel и MadCAD», «Моделирование физических процессов на языке программирования Паскаль», «Интерактивные модели с помощью Action Script», «Моделируем в Delphi» и др.
Обработка информации (текст, графика, звук)	«Графики-художники», «Секреты цифровой фотографии», «С CorelDraw не нарубишь дров», «Мультфильмы в Macromedia Flash», «Волшебство Adobe Photoshop», «Снять видеофильм – это просто», «Наш помощник Paint.Net», «Сервисы обработки графической информации» и др.
Компьютерные сети и Интернет	«Курс юного веб-мастера», «Социальные сервисы “Веб 2.0”», «Конструкторы веб-сайтов» и др.
Программирование	«Программируем на Паскале», «Программирование в среде Delphi», «Основы искусственного интеллекта», «Программируем на языке Си++» и др.

Выделение таких содержательных линий, как «Формализация и моделирование» и «Программирование», в большей степени способствует реализации федерального компонента государственного стандарта общего образования. Обоснованием включения в систему элективных курсов содержательных линий «Обработка информации» и «Компьютерные сети и Интернет» является необходимость учета образовательных потребностей учащихся, что в полной мере соответствует идее профилизации обучения [2].

Предложенные содержательные линии развивают каждый компонент познавательной самостоятельности учащихся различными путями и способами. К примеру, мотивационно-волевой компонент развивается путем отбора содержания обучения, направленного на удовлетворение образовательных потребностей учащихся, специальных заданий

и указаний по их выполнению. Формирование содержательного компонента познавательной самостоятельности мы предлагаем осуществлять путем включения в содержание образования методов теоретического познания, наиболее важных в изучении информатики (абстрагирование, идеализация, синтез, анализ, формализация, моделирование). Технический компонент развивается посредством дифференцированных по сложности заданий, направленных на обучение формам и методам познавательной деятельности учащихся (поиск, обработка информации и представление ее в различных видах, построение схем деятельности, алгоритмов и др.).

Резюме. В ходе данного исследования предпринята попытка поиска путей развития познавательной самостоятельности учащихся в условиях профильного обучения информатике. Для этого нами было проанализировано понятие познавательной самостоятельности, выделены ее компоненты и предложены пути их развития. С учетом основных целей и задач профильного обучения, результатов анкетирования были выделены четыре содержательные линии, для реализации которых предложена система элективных курсов, направленных на развитие познавательной самостоятельности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гурина, И. А.* Теория и практика развития познавательной самостоятельности обучающихся в истории российского образования (вторая половина XIX–XX вв.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И. А. Гурина. – М., 2010. – 47 с.
2. *Концепция* профильного обучения на старшей ступени общего образования (Приказ Минобрнауки РФ от 18.07.2002 № 2783).
3. *Методическое письмо* «О преподавании учебного предмета «Информатика и ИКТ» и информационных технологий в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования». – Режим доступа : <http://www.edu.ru>.

УДК [378.016:811]:004

**ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ЛИНГВИСТОВ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**FORMATION OF FUTURE LINGUISTS' ABILITIES AND SKILLS IN USING
INFORMATION TECHNOLOGIES IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY**

Л. А. Метелькова

L. A. Metelkova

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

Аннотация. В статье описана система умений и навыков будущих лингвистов по использованию информационных технологий в обучении иностранным языкам, выделены и рассмотрены группы умений, необходимых будущему лингвисту для эффективного использования информационных технологий в профессиональной деятельности: аналитические, проектировочные, конструктивные, коммуникативно-организаторские.

Abstract. The article describes the system of future linguists' abilities and skills in using information technologies in teaching foreign languages, singles out and considers the groups of the abilities which are necessary for future linguists for efficiently using information technologies in their professional activity: analytical, designing, constructive, communicative and organizational.

Ключевые слова: лингвист, информационные технологии, умение, навык, аналитические умения, проектировочные умения, конструктивные умения, коммуникативно-организаторские умения.

Keywords: linguist, information technologies, ability, skill, analytical abilities, designing abilities, constructive abilities, communicative and organizational abilities.

Актуальность исследуемой проблемы. Обновление содержания образования происходит в условиях его модернизации, главной целью которой является достижение нового качества общеобразовательной подготовки школьников. Это требует совершенствования структуры общего образования; разгрузки программ и учебников от избыточной информации; обеспечения условий, способствующих сохранению здоровья школьников; использования в образовательном процессе современных информационных технологий; введения профильного обучения и применения программ элективных курсов.

В связи с этим возрастает потребность в учителях-лингвистах, владеющих информационными технологиями, умеющих проектировать, моделировать новые идеи и направления в школьной практике преподавания.

Применение информационных технологий в обучении иностранным языкам на данном этапе модернизации образования – это не дань моде, а необходимость, так как данные технологии способствуют совершенствованию практических умений и навыков; позволяют эффективнее организовать самостоятельную работу и индивидуализировать процесс обучения; повышают интерес к урокам иностранного языка, активизируют познавательную деятельность учащихся.

Материал и методика исследований. В целях выявления умений и навыков использования информационных технологий у будущих лингвистов в профессиональной деятельности применялись методы анализа и синтеза информации.

Результаты исследований и их обсуждение. В психологической литературе «умение» определяется как способность выполнять конкретные действия хорошего качества и успешно справляться с деятельностью, включающей такие действия, которые образуют сложную систему, характеризующуюся наличием отбора знаний, связанных с задачей, выделением существенных для нее свойств, определением на этой основе системы преобразований, ведущих к решению задачи, осуществлением самих преобразований, контролем результатов путем соотнесения их с поставленной целью и корректировкой на этой основе описанного процесса [2].

Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков, Л. Ф. Спирин основное внимание уделяют творческому характеру профессиональной деятельности учителя и, исходя из этого, умение рассматривают как способность на основе знаний и навыков выполнять какую-либо деятельность или как действие в изменяющихся условиях [1], владение сложной динамичной совокупностью психических и практических действий, направленных на творческое выполнение профессиональных функций [5], а также как меру успешности эвристического педагогического действия, меру эффективности продуктивного решения широкого класса педагогических задач [3].

Некоторые ученые под «умением» понимают владение способами и приемами обучения и воспитания, основанное на сознательном использовании психолого-педагогических и методических знаний.

В ходе нашего исследования мы изучили уровень сформированности у студентов факультета иностранных языков умений и навыков использования информационных технологий при решении профессионально ориентированных задач.

Специфика отдельных компонентов или видов деятельности учителя позволяет нам выделить группы умений, необходимых для эффективного использования информационных технологий: аналитические, проектировочные, конструктивные, коммуникативно-организаторские.

К *аналитическим умениям* мы отнесли следующие:

- выделять главное в содержании учебного занятия в условиях использования информационных технологий при обучении иностранным языкам;
- формулировать цели использования информационных технологий на уроке иностранного языка;
- оценивать необходимость использования конкретной обучающей (тренировочной, игровой, для работы в парах или группах) программы для формирования навыков иноязычной речи (говорение, аудирование, чтение, письмо);
- анализировать возможные способы использования информационных технологий;

- оценивать интерес школьников (его повышение) к изучаемому иностранному языку в ходе включения информационных технологий в учебный процесс;
- анализировать проведенный с применением информационных технологий урок иностранного языка;
- оценивать свою готовность к использованию информационных технологий в обучении иностранным языкам.

Проектировочные, на наш взгляд, включают следующие умения:

- определять соответствие обучающих программ целям и задачам конкретного урока;
- планировать один урок или систему уроков (по одной теме) с использованием информационных технологий;
- планировать результаты деятельности учащихся в условиях использования информационных технологий в учебном процессе;
- определять соответствие содержания и возможностей конкретной обучающей программы возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся.

В состав *конструктивных* включены следующие умения:

- включать информационные технологии в процесс обучения иностранным языкам;
- определять цели, задачи включения информационных технологий в учебный процесс;
- разрабатывать несложные обучающие (в основном тестовые) программы;
- использовать стандартные средства обработки информации, в том числе результаты тестирования;
- организовывать внеклассную работу учащихся с помощью информационных технологий;
- создавать учебные ситуации с использованием информационных технологий;
- применять наиболее эффективные методы и формы использования информационных технологий в обучении иностранным языкам с учетом их коммуникативной направленности.

Коммуникативно-организаторские умения – это умения:

- управлять учебно-познавательной деятельностью учащихся в условиях использования информационных технологий на уроках иностранного языка;
- осуществлять организацию индивидуальной, парной и групповой деятельности учащихся;
- осуществлять контроль деятельности учащихся при использовании информационных технологий на уроке иностранного языка;
- способствовать формированию у учащихся положительного отношения к работе с информационными технологиями при изучении иностранных языков;
- создавать на уроке благоприятную атмосферу, способствующую активизации познавательной деятельности учащихся.

Остановимся на кратком анализе различных форм учебно-познавательной деятельности студентов, применяемых для подготовки к использованию информационных технологий в обучении иностранным языкам. К наиболее эффективным мы отнесли лекции, лабораторные и практические занятия, консультации, конференции, самостоятельную работу студентов, НИРС, курсовые и дипломные проекты, педагогическую практику.

Лекции, являясь основной формой занятий в вузе с традиционной системой обучения, выполняют следующие дидактические функции:

- постановку и анализ задач обучения иностранным языкам с использованием информационных технологий;
- сообщение и усвоение новых знаний о развитии информационных технологий, их возможностях в обучении иностранным языкам в школе;
- мотивирование студентов к использованию информационных технологий как в учебной деятельности, так и во время педагогической практики.

Цель *лабораторных занятий* – практическое освоение студентами умений и навыков использования информационных технологий в педагогической деятельности; превращение полученных в ходе теоретических занятий знаний в средство для решения учебно-исследовательских, а затем реальных экспериментальных и практических задач. Соприкосновение теории и опыта, осуществляющееся на лабораторных занятиях, активизирует познавательную деятельность студентов, придает конкретный характер изучаемому на лекциях и в процессе самостоятельной работы теоретическому материалу, способствует детальному и прочному усвоению учебной информации [4]. Работа в компьютерных классах во время лабораторных работ требует от студента творческой инициативы, самостоятельности в принимаемых решениях, глубокого знания и понимания учебного материала. Ориентация практической подготовки студентов факультета иностранных языков на творческое использование информационных технологий в профессиональной деятельности тесно связана с моделированием реальной педагогической деятельности будущих лингвистов.

Курсовые и дипломные работы по вопросам информатизации процесса обучения иностранным языкам предусматривают:

- систематизацию, закрепление, расширение теоретических знаний и практических умений использования информационных технологий в обучении иностранным языкам в школе;
- развитие навыков самостоятельной работы и овладение методикой организации эксперимента по теме исследования.

Кроме этого, в содержании работы по формированию готовности студента факультета иностранных языков к педагогической деятельности во время составления курсовых и дипломных работ можно выделить следующие моменты: формирование умения самостоятельно решать педагогические задачи по использованию информационных технологий; углубление и расширение знаний студентов по узковывбранной теме научно-методического и научно-исследовательского характера; формирование стремления к самостоятельному обобщению и осмыслению всей суммы знаний по использованию информационных технологий; проведение экспериментальной работы по использованию информационных технологий в учебном процессе; развитие навыков выполнения педагогических работ исследовательского характера; овладение умением психолого-педагогического анализа результатов деятельности.

Во время консультаций с преподавателем студент получает ответы на конкретные вопросы или пояснения по теоретическим положениям практического использования информационных технологий в обучении иностранным языкам.

Особое место среди форм организации обучения занимают индивидуальные занятия, проводимые с целью:

- повышения уровня их готовности к использованию информационных технологий в учебно-воспитательном процессе;
- развития индивидуальных творческих способностей;
- устранения причин понижения познавательной активности студентов, например, в случае достижения ими невысоких уровней готовности к использованию информационных технологий;
- создание индивидуальной траектории обучения каждого студента;
- формирование условий, способствующих переходу развития готовности у будущих лингвистов к использованию информационных технологий в ее саморазвитие.

Самостоятельная работа студентов направлена на создание способствующей раскрытию их творческого потенциала индивидуальной траектории обучения. При ее организации важно предусмотреть использование ими информационных технологий как для получения необходимых сведений, так и для проектирования занятий по иностранным языкам во время их педагогической практики и дальнейшей профессиональной деятельности.

Одним из эффективных средств приобщения к профессиональной деятельности студентов и формирования у них готовности к использованию информационных технологий в обучении иностранным языкам является педагогическая практика. Опыт по организации педагогической практики, накопленный за многие годы существования факультета иностранных языков, позволяет нам выделить следующие ее возможности в подготовке будущих лингвистов к использованию информационных технологий в обучении иностранным языкам:

- актуализирует знания студентов в области информационных технологий, обеспечивает их практическое применение;
- формирует у них потребность в использовании информационных технологий в обучении иностранным языкам;
- закрепляет теоретические знания об информационных технологиях, полученных в ходе изучения общественно-политических, специальных, психолого-педагогических дисциплин на практике;
- знакомит будущих учителей иностранного языка с современным состоянием информатизации школьного образования, опытом применения новых информационных технологий в школьной практике;
- вырабатывает у студентов творческий подход к использованию информационных технологий в обучении иностранным языкам;
- способствует приобретению студентами навыков рефлексии по итогам своей деятельности.

Педагогическая практика дает студенту толчок к поиску новых технологий и приемов в области обучения иностранным языкам с использованием информационных технологий на основе анализа собственной деятельности в качестве обучающего, деятельности обучающихся и полученных ими результатов.

При подготовке к урокам во время педагогической практики будущий лингвист имеет возможность:

– обдумать свой план занятия в целом и каждый этап в отдельности, организацию деятельности обучаемых, учитывать полученные результаты, дополнительные возможности совершенствования процесса обучения иностранным языкам с применением информационных технологий, а также определить пути решения возникшей проблемы;

– определить место и роль информационных технологий на конкретном этапе урока;

– выявить положительные и отрицательные тенденции в процессе использования информационных технологий и найти причину возникновения нежелательных результатов.

Резюме. Подводя итог, следует отметить, что эффективному формированию умений и навыков (аналитических, проектировочных, конструктивных, коммуникативно-организаторских), необходимых будущему лингвисту для эффективного использования информационных технологий в профессиональной деятельности, будут способствовать рассмотренные нами формы организации учебной работы (лекции, лабораторные и практические занятия, консультации, конференции, самостоятельная работа студентов, НИРС, курсовые и дипломные проекты, педагогическая практика), а также следующие педагогические условия:

– сформированность инновационной направленности в преподавании студентам факультета иностранных языков специальных дисциплин;

– обеспечение взаимосвязи всех направлений подготовки будущих лингвистов (теоретической, методической, практической) с целью совершенствования у них информационной компетентности;

– практикоориентированный характер процесса подготовки будущих лингвистов;

– учебно-методическое обеспечение процесса формирования информационной компетентности будущих лингвистов;

– проведение целенаправленной и систематической работы по подготовке преподавателей иностранных языков к формированию у них информационной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.
2. Немов, Р. С. Психология : учеб. для высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. Кн. 1 : Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
3. Спирин, Л. Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач : учеб. пособие / Л. Ф. Спирин. – Кострома : КГПИ, 1994. – 108 с.
4. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
5. Щербаков, А. И. Совершенствование системы психолого-педагогической подготовки будущего учителя / А. И. Щербаков // Вопросы психологии. – 1981. – № 1. – С. 17–22.

УДК [37.016:37.017.925]:7

**ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ
В КОНТЕКСТЕ ЭТНОЭСТЕТИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ**

**DEVELOPMENT OF STUDENTS' TECHNOLOGICAL CULTURE
IN THE CONTEXT OF ETHNOAESTHETIC DIDACTICS**

Г. А. Никитин

G. A. Nikitin

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

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования технологической культуры учащихся. Отмечены основные положения этноэстетической дидактики и дидактики технологического образования, систематизированы подходы к данному процессу.

Abstract. The article deals with the process of developing technological culture of students. The basic statements of ethnoaesthetic didactics and didactics of technological education are indicated, the approaches to this process are systemized.

Ключевые слова: *этноэстетическая дидактика, формирование технологической культуры.*

Keywords: *ethnoaesthetic didactics, development of technological culture.*

Актуальность исследуемой проблемы. В рамках нашего исследования внимание уделяется совершенствованию содержания технологического образования, качество которого, по нашему мнению, во многом зависит от эстетических факторов местных культур. Приоритетным, как и в прошлые века, выступает вечный вопрос – как подготовить детей к трудовой жизни, особенно сегодня, в условиях острой нехватки в стране технических специалистов, с одной стороны, а с другой – отсутствия ориентира к ценностям труда, который в виде элемента этноэстетики сопровождает каждого человека в течение жизни.

Очевидной становится значимость инновационного подхода к внедрению в учебные дисциплины социальных практик подготовки к жизни, используемых в процессе формирования технологической культуры как школьников, студентов, так и учителей технологии, повышающих профессиональную квалификацию. В этом процессе важными факторами выступают выявление важных категорий этноэстетической дидактики и интегрирование их в дидактику технологического образования [4].

Материал и методика исследований. В ходе исследования осуществлен теоретический и практический анализ культурологической, социологической, технологической, психолого-педагогической литературы.

В определении уровня сформированности технологической культуры учащихся использовались методы анкетирования, тестирования, анализа, экспертизы, мониторинга качества учебно-творческих работ. Проводились лекции, практические занятия, встречи с мастерами народных ремесел, художниками-профессионалами, выездные курсы «Учитель – мастера народных промыслов», обсуждались материалы на круглых столах, разрабатывались планы-конспекты уроков технологии, кружковых занятий, учебно-творческие работы учащихся, новые методики, педагогические технологии и т. д.

Результаты исследований и их обсуждение. Одной из сторон общей культуры является технологическая культура. Чтобы определить ее сущность, нужно выяснить содержание понятия «технология».

Технологию (древнегр. *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – учение, наука), с одной стороны, можно рассматривать как науку, а с другой – как практическую деятельность человека. Во-первых, это наука о преобразовании материалов, сырья, энергии и информации в нужный для человека продукт, т. е. наука о способах преобразовательной деятельности человека. Во-вторых, это интегрированная область знаний о способах преобразования материи, энергии и информации в интересах человека. Она синтезирует знания физики, химии, биологии и других наук и показывает их практическое применение. В-третьих, это наука о способах производства в конкретных сферах и видах человеческой деятельности [8].

На эмпирическом (практическом) уровне технология рассматривается как определенная последовательность производственных операций и действий, обеспечивающих изготовление конкретных товаров и услуг: космического корабля, платья, стола, салата и т. д. В основе технологической культуры лежит преобразовательная деятельность человека, в которой проявляются его знания, умения и творческие способности.

Технологическую культуру можно рассматривать в социальном и личностном планах. В социальном плане – это уровень развития общества на основе целесообразной и эффективной преобразовательной деятельности людей, совокупность достигнутых технологий в материальном производстве и духовной жизни, в личностном – это уровень овладения человеком современными способами познания и совершенствования себя и окружающего мира в лучших традициях этноэстетики.

Итак, под технологической культурой следует понимать такую преобразовательную деятельность людей в материальной и духовной сферах производства, когда главным критерием оценки и применения новых технологий и технологических процессов становится их способность обеспечивать гармоничное взаимодействие человека, природы и технологической среды.

Технологическая культура определяется как преобразующая творческая природосообразная деятельность, включающая знания, умения и навыки, эмоционально-нравственное отношение к данному виду деятельности и готовность действовать с учетом ответственности за свои действия. Это сформированная на категориях этноэстетической дидактики культура труда, эстетика человеческих отношений, культура дома, дизайна, графическая, информационная, предпринимательская, экологическая, потребительская, проектная культура.

Технологическая культура тесно взаимосвязана с технологическим образованием.

В отечественной педагогической науке в настоящее время существует несколько подходов к определению сущности технологического образования (П. Р. Атутов,

В. М. Казакевич, В. П. Овечкин, Г. В. Пичугина, В. Д. Симоненко, Ю. Л. Хотунцев, Н. Н. Шамрай), которое рассматривается как прогрессивная линия развития общества, производства и человека; как процесс развития творческих способностей личности, технологической культуры и технологической компетентности учащегося через реализацию собственных умений и навыков; как способность приобретать и систематизировать знания; как результат – адаптация личности к социальным и технологическим изменениям и умение решать различного рода технологические задачи (стандартные и творческие). Технологическое образование учитывает особенности технологического профиля класса, школы, специализации профессиональной подготовки, компетентность учителей технологии.

Основными категориями этноэстетической дидактики, включенными в дидактику технологического образования, являются: *преподавание, обучение, образование, знания, умения, навыки* (духовные, трудовые, технологические, хозяйственные, поведенческие и др.), а также *цель* (формирование умения ориентироваться в меняющемся мире, способность к эффективной самореализации, получение профессионального технологического образования), *содержание, организация, виды* (традиционные виды труда: полеводство, овощеводство, садоводство, животноводство, пчеловодство и др.), *принципы* (природосообразность, культуросообразность, ценностная направленность, самостоятельность и др.), *формы* (помочи, календарно-обрядовые праздники), *методы* (анализ творческих работ, мозговая атака, алгоритмический метод, обращение к детям как к взрослым, авансирование, доверие, восхищение, твердое или ласковое слово, намек или усмешка), *средства* моральной и психологической подготовки к труду (национальное искусство, игры, быт, традиции, обычаи и др.), естественные *факторы* (природа, идеал, условия), *результаты обучения* (мировоззрение, полученные знания, умения, навыки) [7].

Дидактика технологического образования предусматривает:

– «постановку научных задач, решение которых позволит выявить природу и характер взаимосвязи принципов, методов, средств дидактики технологического образования и этноэстетической дидактики;

– организацию и раскрытие методов исследования теоретических и практических задач в рамках поставленных проблем» [1, 14].

Действенными выступают педагогические компоненты этноэстетики, отраженные в архаичных технологиях народных ремесел и художественных промыслов, в памятниках материальной и духовной культуры. Заметим, включение чувственных элементов народных сказаний, смысловой трактовки декоративных украшений в изучение учащимися технологий не становится самоцелью, а выступает условием организации эстетики труда на различных видах занятий. В них упор делается на овладение технологическими знаниями, умениями и навыками обработки конструкционных материалов, ткани, пищевых продуктов, строительных, ремонтно-отделочных работ. Например, ученикам школ эти знания пригодятся в выборе профессии, студентам – в профессиональной подготовке, учителям – в совершенствовании методик, проектировании педагогических технологий обучения.

Эффективность формирования технологической культуры учащихся в контексте этноэстетической дидактики усиливается использованием взаимодополняющих компетентностного, системного, синергетического и информационного подходов [3, 22].

Компетентностный подход (В. А. Болотов, Г. Н. Волков, А. Е. Земляков, Л. В. Кузнецова, Р. П. Мильруд, Т. Н. Петрова, Г. К. Селевко, М. Г. Харитонов, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской [6]) является подходом, методологически обеспечивающим результаты технологического образования, а технологическая компетентность рассматривается как база, способствующая упрочению духовности, становлению творчества в техносфере, как условие, критерий и результат актуализации творческих возможностей личности. Технологическая компетентность – это основа для решения стандартных и творческих задач. Например, для нас приемлемы «компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, как субъекту деятельности, общения; компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы; компетенции, относящиеся к деятельности человека» [2, 34–42].

В целом компетентностный подход ориентирует педагогов на проектирование методик обучения технологии на основе этноэстетической дидактики; они позволяют школьникам формировать трудолюбие, развивать творческие способности, студентам начального и высшего профессионального образования – утвердиться в готовности включиться в этносоциальную среду по специализации, слушателям курсов по повышению квалификации – осуществить педагогическую творческую самореализацию.

Системный подход к искомой проблеме обуславливает необходимость формирования технологической, этноэстетической картины мира у учащихся – системы накопленных обществом научно-технических знаний, педагогического опыта в рамках унаследованных этнокультурных закономерностей подготовки подрастающего поколения к трудовой жизни, что в свою очередь предусматривает хронологическое отслеживание влияния этноэстетических традиций на освоение учащимися архаичных технологий рукоделий, ремесел, художественных промыслов, техники и современного дизайна. При этом особое внимание обращается не только на ознакомление с эффективными технологиями и освоение их в практической деятельности, но и на показ возможностей интеграции технологий преобразовательной деятельности в этносоциальную среду [5, 43].

Социальное ориентирование содержания технологической культуры в структуре единой научной картины мира предполагает аккумуляцию технологических знаний со знаниями других компонентов наук, такими как социокультурный, психолого-педагогический и этноэстетический. Системный подход дает предпосылку развития целостного представления о ценностях трудовой жизни в окружающем социуме, без которого не будут достаточно эффективными профессиональная самореализация, творческое саморазвитие, самосовершенствование личностных нравственно-эстетических и технологических качеств.

Применение *синергетического подхода* позволило выделить вариативные ресурсы формирования творческих возможностей учащегося в процессе технологического образования, приводящие к качественным изменениям. Это этноэстетические ресурсы педагогического процесса, творческой среды, субъекта, обеспечивающие его переход к творческому саморазвитию, эффективность творческой деятельности. Синергетический подход рассматривается как практикоориентированный метод научного познания технологической картины мира посредством духовно-нравственных факторов местной педагогической культуры, позволяет критически подходить к последним достижениям педагогической науки в проектировании новых моделей формирования технологической культуры.

Ценность *информационного подхода* заключается в умениях искать, получать, перерабатывать, материализовать необходимую информацию как этноэстетического, так и технологического содержания в конечный продукт. Например, в проектировании методик обучения учащихся технологиям народных рукоделий, ремесел данный подход позволяет выявить и анализировать, наглядно и доступно представить эстетические образы изделий, их конструкции. Учебное содержание направляется на активизацию этноэстетического сознания учащихся, к идеалу красоты, а художественный образ – на эстетическое восприятие, осмысление выбранной информации на подсознательном уровне. Средствами данного подхода являются следующие: аудио-визуальные, мультимедийные, наглядной агитации, предметы материальной и духовной культуры, учебные и творческие работы учащихся и т. д.

Значимость использования элементов этноэстетики в процессе формирования технологической культуры связана с потребностью:

- определения этноэстетических идеалов и национальных интересов в проектировании модели человека XXI века [6];
- приведения в соответствие механизма подготовки учащихся к трудовой жизни на основе этнокультурных ценностей и технологических достижений современного общества;
- разработки средств, форм и методов использования исторических, этнографических, искусствоведческих, технологических, педагогических и других областей знаний как базы социальной адаптации учащихся;
- признания учащегося в качестве субъекта, объекта формирования технологической культуры [7, 34].

Резюме. Интегрирование категорий этноэстетической дидактики и дидактики технологического образования позволяет активизировать механизмы эстетического воздействия на развитие духовных, профессиональных качеств в целостном процессе формирования технологической культуры как школьников, студентов, так и учителей технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дидактика* технологического образования : книга для учителя : в 2 ч. Ч. 1 / под ред. П. Р. Атугова. – М. : ИОСО РАО, 1997. – 230 с.
2. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. *Колин, К.* Информационный подход в методологии науки и научное мировоззрение / К. Колин // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2000. – № 2. – С. 22.
4. *Никитин, Г. А.* Концепция формирования технологической культуры учащейся молодежи в контексте педагогической составляющей этноэстетики / Г. А. Никитин. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – 92 с.
5. *Никитин, Г. А.* Этноэстетика в трудовой подготовке детей / Г. А. Никитин. – Чебоксары : Отд-ние оператив. печати Чуваш. Госкомстата ЧР, 2000. – 118 с.
6. *Петрова, Т. Н.* Отстаивание национальной идеи: историческая этнопедагогика / Т. Н. Петрова. – М. : Прометей, 2000. – 201 с.
7. *Симоненко, В. Д.* Технологическое образование школьников. Теоретико-методологические аспекты / В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых, Н. В. Матяш ; под общ. ред. В. Д. Симоненко. – Брянск : БГПУ, 1999. – 230 с.
8. *Универсальный словарь иностранных слов русского языка* / под ред. Т. Волкова. – М. : Вече, 2000. – 688 с.

УДК 378.013.75

**МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ
В ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**MODEL OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE PROCESSES
IN INSTITUTIONS OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

И. Г. Петраков

I. G. Petrakov

*ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный
университет им. М. А. Шолохова», г. Москва*

Аннотация. Выделены проблемы, связанные с внедрением инновационного управления в систему высшего профессионального образования. На основе рассмотрения задач развития инновационного управления современным вузом определены принципы управления последним. Представлена авторская модель управления инновационными процессами в высшей профессиональной школе.

Abstract. The problems on the introduction of innovative management into the system of higher professional education are revealed. Considering the problems of development of innovative management of a modern institute of higher education, the principles of managing the latter are determined. The author's model of management of innovative processes in institutions of higher professional education is presented.

Ключевые слова: *инновации в современном вузе, особенности инновационного управления учреждением высшего профессионального образования, модель управления инновационными процессами.*

Keywords: *innovations in a modern institute of higher education, peculiarities of innovative management of an institution of higher professional education, model of management of innovative processes.*

Актуальность исследуемой проблемы. Российская Федерация активно входит в Европейское пространство высшего профессионального образования и разделяет основные положения Болонской декларации. Данное обстоятельство предполагает необходимость внедрения инноваций в деятельность учреждений высшего профессионального образования. В первую очередь инновации должны быть направлены на изменение процесса управления российским вузом. Дело в том, что российская высшая школа до последнего времени готовит выпускников по трем уровням: бакалавриат, специалитет, магистратура. В европейском образовании уровень «специалитет» отсутствует. В связи с этим в нашей стране начат, в соответствии с Постановлением Правительства [4], эксперимент по внедрению бакалавриата, который предполагает необходимость разработки системы унификации уровней подготовки российской высшей школы с общеевропейской на основе инновационного преобразования системы управления российскими вузами.

Материал и методика исследований. В соответствии с замыслом и задачами исследования были использованы методы теоретического и эмпирического уровней: сравнительно-сопоставительный анализ философских, психологических и педагогических источников, разных видов официальных документов; синтез теоретической и эмпирической информации; систематизация; моделирование; социологический опрос; оценка и самооценка; психологическое тестирование; экспериментальная работа; изучение отчетов и справок по результатам проверок, итоговых документов совещаний, конференций, публикаций в периодической печати; использовались методы системно-структурного подхода, прогностики, наблюдения, контент-анализа, изучения результатов практической деятельности.

Для экспериментальной проверки предложенных в исследовании подходов к развитию инновационной деятельности в современном вузе были выбраны критерии, связанные с развитием профессиональных компетенций и профессионально значимых качеств личности.

Показателем критерия «развитие профессиональных компетенций» стал уровень развития умений: использовать интерактивные технологии; получать информацию из национальных и международных систем коммуникации; выделять и анализировать тенденции развития профессиональной сферы; прогнозировать перспективы развития профессии; вести инновационную деятельность; выбирать и структурировать многообразные материалы; использовать технологию дистанционного обучения.

В качестве показателей по критерию «развитие профессионально значимых качеств личности» выделены следующие: мотивация выпускников на постоянное повышение квалификации, направленность на личностное и профессиональное развитие; уровень развития навыков саморефлексии и проблемного мышления, инициативы, исследовательских и креативных качеств личности, самостоятельности.

Экспериментальной базой исследования явились: Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова и его Алтайский, Уфимский, Чебоксарский, Шадринский филиалы, Королевский институт управления, экономики и социологии.

Проводился эксперимент в рамках научно-исследовательских проектов: «Россия в системе глобальных социальных координат», «Социальная сфера в России: реалии и перспективы», «Интеграция образования, науки и инновационной деятельности»; «Формирование у выпускников профессиональных компетенций, обеспечивающих их конкурентоспособность на рынке труда».

Основными методами в экспериментальной работе по проверке направлений и организационно-педагогических условий развития инновационной деятельности в вузе были: анкетирование, протоколирование занятий, опрос, тестирование, выполнение исследовательских заданий. Всего в экспериментальной работе участвовали 218 студентов экспериментальной группы и 214 – контрольной, 58 преподавателей педагогического, психологического, исторического и дефектологического факультетов вышеперечисленных вузов.

Результаты исследований и их обсуждение. При исследовании динамики изменения качества подготовки студентов в ходе инновационной деятельности вуза были введены коэффициенты по каждому показателю: высокий уровень (все спроектированные задачи по профессиональному развитию личности реализованы), средний уровень (изменения носят существенный характер, но поставленные задачи не реализованы в полном объеме) и низкий уровень (изменения незначительны и большая часть из них находится в пределах допустимой погрешности эксперимента).

Измерение динамики уровня рассчитывалось с помощью t-критерия Стьюдента. Данный метод многомерного статистического анализа дает возможность определить характер распределения квалиметрического материала по учебным годам, в которые проводился эксперимент. Анализ результатов эксперимента показал, что в экспериментальной группе наблюдаются существенно более высокие результаты по сравнению с контрольной. При этом положительная динамика по критерию «развитие профессиональных компетенций» в экспериментальной группе превышает аналогичные данные в контрольной группе на 16–29 % в зависимости от показателя, а по критерию «профессионально значимые качества личности» – на 27–42 % соответственно. По нашему мнению, такое соотношение показывает, что в ходе инновационного развития вуза более низкое повышение качества подготовки в области профессиональной компетентности связано с тем, что на нее инновационные процессы влияют меньше, чем на профессионально значимые качества личности. Это вполне объяснимо, так как профессиональная компетентность по сравнению с профессионально значимыми качествами личности в большей степени формируется традиционными методами и средствами обучения.

Не менее важным обстоятельством необходимости развития инновационной деятельности в вузе является вхождение человечества в информационную эру своего развития, объективно определяющее лавинообразное появление новых знаний, необходимость их трансляции студентам. В этих условиях традиционные методы профессиональной подготовки постепенно утрачивают свою эффективность (сегодняшние профессионально значимые знания и передовые профессиональные технологии уже через год, а тем более через 5–6 лет, могут оказаться невостребованными или устаревшими), что вызывает необходимость поиска новых направлений деятельности современного вуза в соответствии с вызовом времени [1].

Еще одним важным обстоятельством необходимости развития инновационной деятельности в системе образования в России и системе высшего профессионального образования в частности являются политические и социально-экономические особенности развития нашей страны в последние два десятилетия. Переход от авторитарного к демократическому стилю управления государством, развитие рыночных отношений во всех областях человеческой деятельности неизбежно определяют появление новых требований к выпускнику вуза, не свойственных для предыдущей экономической формации развития страны. Это в свою очередь предполагает необходимость внедрения новшеств в деятельность высшей школы [2].

Сегодня можно констатировать, что инновации в высшей профессиональной школе – это нововведения, базирующиеся на новых требованиях к выпускникам и особенностях деятельности вузов, определяющих необходимость поиска новой модели управления вузом, направлений его развития и организационно-педагогических условий их реализации.

Проблемы внедрения инновационного управления в систему высшего профессионального образования связаны со следующими факторами: внедрением многих управленческих инноваций на основе административных указаний, а не в силу объективных потребностей и возможностей; недостаточной информированностью субъектов инновационных изменений об их целях и планируемых результатах; приверженностью значительной части управленческого корпуса традиционным методам управления, вызывающей пассивность сотрудников при разработке новшеств; попыткой в последние двадцать лет постоянно внедрять нововведения в управление вузом, многие из которых не были

востребованы или объективно подкреплены. Например: преобразование значительной части институтов в университеты без необходимых научных, материальных и кадровых изменений; преобладание тактического управления над стратегическим, которое обеспечивает решение соответствующих задач в короткие сроки и, как правило, носит декларативный характер; недостаточная разработанность системы объективного контроля эффективности внедрения нововведений в систему управления.

Главной задачей внедрения системы инновационного управления современным вузом является снижение негативного влияния вышеперечисленных факторов. Также к задачам развития системы управления вузом в инновационном режиме мы относим: необходимость более широкой интеграции вуза как учреждения, ведущего профессиональную подготовку кадров высшей квалификации, с фундаментальной наукой, научно-исследовательской и практикоориентированной работой; повышение конкурентных позиций учреждения за счет создания условий, обеспечивающих востребованность выпускников, разработку и внедрение новых технологий подготовки специалистов и системного управления этими процессами; разработку и применение различных методов управления при решении стратегических и тактических задач деятельности вуза в инновационном режиме; концентрацию управленческих воздействий в рамках реализации инновационных проектов; обеспечение благоприятного инвестиционного климата при развитии учреждения высшего профессионального образования.

На основе рассмотрения задач развития инновационного управления современным вузом в качестве методологического обеспечения модели управления последним нами выделены следующие принципы: научности, целостности, системности, открытости, функциональности, последовательности, результативности.

Принцип научности отвечает за то, что любые нововведения в управлении вузом должны приниматься на научной основе, с использованием достижений теории управления. Данный принцип обеспечивает прогностичность, объективность, последовательность и востребованность новшеств.

Принцип целостности предполагает выделение конкретных элементов управленческой структуры, прогнозирование изменений в каждом из них при внедрении новшеств.

Выше мы указывали, что обеспечение системности есть важнейшая проблема при внедрении любых инноваций. В управлении принцип системности отвечает за изменение во всех элементах управленческой системы при изменении в одном из них. При этом, если нет изменений хотя бы в одном элементе при изменении других – это означает, что данный элемент лежит за пределами системы.

Принцип открытости предполагает, что любые новшества в управлении доводятся до всех участников учебно-воспитательного процесса. При этом четко фиксируются цель, задачи, механизмы, результаты и сроки реализации нововведений.

Принцип функциональности предполагает, что выбор модели управления, организационных форм и механизмов реализации нововведений определяется конкретными задачами развития вуза, экономическими и кадровыми возможностями.

Принцип последовательности определяет необходимость четкой взаимосвязи и последовательности внедрения инноваций, рассмотрения причин возможных неудач и приостановления инновационного процесса до анализа и определения путей устранения выделенных недостатков.

Принцип результативности исходит из того обстоятельства, что любая инновация предполагает дополнительные трудозатраты коллектива и в случае отсутствия результата может вызвать негативное отношение к инновациям в целом.

Инновационное управление предполагает необходимость выполнения ряда требований к нововведениям [3]:

- инновации внедряются в систему управления вузом на основе объективных потребностей;
- преимущества, получаемые в результате внедрения управленческих инноваций, существенно превосходят возможные недостатки;
- управленческие инновации разрабатываются с учетом задач перспективного развития вуза и возможных изменений требований к качеству подготовки выпускников;
- характер инноваций четко коррелируется с воздействием внешних изменений на деятельность вуза;
- инновации в управлении зависят от уровня материально-технического и кадрового обеспечения учреждения.

К механизмам развития инноваций в управлении современным вузом, по нашему мнению, следует отнести: нормативный, административный, материальный, профессиональный.

Нормативный механизм предполагает необходимость разработки и документального обеспечения всех этапов инновационной деятельности на основе научного моделирования.

Административный механизм предполагает привлечение и мотивацию кадров к инновационной деятельности, их специальную подготовку, в случае необходимости – создание команды.

Материальный механизм предполагает постановку новых задач перед различными структурными подразделениями, обеспечение их взаимодействия в новых условиях, поиск и внедрение новых форм и методов управления.

Профессиональный механизм обеспечивает широкое использование в управленческой деятельности технологий стратегического управления, а также новых информационных технологий, развитие корпоративной этики, переход на электронный документооборот, широкое привлечение социальных партнеров к развитию учреждения высшего профессионального образования.

Реализация вышеперечисленных механизмов включает в себя следующие этапы:

- 1) утверждение инициативной группы, отвечающей за разработку и внедрение инноваций в управление вузом;
- 2) определение цели и задач внедрения нововведений в управление;
- 3) разработку или выбор управленческих новшеств, а также плана внедрения инноваций на основе анализа соответствующих преобразований;
- 4) нормативное обеспечение инноваций в соответствии с действующим законодательством;
- 5) определение роли различных управленческих структур при внедрении инновационного управления, а также характера их взаимодействия;
- 6) выбор и внедрение информационного обеспечения эффективности инновационных преобразований на основе их мониторинга;

7) анализ и уточнение на его основе задач инновационных мероприятий по совершенствованию системы управления вузом.

Таким образом, предложена авторская модель управления инновационными процессами в высшей профессиональной школе, включающая:

1) задачи развития системы управления вузом в инновационном режиме, определенные на основе анализа: традиционных и новых требований к выпускнику системы высшего профессионального образования, определяющих необходимость инновационного развития системы подготовки специалистов; особенностей инновационного развития учреждений высшего профессионального образования в нашей стране; требований к инновациям в вузе; проблем инновационного развития вуза и факторов, их определяющих;

2) требования к инновационному управлению учреждением высшего профессионального образования;

3) совокупность принципов (научности, целостности, системности, открытости, функциональности, последовательности, результативности) как концептуальное основание развития модели управления инновационным развитием вуза;

4) механизмы развития инноваций в управлении современным вузом;

5) этапы реализации инновационного управления в вузе.

Важным основанием повышения эффективности деятельности современного вуза является направленность на личностное и профессиональное развитие студентов. Оно предполагает необходимость обеспечения специфических организационно-педагогических условий: создание образовательной среды, характеризующейся едиными подходами студентов и преподавателей к профессиональному и личностному развитию с учетом их индивидуальных особенностей; системное соединение содержательного, материально-технического, информационного компонентов учебно-воспитательного процесса; расширение взаимодействия органов студенческого самоуправления с кафедрами, деканатами, другими органами управления вуза; ориентацию образовательного пространства с позиции целевой установки на личностное и профессиональное развитие; использование многообразных методов мониторинга развития и саморазвития студентов.

В работе мы выделяем практикоориентированные направления инновационной деятельности в современном вузе, необходимость реализации которых определяется особенностями развития российского высшего профессионального образования.

В новых условиях и на перспективу важнейшим направлением инновационной деятельности вуза становится развитие студенческой самостоятельности. Студенческая самостоятельность рассматривается как мотивированность студентов на самостоятельный поиск и получение знаний, умение вести эту работу и получать заранее спрогнозированные результаты.

К организационно-педагогическим условиям развития студенческой самостоятельности следует отнести: развитие систем управления и самоуправления учебно-воспитательным процессом; широкое использование в учебном материале исследовательских заданий; мотивацию студентов на рефлексивную деятельность.

В настоящее время на всех уровнях профессионального образования внедряется компетентностный подход. Высшая профессиональная школа не является в этом смысле исключением. Компетентностный подход как инновационное практикоориентированное направление развития вуза – это подготовка компетентных специалистов на основе формирования и развития у них многообразных личностных и профессиональных компетенций.

К организационно-педагогическим условиям реализации компетентного подхода в нашем исследовании отнесены: разработка и структурирование новых компетенций в соответствии с регулярным появлением новых требований к специалистам; мотивация выпускников на постоянное повышение квалификации; развитие психолого-педагогических оснований формирования самообразовательной деятельности; расширение образовательных услуг в вузе; создание образовательной среды вуза с позиции необходимости реализовать компетентный подход.

Новые информационные технологии являются инновационным средством подготовки специалистов и важнейшим инструментом самообразовательной деятельности. На основе новых информационных технологий можно наиболее объемно получать информацию из многообразных научных источников, представленных в Интернете, хранить ее в компьютере, иметь возможность свободно пользоваться ею в любое удобное время. Построение учебно-воспитательного и самообразовательного процессов сегодня немислимо без использования новых информационных технологий. Для наиболее эффективной работы с этими технологиями важно обеспечить адекватные организационно-педагогические условия. К последним мы относим: формирование навыков работы с электронными документами; согласование содержательного наполнения профессиональных дисциплин с особенностями электронных технологий; разработку и внедрение единых методов преподавания на основе новых информационных технологий; создание обучающей информационной среды вуза.

Любое обучение предполагает необходимость развития у учащихся навыков саморефлексии для объективной оценки уровня своего развития. Особенно важным данное положение становится при внедрении в учебно-воспитательный процесс инновационных подходов. Для реализации направления, связанного с развитием навыков саморефлексии, следует применить конкретные организационно-педагогические условия: широко использовать проективное обучение, компетентный подход и программируемое обучение; широко интегрировать предметы и предметные области; выстраивать учебно-воспитательный процесс на принципах опережающего обучения; развивать взаимопомощь студентов с позиций реализации возможностей взаимного контроля.

Навыки саморефлексии особенно важны при реализации дистанционного обучения на основе новых информационных технологий. Дистанционное обучение позволяет дополнить знания и умения студентов, развивает учебную самостоятельность. Эффективное дистанционное обучение реализуется в конкретных организационно-педагогических условиях, таких как: соответствие средств телекоммуникации учебным задачам; широкий объем с возможностью выбора электронных учебных материалов; сформированность у студентов умений выбирать и структурировать многообразные материалы; умение вести поиск новых источников информации и осуществлять самоконтроль результатов обучения.

Важным направлением подготовки специалистов является формирование у них умений и навыков вести инновационную работу в профессиональной деятельности после окончания вуза. Важнейшей закономерностью развития современного общества является постоянное появление новых технологий в различных отраслях. Поэтому современный специалист должен уметь быстро осваивать новые подходы, эффективно применять их в трудовой деятельности. Для реализации данного направления важно создать в вузе соответствующие организационно-педагогические условия. К последним в исследовании от-

несены: формирование устойчивой мотивации на инновационную деятельность; развитие исследовательских и креативных качеств личности; формирование навыков проблемного мышления; системная организация учебно-воспитательного процесса; развитие инициативы студентов.

Резюме. Сегодня проблемы развития инновационной деятельности в современном вузе в целом и внедрения модели инновационного управления в систему высшего профессионального образования в частности заслуживают пристального внимания, изучаются, обсуждаются на разных уровнях развития образования. В настоящее время нет единого мнения о стратегии, механизмах и путях повышения эффективности инновационной работы в высшей профессиональной школе.

На основе рассмотрения задач развития инновационного управления современным вузом выделены принципы управления последним, проблемы, связанные с внедрением инновационного управления в систему высшего профессионального образования. Представлена авторская модель управления инновационными процессами в высшей профессиональной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Драйден, Г.* Революция в обучении / Г. Драйден, Д. Вос. – Можайск : Изд-во «ПАРВИНЭ», 2003. – 672 с.
2. *Куприяненко, А. И.* Социально-инновационные ресурсы в системе управления современными российскими вузами / А. И. Куприяненко. – М. : РГСУ, 2009. – 169 с.
3. *Петраков, И. Г.* Объективная потребность общества в модернизации образовательных систем / И. Г. Петраков // Инновационные аспекты в образовательном пространстве вуза : сборник научных трудов. – Шадринск : Изд-во МГГУ им. М. А. Шолохова, Шадринский филиал, 2010. – С. 97–108.
4. *Постановление* Правительства РФ от 19 августа 2009 г. № 667 «О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования» (в ред. Постановления Правительства РФ от 30.06.2010 № 483) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.referent.ru/1/146113?113>.

УДК 005.95/.96

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛА
В СИСТЕМЕ КАДРОВОГО ПЛАНИРОВАНИЯ
КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПРЕДПРИЯТИЯ**

**PERSONNEL PROFESSIONAL TRAINING IN PERSONNEL PLANNING SYSTEM
AS CONDITION FOR SUCCESSFUL COMPANY OPERATION**

О. А. Петров

O. A. Petrov

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

Аннотация. Статья посвящена раскрытию вопросов, связанных с профессиональным обучением персонала в торговой экономической сети. В ней выявлены основные факторы функционирования предприятий, одним из которых является работа по повышению квалификации персонала.

Abstract. The article exposes the issues on personnel professional training in commercial and economic network. It reveals the main factors of companies operation, one of which is personnel professional development.

Ключевые слова: кадровое планирование, бюджетное планирование, основные факторы, влияющие на эффективность функционирования предприятия, персонал, профессиональное обучение персонала, формирование системы обучения в торговой сети.

Keywords: personnel planning, budget planning, main factors, which influence the efficiency of company operation, personnel, personnel professional training, formation of training system in commercial network.

Актуальность исследуемой проблемы. Конкуренция на рынке труда стремительно растет, поэтому розничные торговые сети (как отечественные, так и западные) вынуждены опускать планку требований для работников и повышать требования к организации системы обучения персонала. В связи со значительным количеством входящего персонала актуальной становится проблема изучения организации его массового обучения, в первую очередь на производственных должностях.

Материал и методика исследований. Теоретической и методологической базой нашего исследования стали концептуальные положения и научные изыскания отечественных и зарубежных ученых по проблемам экономического образования и повышения квалификации работников торговой сети. Нами использованы традиционные и инновационные методы научного познания: логический, проблемный, диалектический, прогнозный и др.

Результаты исследований и их обсуждение. Персоналом в научной литературе называют постоянных и временных работников, представителей квалифицированного и неквалифицированного труда. Это человеческие ресурсы, которые представляют собой совокупность различных качеств людей, определяющих их трудоспособность к производству материальных и духовных благ, и являются обобщающим показателем человеческого фактора развития общественного производства [3]. В финансово-экономической сфере основными условиями успешного функционирования предприятия являются кадровое и бюджетное планирование. Однако часто наблюдается, что руководители «путают» эти два вида планирования. Кадровое планирование – это планирование численности и состава сотрудников, связанное с организацией трудовых отношений. Основная задача планирования персонала – это «перевести» имеющиеся цели и планы организации в конкретные потребности в квалифицированных служащих, т. е. вывести неизвестную величину необходимых работников из наличного уравнения планов организации и определить время, в которое они будут востребованы.

Кадровое планирование определяет постановку целей в области управления персоналом, а также определение сопутствующих этим целям задач, стратегий и мероприятий, направленных на своевременное удовлетворение потребности организации в персонале надлежащего количественного и качественного состава, повышение эффективности труда, развитие способностей работников, создание достойных условий труда, обеспечение занятости.

Бюджетное планирование в части расходов на персонал – это, в первую очередь, расчет фонда оплаты труда (в фонд оплаты труда входят расходы на оплату работ и услуг по гражданско-правовым договорам лицам, не являющимся сотрудниками предприятия), а также расходов на компенсации, наем персонала. Технология работы каждой торговой сети специфична и уникальна: у каждого имеются свои бизнес-процессы, набор технологического оборудования, информационные системы, определенная организационная структура. Это обуславливает потребность в организации систем обучения и переобучения вновь принимаемого персонала, развития социально-профессионального института наставничества, профессиональной адаптации, аттестации.

Общепринятыми практическими мероприятиями, направленными на привлечение специалистов на работу в сфере экономики, являются:

- печатные и звуковые объявления о наборе персонала в общедоступных и публичных местах;
- активный поиск и размещение рекламы в Интернете;
- реклама в печатных изданиях, на телевидении, а также прочая реклама (рекламные щиты, растяжки, плакаты и т. д.);
- размещение информационных сообщений в самой компании;
- предоставление информации о вакансиях в центры занятости;
- реклама вакансий на досках объявлений в вузах;
- участие в ярмарках вакансий, проведение дней открытых дверей;
- сотрудничество с учебными заведениями в части организации практики и стажировки студентов;
- заключение договоров со сторонними организациями на предоставление персонала (лизинг) и др.

В условиях нестабильности социально-политической ситуации в российском обществе перед руководством организаций и предприятий нередко встает вопрос о снижении расходов компании. Как показывает практика, снижение размера бюджета на персонал обеспечивается двумя основными способами: снижением численности персонала и снижением средней зарплаты. Более простым является, конечно, первый способ, который обычно и рассматривается в качестве основного. Однако этот вопрос можно решить и другими, более конструктивными формами и методами планирования, при которых можно сохранить кадровый потенциал. Как основной источник прибыли компании рассматриваются инвестиции в человеческий капитал, хотя ранее затраты на персонал считались ненужными расходами. Одна из сложнейших задач управления человеческими ресурсами включает планирование объема этих ресурсов, необходимого для успешного функционирования организации.

Основными факторами, влияющими на кадровое планирование, являются: требования производства, стратегия развития предприятия, финансовые возможности предприятия, определяемый им и допустимый уровень издержек на управление персоналом, количественные и качественные характеристики имеющегося персонала и направленность их изменений в перспективе и т. п. Внешние факторы: ситуация на рынке труда (количественные и качественные характеристики предложения труда по профессиям предприятия, условия предложения), спрос на рабочую силу со стороны конкурентов, складывающийся уровень заработной платы, требовательность в отстаивании интересов работников, положения и требования трудового законодательства, принятая культура работы с наемным персоналом и др.

В российской практике бизнеса, где экономические прогнозы развиты недостаточно, задача усложняется тем, что часто необходимо не только определить влияние известной макроэкономической динамики на потребности организации в рабочей силе, но и выявить эту динамику. Развитие техники и технологии может самым кардинальным образом изменить потребности организации в рабочей силе. Достаточно вспомнить пример персональных компьютеров, заменивших тысячи счетоводов и ликвидировавших профессию машинисток во всем мире. Специалисты службы персонала должны работать в тесном контакте со специалистами технических служб компании, чтобы заблаговременно оценить влияние возможного внедрения новой техники или технологии на потребности организации в персонале. Социально-политические изменения могут влиять на потребности в человеческих ресурсах и на положение на рынке труда через изменение законодательства (налогового режима, системы социального страхования, трудового законодательства), регулирование макроэкономических параметров, создание определенного экономического положения в стране. Конкуренция и состояние рынка сбыта, изменяющиеся под воздействием множества факторов, оказывают самое прямое влияние на потребности компании в человеческих ресурсах. Усиление конкуренции на стабильном или сокращающемся рынке, как правило, означает, что компании необходимо подумать о сокращении численности своих сотрудников. И наоборот, быстро растущий спрос на продукцию организации является индикатором необходимости набора дополнительной рабочей силы. Искусство прогнозирования состоит в данном случае в способности определить тенденции развития рынка и их влияние на потребности в персонале раньше конкурентов и воспользоваться этим преимуществом. Например, заранее начать подбор торговых представителей и менеджеров, ожидая увеличения спроса на продукцию организации. Успешно решить данную задачу можно за счет тесного взаимодействия специалистов по персоналу и маркетингу, занимающихся исследованием рыночной динамики.

Особенностью политики найма в розничных сетях и кадрового планирования является организация массового подбора персонала в масштабах действия торговой сети при условии интенсивного ее развития. Массовый подбор персонала подразумевает привлечение большого количества (до 14 % в месяц от общей численности персонала торговой сети) сотрудников широкого спектра должностей. Региональное развитие торговой сети обуславливает необходимость подбора персонала во всех регионах присутствия. При этом важнейшей функцией руководителей и кадровой службы, в частности, является прогнозирование потребности в персонале с учетом развития торговой сети. Технология массового привлечения персонала требует четкой организации работы со СМИ с учетом анализа эффективности их деятельности, временной привязки рекламы к открытию новых филиалов, составления коммуникационных планов, координации с процедурами кадрового учета. Постоянная потребность в персонале обуславливает существенные затраты на его привлечение, поэтому важно эффективно управлять данным видом затрат и регулярно оценивать их эффективность. Кадровые агентства редко берутся за подбор торгового персонала для торговых сетей, либо их услуги стоят достаточно дорого, поэтому в подавляющем большинстве случаев этим занимаются соответствующие службы торговой организации [2].

В современных экономических условиях, когда старая система управления экономикой разрушена, а новая создается и развивается, требуется немало времени и усилий для трансформации систем управления предприятием в соответствии с потребностями внешней среды и внутреннего организационного потенциала, в том числе кадрового. Параллельно с процессом образования новых структур управления идет процесс осознания новой роли персонала в обеспечении эффективной работы предприятия. В настоящее время приоритетом пользуются именно предприятия с повышенной степенью вовлечения персонала в процесс разработки и принятия управленческих решений, подготовки и повышения квалификации работников, совершенствования систем оценки персонала.

В связи с этим одной из основных тенденций на рынке обучения персонала для розничных сетей является создание собственных и корпоративных учебных центров, каждый из которых имеет свои технологические и функциональные особенности. При этом самостоятельное обучение значительно дешевле, чем привлечение сторонних организаций, требующее первичного обучения самих внешних специалистов или обязательного функционального аудита. Создание собственного учебного центра часто связано не только с потребностью обучения персонала технологиям и бизнес-структурой конкретной сети, но и с осознанием необходимости комплексного развития всего персонала организации. Целесообразность создания собственной базы для обучения сотрудников зависит от специфики каждой конкретной розничной сети. Если торговля определенными товарами требует наличия знаний всех особенностей и характеристик продукции, а также непосредственного контакта с потребителем с целью довести до него характеристики товара, то создание учебного центра на постоянной основе может иметь смысл и после открытия первого магазина. Для сети магазинов эконом-класса выделять в структуре отдельное подразделение, занимающееся обучением, выгодно в случае достаточного расширения сети и высоких темпов роста. Часто необходимость постоянного обучения торгового персонала связана с текучестью на определенных должностях.

Основными факторами, влияющими на подходы к формированию системы обучения в розничной торговле, являются:

- наличие большого количества сотрудников, проходящих первичное обучение и плановое переобучение;
- сложность и продолжительность программы обучения;
- территориальная удаленность подразделений (магазинов, оптовых баз, складов) друг от друга;
- низкий базовый уровень образования большей части производственного персонала;
- текучесть кадров, изменение технологий и стандартов в бизнес-системе.

В наше социально-политически и экономически нестабильное и неустойчивое время профессиональное обучение персонала приобретает особое значение и становится условием успешного функционирования любой организации. Учитывая специфику российского рынка, особенностью которого являются быстрые и частые изменения как внешних условий предприятия, так и внутренних, можно констатировать, что развитие системы профессионального обучения в организации определяет не только успешность ее развития, но и выживаемость.

В условиях современного производства все больше возрастает значение психологического фактора рабочей силы, интеллектуальной деятельности работника, роста его производственной, общей и корпоративной культуры, умения воспринимать и оперативно обрабатывать научную информацию. В свою очередь рост технического уровня сотрудников является одним из важнейших условий, обеспечивающих поступательный процесс общества. С экономической точки зрения технический уровень предприятия определяет большие выгоды, которые дают предпосылку для развития и повышения эффективности производства и дальнейшего развития филиальной сети [3].

Влияние профессионального обучения сотрудников на экономический рост состоит в том, что работники, обладающие необходимым объемом знаний, умений и навыков, обеспечивают более высокую производительность и качество труда при рациональном использовании материальных ресурсов.

Еще одними важными характерными особенностями современного производства и торговли являются использование компьютерной техники, автоматизация технологических процессов, что требует дальнейшего совершенствования технологической подготовки кадров к овладению ИКТ. Причем важной проблемой является необходимость изыскания и использования новых форм и методов подготовки кадров для работы с компьютерной техникой, освоение которой имеет существенное значение для повышения эффективности производства и является важным фактором роста экономики. ИКТ предоставляют новые, более эффективные возможности в обработке различных видов информации во всех сферах деятельности общества [1]. В связи с этим и сам процесс подготовки рабочих кадров усложняется. Целостная система подготовки кадров, обеспечивающая воспроизводство квалифицированной рабочей силы в соответствии с потребностями развития производства и его постоянного технического обновления, должна быть рассчитана на то, чтобы воздействовать на каждого работника в течение всей его трудовой деятельности. Каждая ступень обучения призвана быть продолжением предыдущей и в наибольшей степени отвечать как способностям и возможностям работника, так и потребностям производства.

Резюме. Общеизвестным фактором, обеспечивающим эффективность бизнеса, являются человеческие ресурсы, профессиональные знания и навыки персонала. Понимая это, сегодня многие коммерческие структуры в различных секторах рынка инвестируют немалые средства для привлечения на предприятие высококвалифицированных специалистов или повышения их квалификации, стимулирования труда и мотивации сотрудников предприятия. Подобные локальные задачи возможно решать, имея в организации высококвалифицированных специалистов по организационному развитию, управлению персоналом, психологов, консультантов. Несмотря на это, реальность демонстрирует, что не все современные предприятия эффективно используют потенциал своих работников, так как применяемые методы управления персоналом не обеспечивают требуемых организацией качества, комплексности и не подходят для самих работников. Любая организация создается для выполнения каких-либо целей и нуждается в управлении, а от того, насколько эффективно ею управляют, и зависит достижение поставленных задач. Найти правильные методы налаживания связей между задачами, целями организации и людьми, которые их выполняют, должен руководитель.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Горохова, Ю. А.* Формирование информационно-компьютерной готовности студентов экономических специальностей / Ю. А. Горохова, И. А. Иродова // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – № 3. – С. 119–123.
2. *Красовский, Ю. Д.* Управление поведением в торговой фирме / Ю. Д. Красовский. – М. : Инфра, 2006. – 352 с.
3. *Томилов, В. В.* Развитие и управление персоналом филиальной сети / В. В. Томилов, Е. В. Песоцкая. – СПб. : ГЕЛИОС+, 2008. – 270 с.

УДК 316.37:004

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
СОВРЕМЕННОГО В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ**

**PROBLEMS OF FORMING ANTHROPOLOGICAL MODEL
OF THE CONTEMPORARY IN INFORMATION-ORIENTED SOCIETY**

Г. Д. Петрова, Е. Е. Алтынкович

G. D. Petrova, E. E. Altynkovich

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

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

Аннотация. Статья посвящена проблемам формирования антропологической модели современника в условиях информатизации. Информационное общество ведет к формированию не просто новой индивидуальности, но и к зарождению нового типа личности, который становится одной из главных объектов социально-онтологического изучения в современных процессах.

Abstract. The article is devoted to the problems of forming anthropological model of the contemporary in terms of informatization. The information-oriented society leads not only to forming a new individuality but also to the origin of a new type of personality which becomes one of the main objects of social and ontological research in modern processes.

Ключевые слова: *личность, модель, антропология, информационное общество, информатизация.*

Keywords: *personality, model, anthropology, information-oriented society, informatization.*

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена потребностью теоретического осмысления феномена личности в условиях информатизации общества, незавершенностью процесса концептуализации понятия «общество», необходимостью социально-философского анализа конкретно-научных данных о последствиях внедрения информационных технологий в современном обществе в контексте формирования личностных качеств человека.

Материал и методика исследований. Для изучения проблемы применялись методы исторического, логического, системного анализа и деконструкции.

Результаты исследований и их обсуждение. Наблюдается рост влияния информации на различные сферы деятельности личности, в результате чего происходит процесс расширения и рост настроений общества. Изучение особенностей трансформации мировоззренческих ориентиров личности является ключевым вопросом при разработке и планировании конкретных путей развития и формирования как отдельных организаций и структур, так и социальных институтов.

Здесь важно исследовать, как информационные процессы влияют на формирование идентичности личности в ходе ее становления на данном этапе развития социума. Поэтому особо значимым представляется исследование особенностей типа личности в информационном обществе, которое ведет не только к формированию новой индивидуальности, но и к зарождению нового вида личности. Важно пронаблюдать, как те или иные черты и ценностные ориентиры личности координируются и коррелируются с определенными процессами информатизации. При исследовании современных процессов формирования информационного общества перед нами отчетливо выступают контуры искомого – антропологической модели нового типа. В этой связи стоит задача определения предмета, описания его пределов, ключевых характеристик, то есть не что иное как характеристика нормативно-ценностной антропологической модели, рассматриваемой в проекции взаимодействия «человек – информационное общество».

Разумеется, сегодня эта модель носит достаточно поверхностный характер: она только перечисляет основные характеристики, описывает их как некий разрозненный набор. Критически необходимо осуществить следующий шаг – надо увидеть и понять взаимосвязи, взаимоотношения компонентов. Чтобы обозначить единство личности, которой принадлежат описанные характеристики, надо раскрыть весь комплекс отношений между этими качествами – их различия, взаимодействие, почему и когда человек выбирает те или другие из них, какие факторы, обстоятельства дают перевес тем или другим. Таким образом, станет ясна типология, фактура антропологической модели – и лишь тогда наша первичная опись, инвентаризация приблизятся к подлинной антропологической модели.

Мы наблюдаем углубляющийся антропологический сдвиг, который захватывает все – соматику, перцепции, интеллект; и ясно также, что вектор этого сдвига может иметь всего единственное направление – формирование новой антропологической модели. Таким образом, новая антропология действительно является насущной задачей и потребностью времени. Процесс развития темы о человеке имеет долгую историю. Современный пересмотр в антропологии заявляет себя смелым и радикальным, говорит об «антропологическом повороте».

Предлагаемая нами антропологическая модель человека строится как комплекс компетенций. Мы обращаемся к понятию компетенции, которая определяется как способность применять знания и умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, а также в определенной широкой области исходя из того, что подчеркивает активную социальную позицию.

Антропологическая модель человека включает в себя следующие ключевые, по нашему мнению, компетенции: личностную, экологическую, информационную, космополитическую.

Личностная компетенция формируется через актуализацию потенциалов личности по отношению к собственному здоровью и различным аспектам социального функционирования. Это достигается путем активного формирования «внутренней картины» здоровья, обучения сознательному контролю собственных мыслей и переживаний, формирования личностной активности в отношении мыслей и чувств, переживаемых в стрессирующих ситуациях, и путем обретения навыка саморегуляции негативных психоэмоциональных состояний. Психическое здоровье рассматривается не просто как отсутствие недостатков, а как присутствие определенного ряда достоинств в структуре личности [1].

Итак, новые «позитивные» концепции психического здоровья предусматривают тенденции к развитию, самореализации, самоосуществлению человека, сознательной способности руководить своими действиями и поступками, быть ответственным перед собой и другими, будущими поколениями, иметь развитую систему ценностей, способность адекватно воспринимать самого себя и окружающих.

Стремление к формированию в себе приведенных выше качеств способствует развитию личности, накоплению духовного потенциала человека, что в результате формирует личностную компетенцию – тот образ человека будущего, который хотелось бы достичь и нам в нашей действительности.

Приступая к характеристике экологической компетенции, необходимо отметить, что в начале третьего тысячелетия человечество ищет достойный ответ на «экологический вызов» современности, заявивший о себе со второй половины XX века. Сегодня необходимость решения экологических проблем ставит перед современным человеком двуконкретную задачу: 1) гармонизация взаимоотношений с окружающей средой и 2) формирование нового человека.

Личная судьба, а также и судьба всего мира, будет зависеть от того, каким этот человек будет, какова будет система его нравственных ценностей.

Сегодня научным сообществом предлагается новое название человека будущего, носителя экокультуры и хранителя природы – «ЧЕЛОВЕК ЭКОЛОГИЧНЫЙ» (*Homo ecologus*), поскольку именно он сочетает в себе интересы природы, общества и человека [2, 328]. Использование этого понятия не означает отказ от прежних («человек разумный», «человек играющий» и др.), а наполняет их новым экогуманистическим содержанием, которое соответствует новой антропологической модели.

Итак, сущность стратегии современного социально-экологического развития направлена на развитие «человеческих качеств» человека, и необходимо разработать механизм духовно-нравственного обновления общества и человека третьего тысячелетия.

Таким образом, экологическая компетенция – неотъемлемая часть общей культуры, включающей систему социальных отношений, моральных ценностей, норм и способов взаимодействия общества или человека с окружающей природной средой, формируемая в общественном или индивидуальном сознании и поведении людей на протяжении жизни и деятельности поколений, – способствует здоровому образу жизни, духовному росту общества, устойчивому социально-экономическому развитию, экологической безопасности каждого человека. Формирование экологической компетенции – это не только экологизация культуры, но прежде всего ее нравственное обогащение.

Рассматривая информационную компетентность, мы входим не только в мир компьютеров и электроники, роботов и информатики, но и в мир развития в человеке его разума и гуманности, что влечет за собой далеко идущие последствия.

Внедрение в культуру компьютерной техники открывает широкий простор для технизации интеллектуальной деятельности человека и в то же время порождает множество проблем.

Говоря о космополитической компетенции, начнем свое рассуждение с традиционного общества, поскольку оно, являясь концентрированным результатом деятельности поколений единого этноса, формировало в каждом своем члене материализованную историческую информацию. Каждый представитель этого общества тем самым становился слепком своего локуса, места бытия, которое из поколения в поколение совершенствует-

ся этносом. В памяти народа формирование локуса фиксируется как стадия его собственной эволюции. Единство истории в данном случае представляется естественным следствием того, что это – история одного локуса и одного субъекта истории. История – это объективная реальность жизни: она всегда сопровождает члена локуса.

Несомненно, что воздействие информационного поля объективно не зависит от субъективных целей и национальных границ. Сегодня люди узнают друг друга и определяют свое тождество по типу информационного поля, в котором они находятся; имеет место огромная масса противоречий между внешней принадлежностью к определенному этносу и государству и внутренней солидарностью с культурными стандартами, не совпадающими с национальной традицией. В этой связи наблюдаются тенденции превращения отдельных информационных полей, связанных с конкретными локусами, в информационную Галактику. Эта новая формирующаяся реальность и определяет необходимость осмысления новых форм международного взаимодействия, их влияния на национальные культурные традиции и духовные ориентации. В этой связи мы считаем естественным обращение к такому феномену, как космополитизм (от др.-греч. *Κοσμοπολίτης* – космополит, гражданин мира) – мировоззрение мирового гражданства, ставящее общечеловеческие интересы и ценности в свой основной приоритет [3].

Космополитизм представляет собой теорию расширения идеи Отечества на весь мир, идеологию так называемого мирового гражданства. Несмотря на то, что в современных условиях эта теория выступает в виде различных социально-политических ориентаций от взаимодействия и сближения народов и государств до нигилистического отношения к национальной культуре и традициям, мы не должны отворачиваться от очевидных тенденций развития общества.

Современная трактовка понятия «космополитизм» исходит из того, что это идеология, суть которой заключается в том, что все человечество принадлежит к единому моральному сообществу. Это направление идет вразрез с идеологией патриотизма и национализма. Космополитизм сегодня не пугает созданием своего рода мирового правительства, но ссылается на более внутренние моральные, экономические и/или политические отношения между нациями или людьми различных наций.

Резюме. Выделена и охарактеризована диалектика взаимоотношения личности и информационного общества, подробно описаны трансформационные тенденции, влияющие на формирование личности в условиях информатизации социального пространства. Следовательно, новая антропология действительно является насущной задачей и потребностью времени. Предлагаемая антропологическая модель человека строится как комплекс компетенций, а именно личностная, экологическая, информационная и космополитическая компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев, В. А.* Введение в психологию здоровья / В. А. Ананьев. – СПб. : БПА, 1998. – 148 с.
2. *Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях* / под ред. О. А. Базалука. – Киев : Кондор, 2011. – Т. 1. – 328 с.
2. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.

УДК 005.95/.95

**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ
КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ**

**IMPROVING PERSONNEL MANAGEMENT SYSTEM AS CONDITION
FOR SUCCESSFUL COMPANY OPERATION**

Е. В. Петрова, О. А. Петров

E. V. Petrova, O. A. Petrov

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

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы управления персоналом организации, организационно-практические подходы к формированию механизма реализации концепции управления персоналом экономических компаний, особенности постановки кадровой политики в организациях и предприятиях.

Abstract. The article considers the issues on company personnel management, organizational and practical approaches to forming the mechanism of implementation of economic company personnel management concept, peculiarities of personnel policy in companies and enterprises.

Ключевые слова: *управление персоналом, кадровая политика, цель и задачи управления человеческими ресурсами, кадровое планирование, организационно-практические подходы реализации концепции управления персоналом, условия эффективности системы управления персоналом.*

Keywords: *personnel management, personnel policy, goal and objectives of human resource management, personnel planning, organizational and practical approaches to implementing personnel management concept, conditions for efficiency of personnel management system.*

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе развития научно-технического прогресса огромное значение имеет человеческий фактор. При современной нестабильной социально-экономической ситуации в государстве – это главный стратегический ресурс любой компании в борьбе с конкурентами и решающее условие успешного функционирования любого предприятия или торговой компании. Актуальность проблемы совершенствования системы управления персоналом обуславливается также развитием инфраструктуры рынка, изменением характера выполняемых работ и содержанием труда. Однако недостаточная степень развития внутреннего потенциала экономики страны, отсутствие условий и стимулов для развития человеческого капитала вынуждают вновь и вновь обращаться к проблемам исследования вопросов системы управления персоналом.

Материал и методика исследований. В ходе исследования были использованы следующие методы: анализ соответствующей литературы, сравнительно-сопоставительный анализ и оценка практики управления персоналом, моделирование, обобщение, систематизация теоретических и практических материалов и др. Главной целью является исследование системы управления персоналом, анализ и оценка ее эффективности, выявление осо-

бенностей планирования и эффективности развития персонала в торговых компаниях. При этом мы ставили следующие задачи: рассмотреть систему управления персоналом, изучить внешнюю и внутреннюю среду предприятия, проанализировать существующую систему управления персоналом, дать аналитическую оценку ее эффективности, разработать рекомендации по усовершенствованию системы управления персоналом.

Результаты исследований и их обсуждение. Самым ценным ресурсом любой организации, как мы уже отметили выше, является персонал, ибо от его продуктивной и результативной работы зависит конкурентоспособность и экономическая прибыльность. Поэтому управление персоналом становится первоочередной задачей любого руководителя. Изучение экономической литературы показало, что разработанная специалистами концепция управления персоналом представляет собой целостную систему теоретико-методологических взглядов на понимание и определение сущности, содержания, целей, задач, критериев, принципов и методов управления персоналом, а также организационно-практических подходов к формированию механизма ее реализации в конкретных условиях функционирования организаций. В экономической теории разработаны следующие основные организационно-практические подходы к формированию механизма реализации концепции управления персоналом в конкретных условиях функционирования организаций:

– *стратегический подход* связан с долгосрочной стратегией организации и стратегическим управлением. В основе данного подхода лежит модель процесса стратегического управления (оценка организации в соответствии со SWOT-анализом, определение стратегических целей и стратегии организации, выполнение стратегии организации, контроль при обязательности обратной связи и повторяемости цикла);

– *системный подход*, рассматривающий организацию в качестве системы в рамках внешнего окружения; управление персоналом при этом должно комбинировать социальные и технологические процессы с целью трансформации всего входящего и исходящего по отношению к среде. Системный подход в то же время определяет управление персоналом как часть, компонент системы управления организации, который выступает как комплекс взаимодействующих элементов: субъектов и объектов, процессов, отношений, образующих качественно определенную организационную целостность. С другой стороны, управление персоналом организации – самостоятельно функционирующая и должным образом организованная подсистема, в которой функционируют свои объекты и субъекты управления, складываются свои управленческие отношения, определяются и реализуются конкретные задачи по формированию, развитию и рациональному использованию человеческого ресурса [1]. Одновременно система управления персоналом, будучи компонентом управления всей организации, взаимодействует со всей окружающей ее средой, учитывает и удовлетворяет ее интересы. Она функционирует в рамках общепринятых в окружающей среде принципов, а также принципов и норм, определяющих основы управления персоналом. Управление персоналом также может быть и самостоятельно функционирующей системой кадровой работы, включающей в себя реализацию конкретно-специфических задач, механизмов, технологий;

– *комплексный и процессный подходы*, при которых необходимо учитывать экономические, организационные, психологические аспекты управления в их взаимосвязи и взаимозависимости. Если упускается один из этих аспектов управления, то проблема не может быть разрешена. Это и есть рассмотрение функций управления персоналом как взаимосвязанных и взаимообусловленных;

– *интеграционный подход*, при котором происходит исследование и усиление взаимосвязей между уровнями управления по вертикали и субъектами управления по горизонтали;

– *маркетинговый подход* предполагает ориентацию на посетителя, потребителя, клиента;

– *функциональный подход*, ибо управление персоналом – это совокупность функций, которые выполняют отделы руководства человеческими ресурсами, кадровые службы;

– *динамический подход* предусматривает выявление причинно-следственных связей, соподчинение в развитии, ретроспективный и перспективный анализ;

– *нормативный и административный подходы*, т. е. установление нормативов управления по всем подсистемам системы менеджмента, регламентация функций, прав, обязанностей в нормативных документах/актах: приказы, распоряжения, указания, стандарты, инструкции, положения;

– *поведенческий и ситуационный подходы*. Эти подходы предусматривают оказание помощи персоналу в осознании своих возможностей, способностей на основе научных методов управления. Ситуационно обусловленные трудовые отношения при этом определяются: структурой деловых качеств личности, психологическим состоянием личности, квалификацией сотрудников в соответствии с требованиями к занимаемой должности, знанием ситуации и перспектив развития, оплатой труда, вознаграждением и перспективами дальнейшего роста заработной платы, межличностными коммуникациями, стилем управления, объективным состоянием условий жизни сотрудников в зависимости от экономической, политической, социальной ситуации в стране [4].

В научной литературе понятие «управление» классически определяется как целенаправленное воздействие. Система управления в розничных торговых сетях и в крупных компаниях определяется общей совокупностью действий его руководителей по планированию и достижению стратегических целей. Персонал является наиболее сложным объектом управления в организации, так как имеет возможность решать самостоятельно любые вопросы, имеет субъективные интересы, чрезвычайно чувствителен к управленческому воздействию и критически относится к предъявляемым ему требованиям. Следовательно, управление персоналом можно определить как воздействие на сотрудников различных уровней компании со стороны руководителей высшего уровня для достижения этих целей [4]. Реализация целей и задач управления персоналом осуществляется через кадровую политику, которая в совокупности с функциями руководителя организации и работников структурных подразделений по созданию сплоченного коллектива образует систему управления персоналом. Главная цель этой системы – обеспечение организации кадрами, их эффективное использование, профессиональное и социальное развитие, т. е. разумная постановка кадровой политики. Кадровая политика – главное направление в работе с кадрами, набор основополагающих принципов, которые реализуются кадровой службой предприятия. В этом отношении кадровая политика представляет собой организационную и стратегическую линию поведения руководителя в работе с персоналом. Кадровое планирование определяет постановку целей в области управления персоналом, а также сопутствующих этим целям задач, стратегий и мероприятий, направленных на своевременное удовлетворение потребности организации в персонале надлежащего количественного и качественного состава, повышение эффективности труда, развитие способностей работников, создание достойных условий труда, обеспечение занятости [5].

Эффективное планирование человеческих ресурсов необходимо как средство оптимизации использования персонала, совершенствования процесса приема на работу, организации профессионального обучения, создания основы для развития других программ управления персоналом, сокращения общих издержек на персонал [3]. В принципе подход к планированию человеческих ресурсов основан на очень простой идее: исполнителей в организации должно быть ровно столько, чтобы они успешно выполняли свои функции, а организация при этом достигала своих целей. Но практическая реализация этого подхода затрудняется тем, что рабочие места в организации различны по своему функциональному содержанию и методам выполнения этих функций. Поэтому одинаковые рабочие места могут занимать люди с различной квалификацией и производительностью. В довершение всего один и тот же человек, находящийся на одном и том же рабочем месте, в принципе не может постоянно выполнять одну и ту же работу с постоянной производительностью [2].

Практика и результаты нашего исследования показывают, что в управлении компаний у руководства проблемы управления возникают именно на начальном организационном этапе развития торгового предприятия. Нам удалось выявить наиболее общие тенденции в возникновении спорных вопросов в управлении персоналом: организация методов и процедуры отбора персонала, разработка научных критериев их оценки, научный подход к анализу потребностей в персонале, формы и методы стимулирования и продвижения молодых талантливых и перспективных работников.

К основным условиям эффективности функционирования системы управления персоналом мы относим: обеспечение организации квалифицированными кадрами, максимальную реализацию профессиональной компетентности и опыта работников; совершенствование системы оплаты труда и мотивации; разумное управление внутренними перемещениями и карьерой сотрудников; предоставление работникам возможностей для повышения профессиональной квалификации.

Резюме. Эффективная система управления персоналом – залог успешного существования и финансовой стабильности любой торговой сети, фирмы, предприятия. В новых условиях хозяйствования управление персоналом представляет собой процесс воздействия организации на ее сотрудников с помощью специальных методов, направленных на достижение определенных целей. Основу компетенции управления персоналом организации в настоящее время составляют возрастающая роль личности работника, знание его мотивационных установок, умение их формировать и направлять в соответствии с задачами, стоящими перед организацией. Управление персоналом позволяет обобщить и реализовать целый спектр вопросов адаптации человека к внешним условиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базаров, Т. Ю. Управление торговым персоналом / Т. Ю. Базаров, Б. Л. Еремин. – М. : ЮНИТИ, 2005. – 560 с.
2. Красовский, Ю. Д. Управление поведением в торговой фирме / Ю. Д. Красовский. – М. : Инфра-М, 2006. – 352 с.
3. Литягин, А. Семинар «Оценка эффективности персонала» / А. Литягин. – М. : Кадровый клуб, 2002. – 155 с.
4. Теплова, Н. Е. Управление персоналом современной организации / Н. Е. Теплова. – М. : ВЕРШИНА, 2009.
5. Томилов, В. В. Развитие и управление персоналом филиальной сети / В. В. Томилов, Е. В. Песоцкая. – СПб. : ГЕЛИОС+, 2008. – 519 с.

УДК 378.017.925

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ УМЕНИЙ ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPONENTS OF FORMING SKILLS
FOR CREATIVE INTERPRETATION OF ETHNOPEDAGOGICAL INFORMATION
AT STUDENTS OF PEDAGOGICAL INSTITUTES**

Т. Н. Петрова, Е. В. Шоглева

T. N. Petrova, E. V. Shogleva

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования умений творческой интерпретации этнопедагогической информации у студентов педвузов. Выделены основные психолого-педагогические компоненты повышения эффективности работы в данном направлении: диагностические, ценностно-мотивационные, организационно-реализационные, оценочно-результативные и коррекционно-развивающие. Особое внимание уделяется интерпретационным умениям.

Abstract. The article considers the problem of forming the skills for creative interpretation of ethnopedagogical information at students of pedagogical institutes. The main components of psychological and pedagogical components to increase the effectiveness of work in this direction are revealed. These components are diagnostic, value and motivational, organizational and implementational, evaluating and resultant, correctional and developmental. The article pays particular attention to interpretive skills.

Ключевые слова: *интерпретация, творческая интерпретация, этнопедагогические инварианты, интерпретационные умения.*

Keywords: *interpretation, creative interpretation, etnopedagogical invariants, interpretive skills.*

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня одной из центральных проблем отечественной педагогики является информатизация образования, которая проявляется в постоянно растущем обильном потоке информации различного рода. Человеку, исходя из стоящих перед ним задач, информацию необходимо выделять, анализировать, группировать, перерабатывать и интерпретировать. Чтобы достичь гармоничного соотношения смыслов автора и получателя информации, необходимы особые процедуры вживания, переноса человека во внутренний смысл информации [6]. К одной из них можно отнести операцию творческого интерпретирования, под которой мы понимаем особую познавательную деятельность, предполагающую не столько получение знания из незнания, сколько переоформление ранее имевшихся смыслов информации в новой системе средств.

Материал и методика исследований. Для решения поставленных задач были использованы следующие методы: анализ философских, этнопедагогических, этнопсихологических, культурологических работ, исследование публикаций по сформулированной проблеме; экспериментально-эмпирические – педагогический эксперимент, метод наблюдения, метод анкетирования, тестирование; статистические – математическая и статистическая обработка данных эксперимента.

Результаты исследований и их обсуждение. В соответствии с задачами нашего исследования необходимо особо остановиться на содержании понятия «этнопедагогическая информация» и определить его особенности с позиций предмета общей педагогики, истории педагогики и образования. Под этнопедагогической информацией мы понимаем существующие в данной науке проявления народной мудрости, представленные в таких формах, как: природа, игра, дело, слово, общение, традиции, быт, искусство, религия, пример-идеал (личность-символ, событие-символ, идея-символ), легенда, предание, сказка, эпос, миф, поговорка, загадка, потешка, считалка, песня, частушка, бытовой рассказ, афоризм, постулат, крылатое выражение, факт, автобиография, биография и др. С каждым из обозначенных инвариантов связано большое число вопросов и проблем, требующих пристального внимания современного студента, изучение которых поможет глубже понять особенности народной педагогики и культуры.

Для повышения эффективности формирования умений творческой интерпретации этнопедагогической информации у студентов педвузов в процессе работы с экспериментальной группой на занятиях по этнопедагогике и в ходе педагогической практики нами были выделены следующие психолого-педагогические компоненты:

1. *Диагностические*, обеспечивающие мониторинг развития умений творческой интерпретации у студентов в ходе учебно-познавательной и профессионально-практической деятельности. Задачами этих компонентов являются получение своевременной информации об усвоении данных умений и отслеживание динамики развития уровней их сформированности.

2. *Ценностно-мотивационные*, побуждающие студента к мобилизации, освоению и применению умений творческой интерпретации.

Описывая содержание и структуру процесса формирования у студентов умений творческой интерпретации, необходимо отразить и мотивационный компонент, поскольку успешность интерпретационной деятельности, как и всякой другой, на начальном этапе обеспечивается мотивированностью ее участников. Мотивационные теории, изучающие мотивы человеческой деятельности (А. Н. Леонтьев, А. Маслоу), основываются на приоритете личностных потребностей в их социальной, витальной и другой обусловленности. В процессе нашего исследования мы пришли к выводу, что интерпретационная деятельность может стимулироваться этнопедагогическими потребностями, природа которых нами определяется как настоятельная необходимость студентов педвузов в обмене смысловой и оценочной этнопедагогической информацией, получаемой на лекционных и семинарских занятиях, с целью взаимодействия в различных сферах своего существования и воздействия друг на друга в социокультурных условиях.

Исследования Б. М. Бим-Бада [1] и Г. Н. Волкова [2] показали, что введение лично-относительно значимых форм мотивации влияет на продуктивность, творческий характер, оригинальность этнопедагогических решений. Опираясь на труды вышеназванных ученых, мы можем сделать вывод о том, что наличие мотивационно-ценностного отношения к этно-

педагогическим инвариантам в контексте нашего исследования является одним из важных условий эффективной работы по формированию умений творческой интерпретации у студентов педвузов.

Этнопедагогические инварианты как особая дефиниция в науке впервые были определены академиком Г. Н. Волковым, который придал им особую значимость в формировании личности студента: «Этнопедагогические инварианты заслуживают специального внимания: природа, игра, дело, слово, общение, традиция, быт, искусство, религия, пример (пример-идеал; пассионарии; идея-символ, личность-символ, событие-символ). В примере, суммируясь, синтезируются все предыдущие: пример – стержневое явление и для природы, и для искусства, и для религии. Тот факт, что в этнопедагогических инвариантах заложены обобщенный человеческий опыт, мудрость веков, не исключает того, что для каждого конкретного студента их смысл раскрывается с конкретной стороны, может быть, даже неожиданной для другого обучающегося. Интерпретационный потенциал этих этнопедагогических инвариантов в действительности очень высок и своеобразен» [2, 67].

3. *Организационно-реализационные*, обеспечивающие применение студентом умений творческой интерпретации.

Цель данного этапа работы с экспериментальной группой состояла в том, чтобы, используя условия образовательного процесса вуза, мобилизуя активность и совершенствуя творческий потенциал студентов, обеспечить максимально возможное развитие умений творческой интерпретации этнопедагогической информации.

Для этого была разработана и внедрена программа, способствующая формированию у студентов умений творческой интерпретации в образовательном процессе педагогического вуза. Она реализовывалась в рамках изучения курса «Этническая педагогика» (II курс) и в ходе выполнения системы заданий в период учебно-педагогической практики (IV курс).

Для качественной реализации творчески-развивающего потенциала курса «Этническая педагогика» его содержание было обогащено специально разработанной системой заданий. При этом содержание каждого занятия определялось темой, дополнялось теоретическими вопросами, направленными на развитие умений творческой интерпретации, а также практической деятельностью, связанной с совершенствованием обозначенных умений.

4. *Оценочно-результативные*, позволяющие определить качество овладения студентами умениями творческой интерпретации этнопедагогической информации.

Для оценки эффективности проведенной нами работы по формированию у студентов умений творческой интерпретации этнопедагогических инвариантов нами были определены три уровня сформированности этих умений: репродуктивный, эвристический и интерпретационный.

Базовым является репродуктивный уровень. Для него характерно направление на приобретение этнопедагогических знаний. Однако эти знания не объединены в целостную «картину творческой интерпретации». Студент имеет отдельные знания об этнопедагогических инвариантах, но отсутствует взаимосвязь между ними. Не сформированы специальные умения творческой интерпретации этнопедагогических инвариантов.

Эвристическому уровню свойственно целостное представление студентами сущности творческой деятельности, но знания по теории творческой интерпретации имеют раз-

розовый характер. У студентов отмечается выраженная потребность в восприятии и анализе этнопедагогических инвариантов, частичная осознанность их роли в системе человеческих ценностей.

Интерпретационный уровень характеризуется достаточным владением студентами системой знаний по теории творческой интерпретации, пониманием взаимосвязи этнопедагогических инвариантов с педагогикой и их взаимозависимости, устойчивой потребностью в их изучении, ярким проявлением творческих способностей, критическим анализом проделанной работы, проявлением студентом инициативы и самостоятельности в процессе творческой интерпретации.

Репродуктивный уровень сформированности умений творческой интерпретации этнопедагогических инвариантов условно соответствует естественному пониманию инвариантов, эвристический – культурному, а интерпретационный – творческому.

5. *Коррекционно-развивающие*, обеспечивающие выявление природы затруднений, исправление, совершенствование и преобразование процесса и результата формирования умений творческой интерпретации. Выявленные нами в ходе исследования трудности в работе со студентами в аспекте исследуемой проблемы потребовали пересмотра совокупности умений творческой интерпретации этнопедагогических инвариантов.

Наш выбор подхода к классификации умений творческой интерпретации был обусловлен целью, задачами и предметом нашего исследования. Поэтому, выделяя умения, необходимые для применения этнопедагогической информации в работе со студентами, мы стремились реализовать в них, прежде всего, знания о сущности, содержании и особенностях работы по использованию потенциала народной педагогики в формировании умений творческой интерпретации. При классификации данных умений мы опирались на исследования Ш. М.-Х. Арсалиева, Г. Н. Волкова, М. Б. Кожановой [3], К. Ж. Кожахметовой, Т. Н. Петровой [4], М. Г. Харитоновой [5] и др. Проведенные на факультетах русской филологии и естествознания и дизайна среды Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева теоретические исследования позволили нам выделить наиболее значимые умения творческой интерпретации. Это умения:

- отождествлять себя со своим народом, знать особенности национального характера, владеть целостной системой ценностей, основанной на этнопедагогическом наследии;

- рационально запоминать правила интерпретации отдельных инвариантов (природы, игры, дела, слова, общения, традиций, быта, искусства, религии, примеров, биографий, автобиографий, легенд, преданий, сказок, мифов, пословиц, поговорок, загадок, песен, частушек, бытовых рассказов, афоризмов, крылатых выражений и др.) и применять их в следующих заданиях;

- расчленять этнопедагогическое явление на составляющие элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами, добывать новые этнопедагогические знания;

- находить закономерности рассматриваемых явлений;

- формулировать суть этнопедагогической проблемы и находить основную задачу;

- планировать свою деятельность в соответствии с профессиональными требованиями и требованиями самосовершенствования;

- осознавать значение этнопедагогических инвариантов в целостном учебно-воспитательном процессе;

- самостоятельно преодолевать трудности, возникающие в интерпретационной деятельности в стандартных и частично в нестандартных творческих ситуациях;
- интуитивно чувствовать противоречия, возникающие в ходе выполнения интерпретационных задач;
- автоматизировать и устранять лишние элементы действий;
- моделировать с помощью рефлексии возможные результаты решения интерпретационных задач;
- своевременно обнаруживать ошибки и корректировать выполненные задания;
- переносить внимание с процесса творческой интерпретации на результат и анализировать результаты своей работы, улучшать контроль;
- находить причины успехов и неудач, ошибок и затруднений в ходе реализации поставленных задач.

Резюме. Как показало исследование, формирование у студентов умений творческой интерпретации этнопедагогической информации представляет собой поэтапную дифференциацию основных структурных компонентов этого профессионально значимого свойства личности. Эти компоненты первоначально приобретают определенную самостоятельную значимость при решении интерпретационных задач, далее постепенно совершенствуются и углубляются. Целенаправленное этнопедагогическое сопровождение студента в процессе реализации программы по формированию умений творческой интерпретации приводит к тому, что разграниченные компоненты приобретают систему взаимосвязей, начинают терять свою автономию и на более высоком уровне сформированности интегрируются в единое структурно организованное и профессионально значимое свойство личности студента педвуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бим-Бад, Б. М.* Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 3–8.
2. *Волков, Г. Н.* Чувашская этнопедагогика / Г. Н. Волков. – Чебоксары : Чувашия, 2004. – 488 с.
3. *Кожанова, М. Б.* Этнопедагогизация воспитательного процесса как системообразующий фактор регионального компонента содержания образования / М. Б. Кожанова // Вестник ОГУ. – 2006. – № 6. – С. 72–77.
4. *Петрова, Т. Н.* Чувашская педагогика как феномен мировой цивилизации / Т. Н. Петрова. – М. : Прометей, 2000. – 91 с.
5. *Харитонов, М. Г.* Краткий словарь по этнопедагогике и этнопсихологии / М. Г. Харитонов. – Чебоксары : Народная педагогика, 1996. – 128 с.
6. *Шлейермахер, Ф.* Герменевтика / Ф. Шлейермахер. – СПб. : Европейский дом, 2004. – 242 с.

УДК 37.036.5

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ
СЕЛЬСКИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
**PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING VILLAGE PRIMARY SCHOOL
PUPILS FOR CREATIVE ACTIVITY**

Е. Н. Романова

E. N. Romanova

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

Аннотация. В статье рассматривается сущность понятия «креативная деятельность», дается сравнительный анализ творческих способностей учащихся начальной школы в условиях города и села. На основе экспериментальной работы и реализации программы, разработанной при опоре на артпедагогические средства, были выделены педагогические условия эффективности подготовки младших школьников к креативной деятельности в условиях села.

Abstract. The article considers the essence of the notion «creative activity», presents the comparative analysis of creative abilities of village primary school pupils and city primary school pupils. The pedagogical conditions for efficiently preparing village primary school pupils for creative activity are revealed on the basis of the research work and implementation of the programme which was developed with the help of art-pedagogical means.

Ключевые слова: *креативная деятельность, сельская школа, артпедагогика, младший школьник.*

Keywords: *creative activity, village school, art pedagogics, primary school pupil.*

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время для того чтобы быть успешным человеком, мало владеть достаточным объемом знаний и иметь хорошо развитый интеллект. Психологи и педагоги выделяют все новые и новые факторы, обеспечивающие успех: черты характера, установки, шаблоны и техники поведения, усвоенные нами в детстве, эмоциональный интеллект и, наконец, креативность. Необходимость последнего фактора связана с тем, что современный темп развития науки, техники, сменяющие друг друга открытия, процессы интеграции и глобализации предполагают появление все большего числа нестандартных ситуаций, когда старые образцы поведения и решения проблем уже не действуют и нужно найти как можно быстрее новые пути и способы разрешения внезапно возникших перед нами задач.

Компьютеры начинают выполнять все больше и больше профессиональных функций человека, тем самым освобождая время и перенаправляя умственную активность людей на инновационную деятельность. Однако люди часто оказываются негото-

выми к такому повороту событий, неспособными ориентироваться в экстремальных условиях и недостаточно соответствуют новым требованиям рынка труда. Отсюда, как следствие, постоянный поиск и переманивание экономически развитыми странами наиболее творчески и интеллектуально развитых людей, проблемы миграции, борьба за человеческие ресурсы. Именно поэтому во всем мире встает вопрос о формировании готовности людей к профессиональной деятельности на более высоком, творческом уровне, готовности к креативной деятельности, что становится предметом масштабных государственных программ.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что готовность к креативной деятельности – это один из основных факторов профессиональной успешности специалиста в современных условиях.

Развернутое определение творческой (креативной) деятельности дается И. П. Калошиной, согласно которой основным ее критерием является разработка субъектом на осознаваемом или неосознаваемом уровнях новых для себя знаний в качестве ориентировочной основы для последующего поиска способа решения задачи [1, 3].

При всем разнообразии определений креативности как способности порождать новые идеи, отказываться от стереотипных способов мышления, способности к постановке гипотез, к порождению новых комбинаций ее суммарная характеристика заключается в том, что креативность – это способность создавать нечто новое, оригинальное.

Творчество, как и личность, всегда индивидуально и своеобразно. В то же время его результаты имеют общественное значение. Представляется, что понятие «творчество» шире понятия «деятельность». Творчество осуществляется посредством деятельности, реализуется в деятельности, а сама деятельность является компонентом творческого процесса.

В онтогенетическом развитии человека креативность проходит ряд кризисов, один из которых приходится на младший школьный возраст. Создание психолого-педагогических условий, прямым образом направленных на развитие творческих возможностей у детей в этом возрасте, может способствовать формированию у них готовности к креативной деятельности.

В связи с этим родителям, педагогам и школьным психологам важно начинать работу по подготовке детей к креативной деятельности именно в младшем школьном возрасте. Однако надо учитывать, что если в городе достаточно условий для развития творческих способностей детей (это различные дома детского творчества, музеи, выставки, творческие объединения, возможность участия в различных конкурсах, проектах), то в сельских условиях очень часто единственным центром, занимающимся развитием творческих, а также других способностей детей, является школа. Таким образом, имеет смысл проводить работу по формированию готовности к креативной деятельности именно с сельскими школьниками.

Материал и методика исследований. Для подтверждения необходимости разработки программы по формированию готовности к креативной деятельности сельских младших школьников нами был осуществлен сравнительный анализ творческих способностей учащихся начальной школы в условиях города и села. С этой целью исследование было проведено на базе 3-х классов МОУ «СОШ № 39» г. Чебоксары, в состав которого входило 29 человек, а также МОУ «Ишлейская СОШ», где в эксперименте приняли участие 20 человек. В исследовании применялись следующие методики: тест

креативности Е. Торранса «Закончи рисунок», тест вербальной креативности «Составь предложение» (модификация Т. В. Чередниковой), опросник креативности Рензулли, тест интеллекта Гудинаф-Харриса «Нарисуй человека» [3, 300], [4, 160].

Рассматривались такие показатели креативности, как беглость, гибкость, оригинальность, разработанность.

На следующем этапе исследования мы разработали программу формирования готовности к креативной деятельности с опорой на артпедагогические средства – рисунок, музыку, лепку, аппликации, сказку, выдумывание собственных историй, – так как мы считаем, что артпедагогика наиболее полно подходит для развития творческих способностей детей младшего школьного возраста. Эти средства учитывают особенности обучения в нашей отечественной школе, возрастные интересы детей, а также менталитет сельских жителей при опоре на народную и национальную культуру.

Далее перед нами стояла задача проверки полученных выводов по подготовке младших школьников к креативной деятельности в условиях села. С этой целью программа была реализована на базе МОУ «Ишлейская СОШ» в 3 классе. До начала эксперимента было проведено первое тестирование класса. В качестве методики исследования были выбраны два теста: тест креативности Е. Торранса «Закончи рисунок» и тест вербальной креативности «Составь предложение» (модификация Т. В. Чередниковой). По результатам первичного тестирования для повышения объективности получаемых в ходе эксперимента данных исследуемый класс был разделен на две группы: экспериментальную и контрольную. С целью упрощения комплектования групп был выбран один критерий – оригинальность. Причем были учтены и образная, и вербальная креативность. Уровень оригинальности по обоим видам креативности в двух группах был одинаковый. Таким образом, удалось сформировать схожие по одному, наиболее важному для нас, показателю группы учащихся до начала реализации программы. Далее была проведена экспериментальная работа только в одной группе учащихся – экспериментальной. С учащимися контрольной группы мероприятия по программе эксперимента не проводились. После реализации программы ученики обеих групп прошли повторное тестирование по тем же методикам.

Результаты исследований и их обсуждение. При сравнительном анализе творческих способностей учащихся начальной школы в условиях города и села было выявлено, что сельские школьники в сравнении с городскими проявляют большую творческую одаренность (результаты «выше нормы» показали 25 % учеников села и 10 % учеников города). Однако при этом у сельских школьников по сравнению с городскими средние показатели значительно лучше, а процент результатов «ниже возрастной нормы» – выше. На наш взгляд, это связано с малой доступностью центров развития детской креативности – кружков, секций, домов творчества. Кроме того, среди сельских школьников больше проявляются и гендерные различия, что обусловлено большим распределением обязанностей между мужчиной и женщиной в домашнем хозяйстве.

Таким образом, исследование подтвердило, что отсутствие центров детского творчества сказывается на уровне креативности сельских младших школьников.

В Российской Федерации 2/3 всех школ расположены в сельской местности. В них обучается около 40 % всех учащихся страны. При этом на селе до сих пор сохраняется более низкий уровень образования и, следовательно, более низкий общий уровень культуры взрослых, которые окружают ребенка. Это сказывается на развитии спо-

собностей, уровне знаний и кругозоре детей, что часто ведет к заниженным требованиям к получаемому образованию. На селе ограничены возможности для самообразования и самостоятельного культурного роста: меньше фондов библиотек, сужен круг демонстрируемых кинофильмов, меньшее количество принимаемых программ телевидения, мало кружков, секций и т. д. Сельским жителям сложнее попасть в театры, музеи. Все это оказывает влияние не только на детей, но и на педагогов, чьи возможности продолжения образования, повышения квалификации, обмена опытом, культурного роста также ограничены. Малочисленность коллектива сельской школы затрудняет и ограничивает выбор форм и методов. Малочисленность классов в большинстве школ сужает круг общения детей, развитие коммуникативных умений, способности быстро ориентироваться в новой обстановке. Большинство (50–60 %) сельских школ – не только малочисленные, но и малокомплектные [2, 22].

С учетом концепций креативности, креативной деятельности, особенностей психологии и физиологии детей младшего школьного возраста, специфики сельской школы нами была разработана экспериментальная программа по формированию готовности к креативной деятельности сельских младших школьников с опорой на артпедагогические средства. Проверка ее эффективности показала, что проведенная работа позволила существенно улучшить показатели образной и вербальной креативности сельских младших школьников.

Следует отметить, что языковое развитие на уроках по базовой общеобразовательной программе также способствует повышению вербальной креативности среди младших школьников, о чем свидетельствует увеличение уровня данного показателя и в контрольной группе.

Таким образом, реализация программы артпедагогических занятий по подготовке младших школьников к креативной деятельности позволила достичь положительных результатов. Среди младших школьников, прошедших программу, наблюдаются существенные улучшения всех показателей креативности.

На основе экспериментальной работы и реализации разработанной нами программы были выделены следующие педагогические условия эффективности подготовки младших школьников к креативной деятельности:

1. Владение учителем методикой диагностирования интересов, индивидуальных склонностей и способностей учащихся. Хотя многие тесты определения уровня развития каких-либо психических свойств разработаны для применения их школьным психологом, тем не менее некоторые упрощенные и адаптированные варианты диагностических методик являются доступными и для учителей. Использование таких методик облегчает работу с учащимися.

2. Учет индивидуальных и психологических особенностей детей младшего школьного возраста. При ведении артпедагогических занятий в школе важно, чтобы дети воспринимали их положительно. Из-за недостаточного развития у младших школьников логического мышления и рефлексии лучше сочетать различные способы ввода информации – рисование, музыку, визуализацию, двигательные упражнения.

3. Знание основ проведения артпедагогических занятий. Перед началом артпедагогических занятий желательно провести психодиагностику с целью выявления приоритетных направлений работы. Упражнения и занятия по артпедагогике можно проводить индивидуально, в парах, в маленькой группе или с целым классом.

4. Организация учителем начальных классов внеклассной кружковой деятельности с учетом интересов, склонностей школьников. Главная задача педагога – с одной стороны, помочь каждому проявить себя, а с другой – создать условия для получения результата, значимого для других людей.

5. Учет специфики сельских условий. В сельских условиях можно использовать народное искусство. Школа при этом может стать своеобразным культурным центром села, помогая сохранить народные обычаи, традиции, промыслы.

Резюме. Готовность специалиста к креативной деятельности – это один из основных факторов профессиональной успешности в современных условиях. Специфика сельских условий предполагает, что школьники здесь имеют гораздо меньше возможностей для развития креативности. Однако при владении учителем методикой диагностирования интересов, учете индивидуальных и психологических особенностей детей, ведении учителем начальных классов внеклассной кружковой деятельности с использованием средств артпедагогике у учеников младших классов возможно сформировать готовность к креативной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Калошина, И. П.* Психология творческой деятельности / И. П. Калошина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 559 с.
2. *Ковалев, В. П.* Подготовка учителя начальных классов к работе в сельской малокомплектной национальной школе / В. П. Ковалев. – Чебоксары : ЧГПИ, 1998. – 330 с.
3. *Столяренко, Л. Д.* Основы психологии : практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 704 с.
4. *Чередникова, Т. В.* Проверьте развитие ребенка: 105 психологических тестов / Т. В. Чередникова. – СПб. : Речь, 2007. – 304 с.

УДК 316.334.3

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА
КАК ПРОЦЕСС ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТРУКТУР
ПУБЛИЧНОЙ ВЛАСТИ И ГРАЖДАНСКИХ АССОЦИАЦИЙ**

**FORMATION OF CIVIL SOCIETY AS THE PROCESS OF EFFECTIVE INTERACTION
BETWEEN PUBLIC AUTHORITY STRUCTURES AND CITIZENS ASSOCIATIONS**

А. И. Савельев

A. I. Savelyev

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

Аннотация. В статье рассмотрен процесс коммуникативного взаимодействия политических акторов, определены новые возможности и пути их дальнейшего развития, доказывается партнерский характер взаимодействия гражданского общества с местным самоуправлением.

Abstract. The article considers the process of communicative interaction of political actors, determines the new options and ways for their further development, proves the partnership characteristic of interaction between civil society and local self-government.

Ключевые слова: *политическая коммуникация, гражданское общество, местное самоуправление, бюрократия, публичная власть, политический актор.*

Keywords: *political communication, civil society, local self-government, bureaucracy, public authorities, political actor.*

Актуальность исследуемой проблемы. Социально-экономический и политический кризис в России предопределил дисбаланс на разных уровнях федеральной и региональной власти. Обозначились противоречия в системе государственного и муниципального управления, которые не могли не сказаться на отношениях органов государственной власти и местного самоуправления, а также ассоциации граждан.

Масштабные изменения во всех сторонах общественной жизни (политике, экономике, культуре, коммуникации) современной России, конечно, в первую очередь связаны с развитием информационных технологий. Коммуникация становится процессом взаимодействия между людьми, социальными группами и институтами, предполагающим производство и обмен информацией, в условиях информационного общества по-новому организует общественные отношения, воздействуя на все сферы человеческой деятельности и становясь одной из фундаментальных основ существования и развития современного общества. Все это способствует возрастанию роли информации, коммуникации, а с изменениями, которые происходят в политической сфере жизнедеятельности общества, приводит к формированию политической коммуникации как фактора создания благоприятных условий для демократизации общества, в том числе формирования полноценного гражданского общества в России.

Материал и методика исследований. Настоящее исследование опирается на труды зарубежных и отечественных ученых, которые внесли определенный вклад в изучение проблемы коммуникативного взаимодействия структур публичной власти и институтов гражданского общества (М. Н. Грачев, Т. З. Адамьянц, С. А. Анисимова, В. И. Аршинов, Е. А. Богомолова, С. В. Бориснева, Т. М. Дридзе, Т. Н. Жукова, В. П. Конечкая, М. М. Назаров, Г. Г. Почепцов, Б. В. Сазонов, Ф. И. Шарков, Х. Арендт, Ж. Дюран, Ж. М. Коттре, П. Лазарсфельд, М. Маклюэн, Р. Мертон, Н. Луман, Т. Парсонс, Ю. Хабермас, Т. Шибутани, А. Шюц и др.).

В ходе изучения применялись современные методы сбора, обработки и анализа информации, а также были использованы общенаучные методы исследования (сравнение, анализ, синтез, моделирование).

Результаты исследований и их обсуждение. Целью представленного исследования является рассмотрение политической коммуникации между структурами публичной власти и гражданскими ассоциациями как эффективного процесса формирования гражданского общества.

Рассмотрение научных работ отечественных и зарубежных ученых свидетельствует, что в последние десятилетия появилось немало исследований, в которых разрабатывается проблематика коммуникаций на разных уровнях властных отношений. Большинство научных работ рассматривают актуальные вопросы гражданского общества, местного самоуправления, государства и публичной власти, при этом не уделяют должного внимания определению содержательного понимания политической коммуникации, которое является одним из подходов к созданию гражданского общества.

Современные трактовки гражданского общества исходят из того, что любое политически организованное общество включает в себя две части: государство с различными уровнями публичной власти и гражданское общество – совокупность индивидов, групп, объединений, существование которых не связано прямо с решениями власти. При этом речь идет об относительно автономном, самоорганизующемся обществе, в котором группы независимых граждан, ассоциаций объединяются на базе общности интересов и готовности их отстаивать перед лицом государственной власти [10, 154–155]. В этом как раз будет выражаться формирование гражданских ассоциаций для решения различных вопросов местного значения.

Перед современным обществом стоит задача перехода к новому этапу социальной самоорганизации не только с принципиально новыми возможностями, но и более высокими требованиями к каждому человеку, к государственным и общественным институтам. С одной стороны, система власти и управления должна быть построена таким образом, чтобы не подавлять имеющееся социальное многообразие интересов, потребностей, взглядов, позиций, а также предлагаемых мер по решению тех или иных проблем. Указанное разнообразие и творческий потенциал являются важнейшим ресурсом для управления общественной системой на основе стимулирования ее самоорганизации. С другой стороны, стремление к согласию и общественная солидарность должны стать, безусловно, доминирующей чертой личности каждого человека [3, 356].

Рассматривая гражданское общество через призму коммуникативной теории, особое внимание в рамках нашего исследования уделим анализу причин и форм политического противостояния между различными заинтересованными группами и элитами; поиску согласованных и взаимовыгодных способов разрешения конфликтных ситуаций между ведущими акторами политического процесса; выявлению специфики патерналистских

отношений в изучаемых региональных сообществах; рассмотрению роли гражданского общества в региональном развитии и во взаимодействии локального социума с региональными властями [2, 47]. Коммуникативные теории рассматривают гражданское общество как особую разновидность социального взаимодействия субъектов, как форму социальной коммуникации. На наш взгляд, осмысление коммуникативных концепций гражданского общества в политическом аспекте позволит значительно расширить его теоретическое содержание и практическую значимость.

Соответственно, необходим диалоговый процесс между публичной властью и местными сообществами, в диалоге можно локально достичь социального равновесия, которое будет выражаться в участии гражданских союзов и государства, любых готовых к партнерству структур власти (включая местное самоуправление) в решении вопросов местного значения. Главное – появится возможность прогнозировать и осуществлять развитие самого гражданского общества.

Формирующееся в стране гражданское общество нуждается в диалоговых коммуникациях с государством. Взаимодействие структур публичной власти и ассоциаций граждан рассматривается как процесс информационного обмена, который подразумевает под собой не только передачу какого-либо материала, но и коммуникацию, которая выражается в отношении «господствующий и подвластный». Необходимо более подробно раскрыть содержательную сторону политической коммуникации, чтобы понять, как построить успешные и равноценные отношения между государством и гражданами для создания гражданского общества.

Существует ряд определений, которые помогут раскрыть содержательную сторону политической коммуникации, которая может выступить как эффективный процесс или механизм формирования полноценного гражданского общества. К примеру, политическая коммуникация – это обмен информацией между субъектами политической жизни, а также между государством и гражданами. Политическая коммуникация отождествляется с массовой политической коммуникацией. Отмечается, что воздействие массовой политической коммуникации на различные стороны политической жизни общества значительно и многообразно. Активное развитие телевидения привело к существенному изменению структуры предвыборных кампаний. Массовая коммуникация не только делает претендентов известными, формируя их определенный образ в глазах населения, но и прямо воздействует на итоги голосования. Влияние массовой коммуникации на избирателей не ограничивается только периодом предвыборной кампании. Оно осуществляется перманентно посредством формирования у населения определенной системы представлений о политической реальности [9, 172].

Некоторые современные исследователи рассматривают феномен политической коммуникации не как отдельный акт общения, а как совокупность всех возможных коммуникационных взаимодействий политического характера, имеющую пространственно-временные границы. Следовательно, образуется целостность, определенное смысловое поле, позволяющее отличить данную политическую общность от какой-либо другой, которое можно определить как коммуникационное политическое пространство [4, 40].

Коммуникационное пространство можно представить также как «информационную сферу, обеспечивающую интеграцию в структуре общества, осуществляемую средствами массовой коммуникации (телевидение, пресса, радио, глобальные компьютерные сети и, наконец, очень эффективное в России средство – «одна женщина сказала») [6, 19]. Следо-

вательно, появляется возможность анализа специфического рассредоточения властных ресурсов, выявления характера и интенсивности взаимоотношений в системе «власть – население», отображения разнообразия и разнонаправленности каналов передачи информации.

Следующее определение политической коммуникации рассматривает ее как обмен информацией между акторами: политическая коммуникация – процесс передачи, обмена политической информацией, который структурирует политическую деятельность и придает ей новое значение, формирует общественное мнение, обеспечивает процесс политической социализации граждан с учетом потребностей и интересов [5, 694]. Важно, что в этом определении процесс информационного обмена неразрывно связан с важнейшими аспектами взаимодействия слоев по поводу распределения власти и ее использования, достижения интересов и целей.

Подвергая анализу определение коммуникации, приходим к выводу, что она подразумевает под собой определенное информационное воздействие, стимул к определенной деятельности и принятию конкретного решения, что как раз отражает характерную черту властных отношений (руководство и подчинение). Рассматривать коммуникацию можно прежде всего как способ деятельности, который облегчает взаимное приспособление поведения людей. Коммуникация – это такой обмен, который обеспечивает кооперативную взаимопомощь, делая возможной координацию действий большой сложности. Результат коммуникации – это не просто изменение установок или поведения слушателя под влиянием внешних стимулов, но и достижение определенной степени согласия. Согласие – это установление общей картины мира у тех, кто объединен в совместном действии: это непрерывный процесс, который состоит из последовательного ряда взаимодействий [7, 120].

Вместе с тем политическая коммуникация выступает особым, частным случаем социальной коммуникации, представляющим собой информационное воздействие политических акторов друг на друга и окружающую социальную среду по поводу власти и властно-управленческих отношений в обществе, при этом является атрибутом, неотъемлемым свойством политического процесса, без которого она не может ни существовать, ни мыслиться [1].

Под политической коммуникацией понимается процесс передачи политической информации, посредством которого информация циркулирует между элементами политической системы, а также между политической и социальной системами. Непрерывный процесс обмена информацией осуществляется как между индивидами, так и между управляющими и управляемыми с целью достижения согласия [8, 174]. Однако, на наш взгляд, гражданское общество заинтересовано не только в консенсусном типе взаимодействия (в реальном политическом процессе взаимодействие может осуществляться в форме партнерства, согласия, взаимопонимания), но и в разумных формах конкуренции, конфликта, борьбы, противостояния акторов коммуникационного процесса.

Политическая коммуникация фактически может быть определена «как передача информации и различных видов воздействия к индивидам и от индивидов, которые разделяются на высоко информированных и глубоких невежд, обладающих огромным влиянием, и совершенно бесправных, постоянно вовлеченных (в политику) и блаженно безразличных. Таким образом, сама структура политической коммуникации включает в себя различия между инициаторами и активаторами наверху и наблюдателями внизу, полагая ограничения на эту энергию участия, которую система может породить [11, 27].

Исходя из приведенных определений, можно с уверенностью отметить, что формирование гражданского общества в целом зависит не только от информационных потоков и обменов, но и от коммуникации между структурами публичной власти и ассоциациями граждан.

Таким образом, политической коммуникации принадлежит решающая роль в социально-политической системе, которая заключается в поддержании общественно-политической стабильности путем гармонизации отношений, интересов власти, управления и различных общественных групп. Взаимодействие как особый диалоговый, коммуникативный процесс между ассоциациями граждан и структурами публичной власти является более интересным и обладающим широким исследовательским потенциалом. Понимание гражданского общества как коммуникации ведет к раскрытию понятия «гражданина» через понятие «участие» или, иначе говоря, через деятельность гражданина в самых различных организациях и институтах, включая не только общественные и политические, но и множество «смешанных» их видов.

По нашему мнению, гражданское общество должно строиться на диалоге, который создает почву для конструктивной политической деятельности, согласованного эффективного взаимодействия, в котором учитываются интересы партнеров и формируются условия для раскрытия и развития их потенциала.

Резюме. На основании полученных результатов исследования, а также изучения научной литературы можно предположить, что одним из эффективных способов, методов взаимодействия между политическими акторами является коммуникативный диалог, который направлен на выяснение и решение местных вопросов и возникающих трудностей на определенной территории. Формирование гражданского общества в полной мере зависит от коммуникативного взаимодействия политических акторов в лице гражданских ассоциаций и основного уровня публичной власти – местного самоуправления.

Таким образом, отметим, что существует потребность в признании коммуникативного взаимодействия, которое в последующем выражено в диалоге со структурами публичной власти, построении с государством системы партнерства. Коммуникативный диалог приблизит государство к получению статуса социального, будущее его будет зависеть в большей степени от уровня развития гражданского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грачев, М. Н. Политическая коммуникация: теоретические концепции, модели, векторы развития / М. Н. Грачев. – М. : Прометей, 2004. – 328 с.
2. Косов, Ю. С. Политическая регионалистика / Ю. С. Косов, В. В. Фокина. – СПб. : Питер, 2009. – 192 с.
3. Кулинченко, А. В. Социальная самоорганизация и государственное управление: ведущая роль человека в их эволюции и развитии механизмов взаимодействия / А. В. Кулинченко // Стратегия динамического развития России: единство самоорганизации и управления. – М., 2004. – С. 356.
4. Лобанова, Е. А. Политическая коммуникация в контексте политологического анализа : автореф. дис. ... канд. полит. наук : 23.00.01 / Е. А. Лобанова. – М., 2006. – 29 с.
5. Политическая энциклопедия : в 2 т. Т. 2. – М. : Мысль, 1999. – 701 с.
6. Смолякова, В. В. Коммуникационное пространство как объект политологического анализа / В. В. Смолякова // Вестник МГУ. Серия 12. Политические науки. – 2001. – № 1. – С. 19.
7. Социологическая энциклопедия : в 2 т. Т. 1. – М. : Мысль, 2003. – 694 с.
8. Шварценберг, Р.-Ж. Политическая социология / Р.-Ж. Шварценберг. – М. : Просвещение, 1992. – 282 с.
9. Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – М. : Феникс, 1989. – 544 с.
10. Adloff, Frank *Zivilgesellschaft*. Theorie und politische Praxis / Frank Zivilgesellschaft Adloff. – Frankfurt am Main, 2005. – P. 154–155.
11. Gurevithc M. Political Communication Systems and Democratic Values / M. Gurevithc, J. R. Blumler ; ed. by D. A. Graber // *Media Power in Politics*. – Washington : CQ Press, 1994. – P. 27.

УДК 547.241+547.512

**ЗАКОНОДАТЕЛЬНАЯ БАЗА РЕГУЛИРОВАНИЯ
МИГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**LEGISLATIVE BASIS FOR REGULATION
OF MIGRATION PROCESSES IN THE RUSSIAN FEDERATION**

О. А. Сергеева

O. A. Sergeeva

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

Аннотация. В статье выделены различные группы нормативно-правовых актов, составляющих основу законодательной базы миграционных процессов. Рассмотрена проблема единого определения терминов «миграция», «мигрант» в российском законодательстве.

Abstract. The article exposes various groups of normative legal documents which form the legislative basis for migration processes. The issue of the absence of a commonly accepted definition for the term «migration» in Russian legislation is considered.

Ключевые слова: *миграция, законодательная база, миграционные процессы в Российской Федерации.*

Keywords: *migration, legislative basis, migration processes in the Russian Federation.*

Актуальность исследуемой проблемы. Современная миграция – сложный социально-экономический процесс, который играет большую роль в развитии государства и оказывает значительное влияние на все стороны общественной жизни. С распадом СССР законодатели столкнулись с новой проблемой – увеличился приток мигрантов в Россию, – поэтому необходимо рассмотреть динамику развития законодательной базы миграционных потоков за последние 20 лет (1991–2011 гг.). Важно выяснить, как формировалась законодательная база, какие выработывались механизмы для ее реализации. От этого будет зависеть степень контроля государства над миграционными потоками.

Материал и методика исследований. Анализ законодательной базы миграционных потоков в Российской Федерации строился на первоисточниках, т. е. непосредственно на самих законах (федеральных и субъектов РФ) и подзаконных актах, среди которых главное внимание уделялось постановлениям Правительства Российской Федерации. В качестве методологической основы исследования использовался системно-комплексный подход. Также автором были учтены способы реализации современных методологических подходов, представленных в трудах ведущих российских специалистов в области миграции: Л. В. Андриченко, В. А. Моденова, Т. М. Регента, Т. Н. Юдиной.

Результаты исследований и их обсуждение. Первая проблема, с которой мы столкнулись при анализе отечественной законодательной базы, – это отсутствие норма-

тивно закрепленного понятия «мигрант» и унифицированной классификации категорий мигрантов. Трудность заключается в том, что до сих пор не выработано единообразных понятий «мигрант», «миграция» ни в науке, ни на практике [6], [7]. Хотя это не является препятствием к использованию данных дефиниций в международных соглашениях с участием Российской Федерации, в подзаконных актах федерального уровня, нормативно-правовых актах субъектов Российской Федерации, тем не менее необходимо определить содержание понятий «мигрант», «миграция» на законодательном уровне, поскольку это охарактеризует предмет, содержание регулирования миграционного законодательства и круг объектов миграционных отношений.

В общественных науках термином «миграция» обычно обозначают перемещение населения в пределах одной страны (внутренняя миграция) или из одной страны в другую (международная миграция). Всего существует свыше 40 определений миграций.

В российской научной литературе этот термин в качестве собирательного употребляется и в единственном числе («миграция»), и во множественном («миграции»). Еще в 1978 г. Л. Л. Рыбаковский отметил, что «в демографической науке, как впрочем, и в других науках, изучающих миграцию, ни одно понятие не имеет столько различных трактовок, как миграция» [8, 10]. Необходимо также подчеркнуть, что она «как никакой другой процесс происходит во времени и в пространстве» [5, 17], – в этом ее важное отличие от других демографических процессов.

Наиболее распространенным является определение миграции Л. Л. Рыбаковского, который предлагает называть ею «любое территориальное перемещение, совершающееся между различными населенными пунктами одной или нескольких административно-территориальных единиц, независимо от продолжительности, регулярности и целевой направленности» [10, 160]. Похожее определение приводится в Федеральной миграционной программе на 1998–2000 гг.: «Миграция есть перемещение по различным причинам людей через границы тех или иных территориальных образований в целях постоянного или временного изменения места жительства» [9, 14].

В решении Экономического Суда Содружества Независимых Государств от 11 сентября 1996 г. № С-1/14-96 о толковании понятий «беженец», «мигрант» и «вынужденный переселенец» применительно к Соглашению о помощи беженцам и вынужденным переселенцам, заключенному 24 сентября 1993 года, дано следующее толкование термина «мигрант»: «В соответствии с общим значением понятия “мигрант” оно означает лиц, осуществляющих пространственные перемещения, вне зависимости от причин перемещений, их длительности и пространственных границ» [3, 117]. Но, к примеру, ученый Л. В. Андриченко утверждает, что «использование данного определения в тексте законодательных актов не представляется возможным, так как его употребление в законе приведет к тому, что мигрантом будет признаваться любое лицо, осуществляющее любое перемещение» [1, 8]. Кроме того, по мнению И. В. Плюгиной, в случае если указанное понятие будет применяться с целью определения круга лиц, на которых будет распространяться миграционная политика и которым предполагается предоставить особый правовой статус, определение необходимо сузить за счет введения дополнительных критериев [3, 120].

На наш взгляд, наиболее подходящим определением для использования в законодательных актах является следующее: миграция – это такой тип перемещения людей, который завершается сменой постоянного их места жительства.

Второй момент, на который необходимо обратить внимание при анализе законодательной базы регулирования миграционных процессов, – на основании каких нормативно-правовых актов они формируются.

Весь комплекс документов, связанных с миграцией, условно можно разделить на три группы. Первая группа – это международные двусторонние и многосторонние договоры и соглашения, регламентирующие взаимоотношения государств в отношении внешней миграции. К ним относятся: 1) международные договоры, рассматривающие права человека, правовой статус отдельных категорий лиц (Всеобщая декларация прав человека 1948 г., Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах человека 1966 г., Международный пакт о гражданских и политических правах человека 1966 г., Конвенция о правовом статусе беженцев 1951 г. и др.); 2) договоры международных организаций, таких как Организация Объединенных Наций, Международная организация по миграции (Российской Федерации предоставлен статус наблюдателя), Международная организация труда, Международная организация уголовной полиции (Интерпол); 3) международные соглашения, например, соглашения между Республикой Беларусь, Республикой Казахстан, Киргизской Республикой и Российской Федерацией об упрощенном порядке приобретения гражданства. Граждане Российской Федерации, прибывающие для постоянного проживания в перечисленные республики, могут оформить гражданство по упрощенной форме, как и граждане соответствующих республик, прибывающие для постоянного проживания в Российскую Федерацию [2, 63].

Вторая группа документов – это федеральное и региональное законодательство. Первые законодательные и подзаконные акты, которые заложили правовые основы реализации миграционной политики, были разработаны в начале 1990-х гг., тогда же происходило и формирование структур, призванных их реализовывать. В 1993 г. были приняты законы Российской Федерации «О беженцах» (№ 4528 от 19 февраля 1993 г.) и «О вынужденных переселенцах» (№ 4530-1 от 19 февраля 1993 г.). Они стали реакцией политической системы на дестабилизирующее влияние, оказываемое отсутствием правовой базы. Эти законы легли в основу формирования нормативной базы национальной миграционной политики и определили правовой статус беженцев и вынужденных переселенцев. Названные законы разрабатывались полтора года, прошли ряд международных экспертиз [4]. С учетом изменения ситуации и появления новых подходов к пониманию регулирования миграционных процессов были разработаны другие законодательные акты по проблемам миграции.

При этом важно, чтобы региональное законодательство не противоречило федеральному. Региональное законодательство должно быть направлено лишь на решение специфических региональных миграционных проблем исключительно в целях, поставленных на федеральном уровне. Но реализация данного принципа сотрудничества федерального и регионального законодательств на практике весьма затруднительна. К примеру, благоприятные природные условия и приграничное положение Краснодарского края поставили его в тяжелое положение в отношении миграционного притока населения. Поэтому законодательным органом Краснодарского края в нарушение федеральных законов принят целый ряд нормативно-правовых актов, направленных на существенное ограничение въезда мигрантов, что, в свою очередь, толкает мигрантов на поиск незаконных путей въезда и обустройства [4].

И, наконец, третья группа документов – указы Президента Российской Федерации, подзаконные акты для конкретизации норм законодательства непрямого действия, утверждаемые постановлениями Правительства Российской Федерации. Эти подзаконные акты регламентируют правовой режим въезда, переселения и адаптации наиболее проблемных категорий мигрантов; права мигрантов на получение поддержки в период адаптации на новом месте жительства; меры ограничительного и контрольного характера для обеспечения иммиграционного контроля на территории государства; права и обязанности иностранных работников и работодателей, использующих их труд на территории государства.

Резюме. Несмотря на двадцатилетний период развития законодательной базы миграционного движения в России, в ней до сих пор отсутствуют нормативно закрепленное понятие «мигрант» и унифицированная классификация категорий мигрантов. В то же время это не означает, что Россия снимает с себя обязательства по выполнению условий международных соглашений.

Международные договоры и соглашения, федеральное и региональное законодательства, указы Президента Российской Федерации и постановления Правительства РФ – те документы, которые составляют основу формирования законодательной базы миграционных процессов в России. Указанные документы определяют правовой статус мигрантов, механизмы регулирования миграционных процессов.

В условиях демографического спада и быстрого старения населения Россия нуждается в притоке мигрантов для экономического развития и расширения налогооблагаемой базы. Поэтому требуется развитие и совершенствование законодательной базы, укрепление соответствующих институтов миграции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриченко, Л. В. Законодательство в сфере миграции: проблемы и перспективы / Л. В. Андриченко, Л. Н. Васильева // Журнал российского права. – 2006. – № 7. – С. 8–11.
2. Барциц, И. Н. Основы миграционной политики : учебное пособие / под общ. ред. И. Н. Барцица ; отв. ред. Т. С. Иларионова. – М. : Изд-во РАГС, 2009. – 228 с.
3. Баршова, О. А. Некоторые аспекты регулирования миграционных процессов в Российской Федерации / О. А. Баршова // Од вий. Вып. 2. – Саранск, 2008. – С. 117–126.
4. Ибрагимов, М. М. Формирование и реализация государственной миграционной политики России в 1990-е гг. : автореф. дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.02 / М. М. Ибрагимов. – М., 2003. – 23 с.
5. Ионцев, В. А. Международная миграция населения: теория и история изучения / В. А. Ионцев. – М. : Диалог-МГУ, 1999. – 431 с.
6. Регент, Т. М. Иммиграция в Россию / Т. М. Регент. – М. : Гуманитарий, 1997. – 355 с.
7. Россия – 1998. Социально-демографическая ситуация : VIII ежегодный доклад / под ред. В. М. Римашевской // Миграция. – М., 1999. – С. 90–94.
8. Социальные факторы и особенности миграции населения СССР. – М. : Наука, 1978. – 328 с.
9. Федеральная миграционная программа на 1998–2000 гг. // Российская газета. – 1997. – 27 ноября. – С. 14–17.
10. Юдина, Т. Н. Миграция : словарь основных терминов / Т. Н. Юдина. – М. : Издательство РГСУ ; Академический проект, 1997. – 472 с.

УДК 373.5.037.1:796.88

**ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ
СПЕЦИАЛЬНОЙ СКОРОСТНО-СИЛОВОЙ ВЫНОСЛИВОСТИ
У ЗАНИМАЮЩИХСЯ ГИРЕВЫМ СПОРТОМ ШКОЛЬНИКОВ
НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДОВ
И МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ**

**INCREASE IN EFFICIENCY OF DEVELOPMENT OF SPECIAL SPEED
AND POWER STAMINA IN SCHOOLCHILDREN WHO LIFT KETTLEBELLS WITH
THE HELP OF COMPLEX USE OF VARIOUS METHODS
AND METHODOLOGICAL TECHNIQUES OF PHYSICAL TRAINING**

В. П. Симень

V. P. Simen

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

Аннотация. Установлено, что эффективность развития специальной скоростно-силовой выносливости у занимающихся гиревым спортом школьников в процессе подготовки к соревнованиям обеспечивается комплексным применением различных методов и методических приемов спортивной тренировки.

Abstract. It is stated that the efficiency of development of special speed and power stamina in schoolchildren who lift kettlebells in the process of preparing for competitions is provided by complex use of various methods and methodological techniques of physical training.

Ключевые слова: спортивная тренировка, методы и методические приемы, скоростно-силовая выносливость, гиревой спорт, школьники.

Keywords: physical training, methods and methodological techniques, speed and power stamina, kettlebell lifting, schoolchildren.

Актуальность исследуемой проблемы. На современном этапе общественного развития, когда остро стоят проблемы здоровья, физического развития, физической подготовки учащейся молодежи, разработка и внедрение научно обоснованных нетрадиционных форм физических упражнений в систему физического воспитания школьников общеобразовательных учреждений является актуальной проблемой.

В этой связи целью нашей работы явилось определение эффективности применения различных методов и методических приемов спортивной тренировки, повышающих специальную скоростно-силовую выносливость в процессе подготовки занимающихся гиревым спортом школьников к соревнованиям.

Материал и методика исследований. Диагностическое исследование проводилось в двух средних общеобразовательных школах Чувашской Республики (Тобурдановской и Чагаськой СОШ Канашского района), выступивших экспериментальной базой.

С целью совершенствования системы физического воспитания учащихся ступени основного общего образования был использован процесс применения гиревого спорта в физическом воспитании школьников, экспериментальная учебная программа которого была описана нами ранее в работе [9]. Для повышения эффективности развития специальной скоростно-силовой выносливости занимающихся гиревым спортом школьников были применены разработанные нами методы и методические приемы спортивной тренировки, которые были описаны ранее в изданиях [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [10].

Уровень развития *специальной скоростно-силовой выносливости* определялся с помощью разработанных нами таблиц (табл. 1 и 2).

В процессе исследований был использован комплекс эмпирических методов (наблюдение, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты) и методов математической статистики (количественная и качественная обработка результатов).

Таблица 1

Критерии оценивания результатов контрольных испытаний по специальной скоростно-силовой выносливости юных гиревиков (мальчиков 11–12 лет) в очках по правилам соревнований (вес гири – 8 кг, лимит времени – 5 мин)

Оценка	Баллы	Контрольные упражнения				
		Толчок	Классическое двоеборье		Результат двоеборья, баллы	Длинный цикл, кол-во раз
			Рывок			
			сумма 2-х рук	итого		
Отлично	10,0	58	112	56	114	27
	9,5	55	108	54	109	26
	9,0	52	104	52	104	25
Очень хорошо	8,5	49	100	50	99	24
	8,0	46	96	48	94	23
	7,5	43	92	46	89	22
Хорошо	7,0	40	88	44	84	21
	6,5	37	84	42	79	20
	6,0	34	80	40	74	19
Удовлетворительно	5,5	31	76	38	69	18
	5,0	28	72	36	64	17
	4,5	25	68	34	59	16
Плохо	4,0	22	64	32	54	15
	3,5	19	60	30	49	14
	3,0	16	56	28	44	13
	2,5	13	52	26	39	12
Очень плохо	2,0	10	48	24	34	11
	1,5	7	44	22	29	10
	1,0	4	40	20	24	9
	0,5	1	36	18	19	8

Таблица 2

**Критерии оценивания результатов контрольных испытаний
по специальной скоростно-силовой выносливости юных гиревиков (мальчиков 13, 14, 15 лет)
в очках по правилам соревнований
(вес гири – 12 кг, лимит времени – 5 мин)**

Оценка	Баллы	Контрольные упражнения				
		Толчок	Классическое двоеборье		Результат двоеборья, баллы	Длинный цикл, кол-во раз
			Рывок			
			сумма 2-х рук	итого		
Отлично	10,0	73	96	48	121	35
	9,5	70	92	46	116	34
	9,0	67	88	44	111	33
Очень хорошо	8,5	64	84	42	106	32
	8,0	61	80	40	101	32
	7,5	58	76	38	96	30
Хорошо	7,0	55	72	36	91	29
	6,5	52	68	34	86	28
	6,0	49	64	32	81	27
Удовлетворительно	5,5	46	60	30	76	26
	5,0	43	56	28	71	25
	4,5	40	52	26	66	24
Плохо	4,0	37	48	24	61	23
	3,5	34	44	22	56	22
	3,0	31	40	20	51	21
	2,5	28	36	18	46	20
Очень плохо	2,0	25	32	16	41	19
	1,5	22	28	14	36	18
	1,0	19	24	12	31	17
	0,5	16	22	10	26	16

Примечание: в таблицах 1 и 2 итоговый результат в рывке определяется по среднему значению суммы двух рук.

Результаты исследований и их обсуждение. Для обоснования эффективности практической реализации разработанных нами методов и методических приемов спортивной тренировки при подготовке занимающихся гиревым спортом школьников к соревнованиям был проведен трехлетний *формирующий педагогический эксперимент* (сентябрь 2008 г. – май 2011 г.). В педагогическом эксперименте приняли участие две группы мальчиков, обучающихся на момент начала эксперимента в 5 классе, отнесенные по состоянию здоровья к основной медицинской группе. На базе Чагаськой СОШ была укомплектована экспериментальная группа (ЭГ), на базе Тобурдановской СОШ – контрольная группа (КГ). Комплектование КГ и ЭГ испытуемых осуществлялось из учащихся классов одной параллели с учетом интересов занимающихся к гиревому спорту. В КГ в начале эксперимента занимались 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, 9 человек соответственно. Планирование тренировочной нагрузки в ЭГ отличалось тем, что испытуемые этой группы занимались на основе комплексного применения традиционных [11, 278] и выявленных В. И. Воропаевым [1] и разработанных нами методов и методических приемов [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [10].

В начале педагогического эксперимента (сентябрь 2008 г.) для определения уровня специальной подготовленности у испытуемых обеих групп были проведены контрольные занятия по выявлению предельного количества подъемов в упражнениях толчок и рывок. Лимит времени на выполнение соревновательных упражнений гиревого спорта составил 5 минут. Исходное тестирование позволило выявить характерные результаты, приведенные в табл. 3, свидетельствующие об отсутствии достоверных различий и очень низком первоначальном уровне развития специальной скоростно-силовой выносливости у испытуемых обеих групп.

Таблица 3

Показатели скоростно-силовой подготовленности у испытуемых в начале педагогического эксперимента ($X \pm \delta$)

Тестовые упражнения	Количество подъемов за 5 минут, вес гири – 8 кг		Достоверность, Р
	Группа испытуемых		
	КГ	ЭГ	
Толчок по короткому циклу	14,5 ± 2,01	14,2 ± 2,06	> 0.05
Среднее значение суммы двух рук	22,5 ± 2,31	22,4 ± 2,54	> 0.05
Толчок по длинному циклу	7,6 ± 1,70	7,5 ± 1,92	> 0.05

По окончании педагогического эксперимента (май 2011 г.) проведено сравнение контрольных показателей с целью выявления их динамики и различий: обеим группам испытуемых было предложено выполнить соревновательные упражнения классического двоеборья (толчок по короткому циклу, рывок) и толчок двух гирь от груди двумя руками по длинному циклу.

Таблица 4

Конечные соревновательные результаты спортсменов-гиревиков, принимавших участие в педагогическом эксперименте ($X \pm \delta$)

Тестовые упражнения	Количество подъемов за 5 минут, вес гири – 12 кг		Достоверность, Р
	Группа испытуемых		
	КГ	ЭГ	
Толчок по короткому циклу	46,7 ± 3,17	68,2 ± 2,91	< 0.001
Среднее значение суммы двух рук	30,4 ± 2,55	46,0 ± 2,38	< 0.001
Толчок по длинному циклу	25,7 ± 4,79	37,4 ± 4,26	< 0.001

Результаты, приведенные в табл. 4, показывают, что с возрастом наблюдается рост уровня специальной скоростно-силовой выносливости у испытуемых обеих групп, что обусловлено, с одной стороны, возрастным развитием двигательной функции учащихся, с другой – стимулирующим воздействием факторов физического воспитания и спортивной тренировки. Сравнивая показатели испытуемых обеих групп с разработанными нами «Критериями оценивания результатов контрольных испытаний по специальной скоростно-силовой выносливости юных гиревиков», представленными в табл. 2, можно отметить

положительное влияние комплексного применения традиционных и выявленных В. И. Воропаевым и разработанных нами методов и методических приемов спортивной тренировки на развитие специальной скоростно-силовой выносливости занимающихся гиревым спортом школьников. Испытуемые ЭГ достигли более высоких соревновательных результатов, чем спортсмены КГ. В частности, если в КГ среднеарифметическое значение толчка составило 46,7 очков (5,5 баллов) – удовлетворительное развитие специальной выносливости, то в ЭГ – 68,2 очка (9,0 баллов) – отличное. Аналогичные результаты просматриваются и в рывковом упражнении (30,4 очка, или 5,5 баллов – на оценку «удовлетворительно» против 46,0 очков (9,5 баллов) – «отлично»), и в толчке по длинному циклу (25,7 очков, или 5,0 баллов – «удовлетворительно» против 37,4 очка (10,0 баллов) – «отлично»). Различия статистически достоверны.

Резюме. Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что одним из наиболее значимых факторов повышения эффективности развития специальной скоростно-силовой выносливости у занимающихся гиревым спортом школьников в процессе подготовки к соревнованиям является комплексное применение в тренировочном процессе различных методов и методических приемов спортивной тренировки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Воропаев, В. И.* Эффективность различных методических приемов в тренировке гиревика : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. И. Воропаев. – М., 1997. – 27 с.
2. *Симень, В. П.* О технике и о характере тренировок в гиревом спорте / В. П. Симень // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – 1999. – № 8 (13). – С. 108–110.
3. *Симень, В. П.* Методы тренировки в современном гиревом спорте / В. П. Симень // Физическое совершенствование учащейся молодежи : сб. науч. трудов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2001. – С. 89–93.
4. *Симень, В. П.* Развитие специальной (скоростно-силовой) выносливости гиревика методом вариативного воздействия утяжеленных и облегченных сопротивлений / В. П. Симень // Научно-информационный вестник докторантов, аспирантов, студентов / Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева. – 2003. – № 2. – С. 119–123.
5. *Симень, В. П.* О целесообразности применения различных методических приемов в тренировке спортсменов-гиревиков / В. П. Симень // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – 2006. – № 4 (51). – С. 74–78.
6. *Симень, В. П.* Методические рекомендации по учебно-тренировочным занятиям в гиревом спорте / В. П. Симень // Актуальные проблемы физического воспитания учащейся молодежи : сб. науч. трудов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2006. – С. 166–176.
7. *Симень, В. П.* Идеомоторные упражнения как фактор повышения результативности соревновательной деятельности спортсменов-гиревиков / В. П. Симень // Физическая культура и спорт в системе профессиональной подготовки студентов педвуза : сб. науч. трудов. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2008. – С. 114–117.
8. *Симень, В. П.* Особенности согласования фаз техники соревновательных упражнений гиревого спорта с внешним дыханием / В. П. Симень // Вестник Чуваш. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева. – 2008. – № 3 (59). – С. 140–141.
9. *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.
10. *Симень, В. П.* Специфика тактики при толчке двух гирь от груди по длинному циклу / В. П. Симень, А. Л. Атласкин // Вестник Чебоксарского филиала ГОУ ВПО «МГГУ им. М. А. Шолохова». – 2010. – № 7. – С. 68–73.
11. *Теория и методика физического воспитания* : учебник для студентов фак. физ. культуры пед. ин-тов / под ред. Б. А. Ашмарина. – М. : Просвещение, 1990. – 287 с.

УДК 373.2

**ПРИБОЩЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
К КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ РОССИИ
ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ**

**IMPARTING THE CULTURE OF PEOPLES OF RUSSIA TO SENIOR PRESCHOOL
CHILDREN BY MEANS OF DIDACTIC GAMES**

М. В. Степанова

M. V. Stepanova

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва

Аннотация. В данной статье обосновывается значимость работы по приобщению детей старшего дошкольного возраста к культуре народов России. Описывается разработанная автором структура субъектной позиции ребенка в процессе освоения этнонационального культурного наследия. Доказывается положение о том, что дидактические игры являются эффективным средством ознакомления детей старшего дошкольного возраста с культурой народов России.

Abstract. The importance of the work on imparting the culture of peoples of Russia to senior preschool children is substantiated in the article. The author's structure of child's individual attitude in the process of mastering ethnonational cultural heritage is depicted. The fact that didactic games are effective means of imparting the culture of peoples of Russia to senior preschool children is proved.

Ключевые слова: *дошкольник, культура народов России, этнонациональная культура, субъектная позиция ребенка, дидактическая игра.*

Keywords: *preschool child, culture of peoples of Russia, ethnonational culture, child's individual attitude, didactic game.*

Актуальность исследуемой проблемы. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определена система базовых национальных ценностей, на основе которых возможна духовно-нравственная консолидация многонационального населения Российской Федерации. Формирование культуры мира и межличностных отношений, проявляющихся в национальной и религиозной терпимости, уважительном отношении к языкам, традициям и культуре других народов, становится одной из основных целей Национальной доктрины образования. Реализацию данной цели необходимо начинать с дошкольного образования, уже с раннего возраста приобщать детей к культуре разных народов, так как она близка их восприятию, особенностям воображения, мышления. Тот факт, что приобщение детей к культуре разных народов обогащает ребенка, влияет на его разностороннее развитие, актуализирует данную тему.

Материал и методика исследований. В опытно-поисковом исследовании были задействованы 200 детей старшего дошкольного возраста – воспитанники дошкольных образовательных учреждений Чувашии (99 детей) и г. Москвы (101 ребенок); 200 родителей, из них 99 родителей из Чувашии и 101 родитель из г. Москвы; 224 педагога, из них 166 воспитателей детских садов села Ишлеи, городов Чебоксары и Новочебоксарск Чу-

вашской Республики и 58 педагогов дошкольных образовательных учреждений Центрального окружного управления образования г. Москвы. Были определены экспериментальные и контрольные группы детей (по 23 ребенка в каждой) г. Чебоксары Чувашской Республики (МДОУ «Детский сад № 75» – ЭГ, МДОУ «Детский сад № 76» – КГ) и г. Москвы (ГОУ «Детский сад комбинированного вида № 1733» – ЭГ, ГОУ «Детский сад № 1976» – КГ) для дальнейшего проведения формирующего эксперимента.

Обоснованность и научная достоверность полученных результатов обеспечивались выбором научной методологии, использованием достижений педагогической теории и практики, комплексным применением эмпирических и теоретических методов, адекватных предмету, цели и задачам исследования.

Результаты исследований и их обсуждение. Одним из условий приобщения дошкольников к культуре разных народов, по нашему мнению, является *субъектная позиция ребенка*, отражающая запас его знаний и характер взаимоотношений с людьми разных национальностей.

Анализ психологических и педагогических исследований по формированию личности ребенка старшего дошкольного возраста в процессе освоения этнонационального культурного наследия позволил нам разработать структуру его субъектной позиции (схема 1).

Схема 1

Структура субъектной позиции ребенка старшего дошкольного возраста в процессе освоения этнонациональной культуры



По результатам индивидуальных бесед, проблемных ситуаций, проективной методики, педагогического наблюдения выявлены особенности развития субъектной позиции ребенка старшего дошкольного возраста, отражающей запас его знаний о культуре своего народа и других народов России, а также отношения к ней, определены уровни ее проявлений (объектный, объект-субъектный, субъект-объектный, субъектный) и их показатели.

Количественные результаты изучения уровня развития субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста городов Чебоксары и Москвы (ЭГ и КГ) в процессе освоения культурного наследия народов России представлены в табл. 1.

Таблица 1

Количественные результаты изучения уровня развития субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста

Уровни проявления	Данные по г. Чебоксары, %		Данные по г. Москве, %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Объектный	0	0	13	0
Объект-субъектный	61	52	78	96
Субъект-объектный	22	44	9	4
Субъектный	17	4	0	0

Экспериментальные данные позволили определить, что в процессе освоения культурного наследия народов России дети старшего дошкольного возраста в большинстве своем находятся на уровне объект-субъектных проявлений. Это говорит о том, что большая часть старших дошкольников испытывает интерес к данной культуре, но не у всех он проявляется. В то же время представления детей о культуре своего народа и других народов России неполные, отрывочные. Большинство старших дошкольников из Чувашии знают символику России, Чувашской Республики и г. Чебоксары, русские и чувашские сказки, песни, игры, они могут отличить русские и чувашские национальные костюмы. Только половина опрошенных дошкольников из Москвы знает символику России и своего города. К сожалению, дети даже не могут назвать русские народные сказки, путают их с современными мультфильмами «Смешарики», «Бэтмен», «Человек-паук», «Том и Джерри». Они не знают народных игр, хотя и играют в них, русских народных песен, в основном называют популярные песни и из современных мультфильмов. Если дети из Чувашии относят к народам России чувашей, русских, татар, мордвинов, то дети из Москвы – китайцев, испанцев, англичан, французов.

Материалы констатирующего эксперимента позволили спроектировать методику приобщения детей к культуре разных народов посредством дидактической игры. Исследуя структурные компоненты игр и их видовое разнообразие, мы предположили, что система дидактических игр этнонационального содержания способна развить субъектную позицию ребенка при условии разработки требований к их содержанию, четком соблюдении их структуры, объединении в систему, поэтапной реализации всех серий и алгоритма их использования.

Для приобщения детей к культуре народов России посредством комплекса дидактических игр был разработан перспективный план, который состоял из подготовительно-го и основного этапов.

В ходе *подготовительного этапа* формирующего эксперимента шел процесс отбора серий дидактических игр, направленных на ознакомление с культурой народов России и созданных в соответствии с рекомендациями В. Н. Аванесовой, А. К. Бондаренко, Э. К. Суловой, Г. Н. Толкачевой.

В содержание дидактических игр нами были включены следующие знания: о городе, где проживает тот или иной народ; его достопримечательностях; национальной одежде и ее элементах; быте (жилище, предметы быта, народные обычаи, национальные кушанья); героях народных былин, сказок; народных играх, песнях и танцах; народных музыкальных инструментах; декоративно-прикладном искусстве. Каждая дидактическая игра содержала один из компонентов этнонациональной культуры.

Также отметим, что алгоритм использования дидактической игры состоял из трех фаз: первая фаза – обучение детей правилам игры и ознакомление с содержанием игровых действий; вторая – включение детей в игру; третья – введение игры в самостоятельную деятельность.

Задачей *основного этапа* формирующего эксперимента являлось ознакомление детей старшего дошкольного возраста с культурой народов России посредством разработанной серии дидактических игр в воспитательно-образовательном процессе дошкольного учреждения. Оно проводилось в три этапа.

На первом этапе дети старшего дошкольного возраста сначала овладевали знаниями о культуре определенного (своего) народа, затем знакомились с культурой других народов России: Поволжья (татарской культурой), Северного Кавказа (культурой осетинского народа) и Севера (культурой якутского народа). При этом каждое последующее их ознакомление основывалось на уже имеющихся знаниях, что позволяло путем сравнения выявить национальные и общечеловеческие особенности в культуре.

Второй этап включал закрепление и систематизацию знаний о культуре разных народов России посредством дидактических игр. Содержание таких игр побуждало детей к деятельности, проявлению дружеских чувств, взаимопомощи, формированию толерантности к людям ближайшего национального окружения.

Целью *третьего этапа* было введение всей серии дидактических игр в самостоятельную деятельность детей, что позволило обеспечить их субъектную позицию в процессе освоения культурного наследия народов России.

Теоретические выводы о возможностях дидактической игры при приобщении детей к культуре народов России подтвердились в ходе проведения формирующего эксперимента. Можно было наблюдать, что в процессе дидактической игры этнонационального содержания у детей возникло желание ознакомиться с элементами этнонациональной культуры. Посредством заложенных в дидактических играх обучающих задач мы смогли обогатить, закрепить и систематизировать представления детей о людях ближайшего национального окружения и их культуре. Воспитательные задачи позволили сформировать у детей такие качества личности, как самостоятельность, инициативность, уверенность, толерантность, доброжелательность к культуре разных народов. Соблюдение игровых правил и развертывание игровых действий способствовали умению общаться со сверстниками, проявлению активности и творчества в процессе освоения этнонационального культурного наследия.

Динамика изменений уровня развития субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста (городов Чебоксары и Москвы) в процессе освоения этнонациональной культуры на контрольном этапе представлены в табл. 2.

Таблица 2

Динамика изменений уровня развития субъектной позиции детей старшего дошкольного возраста ЭГ

Уровни проявления	Данные по Чебоксарам, %				Данные по Москве, %			
	констатирующий эксперимент		контрольный эксперимент		констатирующий эксперимент		контрольный эксперимент	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Объектный	0	0	0	0	13	0	0	0
Объект-субъектный	61	52	0	48	78	96	0	87
Субъект-объектный	22	44	9	48	9	4	17	13
Субъектный	17	4	91	4	0	0	83	0

Резюме. Проведенное исследование доказывает целесообразность приобщения детей старшего дошкольного возраста к культуре народов России посредством дидактической игры, а эффективность этого процесса обеспечивается следующими педагогическими условиями:

– реализацией системы дидактических игр, направленной на ознакомление детей с этнонациональной культурой. В содержании игр представлены как национально-особенные, так и общечеловеческие элементы этнокультуры;

– активизацией субъектной позиции ребенка, включающей мотивационно-ценностный, когнитивный (познавательный), эмоциональный, регулятивно-деятельностный компоненты и способствующей формированию положительного и социально значимого отношения к этнокультуре;

– вариативной организацией этнокультурной среды, содействующей жизненному и культурному самоопределению детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гогоберидзе, А. Г. О субъектности дошкольника в поликультурном пространстве изменяющейся России / А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская // Проблема дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России : сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции, состоявшейся 22–24 апреля 2009 г. – СПб. : Изд-во РГПУ им А. И. Герцена, 2009. – С. 258–265.

2. Толкачева, Г. Н. Формирование потребности в самоутверждении у детей старшего дошкольного возраста посредством дидактических игр : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г. Н. Толкачева. – М., 1990. – 16 с.

УДК 494.3

**ИЗ ИСТОРИИ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖДОМЕТИЙ
ON THE HISTORY OF INTERJECTION RESEARCH**

А. О. Темирбекова

A. O. Temirbekova

*Нукусский государственный педагогический институт им. Ажунияза,
г. Нукус*

Аннотация. В данной статье рассматривается история изучения междометий в тюркских языках. Подвергаются анализу суждения тюркологов-лингвистов, занимающихся вопросами междометий в русском, каракалпакском, узбекском, казахском, азербайджанском, туркменском и других языках.

Abstract. The article considers the history of interjection research in the Turkish languages. It analyzes the statements of specialists in Turkic philology who study the issues of interjections in Russian, Karakalpak, Uzbek, Kazakh, Azerbaijani, Turkmen and etc.

Ключевые слова: *междометия, эмоционально-волевая реакция, семантические и грамматические особенности, фонетико-морфологические особенности, семантико-функциональная классификация, номинативная функция, стилистическая функция, смысловая интонация.*

Keywords: *interjections, emotional and volitional reaction, semantic and grammar features, phonetic and morphological features, semantic and functional classification, nominative function, stylistic function, semantic intonation.*

Актуальность исследуемой проблемы. Известно, что история изучения междометий имеет давнюю традицию. Ее истоки восходят к трудам римских языковедов (Варрон, I в. до н. э.). Следует отметить, что лингвисты различных эпох и стран относились к вопросу о междометиях по-разному. Существует множество совершенно противоположных по характеру и содержанию взглядов на лексико-грамматическую природу междометий.

Междометие в течение долгого времени оставалось и остается объектом изучения и оживленных споров видных лингвистов, чьи суждения представляют собой особый интерес для определения его лексических, грамматических, стилистических особенностей.

В исследованиях последних лет, а также в учебниках и монографиях междометия заняли позицию самостоятельной части речи и стали объектом всестороннего изучения.

Однако в каракалпакском языкознании вопрос о междометиях до сих пор остается у лингвистов предметом оживленных споров.

Материал и методика исследований. Были проанализированы труды ученых, посвященные изучению междометий в русском, каракалпакском, узбекском, казахском, азербайджанском, туркменском языках.

Результаты исследований и их обсуждение. Исходя из опыта многовекового учения о междометиях авторы энциклопедии «Русский язык» пишут: «Междометия – лексико-грамматический класс неизменяемых слов (часть речи), не относящихся ни к служебным, ни к знаменательным словам и служащих для выражения (но не называния) чувств, экспрессивных оценок, волевых побуждений призыва» [9]. Это, на наш взгляд, на сегодня является наиболее оптимальным, логичным и научно обоснованным определением междометий.

Изучению междометий посвятили свои работы видные русисты и лингвисты-тюркологи. Самостоятельное научное изучение междометий было начато М. В. Ломоносовым. Его традиции были продолжены и развиты учеными последующих поколений.

Ф. Ф. Фортунатов утверждал, что междометия – лишь эмоциональные сигналы, которые не переходят в слова. Ф. И. Буслаев же признал междометия как часть речи. Он рассматривал их как речевые единицы, которые служат для выражения эмоционально-волевых реакций говорящего. К. С. Аксаков считал, что междометия вовсе не слова, а нечто, выражающее эмоции и чувства.

А. А. Шахматов относил междометия к внутренним проявлениям говорящего, выражающим его побуждения, но не называющим их. В. В. Виноградов рассматривал междометия как выражение субъектом различных эмоциональных реакций на реальность. Если А. А. Булаховский и В. А. Малаховский считали, что междометия – это определение чувств и эмоций, то П. Г. Стрелкова относил междометия не к словам, а к эквивалентам слов. В противовес этому мнению Е. М. Галкина-Федорук приводит пример: «Оказавшись в неприятной для себя ситуации, видя что-то неприятное, человек может воскликнуть: "Фу!" – это слово? Да. Потому что "Фу!" – это выражение отвращения» [3].

Некоторые ученые в своих исследованиях о междометиях подчеркивают их семантические и грамматические особенности и выделяют междометия как самостоятельную часть речи. Доказательством этого может служить кандидатская диссертация А. И. Германовича, который исследовал особенности междометий русского языка. Дальнейшую разработку грамматической природы междометий автор продолжил в своей докторской диссертации «Междометия и звукоподражательные слова в русском языке».

В вышедшей в 1960–1980 гг. академической «Грамматике русского языка» были обстоятельно рассмотрены семантические и грамматические особенности междометий. Здесь междометия по семантическим признакам подразделялись на эмоциональные и императивные; по составу – на основные и составные.

Осуществлялось изучение междометий и в тюркских языках: издавались монографии, защищались диссертации.

В фундаментальном труде А. Н. Кононова даются сведения о видах междометий в рунических памятниках в VII–IX вв., а Х. Г. Нигматов рассмотрел лексико-семантические разновидности междометий в тюркоязычных памятниках XI–XII вв.

В грамматиках гагаузского, ногайского языков междометия рассматриваются как своеобразная, древняя неизменяемая часть речи, которая выражает внутреннее, эмоциональное состояние человека. Если В. И. Рассадин классифицировал междометия тофаларского языка по смысловым признакам, то в некоторых исследованиях бурятских лингвистов междометия рассматриваются как чисто субъективные речевые знаки.

В современном турецком языке А. Н. Кононов разделяет междометия по составу на «основные» и «составные» [6], а З. Г. Ураксин в своих исследованиях по грамматике современного башкирского языка составил целую классификацию междометий [11].

Л. Н. Харитонов подразделил междометия якутского языка на три смысловые группы: эмоциональные, простые и бранные [15].

Изучению междометий была посвящена работа туркменского ученого О. Чарыяровой. В своем исследовании она дает общую характеристику междометий туркменского языка, приводит их семантико-функциональную классификацию, определяет и их фонетико-морфологические особенности. О. Чарыярова подразделяет междометия в туркменском языке на эмоциональные и императивные [16].

В узбекском языкознании междометиям посвятил свои труды С. Усманов [13].

В казахском языке Ш. Ш. Сарыбаев выделяет эмоциональные, императивные, обрядно-бытовые междометия. Опираясь на мнения видных тюркологов, он дает общую характеристику междометиям казахского языка, приводит их семантическую классификацию, вводит ясность в определение их грамматических особенностей, однозначности и многозначности, звучания и интонации [10, 12–13].

Несмотря на то, что и в каракалпакском языкознании велись исследования по этой теме, многие стороны этого вопроса требуют более полного и основательного изучения. Во многих работах дается лишь общая характеристика междометий, их роль в предложении, смысловые значения, состав и способы образования. В целом каракалпакские лингвисты в значительной степени ориентированы на источники русистов и лингвистов-тюркологов.

Н. А. Баскаков в своих работах дает характеристику смысловым и грамматическим особенностям междометий в каракалпакском языке, он относит их к речевым знакам, служащим для выражения эмоционально-волевых реакций говорящего на действительность [1].

В учебниках по каракалпакскому языку и в некоторых научных публикациях междометия рассматриваются в составе предикативных частиц. А в учебниках для школ, выпущенных до 1960 г., такие слова, как *тар-тар*, *жалт-жулт*, *гурт-гурт*, даны как междометия.

А. Кыдырбаев в своей работе «Имя существительное в современном каракалпакском языке» объединяет междометия и предикативные частицы в одно целое. В вышедшем в 1968 г. учебнике для 5–6 классов каракалпакской восьмилетней школы предикативные частицы введены в состав междометий, так как «предикативные частицы имеют звук и форму и вполне могут называться междометиями» [7].

А. Нажимов, исследуя междометия как знаки эмоционального выражения душевного состояния человека, отмечал: «Эмоция – это нервное возбуждение, в большей или меньшей степени воздействующее на субъективное состояние» [8]. М. Даулетов, напротив, занялся изучением синтаксических особенностей междометий. У. Ембергенов придерживался мнения, что междометия и предикативные частицы нельзя объединять в одну часть речи [4]. А. Бекбергенов в своем труде «Сопоставительная грамматика русского и каракалпакского языков», проводя сопоставительный анализ, пришел к выводу, что в данных языках междометия – это слова, служащие для выражения различных чувств говорящего, но не обозначающие и не называющие их.

В изданной в 1994 г. академической «Грамматике современного каракалпакского литературного языка» затрагиваются и некоторые вопросы о междометиях.

Н. А. Урумбаев в учебном пособии по морфологии русского и каракалпакского языков выделяет междометные глагольные формы. А. Умаров исследовал экспрессивно-смысловую интонацию и функцию междометий в образовании вопросительных предложений в русском и каракалпакском языках [12].

Изучением междометий, использованных в произведениях классиков каракалпакской литературы, занимались многие каракалпакские ученые, такие как Д. Насыров, О. Доспанов, А. Бекбергенов, Д. Саитов.

Х. Хамидов в своей работе исследовал употребление междометий в произведениях классиков каракалпакской литературы XIX–XX вв. и народных дастанах «Едиге», «Коблан», «Алпамыс» [14].

А. Ишаев в статье «Особенности употребления каракалпакских слов в узбекских говорах» говорит о промежуточном положении междометий в общей системе частей речи и о звукоподражаниях, которые обозначают мгновенность действия, например: «чув-чув», «чоррей-чоррей» и др. Появление звукоподражательных единиц в речи И. Ишаев связывает с тем, что в быту мы живем в «соседстве» с домашними животными и птицами. Такие звукоподражания встречаются во всех тюркских языках [5].

Таким образом, из обзора учения о междометиях можно заключить, что, если по характеристике общей природы междометий и их отдельных особенностей многие мнения пересекаются, то по отдельным вопросам (например, их классификации, составу и т. д.) – расходятся. Следует отметить, что ни в одной из перечисленных работ мы не находим точных сведений об особенностях стилистического применения междометий, можно встретить только суждения об их эмоционально-экспрессивном значении. Лишь в работе А. Бекбергенова «Стилистика каракалпакского языка» коротко сказано об особенностях употребления междометий [2].

Резюме. Междометия, не обладая номинативной функцией, все же имеют отношение к смысловому содержанию предложения и выделяются интонацией. Но господство экспрессивно-смысловых и интонационных элементов образует резкую грань между ними и другими частями предложения, поэтому они не входят с ними в синтаксическую связь, не отвечают на определенный вопрос, не являются членами предложения. Несмотря на все это, междометия составляют в современных языках живой и богатый пласт для непосредственного эмоционального выражения переживаний, ощущений, аффектов, волевых изъявлений, без которых было бы трудно представить нашу живую речь, и по своим фонетическим, лексико-семантическим, стилистическим и грамматическим особенностям существенно отличаются от других частей речи. Поэтому вопрос о междометиях требует дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаков, Н. А. Каракалпакский язык. II. Фонетика и морфология / Н. А. Баскаков. – М. : Изд-во Академии наук, 1952. – 450 с.
2. Бекбергенов, А. Сопоставительная грамматика русских и каракалпакских языков / А. Бекбергенов. – Нукус : Билим, 1995. – 35 с.
3. Галкина-Федорук, Е. М. Доклады и сообщения, прочитанные на научной конференции по языкознанию / Е. М. Галкина-Федорук // Вестник МГУ. – 1951. – № 9. – С. 120.

4. *Ембергенов, У.* Предикативные частицы в современном каракалпакском языке / У. Ембергенов. – Нукус : Б. и., 1990. – 120 с.
5. *Ишаев, А.* Особенности словообразования в узбекских говорах Каракалпакии / А. Ишаев // Вопросы диалектологии тюркских языков : сб. тр. – Баку : Издательство Академии наук Азербайджанской ССР, 1966. – С. 152.
6. *Кононов, А. Н.* Грамматика современного турецкого литературного языка / А. Н. Кононов. – М. ; Л. : АН СССР, 1956. – 367 с.
7. *Кыдырбаев, А.* Имя существительное в каракалпакском языке / А. Кыдырбаев. – Нукус : Б. и., 1961. – 68 с.
8. *Нажимов, А.* Ока родника / А. Нажимов // Амударья. – 1977. – № 9. – С. 15.
9. *Русский язык.* Энциклопедия. – М. : Советская энциклопедия, 1979. – 137 с.
10. *Сарыбаев, Ш. Ш.* Междометия в казахском языке / Ш. Ш. Сарыбаев. – Алма-Ата : Изд-во АН Казахской ССР, 1959. – 139 с.
11. *Ураксин, З. Г.* О междометиях и их классификации / З. Г. Ураксин // Исследования по грамматике современного башкирского языка. – Уфа : Гилем, 1979. – С. 88–93.
12. *Урумбаев, Н. А.* Краткий курс сопоставительной морфологии русского и каракалпакского языков / Н. А. Урумбаев. – Нукус : Билим, 1991. – 74 с.
13. *Усманов, С.* Междометия в современном узбекском языке / С. Усманов. – Ташкент : АҚД, 1952. – 26 с.
14. *Хамидов, Х.* Каракалпакский язык XIX – начала XX в. По данным письменных памятников / Х. Хамидов. – Ташкент : ФАН, 1986. – 224 с.
15. *Харитонов, Л. Н.* Неизменяемые слова в якутском языке / Л. Н. Харитонов. – Якутск : Якутское кн. изд-во, 1948. – 160 с.
16. *Чарьярова, О.* Междометия в туркменском языке / О. Чарьярова. – Ашхабад : АҚД, 1990. – 183 с.

УДК 398.3:502.17 (=512.111)

**ПРИРОДА В ЧУВАШСКОМ ФОЛЬКЛОРЕ
КАК ФАКТОР НАРОДНОГО ВОСПИТАНИЯ**

**NATURE IN THE CHUVASH FOLKLORE
AS THE FACTOR OF NATIONAL EDUCATION**

О. П. Терехова

O. P. Terekhova

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

Аннотация. Статья посвящена чувашскому фольклору (сказки, предания, пословицы, загадки, песни), в котором природа выступает как фактор народного воспитания, включая его нравственные, эстетические, экологические и трудовые формы.

Abstract. The article is devoted to the Chuvash folklore (fairy tales, legends, proverbs, riddles, songs) in which nature acts as the factor of national education, including moral, aesthetic, ecological, labour forms.

Ключевые слова: *фольклор, опыт и традиции народа, преемственность, бережное отношение и охрана природы.*

Keywords: *folklore, experience and traditions of the people, continuity, care and protection of nature.*

Актуальность исследуемой проблемы. Многие исследователи высказывают опасения по поводу того, что процессы модернизации и глобализации могут привести к исчезновению специфики культурного наследия народов. Изучение и анализ устного народного творчества, в котором отражены традиции чувашского народа, накопленный в прошлом опыт, принесут большую пользу в воспитании подрастающего поколения, создадут возможность молодому поколению вобрать в себя и развить все лучшее, что создано народом в предшествующие периоды, обеспечат гармоничное развитие личности.

Материал и методика исследований. Материалом исследования явились научно-педагогические источники, учебные планы, программы, учебники по чувашской литературе, образцы устного народного творчества. Применялись такие методы исследования, как теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы, а также сравнительно-исторический, статистический методы.

Результаты исследований и их обсуждение. Чувашской письменности и литературе, как и у большинства народов, предшествовали долгие века развития и бытования бесписьменной культуры, сохранившейся в устном народном творчестве. По словам известного ученого М. Я. Сироткина, «в чувашском народно-поэтическом творчестве, как и в устной поэзии любого народа, запечатлен житейский и социально-исторический опыт, коллективный разум и чувства большинства – трудящихся» [7, 3].

В устных преданиях народ высказал свои взгляды, свое понимание жизни, стремление понять и объяснить сложные явления природы. Выдающиеся философы, этнографы, психологи и педагоги издавна утверждали, что каждый народ имеет собственные, исторически сложившиеся формы и средства национального воспитания. «В трудовом народе, – утверждает академик Г. Н. Волков, – испокон веков вырабатывался самобытный нравственный уклад, своя духовная культура. У всех народов было много обычаев и традиций, облагораживающих жизнь трудящихся. Они проявлялись и в отношении к природе, и в поэзии земледельческого труда, и в устном народном творчестве, и в удивительных народных ремеслах, и в добрых обычаях хорошего тона, и в правилах приличия» [2, 61].

В устном народном творчестве сохранился опыт бережного отношения народа к природе, ее растительному и животному миру, опыт жизни по законам природы и общества, который передается из поколения в поколение. За тысячелетия чувашский народ накопил богатый природоохраненный опыт и связанные с природой традиции. Народ ощущал себя частицей природы, осознавал неразрывную связь с ней. Г. Н. Волков подчеркивает, что «в педагогике чувашей ясно видно стремление подчинить все окружающее, начиная от солнца и сердца человеческого и кончая песчинкой и каплей росы, задачам воспитания детей», слово «сұт с̣анталăк» (светлая погода, мир, Вселенная, природа) в такой форме бытует только в чувашском языке [2, 61]. В чувашских сказках, преданиях, пословицах, поговорках, песнях говорится о вечности природы. Природа для чувашей представлялась единым живым организмом, поэтому они считали, что нельзя вмешиваться в ее дела, нарушать существующие связи. Автор 17-томного словаря чувашского языка Н. И. Ашмарин пишет, что в чувашском языке для раскрытия значения слова «природосообразность» употреблялось слово «килĕшĕ»: означающее «согласие», «приличие», «мир», «гармония». «Детям внушалось, что добрым, благопристойным, приличным является только то, что не противоречит гармоническим законам природы. Приличие в словах и поступках состоит именно в соблюдении гармонии между человеком и природой» [1, 214].

Из истории известно, что основным занятием чувашей с давних времен было земледелие. Их быт и культура были связаны с земледельческим занятием. С древних времен чувашаи возделывали разнообразные зерновые культуры. В упорном труде над освоением природных богатств росло и развивалось в народе чувство привязанности к родной земле. «Родина – мать, чужбина – мачеха», – гласит чувашская пословица. Окружающая природная среда для чувашей не была особенно щедрой, требовались огромные трудовые усилия, чтобы обеспечить свое существование. Трудолюбие и бережливость, вошедшие в быт народа, находили одобрение в устном народном творчестве: «При старании и на горе можно вырастить пшеницу», «Кто не ленился, тот мастером стал», «Поработаешь до по-та, поешь досыта».

«Дети знали, что молоко, мед, хлеб – чудеса мира, волшебство Вселенной: в молоке – все травы родины, в меду – все цветы, в хлебе – зерна, семена, к тому еще вода и тепло (дрова, лес) родины. Все это – на родной земле, – отмечает Г. Н. Волков. – Родина у чуваш называется с̣ёр-шыв (земля-вода)» [2, 98]. У крестьян по границам усадьбы росли лекарственные травы – домашняя зеленая аптека. Они хорошо были известны детям, принимавшим участие в их прополке, поливе, уборке. Для лечения от болезней чувашаи применяли мяту, зверобой, подорожник, шалфей, мать-и-мачеху, ромашку, пижму и др.), мед, молоко и другие средства.

Издавна жизнь чувашей была тесно связана с лесом, лес давал строительный материал, топливо, из лыка плели лапти, из дерева и бересты делали посуду, хозяйственную утварь. В лесах водились медведи, куницы, горностаи, белки, лисицы, волки, зайцы. Женщины собирали ягоды, орехи, грибы, желуди, лекарственные травы. Одним словом, лес одевал, обувал, согревал, кормил, снабжал необходимой посудой.

Отношение народа к лесу выражено в пословицах и поговорках: «Лес – наше здорвье», «Лес – наше богатство», «Лес – источник радости», «Если срубил одно дерево, посади два». В народных песнях поется о пользе леса: «Вяз и береза», «В густом лесу есть рябина», «Специально пошел в лес», «Не гнись, орешник», «Низенький орешник». Как отмечают исследователи, в песенной поэзии воспеты все деревья и травы, на первом месте – культ дуба и обожествление вяза.

В народе существовала хорошая традиция: каждый человек в течение своей жизни должен был посадить и вырастить не менее одного-двух плодовых или других деревьев. Человека, не посадившего на своем веку ни одного дерева, считали неблагодарным по отношению к природе. Деревья сажали и для очищения воды от вредных примесей: ива, ольха, посаженные у родников, пропускали глубинную воду через свои корни, и из родника била чистая вода.

Детям внушали, что лишь в единстве с растительным и животным миром у человека возможна полноценная жизнь, нарушение этой гармонии приведет к гибели человека. В сказках, преданиях говорится, что если человек нарушил законы природы, то деревья его наказывают. Воспитывая в детях уважительное отношение к лесу, взрослые часто рассказывали о Хозяине леса и Царице леса, основные обязанности которых – следить за порядком в лесу, выводить из чащи заблудившихся людей, предупреждать их об опасности. От хозяев леса зависело, как люди вернутся домой: с пустыми руками или найдут в лесу ягоды, грибы, орехи, дрова и т. п. Чуваши были уверены, что нужно постоянно одаривать хозяина леса, чтобы задобрить его, чтобы вернуться домой не с пустыми руками. Молились ему и перед началом охоты, и перед сбором ягод, грибов, орехов, и когда выезжали за дровами.

Как известно, природа – это не только деревья, птицы, животные, но и неодушевленная ее часть: солнце, земля, луна, вода, огонь, болото и т. п. К ним чуваша также относились почтительно, приучали своих детей к такому же отношению. В молитвах-заклинаниях они никогда не забывали упомянуть эти предметы: «просили себе светлости от солнца, полноты от луны, богатства от земли, стройности от воды, сытости от тепла, рослости от утренней звезды, свежести от цветов» [2, 81]. У каждого природного явления был свой бог, чуваша по необходимости обращались к ним в отдельности.

Чуваши, как и многие народы, большое значение в жизни людей и в самом существовании природы придавали солнцу: «Солнце – хозяин Вселенной, мать природы и погоды». С раннего возраста детям часто напоминали об этом, приводили примеры, просили обращать внимание на окружающий мир и явления: «Все на земле растет, расцветает под солнечными лучами», «На солнцепеке раньше других начала зеленеть травка», «Солнца нет – огород пуст» и т. п. [5, 125].

Солнце для чувашей было «как эталон нравственной чистоты и благородства» (солнце в природе – это то же, что и счастье в жизни человека; приветливость и доброжелательность – что солнечный свет; нет солнечного света – нет жизни; лживому человеку солнце может не светить, а это равносильно смерти). «При солнечном свете нельзя тво-

речь черные дела, – говорили чуваши, – увидит солнце и накажет». Любимым цветом чувашей был желтый – цвет солнца. Желтый цвет был священен. По мнению исследователей, в восприятии чуваша желтый цвет ассоциировался с будущим. О солнце, его значении рассказывали детям, пели колыбельные песни, позже дети слышали о солнце в трудовых, праздничных, хороводных песнях, в считалках, загадках и пословицах. Чувашки благоговели перед солнцем: его очеловечивали («солнце смеется», «солнце смотрит»), ему отводили главное место в природе. Его считали божеством, сравнивали жизнь солнца с жизнью людей: у солнца, по мнению древних чувашей, есть отец, мать, сыновья.

Чувашки исстари бережно относились к водным источникам. В народе землю называли «матушкой», а воду – «батюшкой». Ежегодно весной сельчане – и взрослые, и дети – выходили чистить и облагораживать родники, убирать мусор. Для земледельцев вода нужна была для возделывания растений. Необходимость содержания в чистоте озер и водоемов внушалась детям через легенды, сказки, пословицы, поговорки.

Народ понимал, что в сохранении влаги большое значение имел лес: «Где лес, там вода, лес – мать воды, ее хранительница». Крестьянам было известно, что истребление леса ведет к обмелению рек, озер, сокращению рыбных запасов. Чувашки с раннего возраста приучали своих детей бережно относиться к воде, лесам, растущим по берегам рек и озер.

Чувашки старались воспитывать детей в гармонии с природой. В мифах, легендах и сказках раскрывается тесная связь персонажей этих произведений с трудом по обработке земли и использованию лесных и водных богатств. Персонажами чувашских сказок чаще всего выступают, как утверждает М. Я. Сироткин, либо антропоморфизированные силы земли и явлений природы, либо реалистические образы из среды крестьян: «Сарри-богатырь, Тесто-богатырь, Юман (дуб)-богатырь» [7, 5]. Герои сказок относились к деревьям, зверям, животным, птицам как к надежным помощникам в преодолении возникших препятствий, в борьбе со злыми силами, врагами.

В большинстве чувашских сказок о животных образы представителей животного и растительного мира воспринимаются как аллегорическое изображение людей. Но есть и так называемые сказки-поверья о животных, в которых, как правило, объясняется происхождение или причина возникновения того или иного явления природы, животного или растительного мира. Таковы этимологические сказки «Кошка и мышь», «Волк, собака, кошка и мышь», «Зайчик», «Белка и сорока» и др. Так, в сказке «Зайчик» любопытство привело зайца к большой беде: он своими назойливыми расспросами вывел из себя бога, поэтому бог ткнул в его мордочку раскаленной кочергой и распорол верхнюю губу, брошенная горящая головня отсекла зайцу хвост.

Как отмечают исследователи, тематика старых чувашских загадок больше всего связана с предметами и явлениями крестьянского труда и быта: из них на первом месте загадки, посвященные хлебопашеству, сельскохозяйственным культурам и домашним животным и птицам; второе место занимают загадки, относящиеся к дому и предметам домашнего обихода; далее следуют загадки о диких животных, рыбах и насекомых, об окружающей природе и природных явлениях [6, 143]. Например: «Заря-заряница, красная девица, по полю ходила, серебряное кольцо обронила, месяц видел, солнце скрало» (роса). «Конь бежит, земля дрожит» (гром).

Чувашские загадки имеют много сходного с загадками других народов. Профессор Н. И. Ашмарин при составлении 17-томного «Словаря чувашского языка» обратил вни-

мание на сходство чувашских загадок с татарскими. Долгие годы чувашки жили по соседству с русскими, всегда общались друг с другом, совместно трудились на строительстве городов, укрепленных линий, каналов, были бурлаками на Волге и т. п. На многих загадках заметны следы общения этих народов: некоторые из них калькированы с русских загадок, другие творчески переработаны: «Горшочек маленький – каша сладенька» (орех). «У одной мыши два хвоста» (лапти). «В одном маленьком бочонке два разных пива» (яйцо). Эти загадки помещены в учебники по литературе для 5 и 6 классов.

Исследователь Н. Р. Романов указывает, что через анализ сравнений, используемых для загадывания, мы можем определить характерные особенности симпатий народа, его влечений, привязанностей.

П. Н. Метин пишет, что «своеобразным жанром чувашского фольклора являются пословицы и поговорки. Недаром они с давних времен становились предметами собирания, изучения любителями и исследователями народной словесности» [3, 171].

Н. В. Никольский отмечал, что в пословицах и поговорках «отразились бытовые, педагогические, общественные, философские воззрения трудящихся. Пожалуй, нет таких сторон жизни трудового народа, которые не были отмечены чувашами в пословицах» [4, 121].

В старых пословицах и поговорках подчеркивается, что труд на земле – основа материального благополучия трудового народа. Настоящим человеком считали человека полезного труда, и прежде всего – крестьянского. Для примера приведем несколько пословиц и поговорок: «Глубже пахать – больше хлеба собрать», «Кто о земле радеет, того и земля питает», «Земелька черная, а белый хлеб родит», «Земля кормит людей, как мать своих детей» и др. В упорном труде над освоением природных богатств росло и развивалось в народе чувство привязанности к родной земле, к полям и лугам, лесам и водам родного края. «Родина – мать, чужбина – мачеха», гласит чувашская пословица. Хотя и нелегкой была жизнь, трудовой народ не терял надежды на лучшее будущее.

В настоящее время устно-поэтическое творчество расцветает по-новому. Жанр загадок усиленно развивается и продолжает оставаться любимым. Создаются загадки на новые темы, о новых предметах и явлениях: «В поле катится телега без лошади» (мотоцикл), «Четыре катка, два сверкуна, один ревун» (автомобиль), «Не потеет, не спотыкается, овса не ест, киреметя (места для жертвоприношения) не боится» (трактор).

Серьезное внимание на изучение фольклора обращается в чувашской школе. С некоторыми жанрами устного народного творчества учащиеся знакомятся еще в начальных классах. Подробнее эту тему проходят в 5–9 классах. Программой по чувашской литературе на изучение этой темы выделено: в 5 классе – 12 часов, в 6 – 4, в 7 – 5, в 8 – 5, в 9 – 2 часа. В 5 классе учащиеся знакомятся с детским фольклором, пословицами и поговорками, сказками, загадками, народными приметами. В раздел детского фольклора авторы включили игры, считалки, частушки, песни, шутки, календарно-обрядовую поэзию, в основном эти жанры связаны с явлениями природы, животным и растительным миром, народными традициями и обычаями, подготовкой к трудовой деятельности.

В 6–7 классах учащиеся знакомятся с историческими, хороводными, бытовыми, трудовыми песнями. Многие трудовые песни славят земледельческий труд, воспевают любовь к нему. В песнях подчеркивается уважение к родителям, старшим, почтительное отношение к соседям, односельчанам. Анализ традиций, обычаев чувашского народа по-

казывает, что они были тесно связаны с нравственными, эстетическими, экологическими, физическими, трудовыми формами воспитания. Неразделимы были труд и родина, культура поведения и трудолюбие, ум и нравственность. Земледельческий гимн чувашей «Алран кайми аки-сухи» исполнялся в особо торжественных случаях. В нем мораль и труд выступают в форме клятвы верности земледелию, земле-кормилице и своим предкам. По словам Г. Н. Волкова, «именно из клятвы никогда не выпускать из рук плуг да соху выводится клятва всегда помнить родителей, быть верным их заветам, любить родную землю, родной народ» [2, 65].

В 8 классе в программу включены материалы о жизни чувашского народа, описывающие мифологические и религиозные обряды. Магическими обрядами чувашки старались регулировать взаимоотношения человека и природы. На добрых божествах, чтобы расположить их к себе, воздействовали в форме моления или жертвоприношения, а на злых – в форме заклинания, чтобы заставить их подчиниться и помочь людям.

В 9 классе учащиеся знакомятся с земледельческими обрядами (праздники акаутуй, сёрен (связан с весенним пробуждением природы)), молитвами, обращенными к духам плодородия.

Таким образом, учителя-филологи стараются реализовать требования новой концепции национальных систем образования, заключающиеся в создании такой образовательной системы, которая была бы способна отобрать и аккумулировать все ценное, созданное устным народным творчеством, чувашской национальной школой.

Резюме. В чувашских сказках, песнях, пословицах, поговорках и загадках отражены традиции народа и накопленный в прошлом опыт отношения к природе. Их изучение играет важную роль в воспитании подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ашмарин, Н. И.* Словарь чувашского языка. Вып. 6 / Н. И. Ашмарин. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 2000. – 214 с.
2. *Волков, Г. Н.* Чувашская народная педагогика / Г. Н. Волков. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1958. – 264 с.
3. *Метин, П. Н.* Чувашские пословицы и поговорки / П. Н. Метин // Чувашский фольклор. Специфика жанров. – Чебоксары : ЧНИИЯЛИЭ, 1982. – С. 171–187.
4. *Никольский, Н. В.* О пословицах чувашского народа / Н. В. Никольский // Вопросы чувашского языка и литературы. Ученые зап. ЧНИИ. – Вып. 18. – Чебоксары, 1958. – С. 121–130.
5. *Петрова, Т. Н.* Отстаивание национальной идеи. Историческая этнопедагогика / Т. Н. Петрова. – М. : Прометей, 2000. – 225 с.
6. *Романов, Н. Р.* О чувашских загадках / Н. Р. Романов // Ученые зап. Вып. XXI. – Чебоксары : ЧНИИЯЛИЭ, 1962. – С. 142–154.
7. *Сироткин, М. Я.* Чувашский фольклор / М. Я. Сироткин. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1965. – 132 с.
8. *Чувашские легенды и сказки.* – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1979. – 476 с.

УДК 371

**ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА ШКОЛЬНИКОВ –
ПУТЬ К СОЦИАЛЬНОМУ УСПЕХУ**

**SCHOOLCHILDREN'S CIVIL LAW CULTURE
IS THE WAY TO SOCIAL SUCCESS**

Е. В. Трубицына

E. V. Trubitsyna

*ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный
университет им. М. А. Шолохова», г. Москва*

Аннотация. Рассматривается модель формирования у школьников гражданско-правовой культуры инновационного типа в аспекте Болонского движения, новых образовательных стандартов, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Определено, что обладание высоким уровнем такой культуры позволяет школьникам успешно социализироваться. Установлено, что эффективность формирования у современных школьников гражданско-правовой культуры инновационного типа обеспечивается созданием определенных социально-педагогических условий.

Abstract. The model of forming schoolchildren's civil law culture of the innovative type in the aspect of the Bologna movement, new educational standards, the Conception of spiritual and moral development and education of the personality of a citizen of Russia is considered. It is determined that the possession of such a high level of culture allows schoolchildren to socialize successfully. It is proved that the efficiency of forming modern schoolchildren's civil law culture of the innovative type is provided by the creation of certain social and educational conditions.

Ключевые слова: *гражданско-правовая культура, гражданско-правовая культура инновационного типа современных школьников, гражданско-правовое образование, гражданско-правовое сознание, позитивное гражданско-правовое поведение, успешная личность.*

Keywords: *civil law culture, modern schoolchildren's civil law culture of the innovative type, civil law education, civil law consciousness, positive civil law behavior, successful person.*

Актуальность исследуемой проблемы. Стремительное развитие современного общества, инновационные процессы, происходящие в социально-экономической жизни, ставят перед профессиональным педагогическим сообществом задачи по формированию социально успешной личности, способной развивать инновационную экономику в стране. Выпускник школы сегодня должен обладать личными, предметными и метапредметными результатами освоения элементов содержания образования, а также универсальными видами учебной деятельности в соответствии с требованиями федеральными государственными образовательными стандартами [7]. Выпускнику школы предстоит жить и работать в гражданском обществе инновационного типа, началом образовательного процесса фор-

мирования и развития которого многие ученые считают Болонское движение. Это движение, как отмечает В. Ю. Сморгунова, «нацелено на формирование "Европы знаний" – не только на объединение в сфере университетского образования, но и на формирование в конечном итоге единой гражданско-правовой культуры европейских граждан... Необходимо отметить, что сами документы, определяющие Болонский процесс, являются феноменом высокой гражданско-правовой культуры и выступают факторами ее формирования» [3]. Ученые, педагогические работники полагают, что именно гражданско-правовая культура (ГПК) позволит выпускнику школы успешно социализироваться в современном обществе. Так, А. Я. Данилюк отмечает: «Современный период в российской истории образования – время смены ценностных ориентиров. В 90-е гг. прошлого столетия в России произошли как важные позитивные перемены, так и негативные явления, неизбежные в период крупных социально-политических изменений. Эти явления оказали отрицательное влияние на общественную нравственность, гражданское самосознание, на отношение людей к обществу, государству, закону и труду, на отношение человека к человеку» [1, 4]. Соответственно, значительно снизился уровень гражданско-правовой культуры, «в российском обществе стал ощущаться недостаток позитивных, сознательно осуществляемых гражданами поступков, стремления жить и трудиться в соответствии с законами» [1, 5]. Мы знаем, что существует разделение общества по уровню доходов, по отношению к законам и государственной власти. «Именно образованию принадлежит роль консолидирующей силы российского общества, сплочения его перед лицом внешних и внутренних вызовов» [1, 5]. Очевидно, что необходима разработка новой модели формирования гражданско-правовой культуры инновационного типа современных школьников.

Материал и методика исследований. Диагностические исследования начаты с 2001 года в образовательных учреждениях различного типа и вида Северо-Западного окружного управления образования Департамента образования города Москвы. Нами были изучены и проанализированы: научно-методическая, психолого-педагогическая и специальная литература по проблеме исследования; материалы по использованию методов проектов, дискуссий, современных образовательных технологий проблемно-диалогического обучения, развивающего, личностно ориентированного обучения, информационных и коммуникационных технологий; федеральные государственные образовательные стандарты; рабочие программы по окружающему миру; основы безопасности жизнедеятельности для начальной школы; рабочие программы по обществознанию для основной и старшей школы; программы внеурочной деятельности по духовно-нравственному развитию и воспитанию личности гражданина России; учебные пособия, методические материалы по обществознанию и праву. Также применялись эмпирические методы (наблюдение, анкетирование, тестирование, констатирующий и формирующий эксперименты) и методы математической статистики (количественная и качественная обработка результатов).

Результаты исследований и их обсуждение. Гражданско-правовая культура является частью общей культуры человека, ее сегментом на пересечении вопросов гражданской и правовой сфер (рис. 1).

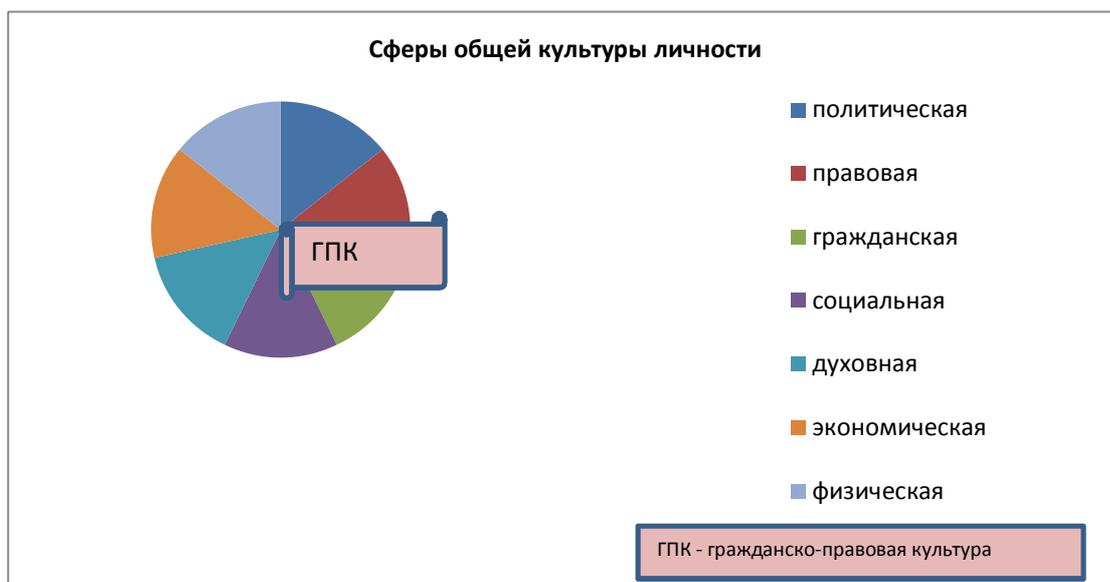


Рис. 1. Сферы общей культуры личности

Основными элементами гражданско-правовой культуры являются: гражданско-правовое образование (ГПО), гражданско-правовое сознание (ГПС), а желаемым результатом – позитивное гражданско-правовое поведение (ГППП).

Как отмечает В. Ю. Сморгунова, «Мы должны признать, что гражданское общество в России должно не строиться, а складываться, формироваться, вызревать. И одним из важнейших факторов гражданского взросления общества в целом и формирования всех цементирующих его основ является гражданско-правовое образование, новый тип гражданско-правовой культуры» [3].

Центральное место в решении столь важной задачи принадлежит школе, так как именно в ней находится подрастающее поколение в самый ответственный момент социализации [6, 37].

В ходе участия в работе городской экспериментальной площадки Московского института открытых технологий по теме «Научно-методические основы преподавания курса права в основной школе» были проведены исследования уровня гражданско-правовой культуры школьников. Обобщенные данные представлены на рис. 2.

Из рисунка следует, что успешными хотят быть большинство детей – это обучающиеся начальной (1–4 классы), основной (5–9 классы), старшей (10–11 классы) школы. Также видно, что учащиеся начальных классов вообще не знакомы, а учащиеся основной и даже старшей школы мало знакомы с понятием «гражданско-правовая культура». В то же время школьники предполагали, что именно гражданско-правовая культура станет тем инструментом, который позволит им стать успешными.

Задачей ученых, педагогов было создать модель формирования у школьников гражданско-правовой культуры на основе диагностических исследований. Вначале модель имела менее разветвленную структуру, не охватывающую все ступени образования, не включающую ведущие методы – метод дискуссий, проектов, исследования по формиро-

ванию и апробации которых продолжают и в настоящее время, так как их целью является разработка наиболее эффективной модели формирования у современных школьников гражданско-правовой культуры инновационного типа с учетом вызовов времени – расширения информационных потоков и увеличения коммуникационного общения [4], [5]. В ходе исследования было установлено, что дискуссий в конце изучения тем по обществознанию, метапредметных тем по литературе, истории, обществознанию и другим учебным дисциплинам недостаточно, тем более что у школьников возникает много вопросов о том, какое оно – современное общество, кто в нем считается успешным и как таким стать... Ныне действующая модель дополнена социальным проектом «Дискуссионный центр "Мы из 21 века"», материалы о котором были представлены на окружной выставке «Молодежная ЭКСПО – 2011 на Северо-Западе Москвы: интеграция науки, промышленности и образования» [2].

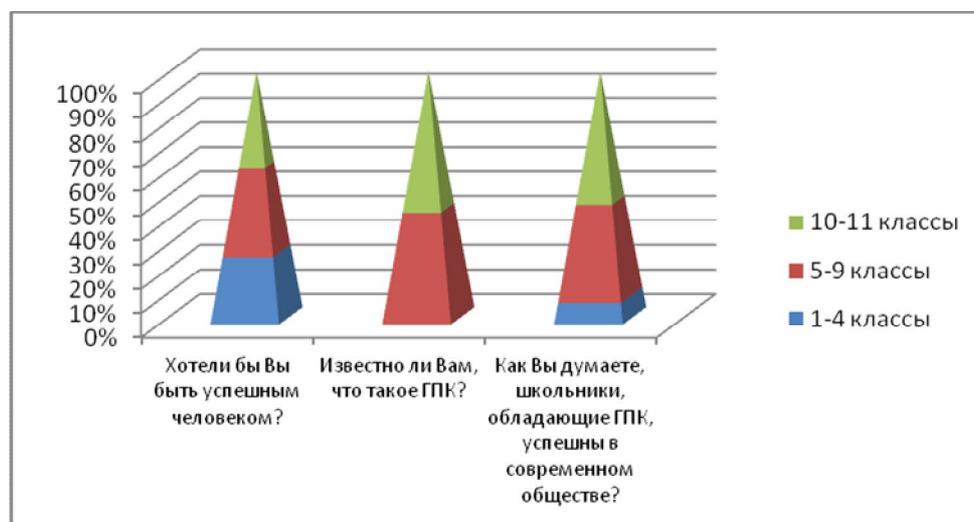


Рис. 2. Исследования уровня гражданско-правовой культуры школьников

В настоящее время с учетом федеральных государственных образовательных стандартов и Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России реализуется модель, представленная на рис. 3, способствующая более эффективной подготовке выпускников и их успешной социализации «здесь и сейчас».

Успешной социализации в значительной мере способствует метод дискуссий, использование которого во внеурочной деятельности в рамках социального проекта «Дискуссионный центр "Мы из 21 века"» позволяет находить компромиссные позитивные решения проблем образования всем участникам процесса: школьникам, их родителям, выпускникам, педагогам, социальным партнерам. Многие ученые сходятся во мнении, что высокий уровень гражданско-правовой культуры способствует успешной социализации современных школьников в российском обществе. На рис. 4 представлен путь от личности, получившей гражданско-правовое образование, с формирующимся гражданско-правовым сознанием, определяющим позитивное гражданско-правовое поведение, к успешной личности.



Рис. 3. Современная модель формирования у современных школьников гражданско-правовой культуры инновационного типа



Рис. 4. Путь от личности, получившей гражданско-правовое образование, к успешной личности

Нами установлено, что формирование у современных школьников высокого уровня гражданско-правовой культуры инновационного типа возможно при соблюдении таких социально-педагогических условий, как:

- принятие за основу Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России;
- реализация образовательной парадигмы Болонского соглашения по формированию гражданско-правовой культуры инновационного типа;
- определение основных элементов содержания гражданско-правовой культуры, таких как гражданско-правовое образование, гражданско-правовое сознание, позитивное гражданско-правовое поведение, способствующее успешной социализации школьников, и их сущности;
- определение критерий и показателей, позволяющих выявить уровни сформированности у школьников гражданско-правовой культуры в условиях модернизации, динамику их формирования, результативность всего процесса;
- обеспечение внедрения в педагогический процесс комплексной модели формирования гражданско-правовой культуры школьников и других участников образовательного процесса в условиях модернизации, основанной на принципе целостности, системно-деятельностном, компетентностном подходах;
- формирование единого инновационного гражданско-правового пространства для всех участников образовательного процесса.

Резюме. Овладение современной системой демократических и правовых ценностей не может быть достигнуто путем усвоения гражданами юридических знаний. Необходима разработка целостной системы формирования гражданско-правовой культуры молодежи, особенно подростков, с учетом достижений теории ценностей на всех ступенях образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М. : Просвещение, 2010. – 24 с.
2. Молодежная ЭКСПО – 2011 на Северо-Западе Москвы: интеграция науки, промышленности и образования. – М., 2011. – С. 37.
3. Сморгунова, В. Ю. Гражданско-правовая культура и развитие гражданского общества в России в контексте образовательной парадигмы Болонского движения / В. Ю. Сморгунова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2005. – Т. 5. – № 11. – С. 278–295.
4. Трубицына Е. В. Мы и Конституция / Е. В. Трубицына // Право в школе. – 2008. – № 1. – С. 2–5.
5. Трубицына, Е. В. Формирование гражданско-правовой культуры школьников в урочной и внеурочной деятельности / Е. В. Трубицына // Право в школе. – 2009. – № 1. – С. 42–46.
6. Формирование гражданско-правовой культуры школьников в урочное и внеурочное время. Духовно-нравственные ценности в современном образовании: взгляд учителя / под общ. ред. Т. М. Туруновой. – М. : ГОУ Окружной методический центр Северо-Западного окружного управления образования Департамента образования города Москвы, 2011. – 160 с.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Электронный ресурс] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М. : Просвещение, 2009. – Режим доступа: <http://standart.ru>.

УДК 373.3-056.263

**К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ
НЕРЕЧЕВЫХ ЗВУЧАНИЙ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА
У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**ON THE ISSUE OF DEVELOPMENT OF AUDITORY PERCEPTION
OF NONVERBAL SOUNDS IN PRIMARY SCHOOL DEAF CHILDREN**

А. Е. Федотова

A. E. Fedotova

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

Аннотация. В статье изложена система работы по развитию слухового восприятия звуков окружающего мира у глухих детей младшего школьного возраста.

Abstract. The article exposes the system of development of auditory perception of nonverbal sounds in primary school deaf children.

Ключевые слова: *сурдопедагогика, развитие слухового восприятия, неречевые звучания.*

Keywords: *deaf-and-dumb pedagogy, development of auditory perception, nonverbal sounds.*

Актуальность исследуемой проблемы. Система развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха как одно из главных условий формирования устной речи и социальной адаптации разработана такими учеными, как И. Г. Багрова, В. И. Бельтюков, Р. М. Боскис, Т. К. Королевская, Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Л. П. Назарова, А. Н. Пфафенродт, Ф. Ф. Рау, Е. З. Яхнина и др.

Одним из важных направлений образовательно-коррекционной работы является развитие восприятия неречевых звучаний, способствующих ориентировке ребенка с нарушенным слухом в окружающем мире.

Развитие неречевого слуха у глухих детей предполагает обучение восприятию музыкальных инструментов и игрушек, развитие слухового восприятия музыки, ее характера, основных средств музыкальной выразительности, звуков окружающего мира.

К настоящему времени научно обоснована, разработана и внедрена в практику система работы по обучению восприятию музыкальных инструментов и игрушек, развитию восприятия музыки у детей с нарушениями слуха дошкольного и школьного возраста при использовании звукоусиливающей аппаратуры (И. Г. Багрова, Т. К. Королевская, Г. В. Короткова, Е. П. Кузьмичева, Э. И. Леонгард, Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко, Е. З. Яхнина).

Однако система работы по развитию слухового восприятия звучаний окружающего мира у глухих детей разработана недостаточно. Не изучены возможности восприятия

глухими детьми младшего школьного возраста звуков окружающего мира с помощью индивидуальных слуховых аппаратов, не разработана методика выявления и развития у учащихся возможностей восприятия звучаний окружающего мира и не рассмотрены вопросы использования сформированных умений в образовательно-коррекционном процессе, а также для адаптации глухого ребенка в социуме.

Таким образом, возникает противоречие между значимостью проблемы развития слухового восприятия звучаний окружающего мира у глухих детей и детей с нарушениями слуха младшего школьного возраста и ее недостаточной изученностью.

Материал и методика исследований. Нами был проведен обучающий эксперимент, направленный на развитие у глухих школьников 1 и 2 класса слухового восприятия неречевых звучаний, а именно голосов птиц и животных, бытовых шумов, шумов улицы, природных шумов, физиологических проявлений человека, звучаний, издаваемых насекомыми и земноводными.

Результаты исследований и их обсуждение. В процессе специальной работы по развитию слухового восприятия (при использовании электроакустической аппаратуры) у всех глухих, независимо от их тонального слуха, развивается способность воспринимать на слух различный речевой материал, а также элементы музыки и неречевые звуки окружающего мира. Развивающееся в условиях специального обучения слуховое восприятие речи, неречевых звучаний, музыки создает у глухих принципиально новую полисенсорную основу для формирования, развития и коррекции устной речи, ориентации в звуках окружающего мира [3].

Для достижения цели обучающего эксперимента предполагалось решение следующих задач:

1) определить содержание и методику экспериментального обучения, направленного на развитие восприятия неречевых звучаний окружающего мира у глухих школьников на фронтальных занятиях в слуховом кабинете, в ходе общеобразовательных уроков и во внеурочное время;

2) внедрить созданную систему работы по развитию слухового восприятия неречевых звучаний окружающего мира в образовательный процесс специального (коррекционного) общеобразовательного учреждения I вида (для глухих детей).

Организационными формами обучающего эксперимента явились фронтальные занятия в слуховом кабинете и развитие слухового восприятия неречевых звучаний окружающего мира в ходе общеобразовательных уроков и во внеурочное время.

Фронтальные занятия в слуховом кабинете согласно «Положению о работе учителя-дефектолога слухового кабинета» проводились 1 раз в неделю по 45 минут. Развитию слухового восприятия неречевых звучаний отводилась 1/3 часть занятия.

Согласно современным представлениям, работа по развитию слухового восприятия должна быть органически связана со всем педагогическим процессом. Развитие слухового восприятия неречевых звучаний является частью этой работы, поэтому реализация данного направления может осуществляться не только в ходе фронтальных занятий в слуховом кабинете, но и на общеобразовательных уроках.

Развитие слухового восприятия неречевых звучаний окружающего мира во внеурочное время может осуществляться по двум направлениям:

1) в ходе выполнения режимных моментов, внеклассных мероприятий;

2) в ходе специально организованных мероприятий по развитию слухового восприятия неречевых звучаний.

Большое значение придается реализации первого направления, так как оно занимает всю вторую половину дня школьника. Значимость развития слухового восприятия звучаний окружающего мира во вторую половину дня повышается в связи с тем, что разнообразные виды деятельности соответствуют условиям бытовой обстановки дома, вне школы, содействуют переносу полученных умений и навыков в школе в условия обихода, расширяют представления о мире окружающих звуков, способствуют ориентировке в звуковой среде [1], [2].

Наряду с первым направлением работы по развитию слухового восприятия неречевых звучаний во внеурочное время в школах для глухих детей практикуется и второе направление – специально организованные мероприятия с целью развития слухового восприятия звучаний окружающего мира. Для реализации данного направления использовались дидактические игры, которые проводились 2 раза в неделю, и экскурсии.

Работа по развитию слухового восприятия звуков окружающего мира у глухих детей независимо от формы ее организации велась по следующим разделам:

- 1) выработка условной двигательной реакции на звучание;
- 2) обучение различению звучаний на слух и их опознавание;
- 3) локализация звучаний в пространстве.

Резюме. Глухие дети, имеющие навыки различения звуков частично, практически не воспринимают звуки окружающего мира и не опираются на них в своей повседневной деятельности. Они испытывают трудности не только в дифференциации звуков, но и в их осмыслении. Это препятствует правильной ориентировке в пространстве и ведет к затруднениям в освоении окружающего мира.

Развитие неречевого слуха (слухового восприятия звуков окружающего мира) является одним из направлений в работе по развитию слухового восприятия глухих детей. При этом развитие восприятия неречевых звуков проходит от элементарной реакции на наличие или отсутствие звука (условная двигательная реакция на звучания) к их различению и опознаванию, локализации в пространстве, а затем к использованию в качестве сигнала к действиям, осмыслению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Королева, И. В. Диагностика и коррекция нарушений слуховой функции / И. В. Королева. – СПб. : КАРО, 2005. – 288 с.
2. Королевская Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей / Т. К. Королевская, А. Н. Пфаферодт. – М. : Владос, 2004. – 154 с.
3. Кузьмичева, Е. П. Развитие устной речи у глухих школьников / Е. П. Кузьмичева, Е. З. Яхнина, О. В. Шевцова. – М. : НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.

УДК 159.922.767

**ПРИЧИНЫ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ,
ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ
В УСЛОВИЯХ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ**

**REASONS FOR DISTURBANCES IN DEVELOPMENT OF CHILDREN BROUGHT
UP AT ORPHAN HOUSES UNDER MATERNAL DEPRIVATION**

С. А. Шабалина

S. A. Shabalina

ФГБОУ ВПО «Коми государственный педагогический институт», г. Сыктывкар

Аннотация. В данной статье рассмотрены типы учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; контингент детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа; специфика «закрытых групп», возникающих в интернатных учреждениях и функционирующих в условиях ограничения контактов с широким социальным окружением; причины нарушений развития у детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа.

Abstract. The article examines the types of houses founded for orphaned and abandoned children; the children brought up at orphan houses; the peculiarities of so-called «close groups» which appear at orphan-houses and function under the lack of social communication; the reasons for disturbances in development of children brought up at orphan houses.

Ключевые слова: социализация, интернатное (общественное) воспитание, дети-сироты.

Keywords: socialization, upbringing at orphan houses, orphaned children.

Актуальность исследуемой проблемы. В настоящее время в нашей стране серьезную озабоченность государственных органов и общества в целом вызывают 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, что в свою очередь увеличивает число детей с девиантными формами поведения. В силу ряда специфических факторов (индивидуальных и межличностных) дети, воспитывающиеся в специализированных учреждениях, заслуживают специального изучения. Они составляют в целом группу риска по нарушенному поведению в доме ребенка. Так, если 20 лет назад среди детей и подростков школьного возраста дети с отставанием в интеллектуальном и эмоционально-волевом развитии составляли 0,3–0,5 %, то сейчас их – 3,0–5,0 %. При этом в силу личностных качеств и отсутствия должной социальной помощи эти дети и подростки совершают около 15,0–20,0 % всех правонарушений и преступлений среди молодежи [7].

Материал и методика исследований. Нами был проведен анализ трудов ученых, посвященных проблеме материнской депривации, а также результатов психолого-педагогического обследования детей детского дома-школы (ДДШ) № 1 им. А. А. Католикова г. Сыктывкара (2011).

Результаты исследований и их обсуждение. Социализация, воспитание, проживание детей-сирот в современной России происходят в условиях государственной системы призрения, которая основана на принципах сепарации от общества. Исторически такая система социализации восходит к педагогическим проектам эпохи Просвещения, когда считалось, что через систему интернатного воспитания можно получить породу новых, свободных от пороков людей.

Идеи общественного воспитания детей существовали достаточно долго. Уже в конце 50-х годов прошлого века в нашей стране стало открываться множество школ-интернатов вовсе не для трудных подростков и сирот, а для того, чтобы развернуть как можно шире сеть коммунистического воспитания всех детей. Считалось, что в дошкольных и школьных учреждениях подобного типа создаются прекрасные условия для всестороннего развития детей, для воспитания у них начал коллективизма. Преимущества такого воспитания виделись в возможности правильной организации режима дня, разумного сочетания труда, учебы, отдыха, спорта [5, 86].

Эти идеи были специфичны не только для нашего государства – во многих странах люди пытались создать какие-то особые, идеальные условия общественного воспитания, которые могли бы превзойти семейное. Подобные идеи питались разными мировоззренческими источниками. В настоящее время эти педагогические проекты давно показали свою несостоятельность, но принципы организации государственной системы призрения в основном не изменились. Если такие проблемы российских интернатных учреждений, как госпитализм, материнская и социальная депривации воспитанников, были присущи им изначально, то сегодня к ним следует добавить еще и ведомственную разобщенность (интернатные учреждения для детей разного возраста до сих пор подчиняются разным ведомствам РФ: Министерству здравоохранения, Министерству образования, Министерству труда и социальной защиты населения), усугубленную последствиями социально-экономического кризиса в стране.

В нашей стране для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, созданы интернатные учреждения разного типа: дома ребенка, детские дома, школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специализированные учреждения для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, дома-интернаты для детей-инвалидов.

По контингенту воспитанников школы-интернаты различаются назначением:

- для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- для детей с ограниченными возможностями здоровья (слабовидящих, слабослышащих и т. д.);
- специальные учреждения для одаренных детей (отбираемых в том числе на олимпиадах);
- специальные учреждения для «трудных» подростков, то есть не достигших совершеннолетия, не совершивших уголовно наказуемых деяний, но дающих все поводы предположить, что это дело времени (с частыми приводами в милицию за хулиганство, состоящие на учете в детской комнате милиции или задерживаемые за бродяжничество и др.).

В школе-интернате дети делятся на полных сирот и на детей, оставшихся без попечения родителей. В первом случае – это дети, родители которых умерли или считаются безвестно отсутствующими либо получили тюремный срок в виде пожизненного заключения.

Во втором случае – это дети, родители которых живы, но либо отказались от своих детей, либо были лишены родительских прав по решению суда за те или иные действия/бездействия по отношению к своим детям [6].

Детские дома и интернаты можно с уверенностью отнести к учреждениям закрытого типа. Система воспитания в интернатном учреждении предусматривает групповую форму ухода за ребенком. Создаваемая в этих государственных сиротских учреждениях социальная среда характеризуется бедностью и примитивными социальными связями, что в сочетании с социальной изоляцией приводит к формированию социальной депривации и разного рода психических отклонений в развитии, затрудняющих полноценную социализацию, обучение и впоследствии постинтернатную социальную адаптацию.

В результате в детских домах и школах-интернатах оказывается сосредоточенным весьма специфический контингент детей, которые отличаются, с одной стороны, отягощенной и часто не вполне ясной наследственностью, а с другой стороны – ярко выраженным депривационным синдромом [1].

По мнению М. Ю. Кондратьева, к учреждениям такого типа относятся «реальные малые группы, которые функционируют в условиях ограничения контактов с широким социальным окружением». Специфику «закрытых групп» автор связывает с явлением социальной депривации, т. е. нарушением связей индивида или группы индивидов с обществом.

Существуют несколько типологий закрытых учреждений. В зависимости от исследовательской задачи выделяют закрытые учреждения:

- производственной направленности;
- исполнительно-трудовой направленности;
- образовательно-воспитательной направленности (детские дома, интернаты и т. п.).

В зависимости от того, кто именно задает депривационный характер отношений группы с широким социумом – она сама или же общество, – различают изоляцию:

- вынужденную;
- принудительную;
- добровольную;
- добровольно-вынужденную или добровольно-принудительную.

М. Ю. Кондратьев считает, что правильнее говорить об определенном виде закрытых подростковых сообществ, формирующихся в различных воспитательных учреждениях интернатного типа. Он выделяет следующие виды закрытых подростковых сообществ:

- детские дома и школы-интернаты для детей, лишенных родительского попечительства;
- специальные школы и ПТУ для трудновоспитуемых подростков;
- воспитательно-трудовые колонии для несовершеннолетних правонарушителей и следственные изоляторы;
- профессионально-специализированные интернаты.

Несмотря на специфику каждого из перечисленных видов заведений, все воспитательные учреждения закрытого типа объединяют жесткие режимные условия, а также изоляция воспитанников от широкого социального окружения, что существенно снижает вариативность социальной ситуации развития детей, обедняет систему значимых для них межличностных связей, осложняет путь адекватной социализации личности детей.

По результатам психолого-педагогического обследования детей, находящихся в ДДШ № 1 им. А. А. Католикова г. Сыктывкара (2011), мы пришли к выводу, что причины нарушений развития детей, проживающих в условиях интернатных учреждений, многообразны. Рассмотрим их:

1. Основная часть детей имеет неоспоримо негативную наследственность, в частности наследственную отягощенность алкоголизмом, а в последние годы – и наркоманией. Происходит постоянное увеличение количества сирот, страдающих врожденной психической и неврологической патологией. Именно «отказные» дети чаще имеют врожденные физические и психические аномалии как следствие зачатия партнерами в состоянии опьянения или использования будущей матерью различных средств для прерывания беременности. Кроме того, дети, помещенные в детские дома, перегружены психопатологической наследственностью, в первую очередь, это задержка психического развития, умственная отсталость и шизофрения.

2. Вредным является уже само вынашивание нежеланной беременности потенциальными «отказницами» (бросаемыми новорожденных в родильных домах). Стрессогенное воздействие вынашивания такой беременности приводит к искажениям жизненно важного взаимодействия между матерью и ребенком во время внутриутробного развития, к нарушению сенсорных, обменных, гуморальных связей между ними. У большинства будущих «отказниц» во время беременности отмечаются психические нарушения: истероформные реакции, депрессивные состояния, психовегетативные нарушения, обострения психических, соматических хронических заболеваний. Важными патогенными факторами являются нарушения поведения беременных, такие как гиперактивность, неудачные попытки прервать беременность, злоупотребление курением, алкоголем, наркотиками и пр., связанные с психическими отклонениями. Большинство из них оказываются не готовыми к родам, о чем свидетельствуют исключительно высокий уровень недонашиваемости, а также патологии родовой деятельности. Клинически выраженные мозговые повреждения у новорожденных обнаруживаются сразу после родов. Они нуждаются в реанимации и интенсивной терапии в связи с тяжестью состояния.

3. Третьим патогенным фактором, который проявляется у более старших детей, является комплекс социальных, педагогических и психологических вредностей в бывших родительских семьях. Среди форм неправильного воспитания типичными для социального сиротства являются безнадзорность и гипоопека. Большинство семей, где дети лишены попечения родителей, характеризует вопиющее социальное неблагополучие: низкий материальный уровень, неудовлетворительное питание, пьянство родителей, аморальный образ жизни, скандалы и драки в семье и т. д. В таких семьях остро стоит проблема жестокого обращения с детьми (физическое, сексуальное, эмоциональное насилие). Дети из этих семей лишены родительской любви, недоедают, не посещают организованные детские коллективы, подвергаются истязаниям, что приводит к уходу из дома. Отсюда – признаки сенсорной, материнской и социальной депривации,

отставание в психическом развитии более чем в двух третях случаев, признаки мозговой дисфункции с неврологическими расстройствами, энурезом, нарушениями познавательной деятельности, расторможенностью, эмоциональной неустойчивостью, склонностью ко лжи, патологическому фантазированию, с выраженными невротическими реакциями [2].

4. Четвертым и, пожалуй, одним из наиболее мощных патогенных и дезадаптирующих факторов для ребенка является сам насильственный отрыв его от родительской семьи и помещение в детское специализированное учреждение. Главным условием полноценного психоэмоционального развития ребенка является родительская семья с соответствующей природе формирующегося ребенка организацией жизни, с присущим только биологической семье уровнем общения с родными, и особенно с матерью. Отрыв ребенка от родителей способствует развитию так называемых депривационных психических расстройств, которые тем тяжелее, чем раньше ребенок оторван от матери и чем длительнее воздействует на него фактор этого отрыва. В раннем детском возрасте депривация приводит к характерным нарушениям раннего развития (отставание в общем и речевом развитии, недостаточное развитие тонкой моторики и мимики); в дальнейшем отмечаются и эмоциональные нарушения в виде общей сглаженности проявления чувств при нередкой склонности к страхам и тревоге, поведенческие отклонения (частые реакции активного и пассивного протеста и отказа, недостаток чувства дистанции в общении или, наоборот, затруднения при контакте) [8].

5. По мнению Е. О. Смирновой [9] (и мы полностью согласны с точкой зрения данного исследователя), причиной отставания в развитии воспитанников детского дома являются особенности условий содержания в данных учреждениях, а именно:

– частая смена ухаживающего за детьми персонала, а также множественность контактов воспитанников сиротских учреждений. Й. Лангмейер и З. Матейчик говорили об этом: «...Ребенок, бесспорно, нуждается в центральном "объекте", на котором сосредоточиваются все его виды активности и который обеспечивает для него требующуюся уверенность... При нормальных обстоятельствах это, конечно, мать или другое лицо на ее месте...» [4, 250–251];

– работники детских домов не всегда компетентны в вопросах воспитания детей-сирот в силу ряда обстоятельств: это и недостаток образования, и нежелание работать с такими детьми, и так называемая «душевная черствость», и меркантильные вопросы (в подобных учреждениях действуют доплаты за работу с детьми-сиротами) и т. д. А. А. Католиков считал, что «... воспитание – это не отбывание, пусть и добросовестное, рабочих часов, а постоянная самоотдача души...» [3, 81];

– неравноправие сторон. Взаимодействие педагогов с воспитанниками интернатов характеризуется наличием больших властных возможностей воспитателей. При этом следует отметить, что во многом именно степень закрытости, мера обособленности воспитательного учреждения от социального окружения, жесткости внутреннего распорядка и строгости режимного ограничения внешних контактов и определяют уровень властного потенциала педагога. По сути дела педагог для воспитанников закрытого учреждения – полноправный представитель общества, наделенный широким кругом возможностей влиять на их сегодняшнюю жизнь и на будущее;

– жесткая регламентация общения, официальная предписанность его формы и содержания и др. (семейные дети испытывают больше внимания со стороны взрослого, которое индивидуально адресовано (личностная обращенность));

– контакты со взрослыми в сиротских учреждениях эмоционально менее разнообразны в силу того, что детей много и работники не всегда в состоянии оказать должное внимание каждому ребенку; все это не способствует возникновению позитивного эмоционального фона.

Резюме. Человек проходит первичную социализацию в семье, характер и результаты которой определяются ее составом, уровнем образования, социальным статусом, материальными условиями, а также ценностными установками, стилем жизни и взаимоотношений членов семьи. В специализированные учреждения обычно поступают дети, уже давно лишённые родительского тепла, страдающие от материнской и психической деприваций. Чем раньше ребенок отрывается от родительской семьи, чем дольше и в большей изоляции он находится в учреждении, тем более выражены деформации по всем направлениям психического развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеевкова, Е. Г.* Личность в условиях психической депривации : учебное пособие / Е. Г. Алексеевкова. – СПб. : Питер, 2009. – 96 с.
2. *Дети социального риска и их воспитание* : сб. / под ред. Л. М. Шипициной. – СПб. : Изд-во «Речь», 2003. – 143 с.
3. *Католиков, А. А.* Моя семья. Записки директора Сыктывкарской школы-интерната № 1 для детей-сирот / А. А. Католиков. – М. : Педагогика, 1990. – 224 с.
4. *Лангмейер, Й.* Психическая депривация в детском возрасте / Й. Лангмейер, З. Матейчик. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.
5. *Лишённые* родительского попечительства : хрестоматия / сост. В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
6. *О положении* детей в Российской Федерации. Государственный доклад за 2006 год. – М. : Минздравсоцразвития России, 2006. – С. 135–139.
7. *Прихожан, А. М.* Дети без семьи (детский дом: заботы и тревоги общества) / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.
8. *Психическая депривация* : хрестоматия / сост. Н. Н. Крыгина. – Магнитогорск : Изд-во МаГУ, 2003. – 132 с.
9. *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

Акмаева Анастасия Сергеевна – аспирант кафедры иностранных языков Института филологии и искусств Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань

Акмаева, Anastasiya Sergeevna – Post-graduate Student, Department of Foreign Languages, Institute of Philology and Arts, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan

Алтынкович Елена Евгеньевна – аспирант кафедры философии и методологии науки Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары

Altynkovich, Elena Evgenyevna – Post-graduate Student, Department of Philosophy and Methodology of Science, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Белкова Татьяна Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Belkova, Tatyana Mikhaylovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of the Russian Language, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Васильева Наталья Владимировна – аспирант кафедры теории и методики дошкольного образования и домоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Vasilyeva, Natalya Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Theory and Methods of Preschool Education and Housekeeping, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Гавриленко Олеся Владимировна – аспирант кафедры философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Gavrilenko, Olesya Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Гайдук Елена Юрьевна – аспирант кафедры психологии и социальной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Gaiduk, Elena Yuryevna – Post-graduate Student, Department of Psychology and Social Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Гердо Наталия Владимировна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Gerdo, Nataliya Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Германова Галина Михайловна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Germanova, Galina Mikhaylovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Дудкина Марина Владиславовна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Dudkina, Marina Vladislavovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Земляков Александр Егорович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Zemlyakov, Aleksandr Egorovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Иванов Дмитрий Ермолаевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе и дополнительному образованию Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Ivanov, Dmitry Ermolaevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Pro-rector for Studies and Additional Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Иванова Наталия Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Стерлитамакской государственной педагогической академии им. З. Бишевой, г. Стерлитамак

Ivanova, Nataliya Ivanovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Pedagogics, Z. Biisheva Sterlitamak State Pedagogical Academy, Sterlitamak

Казаков Сергей Димитриевич – старший преподаватель кафедры правовых дисциплин Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kazakov, Sergey Dimitrievich – Senior Lecturer, Department of Legal Disciplines, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Карташова Елена Павловна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского и общего языкознания Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола

Kartashova, Elena Pavlovna – Doctor of Philology, Professor, Department of Russian and General Linguistics, Mari State University, Yoshkar-Ola

Кириллова Ольга Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и развития образования Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Kirillova, Olga Vasilyevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics and Development of Education, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Ковалев Василий Петрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kovalev, Vasily Petrovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Department of Pedagogics of Primary Education, 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

Кочемасова Динара Радиковна – преподаватель английского языка Казанского энергетического техникума, г. Казань

Kochemasova, Dinara Radikovna – Lecturer in English Language, Kazan Power Engineering College, Kazan

Краснов Николай Герасимович – доктор педагогических наук, профессор, директор научно-исследовательского института И. Н. Ульянова – И. Я. Яковлева при Чувашском государственном университете имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Krasnov, Nikolay Gerasimovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of I. Ulyanov – I. Yakovlev Scientific Research Institute, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Кузнецов Анатолий Федорович – кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Kuznetsov, Anatoly Fedorovich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Doctoral Candidate, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Куц Татьяна Анатольевна – старший преподаватель кафедры информатики и вычислительной техники Коми государственного педагогического института, г. Сыктывкар

Kushch, Tatyana Anatolyevna – Senior Lecturer, Department of Informatics and Computer Science, Komi State Pedagogical Institute, Syktyvkar

Метелькова Лилия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Metelkova, Liliya Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Roman and German Philology, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Никитин Геннадий Андреевич – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания технологии и предпринимательства Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Nikitin, Gennady Andreevich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of Technology and Enterprise Teaching Methods, 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

Петраков Игорь Геннадьевич – аспирант кафедры педагогики и психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, г. Москва

Petrakov, Igor Gennadyevich – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Psychology, M. Sholokhov Moscow State Humanitarian University, Moscow

Петров Олег Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Petrov, Oleg Anatolyevich – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Economics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Петрова Галина Дмитриевна – доктор философских наук, профессор кафедры менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Petrova, Galina Dmitrievna – Doctor of Philosophy, Professor, Department of Management, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Петрова Елена Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Petrova, Elena Vyacheslavovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Management, 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

Романова Елена Николаевна – аспирант кафедры педагогики начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Romanova, Elena Nikolaevna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics of Primary Education, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Савельев Андрей Иванович – кандидат политических наук, доцент кафедры всеобщей истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Savelyev, Andrey Ivanovich – Candidate of Politics, Associate Professor, Department of General History, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Самаркина Наталья Владимировна – аспирант кафедры педагогики и яковлеводения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Samarkina, Natalya Vladimirovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Сергеева Ольга Алексеевна – аспирант кафедры отечественной и региональной истории Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Sergeeva, Olga Alekseevna – Post-graduate Student, Department of National and Regional History, 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

Степанова Марина Валерьевна – аспирант кафедры дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета, г. Москва

Stepanova, Marina Valeryevna – Post-graduate Student, Department of Preschool Pedagogics, Moscow Pedagogical State University, Moscow

Темирбекова Амина Омирбековна – преподаватель кафедры педагогики и психологии Нукусского государственного педагогического института им. Ажинияза, г. Нукус

Temirbekova, Amina Omirbekovna – Lecturer, Department of Pedagogics and Psychology, Ajiniyaz Nukus State Pedagogical Institute, Nukus

Терехова Ольга Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры материаловедения и экологии Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары

Terekhova, Olga Pavlovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Department of Material Science and Ecology, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary

Тихонов Анатолий Сергеевич – доктор философских наук, доцент кафедры философии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Tikhonov, Anatoly Sergeevich – Doctor of Philosophy, Assistant Professor, Department of Philosophy, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

Трубицына Елена Вячеславовна – соискатель кафедры педагогики и психологии Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, г. Москва

Trubitsyna, Elena Vyacheslavovna – Applicant, Department of Pedagogics and Psychology, M. Sholokhov Moscow State Humanitarian University, Moscow

Федотова Анастасия Евгеньевна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Fedotova, Anastasia Evgenyevna – Senior Lecturer, Department of Correctional Pedagogics, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

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

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

Шоглева Евгения Владиславовна – аспирант кафедры педагогики и яковлеведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары

Shogleva, Evgeniya Vladislavovna – Post-graduate Student, Department of Pedagogics and Yakovlev Studies, I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, Cheboksary

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

«Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (решение Президиума ВАК Минобрнауки России от 19 февраля 2010 года № 6/6).

В издании предусматривается размещение статей по актуальным проблемам **естественных, технических и гуманитарных наук**, содержащих новые научные результаты, ранее не опубликованных и не представленных к публикации в других изданиях. Не публикуются крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Ежегодно будут выходить 4 номера Вестника.

В одном номере возможно опубликование, как правило, не более 2 статей одного автора.

Публикация статей аспирантов осуществляется бесплатно.

Все представленные в редакцию статьи проходят обязательное рецензирование. На основании рецензирования редакционная коллегия принимает решение о включении статьи в тот или иной номер. Редколлегия не гарантирует публикацию всех представленных материалов, оставляет за собой право отклонять статьи, не соответствующие установленным требованиям. Авторам присланные материалы не возвращаются.

Статья должна иметь:

- а) индекс универсальной десятичной классификации (УДК).
- б) название работы на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
- в) инициалы и фамилии авторов на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами) – количество соавторов в статье может быть не более 4;
- г) полное название учреждения и города (курсивом), где выполнена работа;
- д) четкую аннотацию на русском и английском языках (400–500 знаков) отдельными абзацами;
- е) ключевые слова на русском и английском языках (не более 7);
- ё) основной текст, включающий следующие подразделы:
 - актуальность исследуемой проблемы;
 - материал и методика исследований;

- результаты исследований и их обсуждение;
- резюме;
- литература.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность (аспиранты, обучающиеся на бюджетной основе, представляют справку с места учёбы); адрес с почтовым индексом, контактный телефон, e-mail; рабочий адрес и e-mail. Авторы должны собственноручно поставить подпись, которая означает их согласие на передачу прав на издание и распространение содержащейся в статье информации редакции Вестника. Этим автор также гарантирует, что статья оригинальная, ни содержание, ни рисунки к ней не были ранее опубликованы в других изданиях. Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора с правилами Вестника.

К статье должны быть приложены экспертное заключение о возможности опубликования ее в открытой печати 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 подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Кегль текста в схемах и подрисуночной подписи – 9 пт.
6. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation 3.0. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman, основной размер – 11, крупный индекс – 7, мелкий – 5. В математических и химических формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

7. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

8. Цитируемая в статье литература (не более 15 источников) приводится в виде алфавитного списка по действующему ГОСТу (ГОСТ 7.1-2003) шрифтом 9. Не допускаются ссылки на тезисы конференций и на неопубликованные работы. Ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы, откуда приводится цитата.

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются.

Адрес редакции: 428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38, каб. 205а, редакция журнала «Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева»

Тел.: (8352) 62-08-71

Электронная почта: redak_vestnik@chgpu.edu.ru

Электронный адрес: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

ПРИМЕР ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

УДК [378.016:811.161.1'271]:004

Формирование коммуникативной компетентности у студентов-билингвов

Forming communicative competence of bilingual students

О. М. Лукичева

O. M. Lukicheva

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>Akmaeva A. S.</i>	Substantial aspect of preparing English Language teachers in the USA: challenges for theory and innovative practice	3
<i>Belkova T. M.</i>	Old-Moscow pronunciation and reflection of its norms in contemporary pronouncing dictionaries	10
<i>Vasilyeva N. V., Kozhanova M. B.</i>	Forming students' motivational and valuable attitude towards health in the course of physical training	15
<i>Gavrilenko O. V., Tikhonov A. S.</i>	Nature as the factor of formation of creative personality	20
<i>Gaiduk E. Y., Kharitonov M. G.</i>	Organizing healthy lifestyle of students of village primary school pupils	24
<i>Gerdo N. V.</i>	History and tendencies of development of education differentiation and individualization ideas	30
<i>Germanova G. M., Ivanov D. E.</i>	Formation of legal competence of a head of an educational institution in the process of professional development	34
<i>Dudkina M. V., Kovalev V. P.</i>	Out-of-class activities as part of education and leisure-time of students	38
<i>Zemlyakov A. E., Samarkina N. V.</i>	Moral and ethical culture of teenagers: essence, criteria and levels of formation	46
<i>Ivanov D. E.</i>	Modeling the system of teachers' professional development under the modernization of Russian education	50
<i>Ivanova N. I., Kharitonov M. G.</i>	Pedagogical interpretation of the laws of the universe in terms of nature-conformity education	56
<i>Kazakov S. D.</i>	On the issue of sources of exchange law in Russia	62
<i>Kartashova E. P.</i>	Religious orthodox consciousness as the basis of humanistic education in V. V. Rozanov's philosophical and pedagogical work «Education Twilight»	68

<i>Kochemasova D. R.</i>	Linguistic realization of the concept «work, diligence» in the English and Russian languages	72
<i>Krasnov N. G., Kirillova O. V.</i>	Historical and ethnographical museum under the Simbirsk Chuvash Institute of National Education	76
<i>Kuznetsov A. F., Pavlov I. V.</i>	Methodological bases of forming profession-oriented physical training of cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia	82
<i>Kushch T. A.</i>	System of informatics elective courses as a means of developing learners' cognitive autonomy under conditions of subject-oriented education	88
<i>Metelkova L. A.</i>	Formation of future linguists' abilities and skills in using information technologies in their professional activity	94
<i>Nikitin G. A.</i>	Development of students' technological culture in the context of ethnoaesthetic didactics	100
<i>Petrakov I. G.</i>	Model of management of innovative processes in institutions of higher professional education	105
<i>Petrov O. A.</i>	Personnel professional training in personnel planning system as condition for successful company operation	113
<i>Petrova G. D., Altynkovich E. E.</i>	Problems of forming anthropological model of the contemporary in information-oriented society	119
<i>Petrova E. V., Petrov O. A.</i>	Improving personnel management system as condition for successful company operation	123
<i>Petrova T. N., Shogleva E. V.</i>	Psychological and pedagogical components of forming skills for creative interpretation of ethnopedagogical information at students of pedagogical institutes	127
<i>Romanova E. N.</i>	Pedagogical conditions for preparing village primary school pupils for creative activity	132
<i>Savelyev A. I.</i>	Formation of civil society as the process of effective interaction between public authority structures and citizens associations	137
<i>Sergeeva O. A.</i>	Legislative basis for regulation of migration processes in the Russian Federation	142
<i>Simen V. P.</i>	Increase in efficiency of development of special speed and power stamina in schoolchildren who lift kettlebells with the help of complex use of various methods and methodological techniques of physical training	146
<i>Stepanova M. V.</i>	Imparting the culture of peoples of Russia to senior preschool children by means of didactic games	151

<i>Temirbekova A. O.</i>	On the history of interjection research	156
<i>Terekhova O. P.</i>	Nature in the Chuvash folklore as the factor of national education	161
<i>Trubitsyna E. V.</i>	Schoolchildren's civil law culture is the way to social success	167
<i>Fedotova A. E.</i>	On the issue of development of auditory perception of nonverbal sounds in primary school deaf children	173
<i>Shabalina S. A.</i>	Reasons for disturbances in development of children brought up at orphan houses under maternal deprivation	176
INFORMATION ABOUT THE AUTHORS		182
INFORMATION FOR THE AUTHORS		189

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Акмаева А. С.</i>	Содержательный аспект подготовки учителя иностранных языков в США: вопросы теории и инновационной практики	3
<i>Белкова Т. М.</i>	Старомосковское произношение и фиксация его норм в современных орфоэпических словарях	10
<i>Васильева Н. В., Кожанова М. Б.</i>	Формирование мотивационно-ценностного отношения к здоровью у студентов в процессе физического воспитания	15
<i>Гавриленко О. В., Тихонов А. С.</i>	Природа как фактор формирования творческой личности	20
<i>Гайдук Е. Ю., Харитонов М. Г.</i>	Формирование здорового образа жизни у учащихся начальных классов сельской школы	24
<i>Гердо Н. В.</i>	История и тенденции развития идей дифференциации и индивидуализации обучения	30
<i>Германова Г. М., Иванов Д. Е.</i>	Формирование правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в процессе повышения квалификации	34
<i>Дудкина М. В., Ковалев В. П.</i>	Внеаудиторная деятельность как часть образования и досуга студентов	38
<i>Земляков А. Е., Самаркина Н. В.</i>	Нравственно-этическая культура подростков: сущность, критерии и уровни сформированности	46
<i>Иванов Д. Е.</i>	Моделирование системы повышения квалификации педагогических кадров в условиях модернизации российского образования	50
<i>Иванова Н. И., Харитонов М. Г.</i>	Педагогическая интерпретация законов мироздания в контексте природосообразного воспитания	56
<i>Казаков С. Д.</i>	К вопросу об источниках вексельного права России	62
<i>Карташова Е. П.</i>	Религиозно-православное сознание как основа гуманистического воспитания в философско-педагогическом сочинении В. В. Розанова «Сумерки просвещения»	68

<i>Кочемасова Д. Р.</i>	Языковое воплощение концепта «труд, трудолюбие» в английском и русском языках	72
<i>Краснов Н. Г., Кириллова О. В.</i>	Историко-этнографический музей при Симбирском чувашском институте народного образования	76
<i>Кузнецов А. Ф., Павлов И. В.</i>	Методологические основы построения профильно-ориентированного физического воспитания курсантов вузов МВД России	82
<i>Куц Т. А.</i>	Система элективных курсов по информатике как средство развития познавательной самостоятельности учащихся в условиях профильного обучения	88
<i>Метелькова Л. А.</i>	Формирование у будущих лингвистов умений и навыков использования информационных технологий в профессиональной деятельности	94
<i>Никитин Г. А.</i>	Формирование технологической культуры учащихся в контексте этноэстетической дидактики	100
<i>Петраков И. Г.</i>	Модель управления инновационными процессами в высшей профессиональной школе	105
<i>Петров О. А.</i>	Профессиональное обучение персонала в системе кадрового планирования как условие успешного функционирования предприятия	113
<i>Петрова Г. Д., Алтынкович Е. Е.</i>	Проблемы формирования антропологической модели современника в информационном обществе	119
<i>Петрова Е. В., Петров О. А.</i>	Совершенствование системы управления персоналом как условие эффективного функционирования организации	123
<i>Петрова Т. Н., Шоглева Е. В.</i>	Психолого-педагогические компоненты формирования у студентов педвузов умений творческой интерпретации этнопедагогической информации	127
<i>Романова Е. Н.</i>	Педагогические условия формирования готовности сельских младших школьников к креативной деятельности	132
<i>Савельев А. И.</i>	Формирование гражданского общества как процесс эффективного взаимодействия структур публичной власти и гражданских ассоциаций	137
<i>Сергеева О. А.</i>	Законодательная база регулирования миграционных процессов в Российской Федерации	142

<i>Симень В. П.</i>	Повышение эффективности развития специальной скоростно-силовой выносливости у занимающихся гиревым спортом школьников на основе комплексного применения различных методов и методических приемов спортивной тренировки	146
<i>Степанова М. В.</i>	Приобщение детей старшего дошкольного возраста к культуре народов России посредством дидактической игры	151
<i>Темирбекова А. О.</i>	Из истории исследования междометий	156
<i>Терехова О. П.</i>	Природа в чувашском фольклоре как фактор народного воспитания	161
<i>Трубицына Е. В.</i>	Гражданско-правовая культура школьников – путь к социальному успеху	167
<i>Федотова А. Е.</i>	К вопросу о развитии слухового восприятия неречевых звуков окружающего мира у глухих детей младшего школьного возраста	173
<i>Шабалина С. А.</i>	Причины нарушений развития у детей, воспитывающихся в интернатных учреждениях в условиях материнской депривации	176
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		182
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		189

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

2012. № 1 (73). Ч. 1

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 24.02.2012. Формат 70x100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 24,9. Тираж 300 экз. Заказ № 473.

Отпечатано в отделе полиграфии
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»
428000, Чебоксары, ул. К. Маркса, 38